

● REVISTA ●

irrice

Nueva Época



NÚMERO 20 NOVIEMBRE 2009

Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

DIRECTOR DEL IRICE

Raúl Gagliardi

EDITORAS

Claudia Perlo y Analía Salsa

EQUIPO DE REDACCIÓN:

Ana Borgobello, Mariano Castellaro, Martín Dominino,
María del Rosario Maita, Nadia Peralta,
María del Rosario de la Riestra y Andrea Taverna.

CONSEJO EDITORIAL

Rubén Ardila, Universidad Nacional de Bogotá
Paula Ascorra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Jard Bergold, Freie Universität, Berlín
Bárbara Brisuela, Tuft University
Sandra Carli, Instituto de Investigación Gino Germani - UBA
María Lucía Castanheira, Universidade Federal de Minas Gerais
José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires
Montserrat de la Cruz, Universidad Nacional del Comahue
María E. Fránquiz, University of Texas at Austin
Saúl I. Fuks, Universidad Nacional de Rosario
Fernando Gonzalez Rey, Universidade de Brasilia
Ana Inés Heras, IRICE - CONICET
Julián López Yañez, Universidad de Sevilla
Roberto Miranda, IRICE - CONICET
Albertina Mitjans, Universidade de Brasilia
Olga Peralta, IRICE - CONICET
Robert K. Ream, University of California, Riverside
María José Rochera, Universitat de Barcelona
Néstor Roselli, IRICE - CONICET
María de los Ángeles Sagastizábal, IRICE - CONICET
Carlos Skliar, FLACSO - CONICET
Héctor Vargas Gómez, Universidad Iberoamericana León

DISEÑO GRÁFICO: Adrián Curti y Guillermo Ferragutti

sumario

table of contents

5 Editorial / Editorial

NÚMERO MONOGRÁFICO: Aprendizaje y Desarrollo Organizacional
SPECIAL ISSUE: Learning and Development in Organizations

- 7 **Presentación. Investigar el mal-estar, construir el saber estar para generar bien-estar en nuestros contextos organizativos**
Introductory Notes. Researching discomfort, constructing know-how, and generating a sense of Well-Being in the context of our organizations.
Claudia Perlo, María del Rosario de la Riestra, Leticia Costa
- 13 **Prácticas colectivas y redes de aprendizaje**
Collective practices and learning networks
Ernesto Gore
- 21 **El gerenciamiento de los estados de ánimo: Estudio de caso en una organización chilena**
Mind frames management: Case study in a chilean organization
Paula Ascorra
- 33 **Conducting an empowerment evaluation project in the area of Health Care Services: An innovative methodology**
Evaluación de proyectos de *empowerment* en el área de los Servicios de Salud. Una metodología innovadora
Monika Bobzien
- 49 **Cambio sostenible en educación: ¿Qué lo hace posible?**
Sustainable Change in Education: What makes it possible?
Julián López Yáñez

- 63 FSPC: La facilitación sistémica de procesos colectivos. “Artesanía de contextos” focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes.
Systemic Facilitation of Collective Processes. Supporting creativity and participative processes in groups, communities and networks
Saúl I. Fuks

ARTÍCULOS / JOURNAL ARTICLES

- 79 Las restricciones en la construcción de las ideas sociales. Revisión de un concepto
Constraints in the construction of social ideas: A review of a concept
José Antonio Castorina, Alicia Barreiro, Axel Horn, Lorena Carreño, Enrique Lombardo, Daniel Karabelnicoff
- 89 Procesos de aprendizaje en proyectos de autonomía. Un marco interdisciplinar para su estudio
Learning processes in autonomous projects. An interdisciplinary framework
Ana Inés Heras Monner Sans

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

- 103 Gagliardi, Raúl (2008). Gestión de la educación técnica profesional. Buenos Aires: Noveduc
Amalia Miano.
- 105 Rossi Beati, Beatriz y Sagastizábal, María de los Ángeles (2008). Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente (UNESCO-CONICET). Rosario: UNR Editora
María Amelia Pidello

- 107 ORIENTACIÓN A LOS AUTORES / GUIDELINES FOR AUTHORS

Editorial

Editorial

Raúl Pedro Gagliardi *

La Revista IRICE es el órgano de expresión del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación y constituye un elemento fundamental para participar activamente en la producción y difusión de investigaciones científicas en el ámbito de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales y psicológicas.

La revista comenzó a publicarse en 1990 y en sus números se publicaron artículos científicos sobre ciencias sociales, psicológicas y de educación evaluados por referís externos. Durante más de dos años la revista no fue publicada, debido a la reorganización que se estuvo desarrollando en nuestro instituto a partir de mayo de 2007.

Dentro de esa reorganización pensamos que era conveniente constituir una nueva comisión editorial. Quiero destacar la excelente actividad de este equipo, conformado por investigadores jóvenes y becarios del instituto, que han constituido un núcleo de trabajo eficaz que tomó a su cargo en forma voluntaria todas las tareas de la edición, desde la búsqueda de referís hasta la organización de la impresión o del diseño de la tapa.

Las características de este número son distintas ya que incluye un apartado monográfico y uno de contribuciones libres (compuesto en

este caso por dos artículos). El apartado monográfico cuenta con una presentación, donde específicamente se explican las características de los cinco trabajos incluidos y la vinculación entre dichos trabajos y el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional del instituto. También cuenta la revista con un apartado de reseñas, que en este caso incluye reseñas bibliográficas de dos libros.

Por lo tanto voy a comentar brevemente la nueva etapa de nuestro instituto, en la cual, además de continuar las investigaciones anteriores, se desarrolla un área nueva: el estudio de la problemática de la población en situación de extrema pobreza.

Violencia social, familiar, sexual, policial y escolar; discriminación, racismo y xenofobia; dificultades para insertarse en la sociedad, problemas de los adolescentes por “falta de futuro”, hacinamiento, fracaso escolar, desocupación, embarazos no deseados, abortos clandestinos, drogadicción y alcoholismo; desnutrición, impacto de la extrema pobreza sobre el desarrollo psicológico y biológico infantil, sobre problemas psicológicos y psiquiátricos y otras enfermedades relacionadas con el agua y el medio ambiente; mortalidad y morbilidad provocados por los agrotóxicos y por enfermedades evitables, como mal de Chagas, tuberculosis, leishmaniasis, lepra y dengue. Estos son algunos de los

* Dr. Raúl P. Gagliardi. Director del IRICE (CONICET - UNR), Argentina (gagliardi@irice-conicet.gov.ar).

problemas que sufren millones de personas en nuestro país y miles de millones en el mundo. Para resolver esos problemas es necesario tener datos científicos, que permitan no sólo explicar cada uno de estos fenómenos sino las complejas relaciones entre ellos y los mecanismos para que la población pueda apropiarse de esos conocimientos y aplicarlos concretamente a la solución de esos problemas.

La situación de extrema pobreza presenta fenómenos complejos, cambiantes, con problemas difíciles de solucionar si no se logra la participación activa y consciente de la población. Estudiar esos problemas no puede hacerse con una simple reflexión a partir de una teoría o con el análisis de una o dos situaciones, sino que requiere un esfuerzo constante, a lo largo de mucho tiempo, en condiciones difíciles y a veces peligrosas. Es un desafío que los jóvenes investigadores de nuestro instituto aceptan porque son capaces de comprender el valor de su trabajo y creen que, además de su carrera científica, pueden aportar algo a la sociedad.

El IRICE está comenzando a organizar investigaciones destinadas a comprender mejor esos problemas, para determinar cuáles son las soluciones más adaptadas y los posibles impactos de su implementación. También está comenzando a organizar investigaciones para determinar las mejores estrategias y métodos para transferir a la población los conocimientos necesarios y para ayudar a desarrollar las competencias para organizarse y aplicar esas soluciones. El objetivo es académico: incorporar al campo de la ciencia informaciones sobre la problemática mencionada. También hay un objetivo social: ayudar a la población en situación de pobreza extrema a mejorar su calidad de vida y luchar por sus derechos y por su dignidad.

La idea central que nos anima es la importancia de la ciencia como factor de mejora social cuando los conocimientos científicos son utilizados por la población. Se trata de una ciencia real, concreta, basada en el desarrollo histórico de la biología, la química, la física, la medicina, la antropología, la psicología, la sociología, la etnografía. Una ciencia integrada, con métodos cuantitativos y cualitativos, con análisis estadísticos, que analiza los fenómenos locales en profundidad y verifica su frecuencia en el resto de la sociedad, una ciencia que no se conforma con una descripción superficial de algunos hechos y una reflexión posterior con metáforas vacías de contenido. Una ciencia que

prioriza los datos fundamentales, que parte de los datos y no de las teorías, una ciencia con responsabilidad que no se queda en una discusión entre intelectuales, sino que sabe que sus resultados pueden aplicarse y que la aplicación puede provocar problemas graves si los resultados son falsos. Una ciencia que se basa en el enorme corpus de conocimientos producidos por la ciencia, que se inscribe en ese corpus, y que se dedica a estudiar la realidad concreta tratando de colaborar con el desarrollo del país y la mejora de la calidad de vida de la población.

Presentación

Investigar el mal-estar, construir el saber estar para generar bien-estar en nuestros contextos organizativos

Introductory Notes

Researching Discomfort, Constructing Know-how, and Generating a Sense of Well-Being in the Context of Our Organizations

Claudia Perlo, María del Rosario de la Riestra y Leticia Costa*

En esta presentación en primer lugar explicitaremos el objetivo de este monográfico. Seguidamente brindaremos un panorama general de los trabajos incluidos en este número, desarrollando los conceptos que a nuestro entender constituyen puntos convergentes entre los mismos. Finalmente señalaremos los aportes que consideramos más distintivos de cada uno de los artículos aquí publicados.

Celebrando un encuentro: A diez años de la fundación del Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional

Esta publicación monográfica de la Revista IRICE tiene el objeto de celebrar una década de trabajo (1999-2009) en torno al Aprendizaje y Desarrollo Organizacional en nuestro instituto. Asimismo, este número inicia una nueva época de esta publicación, la cual ha acompañado en diferentes momentos históricos al IRICE. Para nuestro equipo de investigación, abocado a estudiar los procesos colectivos de aprendizaje y cambio, resulta altamente significativo y un honor ser parte de este acontecimiento.

La constitución de este área se inició con un grupo de investigación que se cuestionaba el origen del malestar en las organizaciones. Nos preguntábamos en qué medida y de qué modo dicho malestar es aprendido, se reproduce y aloja en la mente colectiva, con escasas o nulas posibilidades de ser transformado. Así, la pregunta ¿qué es necesario aprender para producir cambios reales y efectivos



en las organizaciones? originó la primera ronda para el encuentro, que tras el ademán litúrgico de preparar, cebar y tomar mate¹ comenzáramos a indagar

1. En nuestro país, como así también en Uruguay y Paraguay, el mate, infusión que compartieran originariamente tanto aborígenes como conquistadores, constituye un símbolo y ritual de encuentro ligado a la confianza para compartir conversaciones, en algunos casos profundas y ligadas a las más serias preocupaciones.

* Dra. Claudia L. Perlo, IRICE (CONICET - UNR). Rosario, Argentina (perlo@irice-conicet.gov.ar).

Dra. Ma. Del Rosario de la Riestra IRICE (CONICET - UNR). Rosario, Argentina (delariestra@irice-conicet.gov.ar).

Ps. Leticia Costa, IRICE (CONICET - UNR), Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina (idelcc@hotmail.com).

en profundidad. Nuestra tarea se centró en observar, reconocer, identificar y reflexionar sobre el malestar organizativo, en términos de investigación, para generar conocimientos que permitieran transformar en una nueva posibilidad (cambio), la realidad organizacional en la que participábamos.

El comienzo de cada reunión a la vera del río Paraná nos permitió evocar la conocida y notable frase del filósofo griego Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.): “Nadie se baña en el río dos veces porque todo cambia en el río y en el que se baña”, la que se constituyó en una potente metáfora para indagar sobre los procesos de *cambio y aprendizaje organizativo* en nuestro equipo de investigación. Este equipo que gozaba del privilegio de contemplar literalmente a diario el flujo del río, enmarcado en el paisaje de todos sus verdes, sirvió de entorno para configurar una visión que nos comprometía: constituírnos en un referente científico para el aprendizaje y desarrollo organizacional en nuestra región.

Desde el inicio, el entusiasmo estuvo puesto en generar conocimientos que permitieran comprender y explicar los complejos procesos de aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta que en estos procesos se pueden identificar las razones por las cuales se origina, sostiene y reproduce el malestar. Para esto se requería diseñar una metodología de reflexión sobre la acción, que posibilitara aprender a *saber estar* en las organizaciones. Trabajamos desde una perspectiva que respeta la singularidad de cada organización, para indagar de manera apreciativa las mejores prácticas (investigación-acción), y generar el bienestar deseado por los actores sociales involucrados en dicho sistema (enfoque generativo con visión sistémica).

En síntesis, nuestra apuesta fue recuperar esa *trama vital* (perspectiva compleja) de las organizaciones que en un momento de su historia permitió la fundación (institución de la red) para facilitar una co-gestión creativa de *un saber estar* contingente en cada organización. En este sentido nuestro trabajo se focalizó en la co-construcción de dispositivos de participación, facilitadores de prácticas emergentes, promotoras de la salud en el contexto organizativo, integrando el aporte de conocimiento de los participantes de las instituciones en las que trabajamos, con al conocimiento generado por el área Aprendizaje y Desarrollo Organizacional.

A lo largo de esta década, este espacio de trabajo nos ha brindado conocimientos valiosos, experiencias nutritivas e inestimables encuentros con referentes de esta temática a quienes hemos invitado a trabajar en esta publicación. Es un honor y grato reencuentro para nosotros contar nuevamente con su contribución en este campo del conocimiento.

En este espacio de trabajo aprendimos que la confianza y el coraje conforman el andamiaje de las relaciones colaborativas sustentadas en la ética del

diálogo entre sujetos que ocupan diferentes posiciones (institucionales, epistemológicas, profesionales). El enfoque dialógico construido desde prácticas conversacionales básicas como la escucha atenta y el hablar cuidadoso, permitió el fluir de prácticas dialógicas donde *escuchar* profundamente, *respetar*, *suspender* nuestro sistema de creencias y *dar voz* a la polisemia del lenguaje, se constituyen en la base desde la cual abordamos los apremios cotidianos que constelan lo anímico y la productividad de nuestra tarea.

Valores y prácticas que se concretan en la decisión editorial de realizar este monográfico invitando a nuestros inestimables colegas; de parte de ellos, estos valores se evidencian en su respuesta certera y comprometida que hizo posible este trabajo.

Conceptos convergentes que traman esta red

Para comenzar resulta relevante señalar el desplazamiento del foco en torno al aprendizaje que hemos realizado quienes trabajamos en este campo del conocimiento. Nos referimos a una mudanza desde el aprendizaje individual al aprendizaje colectivo. Sin ignorar el primero, se ha priorizado el análisis del segundo para poder dar cuenta del proceso de aprendizaje, desde la complejidad de las acciones entramadas en el contexto organizativo.

El concepto de aprendizaje, que tradicionalmente estuvo restringido al sujeto individual y al mundo escolar, ha dado un giro significativo en la segunda mitad del siglo pasado que le ha permitido ampliar su alcance. Tradicionalmente este término, sostenido desde una concepción funcionalista de la sociedad (Durkheim, 1904), implicaba referirse de modo directo a la formación de las generaciones jóvenes (niños y púberes), a aquellos que debían prepararse para la actuación personal, social y profesional en un determinado contexto histórico. Los estudios en torno al proceso de aprendizaje –Piaget y Vigotsky entre los más reconocidos– brindaron significativos aportes para dar cuenta del aprendizaje como un proceso psicológico inherente al desarrollo humano que continuaba a lo largo de la vida adulta. Sin embargo, la repercusión social de dichos estudios tuvo mayor impacto en tanto explicación del aprendizaje en los primeros años de vida del niño, produciéndose una restringida lectura de tan valiosos estudios. El cambio significativo en el alcance del concepto de aprendizaje se produce a mediados del siglo pasado a través de un distinguido precursor del concepto de aprendizaje colectivo, Herbert Simon (1947).

En la última mitad del siglo pasado, el concepto fue abriéndose paso (Argyris y Schön 1978; Weick, 1979; Wenger, 1998)² y tomando relevancia a partir del reconocimiento social de la importancia de la

2. Referido de este modo por Gore en el texto aquí publicado.

educación en la vida adulta (educación permanente) en el contexto organizativo, debido a que es en este contexto, en el que se desarrolla en la actualidad la mayor parte de la vida (Druker, 1957).

En los trabajos que aquí se presentan se concibe la *organización* como una comunidad de personas con capacidad de interrelación. Esto significa no sólo un sistema de estructuras formales, procedimientos y objetivos, sino especialmente relaciones intersubjetivas capaces de producir y dar sentido a dicho sistema. Esa capacidad de dar sentido se expresa a través de una red de significados compartidos, sustentada a través del desarrollo y uso de un lenguaje común e interacciones sociales cotidianas (Walsh y Ungson, 1991).

Esto es lo que permitió definir a Flores (1994) a la organización como una *red de conversaciones*.

Dado que los aprendizajes individuales interactúan en un determinado contexto social u organizacional y que todo proceso de aprendizaje tiene una profunda raíz social, necesitamos abordar el aprendizaje en tanto colectivo.

El *aprendizaje colectivo* se aloja en un espacio interindividual, reticular, al cual los individuos contribuyen con sus significados compartidos acerca de lo que debe ser la organización *-teorías declaradas-* y de lo que ocurre en la misma *-teorías en uso-* (Argyris, Schön, 1978).

El aprendizaje colectivo trasciende la mente individual como espacio donde se da este proceso para enfocar la cuestión en el reconocimiento de un nuevo espacio donde se produce el aprendizaje, la mente colectiva.

En el concepto de mente colectiva al que refieren Weick y Roberts (1993) la inteligencia de un grupo es de un orden diferente a la de un individuo, y se materializa en las acciones de interrelación entre éstos. Estamos haciendo referencia a un fenómeno transindividual, donde las acciones aisladas de cada miembro carecen de sentido; sólo lo cobran dentro del campo de las interrelaciones que lo conforman (Gore, 2003). Este enfoque señala la necesidad de comprender el comportamiento en las organizaciones a través de la coordinación de las acciones entre sus miembros.

A tales efectos el concepto de aprendizaje individual resulta limitado para comprender las contradicciones entre lo que las personas saben "individualmente" y lo que las personas pueden hacer juntas colectivamente. El encomillado cumple la función de relativizar la posibilidad de aprendizaje individual en tanto experiencia social de estar en el mundo (Wenger, 1998).

En este sentido la *acción colectiva* debe entenderse en el marco de las historias previas de los indivi-

duos que hoy componen la organización y la historia de la organización misma, de la que fueron parte o no los miembros actuales (Gore, 2003).

Estas conceptualizaciones se enmarcan dentro de una *perspectiva sistémica* donde cobran un sentido relevante los conceptos señalados, acción, mente y aprendizaje colectivo. Percibimos en todos ellos una visión compleja y holística de los procesos colectivos. Reconocer la *complejidad* implica optar por una flexibilidad paradigmática que asume la realidad social como un sistema de interacción de gran cantidad de variables donde se reconocen las nuevas ideas e integran aportes de diferentes paradigmas, asumiendo la trama vincular entre el mundo natural y social en el que vivimos. Subyace en los mismos la idea de que el sujeto co-construye su identidad junto con sus semejantes, transforma y es transformado.

Enmarcados en el *construccionismo social*, para estos desarrollos teóricos el aparato conversacional constituye el eje transversal que pone en marcha los procesos de objetivación/subjetivación en la relación sociedad/individuo. Estos desarrollos comprenden que el *lenguaje* no representa el mundo, sino lo construye. En los trabajos presentados, y más especialmente en el de Fuks, observamos cómo las conversaciones son recursos relevantes que posibilitan o inhiben dicho proceso. Las conversaciones, en tanto encuentros sociales, desenvuelven prácticas y rituales sociolingüísticos. En todos ellos se puede observar claramente, aunque en diferentes situaciones y contextos, en qué medida las conversaciones entre los individuos constituyen la trama donde se gesta la acción colectiva. Y más aún el diálogo como modo especial de conversar, de "indagación colectiva sobre los supuestos y certezas que conforman la experiencia diaria" (Isaacs, 1999, p. 9). En tal sentido, en su trabajo López Yáñez señala que "las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia de diálogo reflexivo".

Asimismo en los trabajos se observa que *el conocimiento es considerado no sólo como insumo sino como producto de la organización*. Esto implica que la organización no sólo requiere conocimiento para su funcionamiento, sino además que ella misma lo genera como producto de su propia acción.

Los productos de la acción colectiva se expresan a través de la *cultura*, entendida ésta como un conjunto de creencias y de símbolos compartidos de una organización. Estas creencias ponen de relieve el modo de producción cultural que se da a través de un proceso participativo de construcción social de significados.

Los trabajos asumen el supuesto de que "la suma total de estos aprendizajes, representados por una serie de premisas y normas implícitas que se dan por sentadas, puede considerarse como la cultura" (Schein, 1990, p. 85), entendiendo también según Wenger (1998) que la participación es la experiencia

social de vivir en el mundo, desde el punto de vista de la afiliación a las comunidades y del involucramiento activo.

De la misma forma se percibe una convergencia en una concepción del *cambio*, distante de los procesos lineales, planeados y previsibles. Contrariamente los trabajos ponen el acento en procesos internos, propios de los sistemas alejados del equilibrio, como un flujo irreversible de complejidad creciente y creadora de nuevas configuraciones (Prigogine, 1996).

En congruencia con la identificación de una trama colectiva, estas contribuciones avanzan más allá de la metáfora de la pirámide, buscan visualizar la complejidad y totalidad de la red que configuran las múltiples interacciones que llevan a cabo los actores en el contexto organizativo. Es en este sentido que reconocen, y más precisamente el trabajo de López Yáñez, que ya no es posible continuar sosteniendo modelos de gestión basados en “una concepción personalista del líder carismático y visionario con habilidades para decir por otros y conducir a otros”. Los actores organizacionales, en este sentido, deben ser considerados partícipes creativos que no deben abandonar su *autonomía reflexiva* (Dávila y Maturana, 2008), lo que permite señalar la necesidad de un liderazgo distribuido o compartido que posibilite una gestión basada en la participación y la autonomía, que posibilite la construcción de un espacio psíquico fundado en la confianza donde todos puedan ser reconocidos y tener presencia (Dávila y Maturana, 2008).

Los trabajos muestran las ventajas de coordinar una red por sobre las desventajas de dirigir una pirámide. Ésta última nos condena a la soledad y a tomar distancia con el otro, mientras la segunda nos conecta con el encuentro y la diversidad del semejante. Como señala Fuks en su texto se trata de “ser músicos concertistas en una gran orquesta, en vez de meros operadores”.

Los abordajes metodológicos que se ponen en juego en estos trabajos, o bien se infieren de su fundamentación, se enfocan desde las perspectivas de *facilitación sistémica*. En los trabajos se hace explícito, como claramente lo expresa López Yáñez, que la sustentabilidad de los cambios depende en gran medida de comprender que “las condiciones organizativas locales no sólo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo”.

Los artículos ponen el acento en el trabajo sinérgico y en la búsqueda de nuevos significados compartidos para comprender la acción colectiva. Apuestan a identificar el tejido relacional donde los individuos están presentes, recuperar los vínculos y redes existentes y generar nuevos, que amplíen las posibilidades de interacción y permitan el aprendi-

zaje en colaboración. En todos ellos se advierte la relevancia de caracterizar el modo en que los sujetos están vinculados, conectados, en el ámbito organizativo para generar una comprensión holística del proceso. Asimismo, dejan claro que la capacidad de aprendizaje de lazo doble³ de una organización está dada en primer lugar, por sus posibilidades de *darse cuenta* de este tejido intersubjetivo, moldeado en la mente colectiva y constitutivo de la cultura. Y en segundo, por el riesgo y compromiso de *hacerse cargo* de su participación ineludible en la acción colectiva, como puede evidenciarse en el trabajo de Bobzien.

La *dimensión emocional* se encuentra implícita como un recurso inevitable para producir cambios transformativos en el contexto organizativo. Ahora bien, es el trabajo de Ascorra el que evidencia la peligrosidad de eludirla. “Entre el conocimiento y la acción se encuentra la emoción. Esto implica que es la dimensión emocional la que aporta la energía necesaria para efectivizar lo pensado, en acciones concretas en un contexto determinado y en relación con los otros” (Perlo, Costa y De la Riestra, 2009). Las emociones no son estados individuales, sino dinámicas relacionales, e-moción deviene del latín *mover*, tal dimensión relacional configura un *entre*, pensamiento-acción que aporta la cualidad de lo resultante. Como indican Bloch y Maturana (1998):

“las emociones existen en la relación, no en el cuerpo, aunque se realizan a través de él. Así, desde la biología, las distintas emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante”

El malestar o bienestar forman parte de la arquitectura de lo invisible. La emoción es registro de lo que nos pasa (tristeza, enojo, alegría, angustia, entusiasmo). Cuando le ponemos nombre al malestar/bienestar podemos darnos cuenta de lo que lo gatilla, despierta, dispara la emoción. El no registro de las emociones es censura, es negación que implica un gasto de energía, según Ascorra en su texto, despotenciación de las personas y las organizaciones.

Si pasamos por alto las emociones estamos sometidos a repetir la acción, si atravesamos las emociones estamos encaminados a transformarlas.

Hasta aquí hemos abordados las convergencias de estos trabajos que traman esta red de conocimientos para abrir paso ahora a las contribuciones particulares de cada uno, que nutren y fortalecen dicha red.

3. Por aprendizaje de lazo doble, Argyris y Schon (1978) entienden a aquel proceso de indagación reflexiva sobre la acción, capaz de cuestionarse a sí mismo en tanto sistema y tendiente a la transformación del mismo. A diferencia de un aprendizaje de lazo simple que permite corregir errores sin cuestionar el sistema.

La singularidad que nutre y fortalece la red

En primer lugar destacamos la diversidad de contextos organizativos que nos han ofrecido los autores para pensar la cuestión: la empresa, el hospital, la escuela, la comunidad.

El trabajo de Ernesto Gore nos proporciona un valioso análisis comparativo de casos en los que se pueden observar con claridad los conceptos teóricos enraizados en la práctica. Presenta una perspectiva del aprendizaje y el conocimiento claramente social, donde éstos deben encontrar su comprensión más allá del diseño de capacitación en el aula, fundamentalmente según el mismo autor en “la configuración de las redes de práctica en las que se sustentan”. Resulta de alto valor el énfasis y profundidad puesto en el concepto de mente colectiva, como así también sumamente categórica e inquisidora la idea de que la mente colectiva se muestra en diferentes patrones de comportamiento que van de lo estúpido a lo inteligente. Categoría, la primera determinante e inquisidora, en tanto pueda funcionar como *perturbación eficaz* (Schvarstein, 1998) que nos responsabilice del aprendizaje y desarrollo de dicha mente.

La investigación de Paula Ascorra centra su mirada en los estados de ánimo y se interroga por las consecuencias individuales y colectivas que ellos tendrían, en cuanto a imponer límites o abrir posibilidades a la reinención de un nuevo juego empresarial. Este trabajo describe de manera profunda y clara el desencuentro emocional en el ámbito laboral, que nos muestra que la disyunción planteada entre perdedores y ganadores nos ubica en un rispido escenario de *todos perdedores* en términos de encuentros y conversaciones auténticas, que posibiliten tanto el desarrollo personal como organizativo.

El trabajo de Ascorra amplía la perspectiva y profundiza la ineludible inclusión de la dimensión emocional y afectiva en el contexto organizativo. Asimismo en su desarrollo se advierte la peligrosidad del malestar, en términos de Böhm (1984) de lo no desplegado. Al concluir, Ascorra en diálogo con nuestros trabajos anteriores (Sagastizábal, Perlo y De la Riestra, 2008), señala la potencia del colectivo de hacerse cargo de su propia posición para producir una acción transformadora.

El artículo de Monika Bobzien presenta una perspectiva teórico-metodológica donde el poder se define en tanto posibilidad, potencia e influencia recíproca. El trabajo encuentra un plus en su valor, en tanto se desarrolla en el marco de una organización tradicionalmente estructurada de modo piramidal, donde se encuentra clara y fuertemente instituido quienes tienen el conocimiento experto para la toma de decisiones. Por lo que el desarrollo del concepto de *empowerment*, en el marco de una institución hospitalaria, constituye una práctica de facilitación particular e innovadora. Asimismo consideramos

que brinda otra mirada sobre la evaluación de los procesos y gestión de la calidad en el contexto nacional en el cual este caso está inserto. Ofrece una perspectiva sistémica que integra de manera creativa, *el adentro y el afuera* de los sistemas, explicado exhaustivamente, desde la teoría de sistemas por Von Bertalanffy (1949) a través del concepto de *sistemas abiertos*. Este trabajo es un adecuado ejemplo de espacio de inclusiones recíprocas entre sistema y entorno social.

Conjuntamente los trabajos de Ascorra y Bobzien constituyen un aporte relevante para este número monográfico en tanto constituyen dos caras de una misma moneda: despotenciación y empowerment. Uno de ellos un excelente diagnóstico crítico de los estados de ánimo en las empresas chilenas, que como todo estudio cualitativo encuentra su valor de generalización, en tanto teoría válida para pensar otros contextos. El otro refiere a una práctica basada en un enfoque complejo, apreciativo y dialógico, que nos muestra las posibilidades de un contexto basado en la confianza y el compromiso de *hacerse cargo*, con el que de manera integrativa Ascorra culmina su trabajo. Consideramos estos dos artículos, como opuestos complementarios que echan luz sobre *las concepciones del poder en las organizaciones y su incidencia en los procesos de cambio colectivo*, problema de investigación, que actualmente estamos desarrollando en nuestro equipo de trabajo.

Respecto del texto de Julián López Yáñez nos interesa destacar sus hallazgos que ponen en relación los procesos de cambio e innovación desarrollados en instituciones escolares, la concepción del aprendizaje colectivo como práctica reflexiva y una visión de liderazgo basado en la participación (liderazgo compartido, intercambio de conocimiento para la toma de decisiones). La investigación muestra claramente cómo es el colectivo es que el permite el cambio desde dentro y no como política premeditada, sino como modo de vida incorporado. Resultan también muy relevantes los resultados que muestran un perfil difuso del liderazgo, donde “ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante”. Los datos muestran amplitud, alternancia y distribución de roles y tipos de liderazgo que se adaptan a contextos cambiantes. Asimismo se observa estrecha colaboración y confianza, en los centros educativos españoles seleccionados por su capacidad de innovación. Igualmente es muy sugerente la naturaleza del poder en estas organizaciones, la que se encuentra más ligada a la posibilidad y potencia de la innovación, que a la opresión y control sobre la tarea. Naturaleza que se observa inscrita en la cultura organizativa que se sustenta.

El texto de Saúl Fuks brinda un sólido sustento para comprender la perspectiva de la facilitación sistémica de los procesos colectivos, poniendo especial énfasis en una descripción esclarecedora de cuál debe ser el rol y función del facilitador en este

proceso. La artesanía de contextos es un luminoso encuadre para comprender “la co-construcción y la auto-organización del diseño de los escenarios que vivimos”. Asimismo en tanto cuidador/guardián de las condiciones para el aprendizaje, se emparenta con la afectividad, el cuidado y el compromiso que pone en juego el artesano tradicional. Es en este sentido que es importante señalar las implicancias éticas que subraya este trabajo, en tanto respeto por el flujo del propio proceso grupal y asimismo responsabilidad con la comunidad, la que se asume tanto desde el rol de facilitador, como del participante involucrado.

Para finalizar queremos expresar nuestro más afectivo agradecimiento a nuestros colegas por los trabajos presentados de este monográfico, ya que esta ha sido una nueva oportunidad para el desarrollo conjunto de este campo del conocimiento. Asimismo hacerles saber a ellos y a nuestros lectores el placer con el que hemos llevado a cabo esta tarea. Para nosotros ha significado un nuevo espacio de encuentro, conversaciones, diálogo y enriquecimiento basado en la diversidad. Diversidad de perspectivas teóricas, enfoques metodológicos, contextos geográficos y organizativos, que hacen de este trabajo una valiosa obra académica. Durante el proceso de edición de este monográfico nos hemos sentido coordinando una red. Una vez más hemos vivido y aprendido acerca de las ventajas de este tipo de vínculo, que nos conecta en el maravilloso encuentro de lo diverso de nuestros semejantes.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bohm, D. (1987). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Dávila Yáñez, X. y Maturana, H. (2008). La gran oportunidad: Fin del liderazgo en el surgimiento de la gerencia co-inspirativa. En *Entendimiento matricial organizacional: En el fin del liderazgo y el comienzo de la gerencia co-inspirativa*, Santiago de Chile: (en preparación).
- Drucker, P. (1957). *La gerencia de empresas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía: Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento Colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires: Granica.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.
- Maturana, H. y Bloch A. S. (1998). *Biología del emocional y alba emotin: Respiración y emoción; bailando juntos*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.
- Perlo, C., Costa L. y De La Riestra M. R. (2009). Conflicto y emoción. Tensiones emergentes y nuevas configuraciones de la alteridad. Artículo presentado en las X Jornadas de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo. Producción de Subjetividad en la Transformación de la

- Organización del Trabajo. Montevideo, Julio.
- Prigogine, I. (1996). *El tiempo y el devenir*. Barcelona: Gedisa.
- Sagastizabal M. A., Perlo C. y De La Riestra, M. R. (2008). Conceptos de participación implícitos en las políticas públicas. *Cuadernos del Seminario. Revista del Seminario del Espacio*. Vol.3. Semestre 1, 113-135. Chile: Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Schein, E. H., De Valverde, B. D. L., y Herrera Romo, M. E. (1990). *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional*. Wilmington, Del: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones: Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Simon, H. A. (1979). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Von Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 13, January, Vol. 111. no. 2872, 23–29.
- Walsh, J. y Ungson, R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 16 (1), 57-91.
- Weick, K. y Robert, T. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

Prácticas colectivas y redes de aprendizaje.

Collective practices and learning networks.

Ernesto Gore*

Resumen

Este texto describe dos casos de estudio ocurridos en la Argentina en los años noventa. Ambos involucran programas de entrenamiento. Eso hace posible contrastar la forma más tradicional y clásica de entrenamiento que se desarrolla en una organización, réplicas escolares dentro de la empresa, con fenómenos macro, emergentes, mucho más amplios que aquellos procesos controlados que se desarrollan en el aula. En el primer caso, es posible ver cómo el cambio organizativo resulta de la convergencia de redes sociales trabajando a través de sus fronteras y no a través de la suma de los aprendizajes individuales. Se sostiene aquí que es el cambio en las conductas colectivas lo que produce aprendizaje individual y no al revés. El segundo caso es un contrafáctico. Aquí el aprendizaje individual se verifica, pero la falta de una articulación cuidada en el aprendizaje colectivo impide la verificación del aprendizaje en la acción.

Palabras clave. Mente colectiva, cambio organizacional, aprendizaje organizacional, conductas interconectadas, comunidades de práctica.

Abstract

This paper describes two case studies that took place in Argentina in the 90s. Both of them involve training programs. This makes it possible to contrast the most traditional and classic view of how learning occurs in the organization -that is, conceived as school-type replicas within the organization- with macro, emerging, and much broader phenomena than the controlled processes taking place in a classroom. In the first case, it is possible to see how organizational change results from the convergence of social networks working through borders and not through the sum of individual learning processes. It is argued that it is the change in collective behavior that produces individual learning and not the other way around. The second case is counterfactual. Here individual learning is verified, but the lack of a heedful mind in collective learning prevents the verification of learning in the action.

Keywords. Collective mind, organizational change, organizational learning, interlocked behavior, communities of practice

* Dr. Ernesto Gore. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina (gore@udesa.edu.ar).

© 2009 IRICE (CONICET - UNR).

La capacitación como un contexto de aprendizaje

La palabra "aprendizaje" estuvo durante mucho tiempo ligada al mundo escolar. Cuando se enseña en una escuela, se aspira a la transferencia del aprendizaje a la acción (no necesariamente de una persona a otra) en el aula o en algún contexto inespecífico ("que les sirva para el día de mañana"). En una organización, la transferencia a la acción debe verificarse en la organización misma.

Esta diferencia de contexto entre la educación formal y la capacitación laboral suele pasar desapercibida, tal vez por la engañosa familiaridad del aula como institución. Se trata a la capacitación laboral como si fuera un fenómeno conocido cuando no lo es.

Si toda organización está armada para hacer más de lo que hacía, que para eso se hacen organizaciones, tiene razón Weick cuando dice que aprendizaje organizacional es un oximoron, o al menos algo obstaculizado por la organización misma.

Paradójicamente, la capacitación suele organizarse para hacer algo que la organización impide, un indicio de ello es el hecho mismo de que se deba recurrir a algo tan complejo y caro como la capacitación. Se dice, por ejemplo, "la gente no sabe trabajar en equipo", la pregunta es ¿por qué no lo sabe? De hecho es probable que haya aprendido cosas más difíciles. Es más que posible, para seguir con el ejemplo, que sean los rasgos competitivos de la cultura organizativa misma los que lo hayan impedido durante mucho tiempo.

Por eso, para que un aprendizaje sea transferido hace falta que haya dentro de la organización una red de gente que vea las cosas de otra manera. Esto significa una "selección" diferente de la realidad (Weick, 1979), una negociación de significados distinta (Wenger, 1998) que se da solamente cuando se configura una red distinta, que instala nuevas conversaciones y nuevas perspectivas.

Aprendizaje y organización

Algo irónicamente, Bateson (1972) describía las organizaciones como agregados de *partes* de personas. Sin sarcasmo alguno, la visión corriente de las organizaciones opera con ellas como una suma de personas, coherente con nuestra visión de la sociedad como producto de un contrato social entre individuos. En una visión alternativa, diría Mary Douglas, los individuos son más bien productos de una construcción colectiva que los precede y que, actuando colectivamente crean instituciones, que a su vez cruzan su mente en un bricolage peculiar e individual de institutos sociales (Douglas, 1986). Para Weick, la mente colectiva precede a la mente

individual y el heedful interrelating precede al heedful contributing¹ (1993).

La idea de aprendizaje organizacional fue primeramente citada por Simon, cuando dijo que las escuelas de administración aprenden, entre comillas, y con la aclaración de que se trataba de una metáfora (Simon, 1947). La idea de metáfora está explícita también en el trabajo precursor de Argyris y Schön (1978). Continuaban allí una discusión comenzada en *Theory in Practice* (1974) donde sugerían que nuestro modelo corriente de aprendizaje se inhibe a sí mismo, y que la realidad organizativa refleja esos modelos de aprendizaje individual limitado.

Duncan y Weiss (1979) señalaron acertadamente, y sin restarle su valor, que el enfoque de Argyris y Schön era en realidad un enfoque de aprendizaje individual. La idea de un aprendizaje claramente colectivo aparece implícito en Weick (1979) y en las comunidades de práctica de Wenger (1998).

En "Social Psychology of Organizing" (1979), Weick afirma que la unidad de análisis no puede ser el individuo sino su *interlocked behavior*². Si cada individuo actúa en función de cómo actúan los otros, entonces la unidad de análisis no es el individuo sino los vínculos entre ellos.

Esta idea aparece desarrollada y mucho más clara en el trabajo de Weick y Roberts (1993) sobre mente colectiva. Allí toman el trabajo de Asch (1952), cuando señala que los individuos subordinan su conducta a las representaciones de lo que los demás harán con su contribución. Al grado de ajuste en esas conductas Weick y Roberts lo llaman *mente colectiva*, es decir, conductas cuidadas recíprocamente en función de cada uno cree que los otros harán con ellas. En esta visión la mente es un término disposicional, no un lugar o un objeto. La mente se actualiza en patrones de comportamiento que van de lo estúpido a lo inteligente. "*Cuidadosa*" (*heedful*), a su vez, no es un comportamiento sino la manera cómo se ensamblan los comportamientos. La mente colectiva se actualiza cuando las acciones (contribuciones) de un individuo son modeladas por la representación y la subordinación conscientes.

Así logran definir un objeto observable, el cuidado de las conductas en función de los otros, que le permite escapar a la reificación que significaría crear una mente colectiva con existencia propia.

En la misma línea, como todo hecho significativo genera sus propios antecedentes, es imposible no recordar aquí los aportes de George Mead (1934) y de Lev Vigotsky (Wertsch, 1995). Para Mead el *self* es la internalización de un proceso social que lo precede, mientras que para Vigotsky y Luria la sobrevivencia humana está en la acción colectiva. La humanidad no hubiera sobrevivido sin el desarrollo

1. La interrelación cuidadosa precede a la contribución cuidadosa.
2. Conductas interconectadas.

del lenguaje, construcción colectiva por excelencia, que le permitió la caza grupal, tarea que a su vez implica también una división social del trabajo.

ducción” de conocimientos de a un cerebro por vez, como por la reconfiguración de las redes de práctica en las que se sustentan.

Las comunidades de práctica como unidad de análisis

Para Wenger (1998) la unidad de análisis es la comunidad de práctica, y los individuos aprenden a través de un proceso de incorporación a la comunidad por *participación legítima periférica*. Por lo tanto el proceso de construcción de conocimiento, de comunicación y de involucramiento en una comunidad determinada es parte de un mismo proceso social (Wenger, 2000). Es la comunidad de práctica como unidad de análisis la que define las competencias necesarias para pertenecer a ella. Lo que se produce de allí en adelante es un diálogo entre la experiencia del individuo –adquirida a su vez en otras comunidades de práctica– con las competencias requeridas por la comunidad.

En consecuencia, saber, aprender y compartir conocimiento no son cosas abstractas que hacemos porque sí, son parte de lo que significa pertenecer. Saber es un acto de pertenencia. Una persona nueva en una comunidad busca adquirir las competencias que le permiten pertenecer a ese grupo, y en determinado momento agregar su experiencia para modificar ciertas pautas de relación del grupo.

Sin embargo, para Wenger las comunidades de práctica son entidades muy establecidas, muy armadas (tal vez porque él mismo es antropólogo y las mira como tribus destinadas a perpetuarse), también como positivas y creativas (aunque el Ku Klux Klan haya sido una comunidad de práctica).

Sin embargo, las comunidades de práctica existen para hacer algo en un contexto dado, cuando ese contexto colapsa, deben rearticularse para conversar sobre otros temas, mirar otras cosas, negociar significados distintos y hacer diferente a lo que hacían. En ese caso, aunque se articule nuevamente la comunidad, sigue siendo la práctica compartida el elemento de ligazón.

Brown y Duguid describen cómo los vendedores comparten más prácticas con vendedores de otras empresas que con la gente de finanzas de la suya propia. El conocimiento es “*líquido*” (leaky) cuando hay una práctica compartida y “*pegajoso*” (sticky) entre diferentes comunidades de la misma organización. Cuando un cambio fuerte de contexto obliga a entender el mundo de otra manera, los diálogos entre fronteras de comunidades, son una posibilidad para construir nuevos significados y hacer cosas que antes no se hacían.

Desde esta perspectiva el aprendizaje y el conocimiento aparecen claramente como procesos sociales, que no pueden ser explicados por la “intro-

La teoría en la práctica. Análisis de casos

¿Cómo funciona esto en la realidad? Voy a narrar dos casos ocurridos en la Argentina³ en la década del '90. En los dos hay involucrados programas de capacitación. Esto permite contrastar la visión más tradicional y clásica de cómo se da el aprendizaje en la organización –es decir en réplicas escolares dentro de la organización– con fenómenos macro, emergentes –y mucho más amplios– que los procesos controlados que se producen dentro de un aula. En el primer caso, es posible ver cómo el cambio organizacional es producto de la confluencia de redes sociales a través de un trabajo de fronteras y no de una suma de aprendizajes individuales. Es el cambio de comportamientos colectivos lo que produce aprendizajes individuales y no al revés. El segundo caso es un contrafáctico. En este se verifican aprendizajes individuales, pero la falta de una *mente cuidada*⁴ en el colectivo, impide la verificación de los aprendizajes en la acción.

El caso del supermercado

Una familia que tenía un pequeño almacén en la zona norte del Gran Buenos Aires, descubrió por casualidad en la década del sesenta algo que en la Argentina no existía: los supermercados. La familia compró estanterías y convirtió su pequeño almacén en un pequeño supermercado. Veinticinco años después estaban vendiendo una red de supermercados por u\$s 450.000.000 a un grupo inversor internacional. Las 150 sucursales estaban manejadas por personas a quienes los dueños conocían personalmente. La empresa no tenía un organigrama, sólo tenía los balances que debía presentar ante la dirección impositiva, y prácticamente no tenía sistemas de control de gestión, medición de resultados, ni nada que se le pareciera. Apenas una semi-profesionalizada gerencia de personal con un gerente, más un contador que exigía la ley.

El resto del personal se había formado dentro de la empresa, muchos de ellos ingresando de pequeños o jóvenes, y con educación secundaria incompleta. Gran parte del conocimiento que movía a la organización era tácito. El hermano del dueño, por ejemplo, era un especialista en el armado de góndolas, que es toda una tecnología en los supermercados. Él le mostraba a los nuevos reposidores cómo hacerlo pero no lo hacía con palabras. Simplemente

3. Estos casos fueron descriptos originalmente en E. Gore, *Conocimiento colectivo*, Buenos Aires: Granica, 2003 aunque con un análisis menos avanzado que el que se presenta aquí.

4. La expresión que utilizan Weick y Roberts es *heedful mind*.

les mostraba cómo lo hacía y los corregía hasta que conseguía que entendieran. Sin embargo, no podía verbalizar qué era lo que estaba haciendo ni por qué lo hacía, aunque lo hacía magistralmente.

Cuando la empresa multinacional se hizo cargo del supermercado, se dio cuenta que el ambiente se había vuelto mucho más competitivo, que los hábitos del consumidor se están modificando, y que si quería revender el supermercado a un precio mucho más alto —que era lo que se proponía— tenía que sistematizar mucho más la operación y entender mucho mejor de dónde venían las ganancias y cómo manejarlas.

El grupo comprador decidió reforzar un poco la gerencia de Recursos Humanos y sobre todo crear un área financiera con gente que tuviera maestrías en finanzas o en economía en universidades norteamericanas, a quienes los gerentes de las sucursales rápidamente llamaron los *Chicago boys*. Estos confeccionaron una hoja muy didácticamente escrita (para otro financiero, aunque incomprensible para los gerentes) explicando el tipo de información que necesitaban que las sucursales les proveyeran.

Los gerentes apenas podían leer lo que se les estaba pidiendo, no porque no supieran leer, sino porque les resultaba ininteligible el lenguaje técnico.

Los *Chicago boys* se convencieron de que los gerentes de sucursal eran irremediablemente limitados en su entendimiento. Mientras tanto, los gerentes de sucursal se convencieron de que los financieros eran unos delirantes. Aunque ambos tenían buenos motivos y podían dar muchos ejemplos para sostener lo que pensaban, ambos estaban errados y lo real es que el problema lo tenían los jóvenes financieros, porque sin los gerentes de sucursal no se podía manejar la organización.

El diseño de la capacitación

La gerencia de Recursos Humanos, que ya estaba semi-profesionalizada y había incorporado gente profesional, planteó un programa de capacitación, con el buen criterio de pedirle a los consultores que prepararan a la gente del área financiera para que fueran ellos quienes les dieran los cursos a los gerentes de sucursal. Así, los consultores, en vez de actuar como instructores, tal como era costumbre, se dedicaron a ayudar a los jóvenes financieros a preparar y dar sus clases, y además sentarse en el aula para hacer aquellas preguntas que los gerentes no se animaban a preguntar. Los gerentes no se animaban a preguntar porque entendían que un gerente *debe saber*: “si pregunta, es porque no sabe, y si no sabe, entonces no puede ser gerente.”

El único curso que iban a dar los consultores era el de conducción de personal, porque esa sería una oportunidad para poner en contacto ambas redes

—la de los *Chicago Boys* y la tradicional de la empresa— en un mismo programa, para que ensayaran, aunque fuera dentro del contexto del aula, distintas formas de relación.

La capacitación como articulación de redes

También se creó un Comité de Programa (Steering Committee) que estaba formado por algunos profesionales del área financiera y por otras personas de las áreas centrales pero que provenían de la época en que el supermercado era empresa de familia que, aunque no eran profesionales, tenían una visión del negocio y contactos con la sociedad muchos más ricos que los gerentes de sucursal y, lo más importante, éstos los reconocían como interlocutores válidos. En cierto sentido los viejos gerentes de las áreas centrales, comprendían tanto la cultura de los gerentes de sucursal como las necesidades de un control generalizado, y aunque no tenían una formación escolar, sí tenían una experiencia muy valiosa.

De alguna manera, independientemente de lo que se enseñara en las aulas, el programa de capacitación articulaba tres redes: la de los financieros *nuevos*, que estaban en contacto con los accionistas, la de los gerentes de sucursal *viejos*, que estaban en contacto con la operación del negocio y al nuevo Steering Committee, que articulaba a ambas redes a través de los gerentes *viejos* de las áreas centrales.

Lo que iba ocurriendo era que dentro del aula aparecían las trabas que la organización ponía a lo que ella misma estaba pidiendo. Los *Chicago boys* pedían a los Gerentes de Sucursal que organizaran la sucursal en función del margen de rentabilidad de los productos —que pensarán qué les convenía más, “si vender diez camperas o cien mil sacapuntas”—. Pero los gerentes de sucursal no conocían los márgenes de contribución de los productos, porque el área de compras creía que ese debía ser un dato confidencial: para negociar con los proveedores, no les convenía que se supiera cuál era el margen que obtenían de cada uno.

Por lo tanto el Área Financiera estaba pidiendo una información a los Gerentes de Sucursal que el área de Compras les ocultaba porque la había declarado confidencial. Cuando la gente planteaba esto adentro del curso, aparecía una demanda contradictoria que ninguno de los presentes podía resolver. Si un gerente preguntaba cómo obtener esa información, estaba mal porque *un gerente no debía preguntar*. Si no decía nada, no podía hacer lo que le pedían y quedaba como un tonto. Si decía que toda la situación era absurda, se resistía al cambio. Toda la situación era un *doble bind* típico. El hecho de que los instructores fueran los mismos que hacían los pedidos y que los consultores estuvieran en el aula para ayudar a los gerentes a animarse a preguntar,

preguntó crear un nuevo espacio de interacción con posibilidad de aprendizajes coordinados. Que no sólo coordinaban individuos sino también redes de individuos.

Este era el tipo de cosas que se llevaba al Comité de Programa para ir resolviendo las trabas organizativas que impedían las transferencias a la acción que se estaban pidiendo.

Si este programa hubiera sido dado por instructores, probablemente no habría habido ninguna transferencia a la acción, porque hubiera sido imposible poner en descubierto los mensajes contradictorios que los gerentes recibían por parte de la organización. El hecho de que quienes brindaban la capacitación hayan sido quienes daban los cursos, los obligó a hacerse responsables de lo que pedían, de que el pedido fuera comprensible y posible de ser cumplido. Cada curso de capacitación fue en realidad un diálogo entre dos redes, la de los *viejos*, sin educación formal pero con los conocimientos tácitos que movían el negocio y la de los *nuevos*, interlocutores válidos para los nuevos accionistas pero sin el *know how* necesario para operar las compras y las ventas del supermercado.

A su vez, el comité de programa creaba una tercera red que modificaba el *statu quo* de la organización, desarmando mensajes paradójales, situaciones de doble vínculo, y obligaba a cambiar los balances de poder donde una persona quedaba estereotipada como un tonto porque no podía responder a una pregunta técnica o no podía ejecutar algo que la organización misma le impedía. El aprendizaje individual dependía de estos cambios en el colectivo y no al revés.

La empresa telefónica

El segundo caso es un contrafáctico. A principios de los '90 la empresa de teléfonos argentina fue privatizada. Para adjudicar la concesión a cada empresa el país fue dividido en dos zonas, Norte y Sur. La zona Norte fue adjudicada a un consorcio italiano-francés llamado Telecom.

Al muy alto grado de deterioro de la empresa estatal al momento de la privatización, se sumaba su división en dos partes y el despido de una cantidad muy grande de personal jerárquico y no jerárquico, tanto de las áreas técnicas como de las administrativas.

Un nuevo *management*, aluvional, fue traído para la empresa proveniente de distintas organizaciones privadas del país. La recientemente creada área de capacitación organizó una gran cantidad de programas de formación gerencial para este nuevo *management*, probablemente apuntando mucho más a consolidar una idea más o menos compartida de gerencia que a desarrollar habilidades específicas.

Mientras tanto, la opinión pública ejercía presión por que se consiguieran resultados rápidos en la calidad de los servicios telefónicos que para entonces era muy mala y el área de capacitación se encontraba con que había gastado una cantidad muy grande de recursos y tiempo en programas de sensibilización para la gerencia, sin haber logrado un cambio sustancial en la calidad operativa de la empresa. Fue entonces cuando, a través de la Gerencia Técnica, se enteraron que se estaban comprando 1.500 multímetros⁵.

A la Gerencia de Capacitación le pareció que organizar un programa que le permitiera a la gente aprender a usar estos aparatos iba a tener un resultado directo sobre el funcionamiento de las líneas, sobre los usuarios, la opinión pública y la empresa, y que para ello debían capacitar unas 1.500 personas en un tiempo muy corto.

Pensaron también que debían capacitar en alguna medida a personal comercial que estuviera en contacto con el público -y también a algún personal administrativo- para sensibilizarlos en cuanto al tipo de problemas técnicos que la empresa tenía que resolver. Cuando hicieron la cuenta, en su peculiar estimación tenían que capacitar a unas 6.000 personas. No había manera de entrenar esa cantidad de gente en un período muy corto, como no fuera a través de un proceso de multiplicación.

Para ello decidieron utilizaron un ómnibus al que ya habían recurrido al comienzo de la privatización, para que recorriera el país y le mostrara a la gente los nuevos teléfonos y posibilidades tecnológicas. El mensaje en ese momento había sido *la empresa existe, hay un futuro por delante*, y sobre todo dar un nuevo sentido de pertenencia e identidad.

Como la experiencia de los buses había tenido un efecto muy positivo y era bien recordada por el personal, pensaron en contratar un equipo de instructores externos para que fuera con el bus por las distintas unidades operativas del país -muy distantes unas de otras, dada la geografía argentina- enseñándoles a utilizar el multímetro. En cada lugar iban a seleccionar a algunas personas, más capaces que el resto, para traerlas a Buenos Aires y así darles un *train* de *trainers*, para que a su vez pudieran capacitar a otras.

Los pobres resultados de un buen programa

El programa tuvo muy buena repercusión dentro de la empresa. Confiados en los resultados, contrataron una auditoría operativa del programa. La

5. Aparatos para medir fallas en la línea de manera digital. Reemplazaban a otros que lo hacían en forma analógica y que por lo general podían ser utilizados solamente por los supervisores, ya que hacía falta mucha experiencia para interpretar la señal. Los nuevos equipos podrían ser utilizados por cualquier operario.

auditoría señaló que la gente evaluada en el aula demostraba que sabían utilizar el multímetro, pero que era muy poca la gente que lo utilizaba en el trabajo y que sólo habían aprendido a usarlo aquellos que habían sido entrenados por los instructores externos, que el sistema de instructores internos no había funcionado.

Evidentemente el curso había sido efectivo en la formación de gente que supiera usar el aparato, pero la realidad era que no lo utilizaba. Cuando se indagó porqué los que sabían usarlo no lo usaban, aparecieron otros factores.

En primer lugar, no necesariamente había aparatos en todos los lugares. La cantidad de aparatos comprados era muy grande cuando no se usaba, pero cuando se empezó a usar no era suficiente o no estaban donde deberían estar. Por otro lado, los obreros cobraban horas extras. Si reparaban más fallas en menos tiempo, su salario iba a disminuir, más aún, podría ser que algunos no fueran necesarios y resultaran despedidos. Tampoco se había tenido la precaución de entrenar a los supervisores antes que a los operarios, por lo cual con el uso de los multímetros, los supervisores perdían el monopolio de un conocimiento distintivo (el de los equipos digitales) y no podían controlar a operarios que manejan una tecnología desconocida para ellos.

Otro problema se relacionaba con que aunque el curso había sido diseñado como un programa masivo, la población que había sido entrenada en realidad era muy poca. El esquema multiplicador por el cual algunos operarios eran formados como instructores para que capaciten a otros no había funcionado. Los instructores fueron formados, pero siguieron haciendo sus tareas operativas habituales y no fueron destinados a entrenar a otras personas. Cuando la auditoría entrevistó a los gerentes, muchos de ellos ni siquiera recordaban su responsabilidad de que los operarios a su cargo que habían sido entrenados como instructores capacitaran a otros, algunos seguían esperando el regreso del micro con los instructores externos para que entrenaran a su personal. Los que tenían clara su responsabilidad en la formación, no querían sacar a sus mejores operarios del puesto de trabajo para que fueran a entrenar a otra gente, porque ellos, los gerentes, no eran evaluados por la cantidad de gente que entrenaban sino por la cantidad de fallas que resolvían. Como el entrenamiento toma tiempo en dar resultados, era probable que a ellos les fuera mal en la próxima evaluación y que fuera su reemplazante quien disfrutara de más gente capacitada para mejorar su performance.

Las redes y los resultados de la capacitación

En síntesis, tenemos un programa de buena factura, con un buen diseño pedagógico pero que fracasa. Se pueden señalar problemas organizativos y de comunicación, sin embargo los organizadores

habían sido muy cuidadosos en la organización y en la comunicación de algunos aspectos y muy descuidados en otros. Creemos que esta asimetría tiene algo que ver con una concepción sobre cómo funciona el aprendizaje en las organizaciones.

Fueron cuidados los aspectos escolares de la formación, en cambio fueron descuidados para consolidar las redes necesarias para ejercer la nueva competencia. Se operó desde la creencia habitual de que el hecho de que los individuos supieran utilizar el aparato en un aula aseguraría su utilización en el lugar de trabajo. En tanto el aprendizaje era entendido, como suele serlo, como un hecho individual y mental, alcanzaba con que una suma de individuos supiera hacer algo en un contexto para que lo hiciera en otro. Era una visión que no consideraba la participación de los individuos en diferentes comunidades de práctica, cada una con su historia, ni las distorsiones y silencios entre estas, como tampoco las tensiones internas de cada una.

Se omitía que ese aprendizaje debía insertarse en una rutina, lo que implicaba coordinación con otras personas, muchas de los cuales están fuera del alcance directo de los operarios, o aún de su acceso. Lo que dirían los manuales de capacitación tradicionales, escritos sobre la idea de un aprendizaje individual, es que aquí faltó fue seguimiento (follow up). Es probable que un control posterior más importante que el se ejerció hubiera permitido incrementar los resultados, sin embargo es significativo que éste no haya existido y que sea frecuente en la práctica que la capacitación en el trabajo no tenga mucho seguimiento.

Otra posibilidad, si uno mira el aprendizaje como un fenómeno colectivo y emergente es, en vez de centrarse en qué ocurre *después* del curso y poner el acento en el control, preguntarse por el origen, por la génesis, por la construcción social del programa del programa. Mirar al revés.

La pregunta es, ¿quiénes estuvieron de acuerdo en que este programa se hiciera?, ¿quiénes decidieron que este era un problema y que la capacitación era una solución?

Entonces uno piensa rápidamente en ese primer diálogo original entre la Gerencia de Capacitación y en la Gerencia Técnica. Ellos hablaron seguramente con el Director de Recursos Humanos, quien a su vez lo planteó en reunión de directores, y a los directores les pareció perfecto repetir la experiencia exitosa del micro para hacer esta capacitación.

Ese conjunto de acuerdos sobre la factibilidad y la deseabilidad de hacer algo, es lo que podemos llamar la Red de Programa. Es el colectivo que sostuvo y apoyó el programa.

También podríamos preguntarnos por quiénes quedaron afuera de esta red. El área de abasteci-

miento quedó afuera de este diálogo. Por eso no estaba coordinado que los aparatos estuvieran en el lugar donde estaba la gente que sabía usarlos. El área de remuneraciones también estaba afuera de este diálogo. Por eso el sistema de remuneraciones no tenía nada que ver con lo que la red de programa estaba esperando de la gente. Los supervisores quedaron afuera de este diálogo, por eso en vez de sentirse parte del proyecto sentían que perdían poder -cosa muy grave en una empresa donde se está despidiendo gente-. Los obreros, por otra parte, temían cobrar menos o quedar en situación de despido. Los gerentes, que también estaban fuera de la red, no contribuían al proceso porque ellos eran evaluados por alguna otra cosa.

Pareciera que para que haya transferencia de lo aprendido a la acción, es necesario que se modifiquen algunas redes de vínculos en la organización. Que esos vínculos pueden ser modificados a través de conversaciones que permitan la inclusión de otros actores en la red y que la no incorporación de algunos actores se refleja en la transferencia posterior de lo aprendido en el aula al lugar de trabajo. No estoy intentando aquí proponer estrategias ni procedimientos más o menos adecuados, sino simplemente haciendo notar que aún un programa aparentemente técnico necesita de cambios en la red social para poder ser transferido a la acción. La calidad del conocimiento varía junto con la calidad de los vínculos.

A esta altura uno empieza a sospechar que los cambios en el colectivo son más capaces de explicar el aprendizaje individual que la recíproca. Si bien el aprendizaje individual y la experiencia individual son componentes necesarios, también es cierto que ciertos cambios en el colectivo, son indispensables para que la transferencia al aprendizaje sea posible. No es casual que los problemas de transferencia a la acción aparezcan en los lugares donde hay omisiones en la red de programa.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Asch, S. (1952). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think?* New York: Syracuse University Press.
- Duncan R. y Weiss A. (1979). Organizational learning. Implications for organizational design. En B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*. (Vol. 1). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires: Granica.
- Mead, G. H. y Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simon, H. (1947). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York: The Macmillan Company.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. New York: Random House.
- Weick K. y Roberts K. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de Práctica Social y los sistemas de aprendizaje. *Organización*, 7, 225-246. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

El gerenciamiento de los estados de ánimo: Estudio de caso en una organización chilena*

Mind Frames Management: Case Study in a Chilean Organization*

Paula Ascorra**

Resumen

El presente texto centra su atención en los Estados de Ánimo, entendidos como los aspectos precognitivos que determinan lo que un trabajador “puede” o “no puede” hacer en un contexto organizacional. Se aborda el estado de ánimo de la resignación (Nietzsche, 1972) conceptualizado como la construcción débil, incapaz y ficticia que realiza un trabajador respecto de sí mismo. Al realizar esta operación, el trabajador separa su fuerza vital de sí mismo, y con ello deviene despotenciado. La investigación se interroga por las consecuencias individuales y colectivas que tendría el estado de ánimo de la resignación al imponer límites o abrir posibilidades a la acción del trabajador; favoreciendo o limitando la reinención de un nuevo juego empresarial. El estudio utiliza el diseño de estudio de caso. Su metodología es cualitativa. La producción de la información se realizó a través de entrevistas activas semiestructuradas y grupos de discusión. El análisis de la misma se funda en la perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1977). Como conclusión sostenemos la presencia de una administración intencionalmente dirigida hacia la construcción del estado de ánimo de la resignación y el uso de prácticas de silenciamiento como medio para la mantención y reproducción del mismo.

Palabras clave. Estado de ánimo, resignación, potenciación, despotenciación, estrategias administrativas.

Abstract

This paper focuses on studying frames of mind, understood as those precognitive aspects that determine what an employee “can” or “cannot” do in an organizational context. We focus on the frame of mind known as resignation (Nietzsche, 1972), conceptualized as a weak, incapable and fictitious construction that the employer builds for him/herself. By doing so, s/he separates his vital strength from him/herself and thereby becomes powerless. Our research examines the individual and shared implications that the resignation frame of mind may have, either by limiting or opening opportunities for employers’ actions, encouraging or restricting the reinvention of a new entrepreneurial setting. The article presents results from a case study using qualitative methodology. The information was gathered through partially structured, active interviews and focus groups. The analysis methodology is based on hermeneutics (Gadamer, 1977). As a conclusion, we found the existence of a management that intentionally seeks a resignation frame of mind and uses silencing practices as a means to maintain and reproduce such frame of mind.

Keywords. Mind frames, empowerment, powerlessness, management strategies.

* Este texto recoge parte del trabajo realizado por los alumnos Magdalena Calvo y José Ignacio Pinto la Luz en su tesis denominada “Los estados anímicos en los discursos y prácticas organizacionales de una empresa chilena”. Tesis para optar al grado de Psicólogo. Facultad de Filosofía y Educación. PUCV, 2007.

** Dra. Paula Ascorra Costa. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (pascorra@ucv.cl).

Introducción

La relación entre el dominio emocional y lingüístico en el contexto organizacional ha sido estudiada por autores chilenos como Flores (1994) y Echeverría (2003), quienes además afirman que la organización puede comprenderse desde el lenguaje al concebirla como una red conversacional, en donde la palabra cumple una función tanto interpretativa como transformadora. En esta línea, los estados anímicos pueden ser considerados como formas de relación que abren o cierran posibilidades de acción. Ellos se generan, mantienen o transforman a partir de la naturalización de determinadas prácticas y discursos organizacionales. Reconocer la oportunidad de cambio organizacional, supone comprender que los estados de ánimo -pese a ser relativamente estables- no son estáticos ni rígidos.

El análisis que estos autores han desarrollado se circunscribe preferentemente a un plano teórico, existiendo pocas o casi nulas investigaciones dirigidas a estudiar el tema en contextos organizacionales específicos. Atendiendo a lo anterior, nos hemos interesado en estudiar el dominio de los estados anímicos, en el contexto de una organización nacional. Consideramos que lo anterior puede constituirse en una contribución a la comprensión de esta materia, al incorporar una interpretación que dialoga con los protagonistas del contexto estudiado: los integrantes de la empresa.

Nos hemos centrado específicamente en el estado de ánimo de la resignación; entendida como aquella emocionalidad que tiende a paralizar la acción orientada a transformaciones. “Para qué me voy a tomar la molestia de hacer eso, si sé que nada va a cambiar” (Echeverría, 2003, p. 320). El estudio se realizó en una empresa de servicios de tecnología en Chile. La invitación a que la empresa participara la realizó la investigadora; quien se comprometió a entregar un informe con los resultados obtenidos. Desgraciadamente, dicha acción se concretó exclusivamente con el Gerente General. Desconocemos si los resultados fueron socializados en los trabajadores. Tampoco tenemos información respecto al impacto que esta investigación pudo haber tenido para la empresa.

Aspectos teóricos

Las conversaciones sobre estados de ánimo han sido abordadas tanto desde la sociología como desde la filosofía. En la coloratura del tejido emocional podemos constatar el estudio de una amplia gama de emociones y, en algunos casos, la profundización de algunas de ellas. Así, por ejemplo, Weber se propuso dilucidar el “espíritu capitalista”; Durkheim se focalizó en la experiencia de la “solidaridad”; Marx desarrolló su teoría de la alienación y exploró el enojo; Nietzsche profundizó en la resig-

nación¹ y escribió su ya famoso texto “La genealogía de la moral”. No obstante lo anterior, la incorporación del temple anímico y la corporalidad al ámbito administrativo empresarial son muy recientes. De hecho, la inquietud respecto de la administración de los estados anímicos en estos contextos se puede plantear como una novedad. Qué decir de los estudios relacionados con el “cuerpo”². Tema excluido de este ámbito.

Al sostener lo anterior no queremos desconocer la existencia de estudios vinculados a motivación, compromiso organizacional y satisfacción laboral, por nombrar algunas temáticas. Sino que queremos abrirnos paso, atendiendo a la propuesta planteada por Nietzsche (1972) y aplicada por Echeverría (2003) y Flores (1994) a contextos administrativos referentes a estados anímicos constitutivos de la identidad, como se señalará a continuación.

Para comenzar, será necesario precisar que la propuesta de Echeverría (2003) y la de Nietzsche (1972) difieren bastante. La propuesta del primer autor es analítica y efectista. Lo anterior no debe llamarnos mucho la atención; puesto que ella ha sido diseñada para ser utilizada en organizaciones empresariales; las cuales no sólo buscan ser efectistas, sino también eficientistas. Sostenemos que esta propuesta es analítica y efectista puesto que el autor orienta su discusión hacia la posibilidad de introducir modificaciones o transformaciones en los estados de ánimo mediante el uso del lenguaje. He aquí donde entra una perspectiva analítica de los usos y funciones de éste. No obstante plantearse la propuesta de la reconstrucción lingüística de los estados de ánimo, el llamado de Echeverría es más sugerente. Su apuesta se dirige hacia una ontología de la persona; esto es, hacia la reinención de la persona desde sus propias reglas del juego. Finalmente, Echeverría (2003) apunta hacia la reconstrucción de un ser apropiado de sí mismo.

Alejándose de esta orientación, la propuesta nietzscheana se esboza como una pregunta abierta hacia la comprensión “del bien y el mal”; un llamado a realizar el ejercicio de la libertad. El autor, explícitamente, se aleja de intenciones prospectivistas, finalistas, calculadoras y replicables. Para ello, -utilizando una perspectiva genealógica- elaborará una interpretación donde plantea la subjetividad como

1. Sanchez Pascual traduce “*das Ressentiment*” por resentimiento en el texto de Nietzsche (1972) “La genealogía de la moral”, de Editorial Alianza. Cabe señalar que Nietzsche utiliza un vocablo latino para poder comunicar una emocionalidad propia de los esclavos. Lo que el autor quería mostrar era la situación efectiva que deja a los esclavos vueltos en sí mismo y con una mirada al pasado. Así *re-sentiment* quiere comunicar la idea del volver hacia el mismo sentimiento, sin poder escapar de él. De hecho, el autor jugará con el prefijo “re” a lo largo de todo el texto, en términos como resentimiento, reacción, comunicando la idea de la no libertad. Atendiendo a lo anterior, lo que quiere mostrar Nietzsche con el término “*das Ressentiment*” se traduce mucho mejor por “resignación” para el contexto chileno.

2. Todo tono afectivo es una vibración de un cuerpo. No existen los temples sin cuerpo.

una ficción construida desde las creencias y prácticas judeo-cristianas. Mediante una acción transvalorativa, se instaló como valor la debilidad y la obediencia; así, "...los miserables son los buenos, los pobres, los impotentes, los bajos son los únicos buenos; los que sufren, los indigentes, los enfermos, los deformes son también los únicos piadosos, los únicos benditos de Dios..." (Nietzsche, 1972, p. 46). Es precisamente desde allí, desde donde arranca el estudio del estado de ánimo del resentimiento, tema que atravesará el presente artículo.

Siguiendo a Nietzsche (1972), Echeverría (2003) postula que los estados de ánimo definen un espacio de acción posible; son predisposiciones para la acción que condicionan la forma en que "somos capaces" de especificar un futuro posible. Ellos son la potencia vital de lo que "se puede" o "no se puede": hacer, lograr, soñar, imaginar, crear, etc.

Vale la pena aclarar que los estados de ánimo no remiten a condiciones específicas y, por lo tanto, no los podemos relacionar con un acontecimiento determinado. Ellos viven en el trasfondo desde el cual actuamos, condicionando nuestras acciones. Nacen desde las reglas del juego que hemos aceptado vivir y que condicionan nuestras identidades. Desde aquellas reglas que no transformamos, las mismas que se materializan en prácticas sociales y pautas relacionales que tendemos a repetir una y otra vez. Prácticas que ejecutamos al infinito. Reglas que naturalizamos. De esta manera, es posible distinguir los estados de ánimo de las emociones, las cuales, se producen cuando experimentamos un quiebre en el fluir de la vida (Echeverría, 2003). Un quiebre implica un cambio en el espacio de posibilidades (Flores, 1995). Luego, en las emociones, la mayoría de las veces, podemos identificar los hechos que las gatillan, lo que permite no sólo posibilidades de interpretación; sino también posibilidades de acción y transformación. Luego, las emociones son específicas y reactivas. Si los acontecimientos que las produjeron desaparecieran, entonces -por lo general- ellas también desaparecerían.

A diferencia de las emociones, los seres humanos nos encontramos siempre en algún estado de ánimo. Lo anterior equivale a decir que no sólo tenemos estados de ánimo; sino que *somos* en ellos. El hecho que los estados de ánimo sean *constitutivos* de la existencia humana quiere decir que no se puede aceptar tal existencia sin aceptar que estamos, inevitablemente, en algún tipo de estado anímico y que dicho estado determina "lo que se puede".

Sostener lo anterior no equivale a decir que estamos determinados en nuestros estados de ánimo. "No somos responsables de los estados de ánimo en que nos encontramos, pero sí somos responsables de permanecer en ellos" (Echeverría, 2003, p. 299). Para este *hacerse cargo* de la responsabilidad que nos compete, resulta fundamental el saber y creer que efectivamente somos capaces de "hacer

algo" al respecto.

Ahora, ¿será mera casualidad el ser en un determinado estado de ánimo? ¿Quiénes imponen las reglas del juego que posibilitan la emergencia de un estado de ánimo? ¿Por qué no cambiamos nuestros estados de ánimo? ¿Qué tipo de identidad se forja a partir de un estado de ánimo específico?

Nietzsche postulará en la "Genealogía de la moral" (1972) una estrategia deliberadamente diseñada para constituir subjetividades en el estado de ánimo del resignación. En el texto aludido, el autor nos muestra un nuevo marco de dominación de la subjetividad que se materializa mediante la instauración, mantención e inmodificabilidad del ejercicio de la potencia vital desde el fomento activo de la *debilidad*. Lo interesante aquí, es la presencia de un ejercicio interesado sobre "lo que *no se puede*"; sobre lo que "*no somos capaces de hacer*".

Su análisis se centra en la "ética del amo" o "la moral del esclavo". El hilo conductor de su pensamiento es la constitución de la "ficción" de la subjetividad del esclavo mediante la instauración de un nuevo régimen de poder que *separa la fuerza, la potencia vital, de "lo que puede"*. Así el esclavo, al jugar con las reglas del juego del amo, viene constituido en su identidad, en sus posibilidades de acción. El esclavo queda entrampado en un marco que no le es propio y que imposibilita la gestión de su propia materialidad.

Este régimen de la despotenciación constituye al sujeto en la afectividad de la resignación y opera gracias al abandono del "esclavo"³ de la creación de su propia acción. Para decirlo en palabras de Martín Baró (1998) en la "desesperanza aprendida" a no apostarse a sí mismo, a no crearse a sí mismo en términos potenciales de forma de vida, a saber que se haga lo que se haga la vida no cambiará. "El síndrome de la desesperanza está compuesto por los síntomas de la indefensión, el fatalismo, la impotencia, obediencia/sumisión, el presentismo, la externalidad y la anomia" (Martín Baró, 1998 en Rodríguez Kauth, 2002, p. 6)

Así, el "esclavo" opera desde el plano de la impotencia. De entrada se constituye a sí mismo como que si no le quedara otra opción que aceptar las reglas del juego del Amo; autocensurando su resistencia a este juego como si constituyera un agravio. Su actitud es siempre a protegerse, quedando cerrado sobre sí mismo en una situación de pasividad; negando toda posibilidad para transformar esa situación de inmanencia. Así, el esclavo desarrolla una actitud defensiva respecto del Otro.

Como bien lo afirma Germán Cano (2008),

3. Al referirse a los esclavos, Nietzsche puntualiza lo siguiente: "Atengámoslo a los hechos: el pueblo -o "los esclavos", o "la plebe", o "el rebaño", o como usted quiera llamarlo- ha vencido (...)".

“La economía resentida, pues, niega toda experiencia de verticalidad susceptible de amenazar la supuesta integridad del “yo” ya constituido. Desde esta mirada el agravio solo puede interpretarse como una expropiación, una ofensa a un yo que, en definitiva, según Nietzsche, no es más que imaginario, una “ficción” (p. 4).

Analicemos, entonces, las reglas del juego que encadenan a amo y esclavo. Podríamos decir que este tipo de juego acarrea, inevitablemente, una doble modalidad de acción. Por una parte -tanto Amo como esclavo-, quedan encerrados desde las identidades que han desarrollado por la aceptación de las reglas en vigencia. La posición identitaria del amo posiciona, a su vez, la identidad del esclavo. Por otra parte, el esclavo ante su autodeterminación impotente de no inventar reglas propias, sitúa la confrontación con el Amo en un escenario imaginario. Es precisamente esta acción lo que separa su potencia de lo que puede. El esclavo al operar desde la confrontación, queda preso en ella. Es decir queda encerrado en un circuito afectivo del que no puede escapar. Luego, el esclavo queda cerrado en su propia defensa, reprimiendo su acción creativa, su potencia.

La rebelión de los esclavos en la moral comienza cuando el resentimiento mismo se vuelve creador y engendra valores: el resentimiento de aquellos seres a quienes les está vedada la auténtica reacción, la reacción de la acción, y que se desquitan únicamente con una venganza imaginaria (Nietzsche, 1972 p. 50).

Ahora bien, el “ser” en la resignación no es lo mismo que el “ser” en la jovialidad; ni siquiera es similar al “ser” en la indignación o en la ira. Al “ser” en la resignación Nietzsche lo llamaba la mala “reactividad”. Es aquel estado de ánimo negativo que tiende un manto de pasividad, que suspende la acción:

El hombre del resentimiento no es ni franco ni ingenuo, ni honesto ni derecho consigo mismo. Su alma *mira de reojo*; su espíritu ama los escondrijos, los caminos tortuosos y las puertas falsas, todo lo escondido le atrae como su mundo, su seguridad, su alivio; entiendo de callar, de no olvidar, de aguardar, de empequeñecerse y humillarse transitoriamente (Nietzsche, 1972, p. 52).

En cambio, la ira es activa, moviliza al sujeto a salir de una situación que le parece demencial, intolerable, invivible. Este sentimiento invita al hombre a rehacerse, a inventarse, a cambiar la situación.

El resentimiento opera gracias a la memoria, a la incapacidad de olvidar y al deseo de venganza, pero desde un plano de lo imaginario. Pone en un afuera, en el Otro, la responsabilidad sobre la propia identidad y, como su potencia, su fuerza vital está

separada de sí mismo (es imaginaria); como “no puede”, como es impotente, pasivo, inactivo; se conforma con la seguridad, ama lo que “es” y no desea cambiar, no desea ser más. Se constituye así en un “animal manso y civilizado, en un animal doméstico” (Nietzsche, 1972, p. 56)

Mientras que toda moral noble nace de un triunfante sí dicho a sí mismo, la moral de los esclavos dice no, ya de antemano, a un “fuera”, a un “otro”, a un “no-yo”; y ese “no” es lo que constituye su acción creadora. Esta inversión de la mirada que establece valores -este necesario dirigirse hacia fuera en lugar de volverse hacia sí- forma parte -precisamente- del resentimiento: para surgir, la moral de los esclavos necesita siempre primero de un mundo opuesto y externo, necesita hablando fisiológicamente, de estímulos exteriores para poder en absoluto actuar, -su acción es, de raíz, reacción- (Nietzsche, 1972, p. 62).

Más allá de la identidad resentida -que expone su impotencia como sustituto de la acción-, la “ética del amo” o la “moral del esclavo” -en palabras de Germán Cano- permite comprender algo más; esto es, “el desplazamiento de una lógica inicial comunitaria del conflicto a una lógica corporal inmunitaria” (Cano, 2008, p. 5).

En efecto, Cano -siguiendo a Esposito (2005)-, plantea que la economía resentida no sólo se afirma mirando defensivamente, “desde dentro” y “de abajo arriba”; sino que opera desde una lógica inmunitaria individualista. El resentimiento, dice, es un redoblamiento de la vida para protegerse de cuanto la amenaza. Al negar la vida, el resentido elabora una estrategia de autoprotección que termina por enfermarlo aún más. Veamos:

El resentido es “positivista” y autoinmune en la medida en que trata de ocultar la contingencia, por un lado, de su condición de hecho, su pasividad -su necesario y dado ser así- al abrigo de la ficción ideal del “yo” y, por otro lado, de paso, desvaloriza y desacredita ese posible campo *material* de acción (política), susceptible de trascendencia o comunicación posible con los otros. La venganza diferida -en cuanto no acción- del “cordero” frente al “lobo” es la venganza de *lo que ya es* y busca conservar su posición de *privilegio* frente a la posibilidad de *ser más*, la venganza de la autoafirmación, la venganza de lo débil, es verdad, pero entiendo lo débil como el enquistamiento inmunitario de quien no quiere “ser más” o “de otro modo (ser más que su identidad)”, frente a la interpelación de un posible acontecimiento (Cano, 2008, p. 7).

De este modo, tenemos, entonces, una nueva interpretación de estados de ánimo. Interpretación que no ve este temple como externo y pasajero; sino

que lo ve como estable y constitutivo de la identidad. Interpretación que no concibe los afectos cerrados sobre sí mismos en términos individuales, sino que ve en ellos la emergencia de lo colectivo. Interpretación que incorpora el potencial político de transformación o mantención de una situación. Interpretación que permite una nueva conceptualización de la subjetividad; o si se quiere un stop a la "ficción" de la subjetividad. A su vez, la resignación se entiende como un estado de ánimo pasivo, que despotencia al "ser", separando su materialidad, su fuerza vital, "lo que puede" de sí mismo.

Método

La investigación reportada corresponde a un Estudio de Caso de tipo cualitativo (Merriam, 2002: 8). La unidad de análisis es una sucursal regional de una organización chilena, dedicada al rubro ventas. Entre las características que presentaba la empresa para ser seleccionada, destaca:

- El quehacer de la organización estudiada se vincula con las nuevas formas de trabajo y organización, basadas principalmente en la comercialización de servicios.

- Es reconocida como una de las principales empresas en su rubro a nivel nacional, presentando un gran desarrollo y crecimiento en un corto período.

- Como sucursal, presenta una orgánica propia y un número reducido de trabajadores lo que facilita la investigación, apuntando hacia una comprensión global y exhaustiva de la unidad de análisis.

Técnicas de producción de información

Para la producción de la información se utilizó la entrevista activa semi-estructurada; de carácter individual como grupal. Cabe precisar que la entrevista activa no es un tipo específico de entrevista, como lo es por ejemplo, la entrevista semi-estructurada. Holstein y Gubrium (2004) afirman que referirse a entrevista con el apelativo de *activa* supone más bien el reconocimiento de que toda entrevista es una manera especial de conversación, y como tal es siempre interaccional, es decir, requiere de la interacción entre los participantes, quienes construyen *activamente* significados. Esto es diametralmente opuesto a la visión tradicional del proceso de entrevista, que espera que el entrevistador se involucre al mínimo, siendo neutral y discreto para que de esta forma no contamine la recolección de datos.

Las temáticas propuestas para los espacios de entrevista se relacionan con nuestros objetivos de investigación, y fueron las siguientes:

- Estados anímicos que, desde la perspectiva de los entrevistados, se encuentran presentes en la or-

ganización, principalmente resignación.

- Comprensión -por parte de los participantes- de las relaciones laborales que tienen lugar en la empresa, y la relación entre éstas y los estados de ánimo.

- Prácticas y discursos organizacionales que contribuyen a la construcción y/o mantención de determinados estados anímicos en la empresa.

- Implicancias de dichos estados anímicos en las relaciones, el trabajo cotidiano y el diseño organizacional.

Para el análisis de la información producida se utilizó la hermenéutica desarrollada a partir del trabajo de Hans-G. Gadamer (1977, 1998). Dicha Hermenéutica supone una concepción de la realidad que se aleja del cientificismo positivista, en la medida que abandona la idea de una objetividad "ahí afuera" y deja de preguntarse por la verdad de las cosas, abriendo posibilidades de convivencia entre distintas posiciones y perspectivas respecto a un mismo fenómeno, y conceptualizando esta oportunidad como un aporte a la comprensión.

El proceso de la comprensión es explicado por Gadamer (1977) de la siguiente forma:

El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado (Gadamer, 1977 p. 361).

De esta forma, los criterios de congruencia y coherencia, entre el todo y las partes, permiten hablar de una interpretación y comprensión adecuadas, reemplazando la tradición científica en virtud de la cual la adecuación se relaciona con la aproximación a una verdad objetiva.

Además de este carácter circular de la comprensión, podemos también hablar de una dimensión temporal e histórica del proceso hermenéutico:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta en seguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que

vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1977 p. 333).

Es importante señalar que desde la perspectiva hermenéutica no es posible hablar de un momento en que la comprensión acaba o se cierra, sino que es un proceso infinito mediado por el lenguaje, que nos permite siempre realizar nuevas relaciones e interpretaciones. Así el sentido de un texto no se agota, sino que es un proceso infinito. Esto no se relaciona con una capacidad de filtrar posibilidades de distorsión del sentido "verdadero", sino que siempre están apareciendo nuevas fuentes de comprensión, y con esto nuevas relaciones (Gadamer, 1977).

Proceso metodológico

En concordancia con la perspectiva metodológica desde la cual nos posicionamos en esta investigación, consideramos necesario transparentar el proceso mediante el cual produjimos y analizamos la información.

El proceso comenzó con una entrevista semi-estructurada activa dirigida al gerente de sucursal regional. Dicha entrevista se prolongó por dos sesiones de una hora y media de duración cada una. Posteriormente se definió, en conjunto con el gerente, una muestra intencionada de trabajadores para participar en entrevistas activas grupales, que se conformaron de la siguiente forma:

- Una entrevista grupal con los administrativos de la empresa, en la que participaron tres de las cuatro personas que forman parte de este subsistema organizacional.

- Dos entrevistas grupales en que participan, junto con los entrevistadores, cinco ejecutivos de venta en cada encuentro. Para conformar cada uno de estos grupos de entrevistados, utilizamos el criterio sugerido por el informante clave referido a volumen de venta.

Las entrevistas fueron grabadas, y el material de audio fue posteriormente transcripto. A partir de este producto, se realizaron las primeras categorizaciones de información. Con posterioridad a este momento, se decidió realizar entrevistas individuales a miembros de la empresa, considerados como informantes claves respecto a la historia de la organización y otros tópicos que aparecieron como relevantes a la luz de los primeros encuentros. Se realizó un total de tres entrevistas.

Contextualización de la empresa

La organización estudiada es una empresa nacional creada en 1997 y dedicada al rubro de la telefonía móvil. Presta servicios de venta, es decir, por

sí misma no fabrica ningún producto específico sino que se dedica a comercializar planes telefónicos. La empresa cuenta hoy en día con dos sucursales regionales a lo largo del país, además de la Casa Matriz ubicada en Santiago.

La sucursal sobre la que se realizó el estudio, está ubicada en Viña del Mar. Fue creada en 1999, año desde el cual ha experimentado cambios en su administración y estructura. En cuanto a la infraestructura, la empresa cuenta con una oficina central, en donde se encuentran las oficinas del gerente y los administrativos, además de un espacio para reuniones. Cuenta también con cinco puntos de venta -pequeños módulos- ubicados en los pasillos de centros comerciales de la ciudad de Viña del Mar.

Actualmente la estructura organizacional de la empresa se divide en tres niveles jerárquicos: en el ápice estratégico se encuentra el gerente, quien desempeña la jefatura de la sucursal, manteniéndose en contacto con el resto de los trabajadores y la Gerencia Zonal de la empresa. Los mandos medios de la organización son los administrativos, que suman en total cuatro personas; dos mujeres y dos hombres, cuyas edades fluctúan entre los 35 y 53 años. Por último, en la base de la estructura organizacional, están los ejecutivos de venta o también llamados vendedores, quienes numéricamente corresponden a más de tres cuartos de la organización, sumando 31 en total. Son 15 mujeres y 16 hombres. Los ejecutivos de venta son los encargados de comercializar los servicios, por lo tanto, trabajan en relación directa con los clientes.

Análisis de resultados

A continuación se presenta un análisis categorial que expone los resultados. El lector encontrará un diagrama (Árbol Categorial N°1) que exhibe la organización de las categorías analizadas. Posteriormente, se describirá cada una de las categorías presentadas exhibiendo los respectivos ejemplos.

Análisis de cada una de las Categorías:

1.- Prácticas de gestión despotenciadoras: de lo individual a lo colectivo

Presión por el trabajo

Una de las principales características del trabajo, relatadas por los ejecutivos de venta de la empresa, es la constante presión que deben tolerar, la cual es percibida por la mayoría como imposible de modificar. La presión se relaciona principalmente con la necesidad de alcanzar altas metas individuales, es decir, realizar una gran cantidad de ventas, para mantener o lograr una remuneración satisfactoria. Lo anterior dado que el sueldo de los vendedores se

ÁRBOL CATEGORIAL N° 1

RESIGNACIÓN

Prácticas de gestión despotenciadoras:
¿de lo colectivo a lo individualista?

- Presión por el trabajo
- Eliminación del sindicato
- Contratos y acuerdos individuales
- Castigo: Asignación de venta
- Sapeo

El silencio: dispositivo de la resignación

- Sensación de no ser escuchados
- Hablar no sirve para nada
- Espacios de posibilidad: visibilización de las críticas y el malestar

Discursos que facilitan la construcción de la resignación

- Es buena paga
- La plata te agarra
- La venta es así

sustenta principalmente en las comisiones recibidas.

“Es que somos comisionistas, yo trabajo por comisiones, entonces yo tengo que vender, por ejemplo, si quiero ganar un sueldo, tengo que vender”

Desde los discursos de los ejecutivos de venta emerge la concepción de un tipo de empleado que, al experimentar mayores necesidades económicas que otros, sentiría mayor presión por obtener mejores resultados, lo que se traduce efectivamente en la obtención de un alto nivel de ventas. Este tipo de trabajador generalmente es asociado a aquellos que asumen una posición de proveedor en su familia, lo que supone mayores gastos que solventar.

“Quiero señalar lo que decía antes, esto de la presión mal repartida, injustamente repartida tiene que ver con eso también parece: hay gente que tiene una familia versus estos cabros que viven con sus papás y como quizás no tienen tantos gastos”

Considerando los discursos citados anteriormente, es posible identificar un cierto perfil de buen vendedor, cuya principal característica correspondería a una determinada situación existencial relacionada con un estado de necesidad, principalmente económica, vinculada generalmente a estratos socioeconómicos medios o bajos, y, a una posición de proveedor(a) en el núcleo familiar.

Esta situación existencial comienza a estructurar el espiral de la relación amo-esclavo. Los más desposeídos son precisamente quienes pueden arriesgar menos, quienes callan más, se adaptan y calculan sus acciones. En otras palabras, devienen constituidos por el Otro. Atendiendo a dicho estado, el empleado se volvería más proclive a tolerar cualquier requerimiento, aceptando las condiciones que otros le impongan, aunque sean desfavorables,

incluyendo evidentemente, un alto nivel de presión, proveniente tanto del medio como de sí mismo.

Eliminación del Sindicato

La eliminación del sindicato también se plantea como una condición que imposibilita generar cambios en forma colectiva.

En el siguiente diálogo, uno de los ejecutivos entrevistados da cuenta del proceso mediante el cual desapareció el sindicato que antiguamente existía en la organización:

Entrevistado: “Había un sindicato, yo era delegado de personal, entre paréntesis en el sindicato, yo era una persona conflictiva para ellos y hicieron una huelga para peticiones que hubo en ese entonces, para cambiar las comisiones y todas las cosas, logramos lo que queríamos nosotros, los objetivos. Llegaron los gerentes nuevos y don Roberto⁴, yo ya lo conocía ya como era delegado de personal toda esa cuestión entonces a mi nunca me llamaron pa’ echarme o despedirme, siempre con apoyo. Don Leonardo ofreció a las personas que se querían ir, ofreció un arreglo (...) Ya, yo fui a Santiago, yo le dije que no me voy porque no me conviene irme ‘pero tenis que renunciar a tu sindicato’, yo no puedo renunciar porque tengo un fuero y no me voy, seguimos trabajando y don Roberto, el que está ahora me ofreció mejores comisiones a cambio de que yo renunciara. Yo le dije, lo voy a pensar, toda la cuestión. Lo pensé y me convenía po”.

Entrevistador: “Mejores comisiones a cambio de que usted renunciara de su cargo del sindicato”.

4. Todos los nombres propios que aparecen en las citas son ficticios.

Entrevistado: Claro porque tú tenías que renunciar al sindicato para que te ofrecieran, y si a ti te están ofreciendo algo mejor y me convenía, yo renuncié.

Entrevistador: ¿Existe gente que está sindicalizada en este momento?

Entrevistado: No, no hay nadie.

Entrevistador: Desapareció entonces.

Entrevistado: Desapareció totalmente, no hay nadie”

Tal como se aprecia en la cita anterior, la empresa habría generado dispositivos que llevaron a los trabajadores a la decisión de disolver la organización sindical, a cambio de beneficios personales ofrecidos desde la jefatura.

Al desaparecer el sindicato, se habría perdido también, por parte de los trabajadores de la empresa, la posibilidad de conseguir beneficios grupales, que se consideran potencialmente factibles tomando en cuenta la solvencia de la organización. Así, la lógica inmunitaria individualista comienza a funcionar. Lógica que se articula por transacciones comerciales. La moneda de cambio material de dicha transacción será el dinero. A nivel simbólico el ejecutivo de venta se moverá por la seguridad, por la no transgresión, por la creencia en su propia debilidad. Mediante esta operación se vuelve a posicionar al trabajador como esclavo. Un ejemplo de esto es la existencia en este momento de un sistema de remuneraciones⁵ considerado como perjudicial por los ejecutivos en relación al que había antes, situación que si bien es considerada injusta, no es reclamada públicamente al gerente:

“... la nueva gestión de Leonardo⁶, que es la gerencia general actual, lo primero que hizo, desestabilizó todos los sindicatos. Eliminó todos los sindicatos. Lo segundo, bajó un sueldo, que era 150.000 pesos de base, a 15.000 pesos. ¿Me entiendes? Lo tercero...

Entrevistador: O sea se acabó el sueldo base en el fondo...

Gabriel: Claro, un sueldo base de 15.000 pesos. Eso es el sueldo base.

Entrevistado: O sea que por eso son comisionistas, en el fondo, porque las comisiones son todo.

Entrevistador: O sea que si tú no vendes ni uno, ganai 15.000 pesos.

Entrevistado: Se supone que te aseguran el sueldo mínimo legal. Pero si tú lo lees bien, mira, tú sueldo base son, el sueldo mínimo legal ahora son como 128 lucas... Tú tienes que

hacer cierta cantidad de ventas para llegar a esas 128 lucas. A partir de eso...

Entrevistador: O sea que si haces siete ventas o haces cero, te pagan lo mismo.

Entrevistado: Claro, ¿y eso qué quiere decir? Que estás haciendo siete ventas gratis por ejecutivo”.

Se observa que las decisiones son acatadas, a pesar de considerar que estas son perjudiciales para los trabajadores. En este sentido, las reglas del juego vienen impuestas desde la gerencia, desde arriba y desde fuera. La aceptación de estas reglas implica la definición del sí mismo desde el proyecto y los intereses de otro.

Actualmente, podemos apreciar cómo la idea de una agrupación colectiva de este tipo no aparece como viable, e incluso en algunos casos se desconoce su utilidad. En otras palabras, no sólo se vive en la resignación, sino que se olvida la posibilidad de reinventar el juego. En palabras del mismo entrevistado:

“Entrevistador: ¿Crees que sería bueno tener un sindicato o como que ya no tiene mucho sentido?

Entrevistado: Mira no sé como funcionan los sindicatos, solamente solicitando cosas, me imagino...”

Contratos y acuerdos personales entre el jefe y algunos trabajadores

El gerente propone a algunos trabajadores condiciones diferentes en sus contratos -a veces son sólo acuerdos de palabra- que son consideradas como privilegios personales y que a cambio implican funciones, labores o conductas que benefician al jefe. Nuevamente nos acercamos a la lógica de la transacción.

Los motivos por los cuáles el gerente propone estos acuerdos, en opinión de algunos entrevistados, son variados, siendo posible reconocer razones de buen desempeño, relación cercana o incluso dificultades o conflictos laborales que pretenden ser resueltos a través de estos tratos.

La aceptación de estos tratos por parte de los vendedores se relaciona principalmente con los beneficios que obtienen, los cuales son de diversa índole. Generalmente corresponden a garantías económicas, aunque también pueden ser regalías, como por ejemplo, no trabajar determinado día de la semana:

“Macarena: Yo también tengo [un acuerdo]

Claudio: Tú también... entonces...

Entrevistador: Pero espérate, esos contratos cuando ustedes los firman, y son todos distintos se supone que también respetan los intereses personales, o sea ponte tú, /dirigiendo-

5. Anteriormente los vendedores ganaban un sueldo base más una comisión por cada venta que realizaban. Desde este momento, las comisiones se contabilizan como ganancias desde que las ventas igualan el sueldo mínimo. Por ejemplo, si la comisión por una venta es 15 mil pesos, y el sueldo mínimo es 130 mil pesos, el ejecutivo obtendrá remuneración extra a su sueldo base a partir de la 9ª venta.

6. Nombre ficticio para resguardar anonimato de gerente aludido.

se a Marta/ no trabajai los fines de semana.
Marta: /Ríe/ los domingos”.

Por otra parte, existen en la empresa creencias religiosas compartidas por determinados vendedores y el jefe, que en algunos casos también influyen en la aceptación de los contratos por parte de los trabajadores.

“Es que mira lo que pasa es que yo tengo un concepto bien claro respecto al sometimiento. Yo sé que siempre uno va a estar sometido, desde chico a los papás, después en el colegio, al Gobierno y a Dios. Entonces uno tiene que sujetarse y someterse, que son dos cosas distintas. Y yo tengo claro ese concepto, yo sé que yo le debo a mi jefe, no porque sea él, puede ser cualquiera, cualquiera de ustedes. Yo le debo la obediencia y la sumisión al jefe porque es mi jefe, ese concepto lo tengo claro, aunque él haga las cosas mal, yo por decir tengo que rendir cuentas porque él es mi jefe...”

Es difícil no vincular casi de forma calcada la cita anterior con la propuesta nietzscheana desarrollada en el marco de referencia. Evidentemente, el trabajador -de alguna manera- comprende que la subjetividad es una ficción, que para el caso del esclavo opera desde arriba abajo y desde afuera a dentro. Al aceptar esta ficción, en este caso por una transacción, por un beneficio menor, el ejecutivo “se sujeta y se somete”. Así, queda encerrado en sí mismo, en un escondrijo, con salidas que sólo constituyen puertas falsas.

Uno de los requisitos a la base de este sistema es que los acuerdos personales sean confidenciales, por lo que ninguna otra persona ajena al acuerdo debería saber cuáles son los beneficios que obtiene un trabajador al mantener este tipo de convenio.

“Yo te tengo un contrato y el acuerdo es que yo nunca tengo que comentar ese contrato, no tengo que decirles a mis colegas porque hay una diferencia”. “Todos saben, cachai, que todos tienen distintas cosas, pero nadie habla”.

En algunos casos el silencio como condición de los contratos no sólo se expresa como la exigencia de no contar en qué consiste el propio acuerdo, también se transforma en una norma que prohíbe la expresión libre de las propias opiniones. En otras palabras, será esta meta norma la que asegurará la vigencia de las reglas del juego impuestas por la gerencia.

Podemos afirmar que los acuerdos personales, imponen a algunos vendedores una orden que declara el silencio frente a las situaciones que a ellos les podrían parecer injustas, pues el reclamo puede significar perder los propios privilegios establecidos

en el trato.

“Entonces, acá en la empresa el problema transcurre también porque hay muchos contratos distintos. Aquí la gente tiene contratos distintos y eso es una realidad, o sea, todos dicen, como que creen o no, todos tenemos contratos distintos”.

En suma, podemos apreciar cómo desde el discurso de los vendedores, el silencio impuesto por los acuerdos personales aparece como un dispositivo que garantiza la emergencia de una subjetividad individual imposible de quebrantar, por cuanto está asegurada por meta-reglas de silencio.

Castigo: asignación de ventas

El sistema de rotación de los puntos de ventas funciona en base a decisiones semanales, tomadas por el gerente de sucursal respecto a cuál será el punto de venta donde trabajará cada vendedor.

Los mejores puntos de venta corresponden, según la opinión de los entrevistados, al “Marina 1” y “Marina 3”. El punto denominado “Marina 2” no rota, hay gente fija, que obtuvo esta condición mediante acuerdos personales. “El Líder” es considerado el peor punto, siendo desprestigiado por los vendedores.

“Yo creo que ahí hay un problema, quizás el jefe está cometiendo un error tal vez involuntario porque él dicta las reglas, dice para estar acá hay que hacer esto, para estar acá esto otro y para estar acá esto otro. Están las reglas claras, pero qué pasa, él como es el jefe, yo entiendo que él se reserva el derecho de hacer lo que quiere porque él es el jefe, está bien. Lo que pasa que eso no se dice, se dice, esto es así, acá y acá pero en el fondo igual si él quiere hacer esto otro, lo hace igual. Lo que pasa que va en contra de las reglas que él ya dictó. Entonces yo creo que él además de esas reglas debería decir, yo además de esto yo soy el jefe y me reservo el derecho de hacer lo que quiero”.

Los vendedores coinciden en que el gerente incorpora otros criterios para asignar a los trabajadores a los puntos de venta, no declarados ni reconocidos públicamente por él, lo cual contribuye a generar desconfianza hacia este sistema.

El Sapeo⁷

El sapeo consiste en que el jefe le entrega a un vendedor la tarea de informarle lo que sucede entre sus compañeros, a cambio de ciertos beneficios, generalmente económicos.

7. El “sapeo” es un chilenismo que alude a la actitud de vigilar y delatar.

Las sanciones contempladas para las personas que han sido “sapeadas”, es decir, para aquellas que han sido delatadas cuando han cometido algún error o falta, varían según la magnitud de lo que han hecho o dicho según la perspectiva del jefe. Algunos ejemplos de medidas tomadas en estos casos son cambiar a la persona al punto de venta del supermercado “Líder” -considerado el peor lugar de venta- asignarle un mal horario -en que se producen pocas ventas- o enviarla a terreno, lo que consiste en trabajar sin estar en ningún punto y muchas veces sin contar con la tecnología necesaria para habilitar los teléfonos que se pretende vender:

“Macarena: (...) yo no he sentido nunca la presión de don Roberto, al contrario, siempre me ha llamado pa” decirme qué me pasa, si me pasa algo...

Sergio: Pero espérate, tú sabís por qué es eso, ¿cierto? Tú tenis que siempre ir más allá

/Claudio ríe/ Tú sabís que en cada punto tiene que haber un sapo.

Macarena: (Sube la voz) ¿cómo?

Sergio: En cada punto tiene que haber un gallo que hable.

Macarena: Ah, tú me estai diciendo que...

Sergio: No, no, no te estoy diciendo que...

Macarena: (En voz alta) ahí topamos. ¿Ustedes creen que aquí yo voy a ir corriendo a la oficina del jefe a contarle todo lo que se dijo?

Sergio: Sí.

Macarena: (En voz alta) ¿una cosa así? ¡Bueno, estás muy equivocado porque yo nunca, nunca he ido con chismes, jamás!”

Si bien existen diferencias notables entre el “sapeo” y el castigo; la delación termina siempre en un castigo. Se necesita de la vigilancia para castigar. El que informa, el vigilante necesita un premio para delatar. A su vez, para que funcione bien este sistema de vigilancia y castigo, quien “sapea” debe ser parte del grupo o la comunidad. Así este dispositivo opera más que delatando, resquebrajando, destrozando, despedazando la fuerza de la colectividad y relegando la subjetividad a cerrarse sobre sí misma. Luego tenemos el circuito de la impotencia, la no reactividad, la pasividad.

2.- El silencio: dispositivo de la resignación

En este apartado nos proponemos comprender de qué forma el silencio, manifestado principalmente como la ausencia de voces disidentes en la organización, aparece como una expresión de la resignación, en dos sentidos: por una parte, surge la sensación de no ser escuchados, relatada por algunos de los entrevistados. Por otro lado, es posible identificar en los discursos de los trabajadores la idea de que hablar no sirve para nada, es decir, no contribuye a modificar las condiciones actuales del trabajo. Es

así como la organización se iría transformando en una entidad silenciosa, en la que no tendrían espacio más voces que la oficial, representada la mayoría de las veces por los mandatos de la jefatura.

El principal motivo para callar y asentir de las personas que, según sus propios discursos, en algún momento fueron más proactivas para realizar reclamos en el interior de la empresa, es la convicción de que expresar y defender los puntos de vista propios y grupales no sirve para nada, constituyéndose, así, la voluntad de “no poder”.

“Saltaba yo, por ejemplo “oiga sabe que está cuestión no es así, así, así”, saltaba este otro y me decía “oye el Sergio tiene razón” saltaba el Gabriel “claro, tiene razón”, y en el fondo los que hablábamos éramos los mismos, y después, ¡pá!, palo /golpea la mesa/ Entonces, sabe qué más, usted tiene la razón jefe, aplaudamos, seamos comparsa. Si da lo mismo. ¿Qué lo que ganai? Nada. Usted es inteligente, dele”

El silencio constituye un dispositivo que engendra un tipo particular de cultura. Aquella cultura que impone los límites a la construcción de una “ficción” de la subjetividad, basada en la auto-represión del decir personal. Será este dispositivo el que facilitará que todo trabajador apropiado de sí mismo, con ideas personales, venga constituido en un “animal manso”, en un “animal doméstico”. Habrá que comprender que el dispositivo humilla, rebaja y castiga cualquier instinto de reacción, cualquier diferencial de potencia

3.- Discursos que facilitan la mantención de la resignación

El conformismo y resignación de algunos trabajadores; entendidos como la aceptación de todas las condiciones laborales, incluyendo aquellas percibidas como desfavorables, y la sensación de que arriesgarse para intentar modificar dichas condiciones no conviene, y en último término, no sirve; se ven influidos mediante el discurso referido a que pese a todo, el trabajo en la empresa es una “buena pega”.

Los trabajadores coinciden en valorar positivamente determinados aspectos del trabajo, como lo es: poder acceder a éste sin título profesional, trabajar media jornada y ser rentable económicamente. Estos factores son leídos por los trabajadores como privilegios en relación al mercado laboral, el cual es considerado como escaso de buenas oportunidades.

“Y yo sé que claro, por ejemplo en Falabella no ganan plata, acá uno gana más plata que trabajar en una tienda, trabajar en Paris o Falabella”

Estos aspectos son valorados positivamente tanto por los empleados como por el gerente de sucursal, quien, según los trabajadores, se dedica a recordárselos constantemente, utilizándolos incluso como un antecedente que deslegitimaría cualquier tipo de crítica o reclamo en relación a sus decisiones:

“... Yo creo que aquí el que menos gana, gana 350 lucas, ¿o no? Yo creo... la Verónica, gana 350 o 400 lucas, entonces, como compadre, seis años en la universidad pa’... claro estai haciendo currículum, se entiende, yo por ejemplo ahora no podría irme igual por un año o dos años y ganar 300 lucas, no, con los gastos no te da. Y entonces el jefe como que sabe eso, y eso lo manipula. ‘Que aquí están en una parte donde trabajan medio tiempo y ganan plata’, es lo que nos saca en cara toda la vida. ‘El mall les queda a dos cuadras de la oficina’”.

A partir de esta situación, los trabajadores quedarían en disposición de tolerar cualquier tipo de trato o condición laboral, aún cuando sea concebida como desfavorable, dando paso a una situación en que ellos no están en posición de pedir nada.

Otro aspecto que influiría en una actitud más bien pasiva y conformista en relación al trabajo, es la idea que algunos ejecutivos manifiestan referida a que “la plata te agarra”, porque es difícil renunciar a determinados estándares de vida una vez que se han alcanzado. De esta forma se explicaría el hecho de que muchos trabajadores permanezcan en su empleo a pesar de sentirse disconformes.

“Claudio: Claro, cachai, y ya voy a cumplir dos años. El problema sí, que la mayoría de los jóvenes acá nos vemos un poco estancados, necesitai salir, necesitai ya, yo había escuchado esa cuestión que dicen “la plata te agarra, no vai a terminar de estudiar por la plata”, pero por ejemplo aquí se da, en la empresa ganai una cierta cantidad de plata, adquiere ciertos gastos y después no podís soltar ese sistema.

(...)

E1: Lo que tú decíai, o no, como la libertad. / dirigiéndose a Sergio/ Tú podís soltar, están tus papás, no tenís hijos, no tenís na. Pero tú /dirigiéndose a Claudio/ te metís en gastos...

Claudio: Mm...

E1: ... En esto, lo otro, y te quedai amarrado, no te podís pegar el pollo a los dos meses, tenís que esperarte...

Claudio: De hecho estoy buscando /Algunos ríen/ Pero claro, las mismas responsabilidades, se te va complicando el... bueno, uno se complica solito. Ya le agarraste... el hilito, muchas veces a mí me dan ganas de decir “ah, esta pega chao”, y decirle al caballero, “me voy y que le vaya súper bien, gracias por

todo”, pero ¿adónde voy a ganar esto? O sea, mientras no esté titulado...

Si bien algunos vendedores señalan sufrir por la presión y estar insatisfechos en sus puestos de trabajo, de alguna forma asumen que la venta “es así”. Hay una naturalización de las condiciones laborales, lo que impide ver otras posibilidades de futuro. Esta naturalización resulta central para el funcionamiento de la empresa porque reproduce el conformismo y la pasividad.

“Pero eso siempre va a ser igual, siempre, en las empresas a uno le van a sacar el jugo, lo exprimen. (...) Claro, yo he trabajado en ventas harto tiempo, y siempre hemos sido códigos, no un nombre, un código”

Conclusiones

Luego de un proceso de reflexión, nos aventuramos a discutir dos temas que nos parecen centrales en la empresa, en relación al tópico estudiado:

1. La administración intencional, explícita y dirigida del estado de ánimo de la resignación, gestionada a través de las condiciones existenciales de vulnerabilidad y pobreza de los trabajadores.

2. El imperio del silencio como grito abierto de las reglas del juego de la gerencia.

Respecto del primer punto señalado, vale la pena señalar que el grupo de los ejecutivos de venta, era el que presentaba una mayor intensidad en el estado de ánimo de la resignación. ¿Qué es lo que explica esta situación? ¿Será mera coincidencia?

La particularidad de los vendedores a la cual nos referimos, la hemos denominado situación existencial, y repercute en un determinado posicionamiento de ellos como trabajadores en la empresa. Será preciso explicitar, pues, que este grupo de trabajadores es el que presenta menor nivel educacional, menor estabilidad en los cargos desempeñados y menor nivel socioeconómico.

Ya en el análisis de los resultados hemos señalado que mientras más necesidades económicas experimenta el trabajador, éste se siente más presionado a vender. De esta manera, postulamos que el nivel de presión se vincula con una situación compartida por el grupo de vendedores, especialmente referida al nivel socioeconómico y a su posición de proveedor en el núcleo familiar.

Así, la situación existencial de los trabajadores se comprende, tanto desde ellos como desde la organización, como un estado de vulnerabilidad que los vuelve más proclives a aceptar cualquier condición laboral, aunque sea desfavorable. La sensación de vulnerabilidad, relacionada con dicha situación

existencial, se vincula con sentirse a la deriva y con ocupar una posición pasiva, desde la cual no se vislumbran posibilidades de influir en las decisiones. Al mismo tiempo, la contra cara de esta pasividad es ganar en seguridad, estabilidad y, finalmente, tranquilidad y reconocimiento.

De esta manera, los distintos niveles de vulnerabilidad que los trabajadores viven en la empresa son una variable que, afectando sus vidas, es *instrumentalizada* por la organización. Planteamos entonces la existencia de una *administración deliberada* de los estados de ánimo y de la subjetividad de los trabajadores, en tanto aparecen como un factor que puede contribuir a un aumento de la rentabilidad del negocio, y que significan además un mecanismo de control en la medida que dejan al trabajador atado a los requerimientos organizacionales.

Así, no cualquier trabajador adopta la “moral del esclavo”. Esta sólo es posible en contextos de alta vulnerabilidad; ya sea individual -condiciones de vida- o grupal, en cuanto no existe grupo, comunidad sindicato, etc. Se debe recordar que fue posible distinguir una práctica explícita orientada a la disolución de lo grupal. Entre las estrategias que mencionáramos destacan: la eliminación del sindicato, los contratos individuales y el saqueo. Todas estas prácticas, ya naturalizadas, operan como desarticuladores de grupo y comunidad. Por lo tanto, la tarea de la gerencia no sólo consiste en constituir “esclavos”; sino en mantener en ellos la vulnerabilidad y la ausencia de comunidad, de tal manera que no se atrevan a desafiar las reglas del juego.

Finalmente, consideramos que el silencio juega un papel fundamental. El régimen en el que éste opera es en la negatividad o la vaciedad. Es precisamente la ausencia de diálogo, la ausencia de palabra, la ausencia de retroalimentación la que potencia la presencia de las reglas que mantienen en vigencia el juego de la gerencia. Su modo de operar es interesante; ya que no se lo puede denunciar, no se lo puede explicitar ni visibilizar, sencillamente porque “no es”. Pero es este “no ser”, es lo que permite el “ser” de la organización.

Para concluir queremos retomar la potencia de lo colectivo como fenómeno de transformación. Esta potencia no opera en un vacío, opera desde un particular estado de ánimo. Así, en concordancia con lo planteado por Sagastizabal, Perlo y De la Riestra (2007), creemos que el asumir responsabilidades y en definitiva hacerse cargo de la propia posición, no es posible sin contar “con un clima de confianza que garantice que una mayor exposición, comprometiéndose con el colectivo, no constituirá una amenaza individual para los actores implicados sino contrariamente una experiencia de aprendizaje y desarrollo”.

Referencias

- Cano, G. (2008). El resentimiento como estrategia de dominación biopolítica. Trabajo presentado en Coloquio “Sobre Nietzsche”. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje* (6º Ed.). Buenos Aires: Granica.
- Espósito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Flores, F. (1995). *Inventando la Empresa del siglo XXI*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método* (2ª Ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Holstein, J & Gubrium, J. (2004). The active interview. En D. Silverman (Ed.). *Cualitative research: Theory, method and practice* (2º Ed., pp. 140-161). Londres: SAGE Publications.
- Martín Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Merriam, Sh. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editores.
- Rodríguez Kauth, A. (2002). Exodo o exilio: Europa, la panacea de los argentinos. *Revista Nómadas*, 6, Universidad Complutense de Madrid. (Recuperado en Septiembre 14, 2007 desde <http://www.ucm.es/info/nomadas/6/arkauth.htm>).
- Sagastizabal M. A., Perlo C. y De La Riestra, M. R. (2008). Conceptos de participación implícitos en las políticas públicas. *Cuadernos del Seminario. Revista del Seminario del Espacio*. Vol.3. Semestre 1, 113-135. Chile: Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Conducting an Empowerment Evaluation Project in the Area of Health Care Services: An Innovative Methodology

Evaluación de proyectos de *empowerment* en el área de los Servicios de Salud. Una metodología innovadora

Monika Bobzien*

Abstract

Empowerment evaluation, as a core concept in the fields of community psychology and health promotion, refers to the ways in which individuals, groups and/or communities gain influence over the activities in which they choose to work, and over the decision-making processes that these entail, augmenting the capacity to self manage their lives.

This article explores the concept of empowerment as a framework for managing projects in the health care services. The case study shows a two-year pilot project conducted in Hamburg, Germany, outlining an innovative approach towards combining experiential and professional expert knowledge in the field of clinical practice.

We analyze and discuss the ways in which patient participation can be strengthened by making public the criteria or standards by which hospital treatment is oriented; we also discuss the implications of such a turn. "Quality standards for self-help-friendly hospitals" were developed, implemented and evaluated in collaboration amongst hospitals and patient organizations for those who suffer chronic diseases, and lead to a qualifying certificate ("Self-help-friendly Hospital") awarded to those hospitals which succeeded in their performance.

Keywords. Empowerment, project management, health services, patient organizations, patient focus, participation, quality standards.

Resumen

La evaluación del empowerment, como un concepto central en el campo de la psicología comunitaria y de la promoción sanitaria, se refiere a las formas en que los individuos, grupos y/o comunidades ganan influencia sobre las actividades en las que eligen participar, y también sobre los procesos de toma de decisión que éstas incluyen, aumentando así su capacidad para autogestionar sus vidas. Este artículo explora el concepto de empowerment como marco para gestionar proyectos en los servicios de salud. Este caso de estudio muestra un proyecto piloto de dos años de duración que se llevó adelante en Hamburgo, Alemania, sentando las bases para un enfoque innovador que combina conocimiento de profesionales y de aquellos quienes han ido aprendiendo por su experiencia en el campo de la práctica clínica. Analizamos los modos en que la participación de los pacientes

* Monika Bobzien, Dipl.-Psychologin, OrgLab – Organizational Development Laboratory (<http://www.orglab.de/>), University of Duisburg-Essen, Germany (monika.bobzien@arcormail.de).

puede ser fortalecida al hacer públicos los criterios a través de los cuales se orientan los tratamientos hospitalarios. También presentamos una discusión crítica de las implicancias que tiene dicha orientación. Como resultado se han desarrollado Standards de Calidad para Hospitales Amigables, que se han implementado y evaluado en colaboración entre los hospitales y las organizaciones de pacientes que agrupan a quienes sufren de enfermedades crónicas. Esta implementación llevó a producir y entregar certificados de calidad a aquellos hospitales que cumplen con los standards.

Palabras clave. Empowerment, gestión de proyectos sanitarios, organizaciones de pacientes hospitalarios.

Empowerment is a popular word and often subject to misperception. In the field of organizational consulting, empowerment means a top-down management tool for the improvement of individual and team performances to achieve better business objectives. Employees must initially be in a (high-leverage) position to take advantage of empowerment programs.

In community psychology, however, empowerment is an enabling and emancipatory tool most commonly associated with political power and decision-making processes geared towards people outside the mainstream of economic and social power.

Central to the empowerment concept is the importance of individuals and communities having influence and control over decisions that affect them (Israel *et al.*, 1994, p. 3).

Characteristics of empowerment tools are the exchange of information, spreading of (bottom-up) knowledge to promote networking and to build capacity for theory, research and practice. This may also include international cooperation within the most relevant domains of intervention (e.g. health promotion and prevention, poverty and oppression, violence and drug problems) in areas of social change and betterment in local, national and global politics (Rappaport, 1986; Stark, 1996).

The work of Fetterman and Wandersman (1996, 2005) served as foundation for conducting the empowerment evaluation project. According to Fetterman's and Wandersman's theories empowerment evaluation is defined as

An evaluation approach that aims to increase the probability of achieving program success by (1) providing program stakeholders with tools for assessing the planning, implementation, and self-evaluation of their program, and (2) mainstreaming evaluation as part of the planning and management of the program/organization (2005, p. 28).

The publication of Fetterman's Ten principles¹ of empowerment evaluation coincided with the start of the two-year pilot project "Development, implementation and assessment of quality standards of 'self-help-friendliness' into hospital routines" (Bobzien, 2006), which started in 2005. The objectives of the project were defined in a flexible way, and the publication of the 10 principles gave us defining parameters upon which to base the project. As a result, the description of our methodology will apply Fetterman's 10 principles, even though this frame was not used systematically to conduct the study.

Introduction

We will start by providing a short overview on the institutional and political background on health care reform legislation. We shall also describe patient organizations with experience in empowerment. It is important to note that from the start we encountered favourable conditions that were a prerequisite for the success of this project. The coming together of different elements such as sponsors, knowledgeable project managers, and the physical environment, including personnel, need be optimal to design the project and to achieve the desired success. Our analysis of the case study presented in this piece will focus on the following phases that were necessary to get all parties together to begin the collaboration:

- Development of quality standards for 'self-help-friendliness' in hospitals.

- Implementation of quality standards in standard operating procedures (SOP) of hospital treatment, especially in routine delivery of health care and in the institutional organization involved.

- Development of criteria for institutional self-assessment, and the conduction of external tests to evaluate the integrity of the self-assessment protocol. Success in the entire process qualified the institution for a quality award.

1. The Ten principles of empowerment evaluation are: Improvement, Community ownership, Inclusion, Democratic participation, Social justice, Community knowledge, Evidence-based strategies, Capacity building, Organizational learning, Accountability (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 30).

Special attention will be given to the phases of the project where a maximum of stakeholders' participation was involved, which basically entail the development of quality standards and the development of evaluation criteria into a quality management system while carrying out the assessments.

In all phases support to non-professionals and professionals² was provided in way of expert consulting and training, by the project manager. In other phases a more process-oriented, support-like coordination, summarizing, communication and information flow were provided.

Advocating successfully for patient participation within a highly hierarchical, structured and expert oriented professional system like a hospital is an empowerment process by itself, since it fosters the taking of responsibility by the patients and self-determination instead of being dependent and passive. In order to implement some small participatory changes within that environment we had to work with the whole system.

The article will close with an analysis about the benefits and implications emerging from participative assessments and lessons learned applying the principles of empowerment evaluation to the processes and outcomes of our project. Conclusions will refer to opportunities and perspectives of patient focus in professional health care that have been generated by this seminal project.

Background

The overarching idea of the pilot project stems from the fact that patients should be the focus of health care delivery and treatment in health care policies. Various scientific studies and political programs have dealt with improvements in collaboration between patient organizations and professionals in treatment and care, although rather in a more theoretical and normative way (Borgetto, 2001; Matzat, 2003; Rosenbrock, 2001) but had little impact on strategies for implementation and on processes for practical use.

Field studies showed also that professionals in hospitals were interested in collaborating but did not know how to get the process started (Slesina, 2007). On the other hand, patient organizations complained about being put off or misunderstood when it comes to serious negotiations with hospital professionals. In fact, they felt that their contributions and ideas were not being acknowledged and appreciated. Instead, hospital staff saw their presence as an opportunity to pass on to them some of their unwanted

menial tasks. In few cases where good relationships had been established between a head physician and a leader of a patient organization, collaborations often broke off as soon as either of them retired or left the institution (Bobzien, 2003). Achieving an optimal treatment and health care delivery mechanism is important both for patients and hospitals, and thus policy makers have wanted to further research how collaboration between patients' groups and hospitals may play in the entire healthcare delivery system.

- Baseline: empowerment experience

Empowerment evaluation is designed to share decision-making power. It is a participatory and collaborative approach to the evaluation; it requires that all participants be committed to actively engage in the process, from beginning to end. An important effect stated by Fetterman and Wandersman (2005) is the emerging psychological power that goes along with it:

The ability of a group to achieve their goals as members of a learning community, improving their lives and the lives of those around them, produces an extraordinary sense of well-being and positive growth. People empower themselves as they become more independent and group problem solvers and decision makers. It is a liberating or emancipatory experience (Vanderplaat, 1995, 1997). Empowerment evaluation is about helping people help themselves (2005, p. 10).

This statement is consistent with the philosophy of mutual aid groups as a whole, and also specifically congruent with the aims of patient organizations³ who suffer from chronic diseases (Bobzien, Hundertmark-Mayser & Thiel, 2006). Members of patient organizations affected by certain psychological, social, or health problems seek mutual aid and support in every-day life or even a new sense of life when diagnosed with a chronic illness or a fundamental life changing event. As patients, or immediate family members, people try to learn more about the implications of that specific problem.

Patient organizations of people suffering from chronic diseases (cancer, rheumatic diseases, diabetes, relatives of Alzheimer patients, only to name some) usually get up-to-date with latest research results, methods of therapy and medication. As a result of their experiences during multiple stays in hospitals and rehabilitation clinics, members of patient organizations gain substantial knowledge about best practices and treatment methods through contacts with physicians, medical practitioners

3. Other terms may be used in this article as self-help group / self help organization / mutual aid group. The character of those groups is that all members will participate voluntarily and seek for mutual aid for a similar problem, e.g. suffering chronic disease. Patient organizations / self help organizations in general have small "branches" like local self help groups that offer easy access to patients and / or family members.

2. This was organized in two working groups – an evaluation team and at a given milestone a survey team as a sub-team and a consulting committee.

and professionals. This knowledge often forms the basis for recommendations about best practices, and referrals to better clinics and treatment facilities. As nonprofit organizations they collaborate with health research, health care institutions and lobby the pharmaceutical industry to invest more in research of more effective medicine. They also provide first-hand services to other patients and professionals.

In the sense of Antonovsky's concept of salutogenesis (1987) people in mutual aid groups experience a sense of coherence, which empowers them and makes them feel less vulnerable to the effects of their illness. They build up capacity to take charge of their environment with the resources available to them. As they become more self-determined and aware of collective resources they also establish a more critical attitude towards professional help. It is an empowerment process in which people typically know their own problems and are in a good position to generate their own solutions.

This exactly is the role and specific contribution of patient organizations in health promotion as defined in the Ottawa Charter for Health Promotion (1986): "Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve their health" (p. 1). If health promotion is applied to improve quality in hospitals, it increases the results of outcomes and has implications for hospitals' structures and processes. Following the more explicit quality philosophy of hospitals, the outcome concept of hospitals already has expanded to include, in addition to clinical outcomes, health-related quality of life and patient satisfaction as well.

The concept of empowerment stresses the necessity that individuals take control over their health -which means in the context of the hospital that patients are not only seen as objects of interventions but also as active participants of these interventions. This kind of empowerment cannot be achieved by the clinical interventions themselves, but by communicative interventions and shared perspectives with patients and patient organizations / mutual aid groups.

- Implications in the "Globe" that fostered the project idea

Some important changes in health care policy, research, quality control and the health care industry have influenced policy makers and statutory health insurances to think about useful and sustainable approaches in health promotion. An important stimulus came from the German laws and regulations which became effective in 2000. These regulations intended the overall modernization of the health care system. They affect almost every aspect of the health care system, from health promotion to after-care, and strengthened patients' rights by

providing them the rights to participate in shared decision making in medical treatment and patient care.

Regulations require quality control in health services and mandate hospitals to provide evidence in quality. Their reports are published on the homepage. Quality reports are an important aspect of competitiveness in the market place, and hospitals implement quality management and undergo assessments by accredited certifiers in order to stand out from the crowd in the healthcare market.

National and international economic constraints are creating a competitive and shareholder dominated healthcare market. This triggers changes in traditional patterns still prevailing in institutional treatment and patient care. Instead of exercising a paternalistic attitude towards patients the climate became more customer-focused but at the same time more profit-oriented as well.

Hospital stays have become shorter due to budget control that refers to Diagnosis Related Groups (DRG)⁴. This often results in the fact that a patient cannot recover from treatment adequately before being discharged. On the other hand, hospitals are obliged to manage the interface between hospital care and after-care, for instance in rehabilitation, or to ensure ambulatory or family care. This situation may also give patient organizations an important role in after care.

In the recent past, many hospitals have become unprofitable; as a result, have either shut down, merged or have sold shares to private investors. During the project period one of the "test hospitals" in the project was bought out twice and with every new owner, there was a new mission and a turn-around in organization. However, being more efficient and being highly ranked can also be an impetus for best practice in hospital management and patient care. It is assumed that this new development would create the environment to "listen to the patient" -or to the general patients' needs.

From the beginning, the pilot project attracted good reviews in professional healthcare circles and self help groups. Articles about the core idea of the project as well as about intermediary data of collaboration between patient organizations and hospitals were published in local, regional and professional journals. It was acknowledged that these activities supported sensibilization and created acceptance, which in turn led to interests and inquiries from other hospitals and patient organizations all over Germany for the outcomes of the project, and, or the possibility for participation in the project.

4. DRG—Diagnoses Related Groups is an internationally developed classification system on which a prospective payment system for hospitals is based upon.

A Self-help-friendly Hospital is defined as collaborating with patient organizations, by

- enhancing the contact between patient / relatives and self-help groups
- actively supporting self-help organizations
- expanding expert knowledge in medical treatment and care by using the experiences and know how from self-help organizations
- investing in the quality of patient focus in a structured and systematic way by using a patient-friendly quality standard.

Fig. 1. Definition for Self-help Friendly Hospital

Project framework

The idea and concept of the project “Self-help-friendly Hospital” (see Figure 1 for a summary of its characteristics) came from the Kontakt- und Informationstelle für Selbsthilfegruppen – KISS Hamburg (the regional non-profit clearinghouse⁵ in Hamburg) and the Department of Medical Sociology at the University Medical Center Hamburg-Eppendorf (UKE).

To promote the idea of a self-help-friendly hospital, KISS and the Department of Medical Sociology put together a group of stakeholders, including the patient organizations and the hospitals to collaborate across. The Bundesverband der Betriebskrankenkassen – BKK BV (The German umbrella association of Employees Health Insurances) funded the project. However, BKK’s role in the project was not only financial, but also instrumental in establishing contacts and networks of organizations important for the project.

Clearinghouses, overall, have close connections to patient organizations. In various presentations during regular meetings organized by KISS Hamburg, we had the chance to discuss the project idea and were able to invite patient organizations to participate in the development of quality standards and in the evaluation processes. Although there were only a few organizations that felt ready to participate in a working group, all patient organizations interested in the progress of the project were regularly informed by the project

5. Clearinghouses professionally connect people to self-help, lobby for the idea of patient focus in professional health care services, advocate resources and offer expertise to and about peer-run groups and organizations that serve people who have been diagnosed with similar disease or share the same problem. Funding for these non-profit-organizations in general is obtained from a local government health or social department and from locally-based government health insurances.

management in overall meetings and through press releases.

KISS Hamburg hired the author of this article as project manager. Part of the project manager’s job was to be liaison to the relevant stakeholders and to select the project teams (evaluation team and consulting committee). With the exception of the project manager all other members of the project teams worked on a voluntary basis for the pilot project, which was especially true for the participants of patient organization. The other stakeholders or participants in the project, such as hospital personell and other health care professionals contributed their work time to the project.⁶

- Project Design

The project goals were defined as to

- develop and portray customized quality standards as a model of good practice in collaboration between hospitals and patient organizations;
- identify hospitals ready to participate in the pilot project and to implement the quality standards into their daily standard operating procedure (SOP);
- take part in the process leading to the qualification for the “Self-help-friendly Hospital” award.

To achieve our goals, we strived for a broad representation of all stakeholders to be included into strategic development of the project. The idea was that the benefit of establishing consensus on views, sharing expert knowledge and investing time

6. It is not generally expected in Germany that people either volunteer their time and efforts or use their work time to support unpaid projects, so the fact that we had a mix of volunteers, paid, and unpaid workers in the same project created a very delicate working environment.

Collaborating in the Project: Have all Partners around the Table

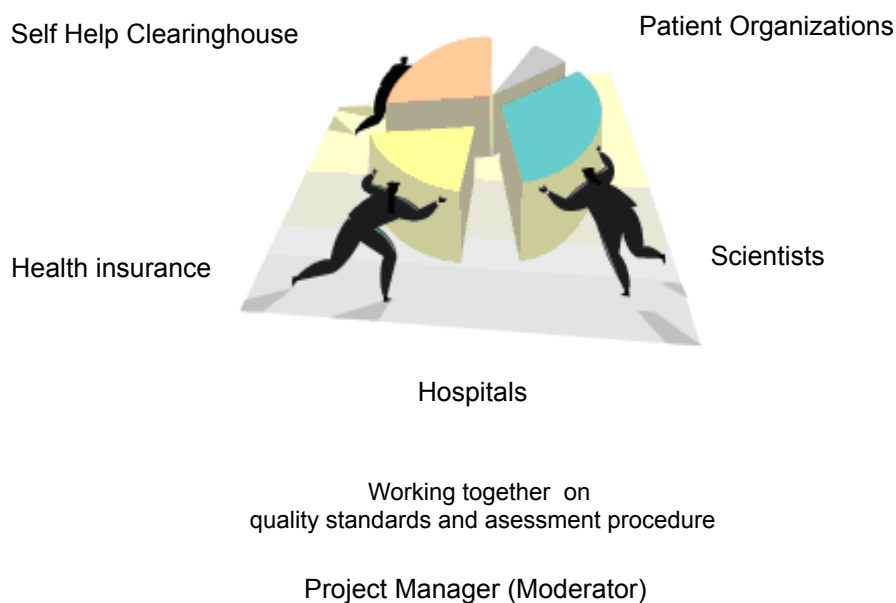


Fig. 2. Collaborating in the Project

together would result in a return on the outcomes (see Figure 2 for a representation of this idea).

Interventions by stakeholders based on mutual understanding and respect for one another's contributions tend to produce sustainable results, because each participating stakeholder is able to take responsibility for the outcome of the results. Team building and mutual support is the key to empowerment evaluation process -and result-based accountability, as Wandersman notes (2003), "the stakeholders are intertwined in a triple helix of accountability to one another to obtain results" (pp. 227-242).

For this purpose we first put together an *evaluation team* representing hospitals, patient organizations and clearing-houses. Evaluation teams were composed by quality managers representing in turn three large local hospitals (each with more than 1000 beds for acute care), representatives from patient organizations of chronic diseases (breast cancer, mental disorders, chronic eye diseases and progressive muscle disease) and of two professionals from local clearinghouse.

We next created a *consulting committee* representing the same stakeholders as in the evaluation group, scientists from the field of medical and social sciences, a certifier of quality management systems in hospitals and the health insurance to support the evaluation group with strategies and resources.

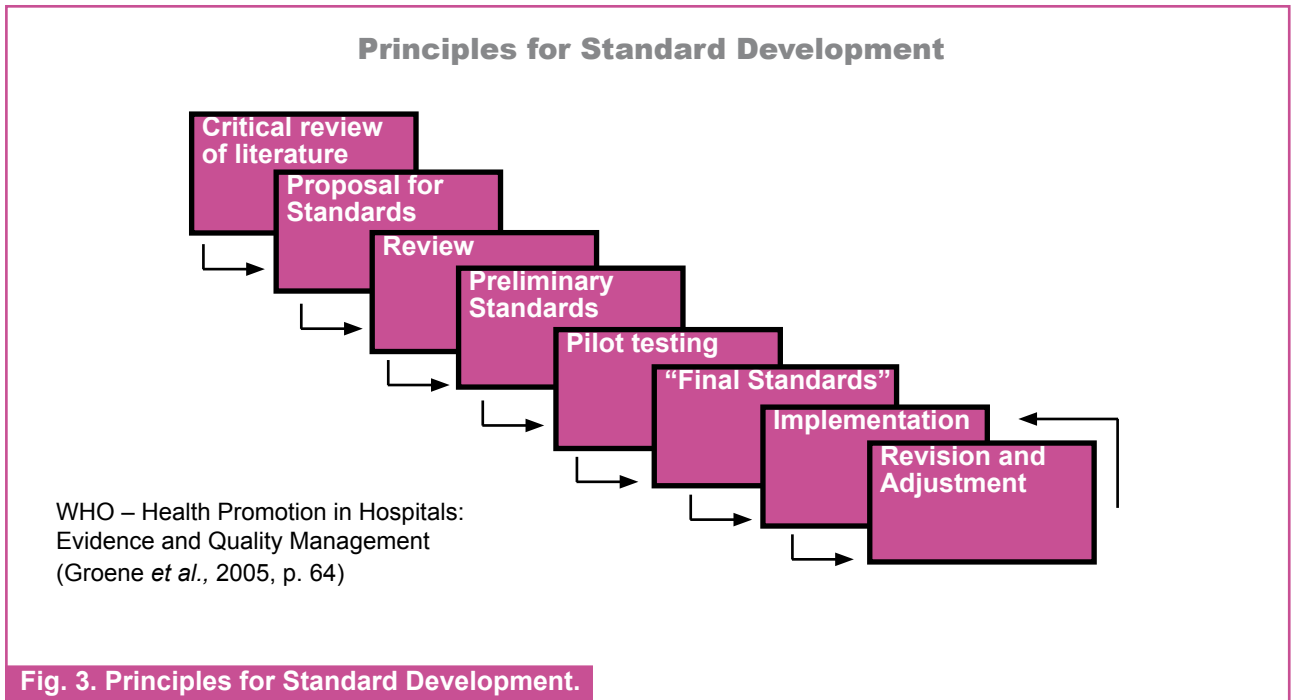
Both project teams met regularly as was needed to exchange ideas and brief each other on the progress of the project. Everyone was committed to working as a team and sharing experiences with everyone else, regardless of position or who brought what to the table.

Development of quality standards for "self-help-friendly" hospitals

We used the principles of standard development (Fig. 3), as outlined by the international society for quality in healthcare (ISQua⁷) to develop the quality standards for self help. At our disposal we had the results of a literature review and an already completed quality survey done by three hospitals in Hamburg. Thus, we did not have to start from ground zero to develop a standard.

The findings of the survey indicated that, besides the benefits for the patients, clinical staff assumed that collaborating with patient organizations may help optimize treatment and care, but they also showed that clinical staff in general were not very familiar with working with self help groups. Other studies conducted in Germany have also shown the same results (Findeiß, 2000; Slesina, 2007; Stark,

7. ISQua, The International Society for Quality in Health Care, is a non-profit, independent organisation with members in over 70 countries. ISQua works to provide services to guide health professionals, providers, researchers, agencies, policy makers and consumers, to achieve excellence in healthcare delivery to all people, and to continuously improve the quality and safety of care. (<http://www.isqua.org>).



2001; Trojan, 2004).

The evaluation team supported the idea to start a country-wide survey with the assistance of the Department of Medical Sociology at the University Medical Center Hamburg-Eppendorf (UKE) - a project stakeholders. Addresses were provided to us by NAKOS, an umbrella organization of German clearinghouses as well as by BAG Selbsthilfe, an umbrella organization for patient organizations of chronic diseases, both important stakeholders in the project, too.

The survey aimed to investigate the current situation of collaboration between hospitals and patient organizations and to ask for the patient organization's point of view. The questionnaires contained similar questions to those contained in the quality surveys done by three hospitals in Hamburg, as well as proposals for standards. The survey participants were asked to make comments and suggestions on the standards proposed based on their experience.

Fifty-eight percent of the patient organizations invited to participate in the survey considered the matter of introducing quality standards to be meaningful and some organizations felt encouraged to attach individual reports to the questionnaires returned, showing examples of good practice as well as of bad experiences in collaboration with hospitals (Werner, Nickel & Trojan, 2006).

The data collected offered a valuable basis for the evaluation team to reflect on mutual expectations and community constraints⁸. We generated 16

8. It is important to note the due to the fact that this project involved working with people whose family members were personally either caregivers, family members of caregivers or sick people, most of the discussions and meetings, especially discussions of

preliminary standards and following several reviews and discussions, we finally agreed on eight core standards based on criteria and indicators that had priority to the stakeholders (Fig. 4. Quality Standards).

The quality standards were understood as "guidelines" to provide orientation to the hospitals as well as to patient organizations and clearing houses with respect to creating successful collaborations. The results of the quality standards were published in professional journals for hospitals and became pivotal for the upcoming steps in the project.

Implementing the quality standards in hospital SOP

Most of the previous collaborations in the hospitals were on ad hoc basis, nothing as systematic as what we were proposing. Based on anecdotal evidence, it was evident to the hospitals to go forward to incorporate our proposals in their SOP for example:

A hospital may make presentation space available to self-help groups and would, in most cases, also make information flyers available to interested patients or relatives, under the belief that this is all that was needed. However, in fact, reality surpasses this description. We found that unless it is some one's task to be responsible for giving out information, for example, the situation could worsen to the extent that patient organizations complain that nobody is informed when flyers run out, the hospital staff complains that run out flyers are not timely replaced. Patients complain that they cannot find material

results of surveys were sometimes emotional.

Quality Standards for a Self-help-friendly Hospital – an Overview

- Provide room, infrastructure and space for presentation to self-help groups
- Provide regular information to patients about self-help
- Support public relation work of self-help groups
- Create a position that will be responsible for coordinating self-help in the hospital
- Regularly exchange of information and experience between self-help groups and professionals
- Implement self-help as part of qualification programs for hospital staff
- Self-help groups to participate in quality circles, ethic commissions etc.
- Formal commitment and documentation of collaboration

Fig. 4. Quality Standards.

because they are not placed in an easy to find places. Sometimes the clinical doctor or the hospital nurse would pass on a flyer but at another time may forget to do so, etc.

In order to ensure that an SOP is implemented, the responsibility and commitment for this issue should cover duties and competences assigned by the hospital management. A self-help coordinator enhancing the implementation of quality standards in a structured and systematic way may act like a “bridge“ between hospital and patient organizations in the process of collaboration.

- Aiming for Continuity and Sustainability

Today in Germany, most hospitals have to adapt to patients' expectations of care, and a certain professional manner in regards to medical treatment, based on empirical evidence and research. Patients' rights are also becoming an increasing part of hospital-patient-relationships. Several customized quality management systems and accredited certifiers refer to the current situations under which hospitals and patients have to deal with one another.

Kooperation für Transparenz und Qualität im Krankenhaus (KTQ) is one of the leading German certifiers in the area of quality management system (they certify about sixty percent of all German hospitals). The hospitals collaborating in our project also use the KTQ quality management system.

The KTQ model is influenced by EFQM and other quality management models such as ISO and JCIA.

The core element in certifying the process is a structured self-assessment process conducted by the hospitals and is intended to help in identifying weaknesses in work processes. It allows the hospitals to determine whether accreditation can be achieved the first time round and to determine what improvements, if any, are necessary. Self-assessment is based on the assessment catalogue, which the hospital can follow in order to fulfil the required criteria; it is not linked to subsequent certification and can thus be carried out by a hospital independently of certification. If a hospital chooses to participate in certification, the results of the self-assessment are used in preparation for an external survey.

The subsequent external survey is conducted by a team of professionals on the basis of the Anglo-American concept of “peers”. In addition to medical, nursing or management qualifications, the surveyors must possess comprehensive knowledge of quality management. External assessment has an educational function: the surveyors are supposed to advise their colleagues during the surveys and also learn about the hospitals' problem solving and trouble shooting mechanism. In addition, interviews are conducted with patients, family members and hospital staff. The quality report represents the performance achieved by the hospital and is published by both the certified hospital and KTQ. (see also <http://www.ktq.de>)

We also needed to create a mechanism for transparency and to find an effective tool to control the implementation of the quality standards into regular hospital working processes.

The PDCA-Cycle

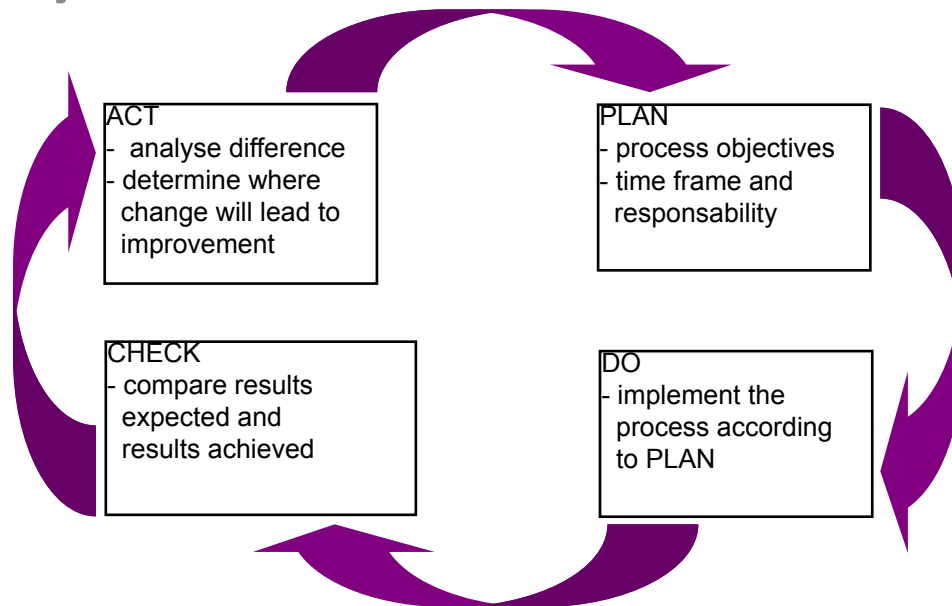


Fig. 5. PDCA Cycle

The creation of the position of a self-help coordinator (as provided in the quality standards) showed the commitment of the top management to the project. This was a milestone in the project since for the first time, the project goals and objectives became integrated into the everyday working of the hospital.

Then the pilot project gained approval from top management of the hospitals to assign clinical departments that were ready to act as “test departments” for conducting self-assessments and external assessments on the topic of self-help-friendliness according to their regular assessment procedure of the quality management system already in use in the hospital.

We revised and augmented five major categories of the quality management system -patient focus, employee focus, Information and communication, leadership and quality management- with additional questions that would form part of the hospital working processes subject to quality control, thereby enhancing the implementation of quality standards for self-help-friendliness.

A questionnaire was generated by the evaluation team for a “trial run” and after optimizing it, the department leaders of seven clinical departments in two hospitals were encouraged to take the chance of evaluating with their staff the situation of fulfilment as a “present state” analysis.

Participatory assessment processes

We established two *survey teams* out of the *evaluation team*, each consisting of five persons: three representatives of patient organizations, one representative each from a hospital (quality

manager), a self help clearinghouse in Hamburg.

Our task was to survey seven clinical departments in two hospitals. In order to avoid biased results, quality managers and patient organizations should not evaluate their hospital but rather have mutual insight. With quality managers as part of the survey team a cross evaluation process was arranged. This required another commitment between the surveyors and the management of the hospitals to ensure that patients’ data to which the *survey teams* may have access to as well as to insights experienced during the external assessments are handled confidentially.

To ensure that the survey will be completed as planned, we invited ten additional members from patient organizations of similar background as in the *survey teams* as extras.

All participating patient organizations went through two training sessions before finally committing to taking part in the survey.

Especially supportive to the training was the expertise the quality managers of the collaborating hospitals brought into the *survey teams*. Self assessments had been conducted already in their hospitals and not only did they impart know-how about running an assessment day, they also could give good advice as to time schedule and logistic preparations.

The first training session focused on communication skills on how to conduct interviews with hospital staff⁹. The second training session focused on

9. A surveyor should have a thorough know how about hospital work processes and have an open-minded attitude, i.e. he / she should not refer to his or her personal experience with the hospital whether good or bad, but should always remain neutral.

how to evaluate and interpret results using the Plan-Do-Check-Act (PDCA) technique (see Fig. 5)¹⁰.

We used the PDCA-cycle as a base testing tool and augmented it to suite our purposes. We then applied the augmented PDCA-cycle to the categories in the self-assessment manual of KTQ. Every process with a step in the PDCA-cycle was given a maximum score. How many points each step received was based on the degree of completion of that process.

With the numeric score system elaborated the survey team was able to judge the degree of performance, i.e. how quality standards were fulfilled in a coherent and consistent way.

The numeric parameters represented the fulfilment of quality standards in the following level: 0 = did not meet requirements; 1 = met requirements rudimentarily; 2 = requirements fulfilled in some areas (about 50 %); 3 = requirements completely fulfilled.

At the end, we developed indicators like

- targets of activities exemplified;
- expected results in a given time frame;
- scope of responsibility;
- documentation and
- structured methods of controlling

for analyzing whether and how the quality standards had been implemented into the clinical work processes of seven clinical departments.

We examined the results of the self-assessment reports of the seven clinical departments and gave a written report to the heads of the clinical departments on the status quo of implementation of the quality standards.

- Qualifying for the quality award self-help-friendly hospital

Qualifying for an award requires an external assessment and the results from the self-assessments formed the basis for the preparation of the external evaluation. The participating hospitals were highly interested in qualifying for the award. The findings documented in the self-assessment reports of the clinical departments were broadly discussed in the hospitals across all levels of hierarchy and in adjacent clinical departments. This was a motivating factor in getting hospital staff and management to comply with the quality

standards and provided an impetus to the staff to win the award.

The department heads used the period between self-assessment and external assessment for improvements to further fine-tune the processes. Performance in the external assessment had to achieve at least fifty-five percent of the total scores to be attained per category.

The hospitals and the *survey teams* agreed on a date for the external survey to begin. The hospitals assigned the clinics and departments and provided us access to visit facilities and inspect documentation relating to the results of the self assessment.

At the start of the survey, the *survey team* presented the project and asked questions that emerged from the results of the self assessment and what changes, if any were implemented between the end of the self assessment and beginning of the external assessment. At the end of this dialogue phase, we moved on to the individual clinics and departments to check the documentation process and to ask hospital staff about specific processes.

At the end of the survey, we presented the results of our findings to the hospital staff. The reports include highlights as well as well recommendations for further improvements.

The last step in the certification procedure requires that a quality report be written by the survey teams together with the clinical departments. In addition to statistical data such as how many beds the hospital has, how many doctors, etc, from the hospital, the quality report provides an overview of the categories evaluated as to the implementation of the quality standards of self-help-friendliness. All processes representing the implementation of the quality standards are described. Since the quality report is generated in collaboration with the hospital and the pilot project based on the documentation provided by the *survey teams*, it is an important document in the certification procedure.

Certification is successfully completed when the quality report is published on the Hospital's home page as well as on the homepage of the pilot project.

Finally, in August 2006 seven clinical departments in two hospitals were certified and qualified for the award "Selbsthilfefreundliches Krankenhaus – self-help-friendly hospital". The award ceremony was a reason to celebrate with all stakeholders of the pilot project and with hospital staff of the clinical departments assessed and also promoted the image of the hospitals in public media.

¹⁰ The PDCA-cycle originally elaborated by E. Deming is an iterative four-step problem-solving process employed in business process-improvement. It was also adopted by the KTQ quality management system for evaluating the fulfillment of quality criteria.

Benefits and implications of assessments

The set of quality standards were highly accepted by the hospitals as well as in patient organizations as they give orientation to both sides as to what has to be achieved.

The findings of the self-assessment and of the external assessment showed, that the hospitals complied only moderately with the standards. This was not a surprise for the patient organizations participating in the project, however it was disappointing for the hospital staff. Although the quality standards as suggested by the project were accepted in general by the clinical staff as innovative, they still claimed that they have been implementing them all along. This contradictory view was true in one aspect: Many of the criteria showed good scores in the parameter of “Do” of the PDCA-cycle and a plenty of the activities gathered seemed to relate to the requirements. However, few of them complied with the requirements in “Plan” or in “Check”, because activities and results often turned out to be an accidental occurrence. This led us to conclude in the external assessment that there was considerable room for improvement in closing the gaps.

Since hospitals already have a systematic way of controlling clinical tasks due to their existing quality management system it was clear that the task of collaboration with patient organizations had to be implemented and carried out in a systematic way, as well.

The hospitals put much emphasis on the responsibility of leadership and the role clinical staff played during the assessment processes. It seemed that during the external assessment an old practice sometimes disregarded in SOPs should be revived the personal communication between health professionals and patients as a major factor in their relationship and an important factor to meet the requirements of a patient focused treatment and care. The hospital staff acknowledged that they received valuable inputs from from patient organizations surveyors during the external assessment, since they had personal experience as real patients with knowledge about hospital and clinical processes and documentation.

The hospital management were inspired by the results of the assessments to set new goals in collaboration with patient organizations. They were committed to various improvements in clinical tasks that will have positive effects on internal communicative processes since it initiated dialogue between clinical staff and management.

Lessons learned

Empowerment evaluation is a collaborative, participatory and a user-friendly evaluation mechanism.

As stated at the beginning, the ten principles of empowerment evaluation

- Improvement
- Community ownership
- Inclusion
- Democratic participation
- Social justice
- Community knowledge
- Evidence-based strategies
- Capacity building
- Organizational learning
- Accountability

were not used as explicit guidelines for the evaluation process project. As a result, the case study does not describe the set of principles as postulated by Fetterman and Wandersman (2005). However, the principles could —and did— act as a guide for conducting an evaluation process guided by ethical standards.

A comparative analyses of the pure empowerment evaluation principles (eight out of ten principles)¹¹ with our project process as applied at the time of the project highlights the deviations from Fetterman’s and Wandersman’s principles in some areas but showed wide agreement in approach. This was a surprising result, given that we did not have the benefit of the guidelines at the inception of the project.

- Improvement

According to Fetterman and Wandersman, empowerment evaluators use the methods and tools of empowerment evaluation to help programs, organizations and communities achieve results:

This is in contrast to traditional evaluation, which values neutrality and objectivity and wants to examine programs in their “natural state” in order to determine a program’s effect without the influence of the evaluator. Many funding (agents) are interested in empowerment evaluation because they are tired of receiving evaluations that show no results and would like evaluation to be helpful to grantees in achieving results (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 30).

11. Except from the principle of social justice and the principle of community knowledge, that will not be considered in this context due to the particularity of the project. The project itself strived for social justice and viewing the community members (stakeholders) as experts on their own community was a prerequisite of the project idea.

All stakeholders and the grant provider health insurance sought improvement in patient focused health treatment and care. The project turned out to be a successful intervention to improve collaboration between hospitals and patient organizations.

The quality standards defined best practice in collaboration. The standards were in a way attractive to all stakeholders. The quality standards were a good fit to the quality management system of hospitals and provided a structured approach to improving collaboration processes.

Some improvements in the hospitals' processes, like the assignment of a self-help-coordinator were particularly noteworthy. All clinical departments that took part in the assessments commented on their collaboration with patient organizations and provided links on their homepages to patient organizations.

At the end of the project, the hospitals as well as the patient organizations suggested the continuation of the process of implementing the quality standards by conducting quality circles to be moderated by the clearing-house.

One of the project's greatest accomplishments was that the quality standards for self-help-friendliness were adopted as a SOP by an accredited certifier for hospitals and closely connected to the categories in an updated version of the self-assessment manual.

- Community ownership

Empowerment evaluators believe that the community has the right to make decisions about actions that affect their lives. (...) Program stakeholders have the responsibility of making critical decisions about the program and the evaluation. This commitment to community ownership is in contrast to typical traditional evaluation approaches, where decision-making power regarding the purpose, design, and use of evaluation results is held by the evaluators and the funding agent (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 31).

The health insurance as grant provider of the project understood the idea of empowerment evaluation. They showed respect for community ownership exercised by the participants of the evaluation team and the consulting committee. The pilot project itself turned out to be a collaboration process, and was a test of the motivation and ability to improve mutual relations and team building of all parties involved.

A great challenge for all participants was to learn to respect each others realms of personal and institutional resources as well as to tolerate

distinct points of view that emerged from functions, roles and experiences. The entire decision making process during the project was based on consensus. This helped form a bond between the project team and the stakeholder.

- Inclusion

To collaborate in diversity is a strong characteristic in empowerment evaluation projects.

Empowerment evaluators believe the evaluation of a program or organization benefits from having stakeholders and staff from a variety of levels involved in planning and decision making. (...) Not being inclusive can be counterproductive to empowerment evaluation and often results in poor communication, undermining behaviour, and a lack of human resources for stakeholders to help one another in improving practices (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 33).

From the beginning the key stakeholders were invited to share their knowledge and participate in the project. Because they came from differing backgrounds, it may create tensions, false expectations and skepticism. Subject matter or expert knowledge often lead to prejudice and misconceptions among the collaboration partners. Unequal resources may result in misunderstanding as well.

The project was characterized by the fact that professionals from hospitals and clearing-houses are in the position to contribute their paid-working hours to the project, whereas representatives from patient organizations worked as volunteers. Sometimes participants were unable to attend meetings due to illness or because of too much workload outside of the project, nevertheless their commitment was valued. Addressing those "cultural" differences helped a lot to avoid misunderstandings and unrealistic expectations.

- Democratic participation

Democratic participation also (1) underscores the importance of deliberation and authentic collaboration as a critical process for maximizing use of the skills and knowledge that exist in the community and (2) emphasizes that fairness and due process are fundamental parts of the empowerment evaluation process (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 33).

When the project was proposed, some stakeholders had the expectation that they could exercise institutional power in relation to other stakeholders. We were concerned that working with

diverse partners –profit, public and non-profit– could create a non-appropriate power issue within the group. To discourage this, we made it a priority and our goal solicit all stakeholders’ opinions in all levels of planning and decision-making. We also made sure that everyone was equally represented in the working groups and carried their own weight.

Democratic participation contributed to reasonable judicious making when conducting the assessments in the hospitals.

- Evidence-based strategies

This value of using existing knowledge is part of the commitment to avoid reinventing the wheel and to build from existing literature or practice (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 35).

Ours was a seminal project, and we did not have set frameworks from where to build our strategies. The evaluation team as well as the consulting committee sought out the best practices in strategy and practical steps; every adopted tool and strategy had to be adapted to the needs of the project.

- Capacity building

Evaluation capacity was developed by conducting the assessments when provided with the necessary conditions in the organizational environment of the hospitals and with appropriate tools (e.g. outcome measures). Every one learned that evaluation is an ongoing integrated process. The participants acquired new tools to plan, implement, evaluate and produce results.

“Empowerment evaluation helps people help themselves and in the process acquire new skills and knowledge.” (Fetterman and Wandersman, 2005.105)

This approach helped to demystify evaluation and the participants became more self-sufficient.

After many years of experience in hospital stays a member of a patient organization is often familiar with hospital processes, language usage, idioms and medical acronyms used in treatment and documentation protocols. Hospital professionals and patient groups gained new insights into one another’s thinking when it became clear that both really understood each other’s language. This provided a breakthrough and mutual respect between both parties.

- Organizational learning

“Argyris (1999) concludes that in order for

organizational learning to occur organizations must do the following:

1. Support learning and not just be satisfied with business-as-usual (i.e., organizations must be open to change).
2. Value continuous quality improvement and strive for ongoing improvement.
3. Engage in systems thinking. Organizational learning involves inquiring into the systemic consequences of actions rather than settling for short-term solutions that may provide a temporary quick fix but fail to address the underlying problem.

Promote new knowledge for problem solving (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 36).

The clinical departments participating in the assessments used the evaluation feedback to create activities in various organizational areas and to provide resources that would improve collaboration with patient organizations. Implementing the quality standards in the quality management system of the hospital probably shows long term positive and sustainable effects.

The evaluation team and the consulting committee representing the key stakeholders were encouraged to form a learning community working together, although the stakeholders had competing political agendas.

The open structure of the pilot project and project processes by itself encouraged the participants to acquire, apply and master new tools and methods to improve the collaboration between patient organizations and hospitals.

- Accountability

Although the pilot project placed a high priority on process accountability, it also focused on the final outcomes to be achieved.

A description and assessment of program processes enables program staff and participants to create a chain of reasoning. This helps establish mechanisms for accountability on both process and outcome levels (Fetterman & Wandersman, 2005, p. 37)

The goal of the project was to create a set of processes with guidelines and parameters that when applied in hospital settings, adjusting for particularities in each situation will yield results similar to what was observed in the project.

Linking the quality standards of self-help-

friendliness to the quality management system applied by the hospitals may augment the chance for sustainable effects. To this extent, we are able to say that we have achieved the goal to provide for continuous improvement in collaboration within the two-years project period. Thus more longitudinal studies still have to be made to find out whether and to which extent the interventions were suitable to activate changes in hospitals as well as in patient organizations.

Conclusions

The development, implementation and assessment of quality standards of self-help-friendliness in hospital processes was a seminal project involving patient organizations, clearing-houses and hospitals – all key stakeholders from the healthcare system in Germany.

The project management played a key consulting role in identifying and selecting critical elements to achieve the project's goals in two years. To the extent that the project management team was committed to working within the time and budgetary constraints of the grant provider, certain activities of the evaluation team and the project management were restricted. Further more, it was not always easy to obtain timely approval from hospital top management for necessary steps during the inception and development of the project.

In discussions with the entire stakeholder team, we all realized how important to us all it was to achieve positive results in the pilot project first time round. Not backing the project was not an option for any one since it would have been difficult to encourage the key stakeholders to participate in further projects.

The interdependence of the grant provider BKK, project management and other stakeholders was instrumental to the fact that the project was widely accepted by the relevant communities. The results of the project urged the health insurance BKK to continue to support hospital treatment and programs with patient focus. It has continued to fund other studies in self-help friendliness in other hospitals in Germany.

The transparency and the structure of documentation of the assessments made it possible to trace the scores received in the selected criteria and made outcomes credible. As a result, the certifier KTQ - one of the stakeholders -, implemented the quality standards for self-help-friendliness as a standard format in their assessment manuals, revised and edited in 2009. All stakeholders involved in the project were satisfied with results of the project and approved the use of the project evaluation results. The implementation of the quality standards and the assessment criteria into a widely

deployed quality management system for hospitals would enhance the goals of the project - to achieve a sustainable, structured and systematic patient focused collaboration in hospitals.

Not only did the patient organizations participating in the pilot project in Hamburg benefit from the outcomes, but they also gained a higher acceptance from hospitals in other regions. In addition patient organizations to be more confident in their abilities and effectiveness as a voice for change in patient's treatment and care.

The clearing-houses also realized their value as coordinators and a bridge between patient organizations and hospitals. The clearing houses have intensified their role as "match-makers" between hospitals and patient organizations. They also showed interest in working together on future projects.

References

- Antonovsky, A. (1987). *Un-ravelling the mystery of health*. London: Jossey Bass.
- Argyris, C. (1999). *On organizational Learning*. Malden, MA: Blackwell Business.
- Bobzien, M. (2008). *Selbsthilfefreundliches Krankenhaus. Auf dem Weg zu mehr Patientenorientierung*. Praxishilfe. Bundesverband der Betriebskrankenkassen (Eds.) Essen: BKK BV.
- Bobzien, M. (2006). Die Zusammenarbeit zwischen Selbsthilfe und Krankenhaus unter Qualitätsgesichtspunkten fördern: Modellprojekt Qualitätssiegel Selbsthilfefreundliches Krankenhaus. In S. Werner, M. Bobzien, S. Nickel and A. Trojan (Eds.): *Selbsthilfefreundliches Krankenhaus. Bundesverband der Betriebskrankenkassen. Gesundheitsförderung und Selbsthilfe*, Bd. 16. Essen: Wirtschaftsverlag NW.
- Bobzien, M., Hundertmark-Mayser, J. & Thiel, W. (2006). *Selbsthilfe unterstützen. Fachliche Grundlagen für die Arbeit in Selbsthilfekontaktstellen und anderen Unterstützungseinrichtungen*. Berlin, NAKOS (eds). Bd. 1.
- Bobzien, M. (2003). Kooperation von Selbsthilfekontaktstellen mit dem professionellen Versorgungssystem – den Wandel mit den Akteuren initiieren. In DAG SHG (Eds.): *Selbst-hilfegruppenjahrbuch 2003*, pp. 72-83, Gießen.
- Borgetto, B., Troschke, J. V. (Eds.) (2001). *Entwicklungsperspektiven der gesundheitsbezogenen Selbsthilfe im Deutschen Gesundheitswesen*. Bd. 12. Deutsche Koordinierungsstelle für Gesundheitswissenschaften, Freiburg: German Coordinating Agency for Public Health.
- Fetterman, D., Kaftarian, S. J., Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford Press.
- Findeiß, P., Schachl, T. & Stark, W. (2000).

- Abschlussbericht des Projektes C 2 Modelle der Einbindung von Selbsthilfe-Initiativen in das gesundheitliche Versorgungssystem. Bayerischer Forschungsverbund Public Health – Öffentliche Gesundheit, München.
- Groene, O., Jorgensen, S. J. & Garcia-Barbero, M. (2004). *Self-assessment tool for pilot implementation of health promotion standards and indicators in hospitals*. WHO Regional Office for Europe. Copenhagen.
- Israel, B. A., Checkoway, B., Schultz, A. & Zimmerman, M. (1994): Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149-170.
- Matzat, J. (2003). Zur Kooperation von Selbsthilfe und Rehabilitation. Bemerkungen aus der Selbsthilfekontaktstellen-Perspektive. In *Kooperation von Selbsthilfekontaktstellen und Rehabilitationskliniken*, Berlin, NAKOS-EXTRA, 69-77.
- Official Site of The International Society for Quality in Health Care. ISQua, in: <http://www.isqua.org>
- Official Site of the Cooperation for Quality and Transparency in Healthcare, KTQ, in: <http://www.ktq.de>
- Ottawa Charter for Health Promotion* (1986). Geneva, World Health Organization, in: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/Ottawa_charter_hp.pdf
- Pelikan, J., Dietscher, C., Krajic, K. & Nowak, P. (2005). Eighteen core strategies for Health Promoting Hospitals. In O. Groene & M. Garcia-Barbero (Eds.), *Health promotion in hospitals: Evidence and quality management*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Rappaport, J. (1986). Collaborating for empowerment: Creating the language for mutual help. In: J. C. Boyte & F. Riessman (Eds.), *The new populism. The politics of empowerment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rosenbrock, R. (2001). Funktionen und Perspektiven gesundheitsbezogener Selbsthilfe im deutschen Gesundheitssystem. In J. Borgetto & J. V. Troschke (Eds.), *Entwicklungsperspektiven der gesundheitsbezogenen Selbsthilfe im deutschen Gesundheitswesen*. Bd. 12. Freiburg: 28 – 40.
- Selbsthilfefreundliches Krankenhaus, in: <http://www.selbsthilfefreundliches-krankenhaus.de>
- Slesina, W. & Knerr, A. (2007). Zusammenarbeit von Ärzten und Selbsthilfegruppen – Formen, Nutzen, Wünsche. Bundesverband der Betriebskrankenkassen (Eds.). *Gesundheitsförderung und Selbsthilfe*, Bd. 21. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Stark, W. (1996). *Empowerment – Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*. Freiburg/Breisgau: Lambertus Verlag.
- Stark, W. (2001). Selbsthilfe und PatientInnenorientierung im Gesundheitswesen-Abschied von der Spaltung zwischen Professionellen und Selbsthilfe? In: Borgetto, B., Troschke, J. (eds.): *Entwicklungsperspektiven der gesundheitsbezogenen Selbsthilfe im Deutschen Gesundheitswesen*. Bd. 12. Deutsche Koordinierungsstelle für Gesundheitswissenschaften, Freiburg: 7– 66.
- Trojan, A. & Estorff-Klee, A. (2004). *25 Jahre Selbsthilfeunterstützung – Unterstützungserfahrungen und -bedarf am Beispiel Hamburgs*. Soziologie: *Forschung und Wissenschaft*, Bd 10. Münster: LIT-Verlag.
- Trojan, A., Werner, S., Bobzien, M. & Nickel, S. (2009). Integration von Selbsthilfenezusammenschlüssen in das Qualitätsmanagement im ambulanten und stationären Versorgungsbereich. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Ausgabe 52, S. 47-54. Berlin: Springer Medizin Verlag.
- Vanderplaat, M. (1997). Emancipatory politics, critical evaluation, and government policy. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(2), 143-162.
- Wandersman, A. (2003). Community science: Bridging the gap between science and practice with community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 31 (Nos. 44), 227-242.
- Werner, S., Bobzien, M., Nickel, S. & Trojan, A. (2006). *Selbsthilfefreundliches Krankenhaus – Vorstudien, Entwicklungsstand und Beispiele der Kooperation zwischen Selbsthilfegruppen und Krankenhäusern*. Bundesverband der Betriebskrankenkassen. *Gesundheitsförderung und Selbsthilfe*, Bd. 16. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Werner, S., Nickel, S. & Trojan, A. (2006). Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zum Status quo der Kooperation von Selbsthilfe und Krankenhäusern. In: S. Werner, M. Bobzien, S. Nickel & Trojan, A. (Eds.), *Selbsthilfefreundliches Krankenhaus*. Bundesverband der Betriebskrankenkassen. *Gesundheitsförderung und Selbsthilfe*, Bd. 16. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible?

Sustainable Change in Education What makes it possible?

Julián López Yañez*

Resumen

Se exponen en este artículo los hallazgos de un estudio acerca de las bases institucionales sobre las que escuelas innovadoras han construido y sostenido procesos de cambio durante una larga trayectoria. Mediante el estudio de casos y metodologías etnográficas esta investigación se propuso conocer en diez centros escolares de dos provincias españolas aspectos como: la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo o las relaciones sociales al interior y con el exterior de cada institución. A partir de aquí se trató de describir el conocimiento organizativo acerca de la innovación construido por los diferentes centros escolares a lo largo de su trayectoria. Ello nos permitirá discutir algunos presupuestos comunes de la teoría sobre los procesos de cambio en la educación

Palabras clave. Innovación educativa, mejora escolar, sostenibilidad, sistemas de prácticas, conocimiento y aprendizaje organizativo.

Abstract

This article reports the results of a study on the institutional bases of changes that innovative schools made over time. It is used a case-study and ethnographic methodology. This work explores issues like practice of innovation, organizational culture, informal structures of power, leadership practices and styles, and relationship patterns among internal and external educational agents. These subjects were analyzed in ten primary and secondary schools in two regions in Spain. The main purpose of the present article is to depict the organizational knowledge about innovation achieved by the participant schools. The comprehension of this practice-based knowledge allows us to discuss some common assumptions of the theory of educational change.

Keywords. Educational innovation, school improvement, sustainability, systems of practices, organizational learning and knowledge.

* Prof. Julián López Yañez. Departamento de didáctica y organización educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España (lopezya@us.es).

Introducción

La investigación sobre innovación educativa se ha orientado mucho hacia (a) el impacto y el desarrollo de las actividades de cambio planeado (modalidades y efectos de los planes de innovación en los centros) y (b) la extensión e implementación de las grandes reformas emprendidas dentro del sistema educativo. Por el contrario, mucho menos esfuerzo se ha dedicado a la comprensión profunda de los mecanismos y las dinámicas sociales que subyacen a su práctica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista es muy importante comprender cómo las comunidades constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener la innovación a largo plazo. En todo caso, el camino recorrido por el conocimiento acerca de la innovación educativa ha ido preferentemente desde la administración educativa o desde el mundo académico hacia los centros escolares (cómo éstos deben innovar y qué aspectos didácticos u organizativos deben reformar). Muy escasamente hemos buscado el conocimiento práctico -a veces explícito pero en su mayor parte tácito- que los centros han construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras. Sin embargo, este conocimiento-en-acción (Gather Thurler, 1998) o conocimiento basado en la práctica es reconocido de manera creciente por la literatura sobre el cambio en las organizaciones como la condición clave y la base necesaria para construir procesos sostenibles de mejora.

En la Universidad de Sevilla, España, hemos venido desarrollando durante los tres últimos años una investigación¹ que ha pretendido dar cuenta del conocimiento que los centros innovadores atesoran acerca de la innovación. Participaron en ella cinco centros de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico repartidos en las provincias de Sevilla (5) y Gran Canaria (5). Este artículo expondrá de manera general los hallazgos del estudio, y discutirá sus implicaciones tanto prácticas como teóricas en relación a la textura del aprendizaje y el conocimiento organizativo (Gherardi, 2006) que es construido a lo largo de los procesos de cambio y de mejora en los centros escolares.

Marco conceptual

La teoría sobre innovación educativa ha cambiado sensiblemente desde las perspectivas tecnológicas

-basadas en procesos de “implantación” o “fidelidad” a un proyecto “a prueba de profesores”- características de los años 70, a las actuales que asumen la complejidad, incertidumbre y multidimensionalidad de los procesos de cambio (Fullan, 1991; Harris, 2002; Hopkins, 2001; Stoll y Fink, 1996; Hargreaves, 1998). Sostenibilidad ha sido propuesto en los últimos años como uno de los conceptos clave de la innovación educativa (Hargreaves, 2002; Hargreaves y Fink, 2004, 2006a, 2006b). Por ejemplo, Hargreaves y Fink (2004) enunciaron los “siete principios” del liderazgo sostenible. Del mismo modo (Hargreaves y Fink, 2006a, 2006b) han dejado claro repetidamente que sostenibilidad no es lo mismo que durabilidad o que simple continuidad y han enunciado los conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación. En definitiva, sostenibilidad implica que las condiciones organizativas locales no sólo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo. Además uno de los aspectos más interesantes es que estas condiciones organizativas fundantes no se refieren a las de carácter estructural, sino a las que tienen un carácter informal, como la cultura organizativa, los patrones y las redes informales de poder, la distribución del liderazgo o las pautas de comunicación.

Nuestra investigación trata precisamente de conocer los aspectos institucionales que garantizan dicha sostenibilidad, dando continuidad así a la preocupación constante que hemos venido manteniendo sobre los aspectos vinculados al desarrollo de las organizaciones (López Yáñez, 1992; 2003a; 2003b; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000; López Yáñez y Marcelo García, 2003).

Por otro lado, la relación entre el cambio educativo y otros procesos organizativos ha sido bien documentada. En concreto nos referimos a la relación entre cambio y liderazgo en general (Ainscow y West, 2006; Hallinger y Heck, 1998; Harris y Muijs, 2003; Harris *et al.*, 2003); liderazgo instructivo (Greenfield, 1987; Stoll, 1999; Southworth, 2002); liderazgo distribuido (Spillane, 2006); o cultura organizativa (Fuller y Clarke, 1994; Maslowski, 2006). Además, la institucionalización de los cambios implica verdaderas comunidades de aprendizaje detrás de tales cambios (Furman, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Strike, 2000; Wenger, 1998). También fueron importantes para nuestra investigación los estudios sobre las peculiaridades de la innovación en escuelas que se enfrentan a entornos desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y cultural (Datnow, Hubbard y Mehan, 2003; Gray, 2001; Harris, 2006; Muijs *et al.*, 2004; Reynolds *et al.*, 2006).

Al mismo tiempo, la innovación aparece desde las teorías recientes como un complejo sistema de prácticas -*un campo de prácticas* en palabras de

1. López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

Gherardi (2006)- que no puede ser completamente planeado ni controlado por los líderes porque tal sistema es complejo y, por tanto, radicalmente abierto a la incertidumbre. De hecho, *los estudios basados en la práctica* sobre las organizaciones (Gherardi, 2000, 2001; Nicolini, Gherardi y Yanow, 2003) son especialmente necesarios en el campo de la investigación educativa para salvar la brecha que permanece abierta entre los académicos y los prácticos.

Desde esta perspectiva la acción (innovadora en nuestro caso) no se distingue del aprendizaje ni del conocimiento. Una comunidad genera conocimiento de manera inevitable, en el curso de su proceso de co-accionar, el cual es en sí mismo un proceso de aprendizaje (organizativo o institucional). Asumimos que en el curso de ese proceso, la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan. Más concretamente, dicho conocimiento se traduce en una compleja trama de símbolos, asunciones, valores, artefactos culturales y patrones de influencia y de relación. Como Gherardi (2006) ha señalado, “el conocimiento organizativo es mediado por la corporalidad (*embodied*), las relaciones sociales, el mundo material y las experiencias pasadas (aquello que ya se conoce)” (pp. 228-229).

No concebimos por tanto la noción de “conocimiento” como un conjunto cerrado de ítems de información (al modo del enfoque de *knowledge management*) acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos formales para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. Ni tampoco como una entidad mental constituida a base de sumar las ideas individuales. Por el contrario, lo entendemos como una configuración específica de las prácticas organizativas y de los patrones que emergen de dichas prácticas y que tienen que ver con la cultura, el poder y la comunicación (Araujo, 1998; Clegg, Kornberger y Rhodes, 2005; Cook y Yanow 1999; Easterby-Smith y Araujo 1999; Gherardi, Nicolini y Odella 1998; Spender, 1996a, 1996b; Tsoukas, 2002).

Por otro lado, puede comprobarse que el concepto de “práctica” no equivale a la acción individual sino que se entiende como “práctica situada” (Gherardi, 2006, xiii) la cual es siempre una práctica dialógica y, por tanto, inexcusablemente social y en la cual participan además una constelación de objetos que poseen una carga simbólica y constituyen generadores de significado para la comunidad de “practicantes”. Los planes a cualquier nivel representan uno de los aspectos que inciden sobre dicha práctica, pero no es necesariamente uno de los más importantes.

La innovación entonces no es un mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo un producto de las

prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales. Es a ese producto al que hemos llamado “conocimiento acerca de la innovación”, con independencia de que se trate de un conocimiento explícito o tácito. En definitiva, *nuestro objeto de estudio principal fue el conocimiento acerca de la innovación desarrollado por una comunidad concreta en el curso de sus prácticas institucionales innovadoras*. Concretamente nos propusimos conocer en profundidad los significados compartidos, los patrones de influencia y de relación, los discursos, las estrategias y la dinámica organizativa que permitieron a los centros escolares de nuestro estudio sostener dinámicas de cambio a lo largo del tiempo.

Selección de los casos y metodología

Para la selección de los casos pedimos a tres centros de profesores (CEP) que identificaran en su circunscripción centros escolares que hubieran sostenido, a lo largo del tiempo y hasta la fecha, prácticas innovadoras. En concreto queríamos centros en los que la dinámica de cambio fuera percibida como parte de su propia identidad. Los centros escolares participantes fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 a partir de diversas reuniones con los asesores de los Centros de Profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del Centro de Profesores de Telde (en Gran Canaria). Finalmente seleccionamos 10 centros educativos (cinco de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial) situados en las provincias de Sevilla (cinco) y Gran Canaria (cinco). Todos ellos aceptaron explícitamente participar en el proyecto mediante reuniones y acuerdos específicos del claustro de profesores o del equipo técnico de coordinación pedagógica, ratificados por el claustro con posterioridad. La Tabla 1 ofrece una descripción sintética del contexto y la tipología de los centros participantes. En él destaca el dato de que nueve de los 10 centros participantes estaban situados en entornos difíciles y en clara desventaja social.

La metodología de este proyecto se basó en estrategias de corte cualitativo tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de información. Se realizó un total de 148 entrevistas, 75 en los centros de Gran Canaria y 73 en los de Sevilla, con una media de 15 y 14,6 entrevistas por centro respectivamente. En el centro en el que más entrevistas se realizaron se obtuvieron 23 y 9 en el que menos. La mayor parte de estas entrevistas estuvieron dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los Centros de profesorado, inspectores, ex-docentes del centro, madres o padres de alumnos, estudiantes de magisterio en prácticas, orienta-

dores y personal de administración y servicios (PAS) de los centros participantes. Las entrevistas tuvieron una duración muy variable, dependiendo de la vinculación al centro y de la trayectoria del entrevistado. La duración más frecuente osciló entre 40 y 60 minutos. Los entrevistadores disponían de tres guiones semiestructurados, elaborados por el equipo de investigación y dirigidos específicamente a: (a) miembros del equipo directivo, (b) agentes internos o miembros del centro con una relación contractual con él, y (c) agentes externos (padres, inspectores, asesores CEP, etc).

Además de las entrevistas se estudiaron documentos del centro tales: como proyectos, normativas, informes, material formativo, etc. Por otro lado, el uso de la fotografía como estrategia de análisis se realizó mediante un dispositivo ideado por el equipo de investigación al que se denominó "fotografía tu rincón". Consistió en pedir a los profesores que voluntariamente desearon participar que eligieran un rincón, espacio o momento del centro o de la vida escolar que desde su punto de vista fuera muy representativo de la identidad o estilo de trabajo del mismo. A continuación investigador y docente se desplazaban al lugar y lo fotografiaban eligiendo el plano que el docente considerara idóneo. Además se grabaron en audio las explicaciones del docente

acerca de las razones de su elección. Estas explicaciones junto con el análisis de las fotografías fueron incorporadas a los informes de investigación. Finalmente, otro dispositivo de recopilación y análisis de datos consistió en solicitar a los docentes y directivos de los centros participantes breves relatos acerca de su trayectoria en el centro, relatos en los que podían incluir también reflexiones acerca de su biografía profesional y acerca de lo que su implicación en el centro había representado en ella.

En todo caso, el trabajo de campo pretendió interferir lo menos posible en la dinámica y el funcionamiento propio de cada centro. No se requirieron de los docentes tareas adicionales a las que ya realizaban, exceptuando su participación en algunas entrevistas, en los dispositivos mencionados y, eventualmente, en el análisis de los datos obtenidos junto con los investigadores y en los informes elaborados por éstos.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio. Para facilitar el análisis de los datos a continuación fueron transcritas. Luego se estableció un sistema de códigos y a partir de él tres investigadores miembros del equipo realizaron un proceso de acuerdo entre observadores a lo largo del cual y de manera paralela el sistema de códigos se fue refinando

CASOS SELECCIONADOS

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
--------	----------	-----------

Sevilla

CEIP AD	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
CEIP MA	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP LM	Periferia urbana (no capital de provincia; contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES EU	Rural	Secundaria Obligatoria
IES DI	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria

Las Palmas de Gran Canaria

CEE PL	Rural	Centro específico de Educación Especial. Etapas: Infantil, Primaria y Transición a la vida adulta
CEIP AV	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP JT	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES AM	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria
IES LI	Semiurbano	Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

Tabla 1. Casos Seleccionados

hasta obtener la versión definitiva. En dicho proceso de acuerdo algunas entrevistas fueron codificadas hasta tres veces sucesivas, hasta que se obtuvo la garantía suficiente de que los tres observadores seguían las mismas pautas en el proceso de interpretación del contenido y asignación de códigos a dicho contenido. Una vez conseguido el acuerdo, todo el material narrativo recogido fue codificado y analizado mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos mediante el ordenador.

Cada centro educativo tuvo asignado un investigador de referencia, que se encargó del trabajo de campo así como de las relaciones con la comunidad educativa y que respondía ante ella de la gestión y el análisis de los datos, así como de los informes que se realizaron. Esto no impedía que cada investigador de referencia recibiera la colaboración puntual de los demás miembros del equipo cuando era necesario. Además, en cada centro escolar se constituyeron equipos informales de profesores que colaboraron de una manera más estrecha con los investigadores en el análisis de los datos y en el contraste de las conclusiones. Los Centros de Profesorado participaron también en la elaboración de conclusiones en la última fase del trabajo.

El análisis de los datos y la correspondiente elaboración de asertos y conclusiones se realizaron de forma paralela a la recogida de éstos, en un proceso que se pretendía constructivo y dialógico. Para ello se establecieron tres etapas, que culminaron con su correspondiente informe. Estos informes fueron denominados Avance 1, 2 y 3, respectivamente, y todos ellos fueron sometidos a discusión con los participantes en cada centro. El primer informe (*Avance 1*) fue básicamente descriptivo e incluía: características del centro, de los proyectos en los

que participa y del modo de funcionamiento en torno a la innovación, entre otros aspectos relevantes. El segundo informe (*Avance 2*) incluía ya elementos de análisis e interpretación propiamente dichos. Como puede verse en la Tabla 2, se le dio especial importancia al análisis de la cultura organizativa, a las estructuras informales de poder, a los estilos de liderazgo, a las pautas de relación entre los agentes educativos y a las bases sobre las que se asienta y funciona la práctica de la innovación en el centro. Finalmente, el tercer informe (*Avance 3*) sirvió para profundizar en el análisis y obtener conclusiones relevantes a partir de la discusión y la reflexión sobre los informes primero y segundo. A lo largo de todo el proceso, los profesores participantes tuvieron la oportunidad de mostrar sus opiniones sobre las conclusiones provisionalmente establecidas y/o suministrar informaciones adicionales que matizaran, ampliaran o corrigieran las conclusiones.

Adicionalmente, mediante el análisis cruzado de los informes de los 10 centros participantes identificamos una serie de categorías o temas emergentes de los que la sostenibilidad de la innovación parecía depender en mayor medida. Concretamente identificamos los siguientes: contexto y orígenes de la innovación, liderazgo, la práctica de la innovación, el clima o ambiente escolar, la cultura organizativa, y las relaciones externas y la política de captación de recursos. Algunos de estos temas coinciden con los señalados por Muijs *et al.* (2004) como relevantes en la literatura sobre mejora escolar en circunstancias difíciles y exigentes. Concretamente, los temas señalados por los citados autores eran: enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje, liderazgo, la creación de un entorno rico en información, la creación de una cultura escolar positiva, la construcción de una comunidad de aprendizaje, un desarrollo profesio-

EJES DE INDAGACIÓN		
<p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significados asociados a las características físicas y espaciales del centro - Ceremonias y rituales institucionales - El lenguaje institucional - Normas, creencias y valores implícitos - La historia institucional - La red social que sostiene a la cultura dominante y a las microculturas 	<p>PODER Y LIDERAZGO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades y circulación del poder - Equilibrio entre poder interno y externo - Estructura sociales de poder - Análisis diacrónico: evolución de las estructuras de poder y tendencias actuales - Análisis de los conflictos y micropolítica - Liderazgo 	<p>DESARROLLO INSTITUCIONAL E INNOVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria de innovaciones (cambio planeado) - Ciclos de desarrollo de la organización (cambio no planeado) - Prácticas innovadoras
<ul style="list-style-type: none"> - Definiciones sobre la identidad organizativa, la <i>realidad</i> y la práctica de la innovación - Acceso y socialización de los nuevos miembros 		

Tabla 2. Ejes de indagación

nal continuo, la implicación de los padres, apoyo externo y recursos. A continuación presentaremos las conclusiones que consideramos más relevantes del estudio, organizadas en función de los temas emergentes señalados al principio del párrafo.

El contexto y los orígenes de la innovación

En los últimos años ha aparecido una abundante literatura interesada en las condiciones específicas que afectan a los procesos de mejora en las escuelas de áreas socio-económicamente desfavorecidas. (Dattnow, Hubbard y Mehan, 2003; Gray, 2001; Harris, 2006; Muijs *et al.*, 2004; Reynolds *et al.*, 2006). La complejidad de los procesos de innovación ha quedado bien reflejada en dicha literatura. Aquí complejo significa que la innovación ha de ser considerada una práctica social, dialógicamente construida, abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada por ninguno de los agentes implicados. La consecuencia es que tal complejidad impide cualquier posibilidad de manejar tales procesos a base de recetas o soluciones simples (Myers y Stoll, 1998). En todo caso, la mejora escolar es mucho más compleja en entornos deprivados y requiere especiales condiciones, tanto por parte del profesorado como de las organizaciones (Harris *et al.*, 2006).

Pues bien, no consideramos una coincidencia el hecho de que la gran mayoría de las escuelas que fueron identificadas por los Centros de Profesores como escuelas que habían sostenido procesos de innovación a lo largo del tiempo estuvieran situadas en tales contextos difíciles. De las 10 implicadas en el estudio, nueve eran escuelas en la frontera-escuelas que atendían poblaciones en los límites entre la exclusión y la integración social-. Estas escuelas tenían que tratar con una fuente permanente de problemas y tensiones que, sin embargo, lejos de deprimirlas, parecen haber estimulado poderosamente los procesos de cambio en su interior. De hecho, la innovación aparece en las narrativas recogidas no como una elección sino como un mandato. Lo importante es que este sentimiento compartido parece haber promovido un sentido vocacional de la enseñanza en la gran mayoría del profesorado. El estudio ha documentado abundantes narrativas de carácter épico que enfatizan las dificultades pasadas y actuales, así como el compromiso de los profesores para ayudar a sus comunidades a dejar atrás las difíciles circunstancias que heredaron.

En bastantes ocasiones el garante implícito de la innovación ha sido un grupo de docentes "históricos" que son considerados fundadores de la línea innovadora o pioneros cuyo espíritu debía ser preservado. Al mismo tiempo, la presencia constante de tales profesores en la trama institucional del poder, aunque no necesariamente en los cargos formales, parece haber promovido la institucionalización de los cambios. Por tanto, se puede sugerir que, aunque

las dificultades socio-económicas pueden obstruir el camino hacia la mejora en muchas escuelas, otras han encontrado, precisamente en tales dificultades una herramienta adecuada para hacer posible y sostenibles los cambios. Quizás la clave que marca la diferencia es la capacidad institucional para instalar en la cultura organizativa algunas leyendas y sagas que resaltan el valor de los esfuerzos de cambio realizados por la institución y adoptan la lucha de la escuela contra las dificultades como parte de su identidad. Otro elemento clave presente en algunos centros de nuestro estudio fue la presión que ejercieron ciertos cambios contextuales. De manera parecida a lo que reflejaron Ainscow y West (2006) algunos de nuestros informantes hicieron notar que una caída dramática de la matrícula de alumnos, que puso en peligro la propia continuidad de la escuela, se convirtió en una importante palanca activadora de cambios.

El liderazgo y la configuración del poder

Indudablemente el liderazgo desempeña un papel importante en los procesos de innovación escolar (Hallinger y Heck, 1998; Harris y Muijs, 2003; Harris *et al.*, 2003) y los líderes de nuestro estudio también lo hicieron. Sobre lo que no hay tanto consenso es sobre la clase de liderazgo que mejor ayuda a instalar y sostener los cambios. En nuestra investigación, los directivos desempeñaron su liderazgo apoyándose sobre una gran variedad de fuentes de poder. El uso del poder por los líderes fue examinado, siguiendo a Mintzberg (1983), bajo un marco conceptual que incluía cinco modalidades: autoridad, burocracia, meritocracia, cultura organizativa -incluyendo las normas implícitas sancionadas por ésta- y micropolítica -incluyendo las habilidades sociales necesarias para poner en juego diferentes estrategias políticas. Pues bien, ninguna de estas fuentes de poder pudo ser identificada como claramente predominante sobre las demás en una lectura transversal de los casos. De manera similar, sobre la base de una investigación sobre escuelas en las que se habían adoptado medidas especiales, Ainscow y West (2006) sugirieron que ningún estilo de liderazgo funcionaba mejor que otros. Ellos concluyeron que en estos contextos los líderes han de ser flexibles, adaptando su estilo de liderazgo a las circunstancias cambiantes a las que se enfrentan. En otras palabras, tenían que ser directivos, facilitadores, transformadores y transaccionales al mismo tiempo. Maden y Hillman (1993) tampoco identificaron un estilo de liderazgo predominante en escuelas que desarrollaban procesos de mejora en contextos desfavorecidos, aunque sí reconocieron que las decisiones se tomaban de manera compartida y la colegialidad estaba muy extendida en la mayoría de ellas. En nuestro estudio llegamos a una conclusión similar que desarrollaremos en una sección posterior.

Por tanto, tal como Harris y Chapman (2001) han señalado también, los líderes parecen adaptar su estilo a presiones externas y condiciones particulares. En definitiva, aunque determinadas prácticas democráticas como el diálogo o la toma de decisiones en colaboración han sido identificadas como bases que hacían sostenibles los procesos de cambio, otras fuentes de poder fueron usadas de manera complementaria o bien alternativa. En conclusión, el mejor estilo de liderazgo parece ser no tener un estilo de liderazgo definido, sino más bien -como tienen los buenos actores- poseer una variada paleta de registros que se puedan adaptar a diferentes y complejos contextos.

Por otra parte, un liderazgo *educativo (instructional)*, en oposición a administrativo (Greenfield, 1987; Southworth, 2002; Stoll, 1999), fue también reconocido en los centros analizados, lo cual significa que los líderes priorizaban los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje más que otros aspectos administrativos o de gestión.

Otra conclusión interesante es la de que, aunque las evidencias muestran que los directores fueron decisivos para promover cambio sostenible, su liderazgo fue menos *visionario* de lo que la literatura sugiere que debe ser el liderazgo y mucho más *distribuido* (Spillane, 2006). Encontramos una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes, incluidos, en la mayoría de los casos, los que se han incorporado recientemente. Además, entre los miembros del equipo directivo encontramos una estrecha colaboración, una gran confianza mutua y una distribución complementaria de los roles. Por supuesto, estos líderes mostraron una clara visión (Louis y Miles, 1990) acerca de hacia dónde debía encaminarse la organización, así como, muchos de ellos, carisma e inspiración. Sin embargo, ello no implicaba en ningún caso un liderazgo del tipo heroico o del gran hombre, o bien autoritario. De acuerdo con lo reflejado por Muijs *et al.* (2004) en su revisión de la literatura, nosotros tampoco encontramos tal perfil. Más bien encontramos líderes de líderes que apoyaban decididamente la implicación y la colaboración de los docentes (véase también Harris y Muijs, 2003). Por tanto, las escuelas parecen haber aprendido que muchos de sus profesores han de asumir liderazgo en diferentes niveles para sostener la dinámica de cambios. Como Harris (2006) concluyó a partir de otra investigación: "Aquí el liderazgo es compartido y desarrollado dentro de diferentes agrupamientos y redes. Algunos de estos agrupamientos son formales mientras que otros son informales o, en algunos casos, constituidos al azar".

Otro aspecto clave de la capacidad de estas escuelas para sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo fue la sucesión en la dirección escolar. Dicha sucesión se ha efectuado por lo general de tal manera que quedaba garantizada la continuidad

de las políticas del centro, incluso la continuidad de la cultura organizativa, de la filosofía o lógica institucional. O bien los directores han permanecido más de un mandato en la dirección, o bien los nuevos equipos directivos han integrado a docentes que ya habían ejercido alguna responsabilidad en el equipo anterior. Prácticamente en ningún momento, en la gran mayoría de los centros, se ha producido con el cambio de equipo directivo un cambio en la línea pedagógica del centro ni, mucho menos, un vacío de poder.

Pero la forma en que se ejerce la influencia en las organizaciones no es un asunto relacionado exclusivamente con el liderazgo. Desde nuestro punto de vista, el liderazgo debe ser colocado en el marco del fenómeno más amplio del poder. Y es bien sabido que donde hay poder hay resistencia. Sin embargo, una característica de la mayoría de los centros analizados es la ausencia -salvo alguna sonora excepción- de una oposición 'frontal' o 'destruktiva'. Los agentes y coaliciones con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante se encuentran integrados en la trama social de la organización y no se observan tensiones relevantes. Las discrepancias se manifiestan sin que ello afecte sustancialmente a las relaciones, tanto personales como profesionales. Con la única excepción de uno de los casos estudiados, los centros consiguieron mantener a la micropolítica razonablemente alejada de los patrones de relación y los sistemas de influencia habituales. En lugar de la micropolítica, de la autoridad formal, de los méritos o experiencia profesionales, o de la burocracia, fue en todo caso la cultura organizativa la que configuraba la lógica predominante del poder. Eso quiere decir que los argumentos vinculados a la filosofía y la identidad del centro fueron los más usados cuando se trataba de mantener alineadas las acciones individuales. Y ello implica también que de esta manera el poder era compartido por una amplia variedad de agentes internos e incluso externos que se sentían identificados con dicha cultura institucional.

La práctica de la innovación

A pesar de que la mayoría de las prácticas escolares relacionadas con la innovación se desarrollaban en el marco de proyectos formales, estos proyectos parecían estar ahí para rendir cuentas ante las autoridades que patrocinan los proyectos o convocatorias bajo cuyo amparo se desarrolla la innovación antes que para orientarla efectivamente. Dichos proyectos funcionaban más bien como una llamada solicitando iniciativas e ideas innovadoras, en lugar de como una estructura rígida para ser seguida. En suma, la innovación aparecía como una actividad emergente o 'natural', que se desarrollaba por contagio y por ensayo-error, y sometida a un control difuso, en contraposición a un desarrollo "racional", dirigido y sometido a un estrecho control.

En este sentido, la implicación del profesorado en los proyectos tiene lugar de una manera por lo general voluntaria y con grandes dosis de autonomía. Los profesores raramente se agrupan por proyectos de manera excluyente entre sí. Por el contrario, en cada proyecto participan todos aquellos que lo desean, por lo que un mismo profesor participa de hecho habitualmente en muchos o en todos los proyectos y, por lo general, sin una adscripción formal o muy precisa. En muchas ocasiones los proyectos funcionan como líneas de actuación en lugar de como planes con una asignación rigurosa de los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, etc. Se espera que esa línea de actuación, una vez puesta en marcha, sea capaz de convocar, con la contribución decisiva del coordinador, las diferentes iniciativas que los docentes aplicarán a su enseñanza, bien de manera individual o con otros compañeros, agrupándose en pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada. Precisamente, los profesores que adoptaban el papel de coordinador de un proyecto actuaban más como productores y proveedores de ideas y de materiales didácticos a sus compañeros, que como jefes de proyecto en sentido estricto.

La coordinación real de las actividades de innovación transcurre tanto en espacios formales como informales. Entre los primeros encontramos reuniones del Claustro de profesores dedicadas específicamente a los diferentes proyectos, así como reuniones del órgano coordinador que suele ser un equipo directivo ampliado *ad hoc*, o bien el Equipo o Comisión Técnico-Pedagógico. En cuanto a las reuniones informales, éstas tienen lugar allí donde se requiere y del modo en que las circunstancias lo permiten, pero amparadas por una organización interna que facilita al menos una tarde de encuentro semanal de todos los profesores sin la presencia de los alumnos. De hecho, alguno de nuestros informantes llegó a expresar con toda claridad la idea de que una excesiva formalización de los proyectos no facilitaba precisamente su continuidad. Por tanto, la comunicación directa y la colaboración entre los docentes son estimuladas desde los equipos directivos y constituyen pilares importantes de los procesos de cambio.

Todos estos aspectos reflejan la presencia en la mayor parte de los centros escolares analizados de verdaderas *comunidades de práctica* (Furman, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Strike, 2000; Wenger, 1998) en las que encontramos aprendizaje organizativo más allá del individual. Como Muijs *et al.* (2004, p. 160) señalaron:

Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia de diálogo reflexivo en donde el profesorado conversa acerca de los estudiantes, de la enseñanza y del aprendizaje,

identificando asuntos y problemas relevantes relacionados con ellos. [Además] se implican en continuos esfuerzos de mejora, cuestionando las condiciones tanto internas como externas, más que reaccionando meramente ante la inspección o las iniciativas de las autoridades educativas (ver también Louis y Miles, 1990).

Sin embargo, el espacio al cual llega con más dificultad la innovación en estos centros es paradójicamente, aunque también comprensiblemente, el currículo. El énfasis puesto en la autonomía de los profesores permite por un lado que florezca una gran variedad de nuevas prácticas de enseñanza al amparo de los diferentes proyectos. Pero también preserva en buena medida la privacidad del espacio de la clase, lo cual bloquea en muchas ocasiones que los cambios que se producen lleguen a modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje -y en especial las metodologías didácticas- de una manera más profunda.

Por lo tanto, los cambios no alcanzan a transformar el currículo tanto como las prácticas organizativas, de manera especial la agrupación de los alumnos o de los profesores, el trabajo en equipo también de ambos, o la colaboración. En cierto modo esto es comprensible en estos centros, la mayoría de los cuales se sitúan, como ya dijimos, en entornos difíciles. Por eso, una parte muy importante de los esfuerzos innovadores se dirigen hacia la convivencia, las actitudes y la conducta de los alumnos, las relaciones y el clima de centro, la relación del centro con la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos, etc. Y ello es comprensible dado que la mayor parte de las dificultades proceden de las carencias de los alumnos en esos aspectos. Así pues, la energía que se deposita en los cambios que tienen que ver con la convivencia en el centro y con las actitudes, en parte se detrae de la que se dedica a los ámbitos de la clase, las metodologías o los contenidos curriculares. El resultado es que muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional. Y ésta es probablemente la razón principal de que, pese a que los diez centros fueron reconocidos como innovadores por los asesores de los Centros del Profesorado, muchos de los entrevistados en nuestro estudio no reconocieran ese carácter innovador en el suyo. En esos casos se proponía como alternativa la consideración del centro como “trabajador”, “comprometido” o “responsable”, más que como innovador propiamente dicho.

En este sentido, podemos sugerir que lo que los Centros de Profesores identificaron no fue exactamente centros *innovadores*, en el sentido técnico o pedagógico, es decir en la manera en que los expertos piensan que debe ser un centro escolar innovador, sino centros que poseían una dinámica

orientada hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas. Es decir, centros que no se conforman con las condiciones heredadas y sus rutinas aprendidas, sino que buscan permanentemente la mejora. Eso no significa que necesariamente esa dinámica redunde en verdaderas innovaciones, pero sí desde luego en una orientación a hacer las cosas de manera diferente. Todas estas escuelas mostraron fuertes culturas, sólidas estructuras de apoyo mutuo y colaboración entre los profesores y una personalidad reconocible y respetada desde el exterior. Eso significa que los centros aparecían como entidades colectivas -como comunidades de aprendizaje- más que como suma de individuos. Y ese carácter les proporcionaba la suficiente autoconfianza para emprender cambios en un ambiente exento de amenazas o de temor al fracaso. Y así han institucionalizado una dinámica caracterizada por cambios modestos pero sostenidos a lo largo de su trayectoria institucional.

El clima escolar

Otro rasgo importante de los casos estudiados era una percepción muy extendida entre el profesorado de satisfacción con respecto al clima organizativo. Estos centros parecen confiar en este aspecto, mucho más que en una detallada planificación, la continuidad de sus proyectos y su dinámica de trabajo. De hecho pudimos describir algunos procesos de toma de decisiones en donde los equipos directivos dejaban a un lado o modificaban el sentido de determinadas iniciativas que estaban promoviendo para no comprometer las relaciones y el clima de colaboración entre los docentes cuando encontraron una clara oposición hacia dichas iniciativas. Además de éste, otros mecanismos ayudaban a preservar este ambiente satisfactorio.

Uno de ellos era la mezcla de exigencias, tanto internas como externas, con extendidos mecanismos de apoyo emocional entre los docentes, lo cual actuaba como un potente mecanismo de selección. La fuerte presión de sus entornos -deprivados y difíciles- hace que éstos no sean precisamente centros "apacibles" o "bucólicos". Tampoco en lo que se refiere a la dinámica de trabajo que experimentan, implicados como están en una gran cantidad de proyectos y actividades de toda índole. En compensación por todas estas exigencias, la cultura organizativa proporciona a sus docentes un considerable apoyo emocional y de ideas y herramientas útiles para su trabajo, lo cual garantiza una rápida y completa integración de aquellos docentes que se incorporan y que se alinean con el perfil de profesor entusiasta e implicado que dicha cultura reclama. De esta manera, a pesar de la fuerte rotación del profesorado que podría provocar el mecanismo de concurso de traslados que caracteriza a nuestro sistema educativo público, estos centros se aseguran que el profesorado que más tiempo permanece en el centro

responde al perfil que su dinámica necesita.

El resultado de todo ello es, por lo general, una gran motivación en el profesorado, así como sentimientos muy extendidos de afiliación o pertenencia al centro. En un número importante de nuestros casos aparece incluso, a pesar de las dificultades y carencias que reúne la población de referencia, un cierto sentimiento de orgullo por pertenecer al centro en cuestión. Algunos han tratado intencionalmente de fomentar dicho sentimiento mediante estrategias de difusión de las actividades, la imagen y la filosofía del centro en la comunidad.

Las buenas relaciones entre el profesorado se extienden hacia los alumnos y sus familias. Lógicamente aparecen individuos y grupos -especialmente entre los alumnos- que ocasionalmente plantean problemas para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, por lo general los centros confían en sus propias capacidades para absorber su impacto y conseguir que más pronto que tarde se reintegren al normal desarrollo de la actividad social y pedagógica. Por lo general el tipo de relación entre docentes y alumnos es cordial y respetuosa. El trato suele ser directo y horizontal.

De manera similar ocurre con las familias de los alumnos, aunque se reconocen dificultades para atraer a éstos a la participación y a una implicación más activa en la vida del centro. Las carencias sociales y el nivel socio-cultural de las familias son aludidos como algunos de los factores que más dificultaban esta implicación.

Otro mecanismo cuya función es preservar el clima de centro consiste en un amplio abanico de actividades de socialización para garantizar la rápida integración de los nuevos profesores, el cual será descrito en la siguiente sección.

La cultura organizativa

Los centros que participaron en la investigación que estamos exponiendo en este artículo demostraron que la cultura organizativa constituye una ponderosa herramienta para sostener los cambios a lo largo del tiempo. Cuando los cambios se introducían como un desarrollo evolutivo de la identidad organizativa conseguían el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa. En este sentido, Fuller y Clarke (1994) sostienen que gran parte de la investigación sobre cómo mejoran las escuelas ha llegado a conclusiones erróneas por su incapacidad para tener en cuenta el modo en que la cultura organizativa condiciona el proceso de implementación. En las escuelas analizadas pudimos reconocer un sólido conjunto de pensamientos y significados compartido por amplios sectores de la comunidad educativa. Eso les proporcionaba la confianza y seguridad suficiente para emprender iniciativas, para asumir

riesgos, para acomodar las normas a las nuevas ideas y no al revés, al tiempo que favorecía el espíritu de búsqueda y descubrimiento. Son culturas institucionales en las que las iniciativas individuales o colectivas tienen garantizado un “de acuerdo, en principio sí”. La gente está habitualmente dispuesta a colaborar ante cualquier propuesta nueva. Por tanto, los promotores de estas iniciativas saben que es muy probable que en su desarrollo cuenten con la colaboración e incluso con la participación activa de algunos o muchos de sus compañeros.

Las alusiones a estas ideas y pensamientos colectivos son frecuentes en la vida de los centros. Sin embargo, curiosamente, no se trata de culturas “ideológicamente” posicionadas del lado de la innovación, frente a lo que vendrían a ser posiciones tradicionales o conservadoras. Lo que queremos decir es que no hemos encontrado habitualmente un discurso “militante” en torno a la innovación. Lo nuevo y lo viejo parecen dialogar entre sí de manera natural. Profesores “más innovadores” trabajan y colaboran con profesores “más tradicionales” en proyectos conjuntos con larga tradición en el centro. La innovación no es patrimonio de un hipotético grupo innovador. Es más, esta rotulación o etiquetado de supuestas “familias” ideológicas, habitual en otros contextos no aparece por ningún lado. En esta línea, Denton (1998) subraya la importancia de desarrollar culturas no amenazadoras para estimular la experimentación, el compromiso, la asunción de riesgos, así como la creación-uso-transferencia de conocimiento por parte de los profesores. El hecho de que los proyectos y las iniciativas se desarrollen sin necesidad de ser etiquetados en términos ideológicos, aparentemente ha ayudado a integrar a todos en un esfuerzo común. En este sentido precisamente, hemos constatado algún caso en el que el nuevo equipo directivo tuvo que desmontar el discurso del anterior sobre la innovación basado en el antagonismo ideológico -con el enfrentamiento consecuente entre innovadores y tradicionales- para conseguir el desbloqueo de proyectos e iniciativas que en la actualidad se desarrollan con toda normalidad y de manera ampliamente compartida.

Algunas de las asunciones comunes a las culturas organizativas encontradas fueron las siguientes:

- El énfasis en la importancia de la convivencia y de la formación integral del alumno, “como persona”, es uno de los más difundidos.

- El énfasis en la implicación del profesorado, así como, por extensión, el sentido de responsabilidad compartida y el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes.

- La idea de que los departamentos en secundaria y los ciclos en primaria eran las unidades de trabajo más importantes del profesorado. Asociada a esta idea aparecía la importancia concedida a la autonomía

de los docentes y su poder en la toma de decisiones.

- La preocupación por que “las cosas funcionen”. Esto se logra por dos vías: (a) cuidando y favoreciendo la integración de los nuevos miembros; y (b) poniendo a disposición de los docentes un mínimo espacio de encuentro donde poder hablar -unas veces de manera formal y otras veces informal- sobre el desarrollo de los proyectos. Este segundo aspecto ya fue comentado en la sección relacionada con la práctica de la innovación. Respecto a la primera, hemos de decir que encontramos una preocupación constante por la socialización cultural de los nuevos miembros, en particular de los docentes que se incorporan al inicio de cada curso escolar. En algunos centros esta preocupación se concreta en acciones planeadas de “acogida” al inicio del curso, así como en la entrega de información y de responsabilidades diversas a “los nuevos” casi desde el primer día.

- La prioridad concedida por los líderes escolares al mantenimiento de un clima o ambiente escolar satisfactorio, lo cual implicaba la precaución por no introducir cambios de manera radical, sino progresiva, tratando de que fueran precedidos por un amplio consenso (véase también Ainscow y West, 2006, p. 80).

Relaciones externas y política de recursos

Todos los casos estudiados trataban de establecer -unos con más éxito que otros- fuertes lazos con la comunidad educativa. En particular estos esfuerzos iban dirigidos a implicar a las familias de los alumnos en la vida escolar. Muchos de ellos han realizado actividades curriculares que contaban con dicha implicación. Por otro lado, el estudio recogió muchas opiniones que vinculaban la participación de las familias con la mejora escolar. Además, dos de los centros participaban en el movimiento de *Comunidades de Aprendizaje*, en el que dicha participación tiene un papel esencial y habían obtenido formación específica de parte de los responsables de dicho movimiento.

Por otra parte, en la mayoría de los conflictos recogidos por el estudio donde estaban implicados estudiantes problemáticos se descartaron soluciones simplistas o meramente punitivas. Por el contrario, se implementaron medidas que trataban de poner en relación a los estudiantes, a sus familias, a los docentes implicados y otro tipo de personal de apoyo tales como los encargados del Departamento de Orientación. Además, muchas de las escuelas estudiadas tenían previstos protocolos específicos de actuación ante casos de este tipo, así como comisiones donde agentes entrenados para ello (profesores y también alumnos en algunos casos), trataban de no dejar ningún incidente de este tipo sin respuesta y evitando así interrupciones importantes de la vida escolar. Uno de los dispositivos analizados fue un

contrato de mejora por el cual todas las partes implicadas se comprometían a contribuir en alguna medida a la solución del problema. El mensaje implícito que subyace a esta medida es que la escuela confía en sus miembros y espera que la mejora provenga de ellos mismos y no del exterior.

Los centros escolares del estudio estaban bien conectados también con sus entornos: con otros centros, con su Centro de Profesores, con la inspección, con las autoridades educativas y municipales, con otras instituciones, empresas, etc. De manera significativa todos ellos consideraban que recibían el apoyo necesario por parte del Centro de Profesores de referencia. Además, estos centros han mostrado una preocupación sostenida en el tiempo por rodearse de los recursos necesarios para responder a las dificultades especiales que presenta su entorno, acogiéndose a una amplia gama de proyectos subvencionados, servicios (por ejemplo, comedor escolar, profesores de apoyo, concursos) convocatorias de dotación de material, así como un largo etcétera. De hecho, en la gran mayoría de ellos, su política de innovación pasa por solicitar un importante número de proyectos en las convocatorias oficiales que realizan las autoridades educativas. A menudo han llegado a conformar una trayectoria de cambios como proyección de su tendencia a solicitar recursos, siendo que estos recursos estaban orientados hacia el fomento de la innovación educativa.

Finalmente, la orientación hacia la introducción sistemática de cambios en sus prácticas que mostraron los centros escolares del estudio era compatible, de manera paradójica pero comprensible si se examina en profundidad, con la resistencia hacia determinados cambios impuestos desde el exterior. De acuerdo con estas *prácticas de resistencia* documentadas en el estudio, sugerimos que algunas escuelas innovadoras desarrollan un invisible sistema de protección hacia los cambios externos que pueden poner en peligro los internos. Dicho sistema de protección pone en guardia ante cualquier aventura que pueda romper la parsimonia necesaria para construir y sostener procesos de cambio desde el interior, así como poner en peligro los consensos acerca de la innovación y la convivencia desarrollados con gran esfuerzo por el profesorado a lo largo de la historia institucional.

Conclusiones

El conocimiento organizativo inscrito en los centros escolares analizados ha revelado la naturaleza compleja y paradójica de la innovación educativa. Los principales hallazgos de este estudio sugieren que aunque ningún aspecto de los analizados constituye la base fundamental e imprescindible de la sostenibilidad de los procesos de cambio, muchos de estos aspectos fueron combinados de diferentes maneras por los distintos centros para lograr dicha

sostenibilidad.

Un importante soporte de los procesos de cambio fue identificado en las narrativas o discursos comúnmente utilizados acerca del entorno desfavorecido de la escuela y del gran valor que representa enseñar en circunstancias difíciles. Esas narrativas formaban parte de la identidad de la escuela y enfatizaban la obligación, en especial de los docentes, de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad. De esta manera, encontramos que el conocimiento organizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y la creación de un fuerte sentido identitario.

El liderazgo que soportaba la dinámica de cambio de las escuelas estudiadas era por lo general claramente *distribuido*. Los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían, constituyendo algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, tratando de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes.

Por lo general, los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con ninguna teoría o ideología pedagógica y/o política particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la auto-exigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados.

La prioridad concedida al establecimiento de un clima escolar satisfactorio parece haber contribuido decisivamente a garantizar la continuidad de los procesos de cambio ante circunstancias que no favorecían precisamente dicha continuidad. Nos referimos en particular a la alta rotación en la plantilla del profesorado que experimentan estos centros cada año, aunque recientemente las autoridades educativas tratan de garantizar la permanencia de los profesores en el destino asignado durante dos años. Esta preocupación llevó a las escuelas estudiadas a poner en marcha múltiples actividades,

tanto formales como informales, para integrar en la cultura escolar a los nuevos miembros a principios de cada curso escolar, especial mente a los nuevos profesores. En este clima exento de amenazas, los oponentes a la filosofía o cultura institucional dominante podían disentir expresamente y al mismo tiempo permanecer integrados en la red social, obteniendo igualmente los beneficios asociados a dicha pertenencia, especialmente en términos de apoyo emocional, participación y consideración por parte de sus compañeros.

La naturaleza de la innovación observada en los casos de nuestro estudio no tenía tanto que ver con cambios radicales o *espectaculares* como con una ampliamente extendida red de modestos cambios en cuya elaboración la mayoría del profesorado participaba. Mientras que los cambios más abundantes sucedían en el nivel de la organización y coordinación del trabajo de los docentes, encontramos que los cambios curriculares sucedían en menor medida, en especial los referidos a nuevas metodologías de enseñanza en las aulas.

Esta dinámica de cambio era facilitada por culturas organizativas que animaban a los profesores a asumir riesgos y a ensayar nuevas formas de enseñanza. Las asunciones compartidas enfatizaban la profesionalidad de los docentes y el compromiso con su trabajo, con la escuela y con la comunidad. Las escuelas eran pensadas por sus docentes como proyecto colectivo. Esta visión, extendida a los estudiantes y a sus familias a través de una red de símbolos, prácticas discursivas, curriculares y extra-escolares ha consolidado, en mayor o menor medida, en todos los casos estudiados un sentimiento de afiliación o pertenencia compartido por la comunidad educativa.

Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Open University Press.
- Araujo, L. (1998). Knowing and learning as networking. *Management Learning*, 29 (3), 317-336.
- Clegg, S. R., Kornberger, M. & Rhodes, C. (2005). Learning / Becoming / Organizing. *Organization*, 12 (2), 147-167. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Cook, S. & Yanow, D. (1999). Culture and organizational learning. En M. D. Cohen, & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2003). *Extending educational reform*. London: Falmer Press.
- Denton, J. (1998) *Organization learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Easterby-Smith, M. & Araujo, L. (1999) Organizational learning: current debates and opportunities. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo. *Organizational learning and the learning organization* (pp. 1-21). London: Sage.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-157.
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community, *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. En P. Pelletier (Dir.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles: De Boeck.
- Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7 (2), 211-223. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54 (1), 131-139.
- Gherardi, S. (2006) *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998) Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29 (3), 273-297.
- Gray, J. (2001) *Introduction in success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Greenfield, W. D. (Ed.). (1987). *Instructional leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, 157-191.
- Hargreaves, A. (1998) Pushing the boundaries of educational change. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2002) Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), 189-214.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004) The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, April.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006a). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006b). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?*. London: Routledge.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.
- Harris, A. & Chapman, C. (2001). *Leadership in schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership. Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31 (4), 437-448.
- Harris, A., Day, Ch., Hatfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, Ch. (2003). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. & Harris,

- B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line*. London: Continuum Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- López Yáñez, J. (1992). Liderazgo para el cambio institucional: funciones estrategias y formación de los directores escolares. En J. M. Escudero, & J. López Yáñez (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- López Yáñez, J. (2003a) Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5, 139-155.
- López Yáñez, J. (2003b) Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Yáñez, J. & Marcelo García, C. (2003). *El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo*. Trabajo Presentado en el Simposio Estrategias de formación para el cambio organizacional, Barcelona.
- López Yáñez, J. & Sánchez Moreno, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, pp. 285-308. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 285-308.
- Louis, K. S. & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Maden, M., & Hillman, J. (Eds.). (1993). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 6-35.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in economically disadvantaged areas: a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Myers, K. & Stoll, L. (1998). *No quick fixes: Improving schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. En D. Nicolini, S. Gherardi, and D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations* (pp. 3-331). Armonk, NY: M.E. Sharpe, 3-31.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., James, S. & Harris, B. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement. International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (4), 425-439.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- Spender, J. C. (1996a). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 45-62.
- Spender, J. C. (1996b). Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1), 63-78.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 503-532.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Strike, K. A. (2000). Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.
- Tsoukas, H. (2002). Where does new organizational knowledge come from? *Working Paper Series: 2002-15*. Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. (Mimeographed paper).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.

FSPC: La facilitación sistémica de procesos colectivos. “Artesanía de contextos” focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes*.

Systemic Facilitation of Collective Processes: Supporting Creativity and Participative Processes in Groups, Communities and Networks*.

Saúl I. Fuks**

Resumen

En este artículo destacaremos algunos aportes del pensamiento sistémico al trabajo con grupos, organizaciones, redes y comunidades. Luego de una revisión crítica acotada de presupuestos subyacentes en el trabajo con grupos, introduciremos la aparición de la epistemología sistémica en el campo, como algo renovador que se amplificó hasta la actualidad. Mostraremos cómo las crisis paradigmáticas recientes abrieron posibilidades para que los Facilitadores Sistémicos expandan su visión liderando la introducción del construccionismo social y los modelos colaborativos a este campo de prácticas sociales. Finalmente presentaremos una síntesis de nuestro modelo de Facilitación Sistémica de Procesos Colectivos (FSPC) representado por un diagrama de flujo con los momentos claves de este tipo de facilitación.

Palabras claves. Facilitación sistémica, grupos, organizaciones, procesos colectivos.

Abstract

In this article we will highlight some contributions of Systemic thought to the work with groups, organizations, networks and communities. We start by presenting a critical review of the main concepts guiding our work with groups; we then show how systemic epistemological theories were introduced in the field as an innovative framework. We also show how recent paradigmatic crises opened up several different possibilities for professionals working as Systemic Facilitators, specifically in regard to the introduction of social constructivism and collaborative models to the field. Finally we describe our Systemic Facilitation Model for Collective Processes and portray it as a flow chart to emphasize six key aspects regarding this model.

Keywords. Systemic facilitation, groups, organizations, collective process

* La producción de este trabajo no hubiera sido posible sin los valiosos aportes de diferentes equipos en los que participamos, en particular los de Rio de Janeiro, Brasil (Gisele Bakman y Eloisa Vidal Rosas con quienes desarrollamos la formación sistemática de facilitadores), el equipo de Le Point, Geneve, Suiza (Laurent Duruz, Olivier Ischer, Paola Ferretti, con quienes venimos testeando estas ideas desde hace 20 años) y del equipo del CeAC de Rosario, Argentina (en especial las Ps. Mónica Blando, Mara Ortiz, Patricia Marinesco, Carmen del Barro, y la TS Griselda Basualdo que han acompañado estas ideas en el trabajo con comunidades).

**Dr. Saúl Ignacio Fuks. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Fundación Moïrù (cocofuks@gmail.com).

Introducción: ¿Qué es un facilitador?

Facilitar es liberar las dificultades u obstáculos, o tornar más fácil o más fluido, o responsabilizarse por un conjunto de funciones o actividades, antes, durante o después de un encuentro o reunión a fin de ayudar al grupo a alcanzar sus propios objetivos. En síntesis, un facilitador es alguien que ayuda a un grupo de personas a definir sus objetivos comunes y los acompaña en el camino para alcanzarlos sin tomar partido en la discusión. El facilitador, entonces, se propone ayudar al grupo a alcanzar un consenso en cualquier desacuerdo que ocurra, previo al encuentro o que pueda surgir durante el mismo, con la intención de que se construya una base consistente para futuras acciones. La misión que un facilitador asume como el “sentido” de su trabajo, es aportar sus competencias para la creación de organizaciones flexibles, creativas, adaptables y resilientes en las cuales las personas sean vistas como una riqueza y no como un problema. Las ideas y aportes de la ciencia actual, acerca del caos, la autoorganización, la complejidad, el azar, la interdependencia, las redes y la emergencia de novedad, sustentan esta posición del facilitador y fortalecen la congruencia de sus acciones (Scharmer, 2007).

En la historia de las intervenciones y trabajos con grupos, la facilitación surgió como un conjunto de prácticas creadas para impulsar los procesos de participación, discusión y toma de decisiones.

Originalmente, se reducía a un conjunto de procedimientos y técnicas para la administración del trabajo compartido: negociación, intermediación, gestión de conflictos, procesos de toma de decisiones, incremento de la creatividad, gestión de grupos de trabajo y equipos. Estos eran métodos surgidos en campos tan diversos como el de los pequeños grupos, las organizaciones, las comunidades y las redes sociales y se fabricaron para ser utilizados en el acompañamiento de eventos o procesos colectivos diversos, tales como reuniones, sesiones de trabajo, talleres, debates, foros, asambleas, congresos y en todas aquellas situaciones donde los agrupamientos humanos requieran -por la complejidad de la tarea o los desafíos singulares de los participantes- de acompañamientos externos.

En esos procesos, los facilitadores funcionan como dinamizadores de la comunicación, cuidadores de la diversidad y catalizadores de las energías de todos los participantes, estimulando la participación, la confluencia en la producción conjunta de consensos y la integración de intereses para la concretización de tareas.

A partir de este perfil la “facilitación” -como modelo- se diferenció rápidamente de las formas tradicionales del trabajo grupal o de los abordajes institucionales, gracias a su comprometida orientación más hacia los “procesos” que a los contenidos, en una

distinción que inauguró una perspectiva completamente diferente de las opciones existentes.

La “edad de oro” de los trabajos con pequeños grupos comienza en la década del 40’ y llega a su máxima expansión en las convulsiones de la postguerra, enfoque conocido como la “dinámica de los grupos”. En esa historia, se destaca especialmente la figura del psicólogo polaco (exilado en los Estados Unidos) Kurt Lewin (1890-1947), considerado como el fundador de la Psicología Social científica y quién intentaba abordar -desde lo microsocio- los desafíos que enfrentaban las democracias de la postguerra. En 1944 Lewin crea, en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), el Centro de Investigación para la Dinámica de Grupos, con el objetivo de producir una teorización sobre el funcionamiento de los grupos, tarea en la que continuó investigando hasta su muerte.

En 70 años de historia de trabajo con grupos, se pueden reconocer momentos “paradigmáticos” en que los interrogantes acerca de “como” los grupos humanos consiguen actuar de manera coordinada y en función de objetivos comunes, ocuparon un lugar de estudio y reflexión. Las “concepciones” acerca de la vida social, se sustentan en presupuestos acerca de los modos por los cuales las normas, regulaciones, valores, principios y modos de percibir la realidad son transmitidos, aprendidos, incorporados y apropiados por los miembros de una cultura o sociedad. Estas matrices y procedimientos habilitan a “ser parte” de un colectivo y mediante esta participación/pertenencia, se consigue incorporar habilidades y competencias imprescindibles para desempeñarse satisfactoriamente en una ecología social, configurando en su conjunto un proceso denominado “socialización”.

En el panorama de las diferentes concepciones es posible reconocer visiones características de la Modernidad – sustentadas en el mecanicismo racionalista y en el funcionalismo reduccionista – y que, con sus aportes, contribuyeron a generar modelos en los que “estructura”, “evolución” y “función” constituyeron los pilares de un edificio epistemológico al que Edgar Morín (1991) llamó el “Paradigma de la Simplicidad”.

De concepciones simplificadoras a la facilitación sistémica

Las instituciones y organizaciones han estado moviéndose hacia modelos cada vez más complejos, incorporando progresivamente la utilización de enfoques participativos para generar identidad, aumentar el compromiso con los objetivos y potenciar la creatividad.

Los diferentes “mundos sociales” (organizacionales, comunitarios, de red, grupos) se desplazaron desde modelos individualistas/competitivos típicos

del “Darwinismo Social” de los 80’/90’ hacia posiciones que emplazaron a las relaciones colaborativas en el centro de los procesos participativos. Asimismo, con el incremento de la utilización de los grupos y equipos como formas de trabajo, también aumentaron las demandas de facilitadores entrenados que puedan ayudarlos a volverse más creativos y productivos, lo que ha impulsado la sistematización de formas de trabajo que habían surgido artesanalmente y sin ambiciones de transformarse en “modelos”.

La facilitación sistémica emergió diferenciándose de los enfoques en el que los “contenidos” (explícitos o implícitos) eran el foco privilegiado de los acompañamientos grupales. Desde sus comienzos (Senge, 2006) y en sus desarrollos posteriores, fue orientándose hacia la comprensión de los “procesos” por los cuales los colectivos humanos llegan a concretar sus objetivos. Los primeros enfoques delineaban al facilitador dentro de un rol acotado: el de cuidador del tiempo, una especie de agente de tránsito de la comunicación, un guardián de las discusiones para regular su intensidad y un “testigo” de las decisiones del grupo. Nuestra perspectiva acerca de este campo, a la que llamamos FSPC (Facilitación Sistémica de Procesos Colectivos) considera al facilitador de modo más amplio: como un “artesano de contextos” (Fuks, 2004), un “acompañador” temporario y provisorio del grupo o equipo, un cuidador del proceso; un co-constructor de condiciones de posibilidades para la auto-organización grupal, un diseñador de escenarios, dispositivos y dinámicas y un articulador de las complejidades que implican el monitoreo participativo de todo el proceso.

El “gran” articulador conceptual de la complejidad: el proceso.

La noción de “proceso” fue un concepto que atravesó diferentes etapas del paradigma sistémico; originariamente pensado como un conjunto de eventos que se realizan o suceden (alternativa o simultáneamente) orientados hacia un fin, meta u objetivo determinado, y guiados tanto por fines como por relaciones con su entorno.

En esta definición se pueden reconocer dos hipótesis sistémicas paradigmáticas: la teleológica, que remarca la importancia de la orientación hacia el futuro y la noción de “sistema abierto” en co-evolución con su entorno, sustentada en una concepción del cambio no-determinista.

Entretejiéndose con estas nociones -vigentes en los fundamentos de la facilitación- se destacan dos articuladores conceptuales fundadores de la identidad epistemológica de “la sistémica”. Nos estamos refiriendo a los conceptos de “marco”/“contexto”, propuestos originariamente por E. Goffman (1970, 1984) y G. Bateson (1976) para describir la ecología socio-relacional en la que se generan los significados que “dan sentido” a las prácticas.

El “contexto” -en su versión originaria- definía al conjunto de circunstancias específicas (lugar, tiempo, relación, etc.) en que emergen los procesos de comunicación y que permiten su comprensión. En ese sentido, la idea de “entender” se expandió al punto de considerar que, para captar el significado de un mensaje es fundamental tomar en consideración al contexto o “los” contextos que enmarcan esos intercambios lingüísticos/comunicacionales.

En las sociedades occidentales cuando las personas reconocen un acontecimiento, sea el que sea, implican en su respuesta (y emplean de hecho) uno o más marcos o esquemas de interpretación que denominaré marcos primarios... un marco primario puede convertir un aspecto de la situación que pudiera haber pasado desapercibido, en algo especialmente significativo (E. Goffman, 1984 p. 20).

Heredera de esa tradición, el campo de la facilitación sistémica fue acompañando fracturas y re-acomodaciones nuevo-paradigmáticas (Vasconcellos, 2002), rompiendo críticamente -en ese devenir- con visiones estratégicas que imaginaban a un “operador” que “desde afuera” del sistema/grupo/organización podía detectar sus “puntos flexibles” para “intervenir” en la dirección del cambio esperado.

A partir de las múltiples fracturas que estallaron en los 80’ (agrupadas bajo el nombre de “postmodernidad”), se hicieron visibles variadas confluencias entre campos de prácticas sociales que confrontaban similares desafíos, tales como los de las Ciencias de la Acción (Action Sciences) (Argyris y Schon, 1974) que aportaron métodos e instrumentos para incluir al “observador” en lo observado; los nuevos enfoques comunicacionales (CMM) de Barnett Pearce y Vernon Cronen (1980); las rupturas teóricas en la Psicología Social como las de Kenneth Gergen (1966); las innovaciones teóricas/metodológicas de la Psicología Comunitaria Latinoamericana (Fuks, 2007) y enfoques organizacionales complejos como los de O. Scharmer (2007), D. Cooperider y Srivastva (1987), P. Senge (2006), J. Rough (1997). Sin embargo:

¿En qué se diferencia la manera en que un facilitador se posiciona en el trabajo con conjuntos sociales, respecto a las formas tradicionales de coordinar o conducir grupos?

En un sentido amplio, la facilitación es el acompañamiento ofrecido por persona(s) neutral(es) que ponen a disposición sus recursos personales y técnicos para incrementar la efectividad y eficiencia en la toma de decisiones y resolución de obstáculos en un grupo, para que sus participantes puedan concretar objetivos que el propio grupo se ha fijado.

Esta definición genérica, tiende a resaltar elementos idiosincrásicos de la facilitación: la noción de un

*acompañamiento y del compromiso*¹ del facilitador con los objetivos fijados por el grupo, diferenciándose así de aquellos enfoques que presuponían “un modelo” normal, ideal o performático del funcionamiento colectivo.

Esta posición -ética, epistemológica y técnica- diferenció a la facilitación sistémica de versiones tradicionales del trabajo grupal, y definieron ciertas funciones o papeles característicos para quienes se proponen acompañar un proceso colectivo. Estas funciones -que describiremos sucintamente- fueron progresivamente incorporadas como ingredientes de una nueva identidad que diseñaba responsabilidades frente a un grupo.

Posiciones características del Facilitador Sistémico de Procesos Colectivos (FSPC)

El Facilitador como “impulsor”

El FSPC pone a disposición del grupo, eventos/situaciones, escenarios, y marcos que tienden a colaborar para que concrete su trabajo y es “puesto en acción” mediante una posición de “activador” o “impulsor” de contextos y relaciones. Ubicándose como alguien que alienta/desalienta, “co-ordena” o “administra” procesos de interacción e intercambios, en función de las condiciones existentes y de las metas comunes.

En el nivel de la tarea², alienta el surgimiento de ideas provenientes de los participantes, especialmente de aquellas que permiten la apertura de caminos alternativos, sin forzar a que esos aportes tengan que confluír en una “mirada común” ya que -en la FSPC- la producción de consenso no es considerada como un objetivo privilegiado. No obstante, a diferencia de los enfoques que idealizan los conflictos, cuando los acuerdos suceden el FSPC contribuye a que se los celebre. En este marco, el facilitador atiende cuidadosamente al “derecho” de cada miembro a que su voz sea oída y considerada, así como a las diferentes concepciones, valores y creencias existentes en el grupo. Su forma de impulsar esto, es administrando los “turnos” (Tannen, 1996) en el hablar y el escuchar, alentando al protagonismo -mediante preguntas- de aquellos que parecen menos activos, o mediante las “competencias de escucha”, modelizadas en su modo de atender respetuosamente a cada participante.

En esta manera de “estar con grupos”³ el facilitador

cuenta con técnicas que le permiten impulsar diferentes formas de comunicación colaborativa. En una cultura que ha priorizado las competencias “oratorias” entronizando al “saber argumentar” como la habilidad más valorada, el FSPC atiende al “hablar” de los participantes desde una perspectiva multidimensional, acompañando los esfuerzos de los participantes por clarificar(se) los contenidos, y poniendo constantemente en evidencia la complejidad y multiplicidad de las posibles interpretaciones que pueden generarse en torno de una misma “realidad”.

Tal como Barnett Pearce sostuviera en el Seminario: “Modernity as a Communication Process (is modernity ‘on time’?)” (Rusia State University for Humanities, Moscow, 2005) nuestras chances de vivir en un mejor mundo social, serán mayores sabiendo discernir y elegir entre diferentes formas comunicacionales, lo que llamó “virtuosidad comunicativa”.

Impregnado de esa ética, la responsabilidad que el facilitador asume no es la de impulsar un determinado proceso, apoyándose en sus creencias acerca de lo que es un “buen” trabajo productivo; por el contrario, sostenido por su convicción de que la relación entre el aprendizaje y la producción supone un proceso complejo en el que los “errores”, “desvíos” e “impasses” desempeñan un papel fundamental en la creatividad, alienta toda opción que el grupo acuerde en explorar. Desde esta posición, el facilitador colabora en mantener al grupo dentro de un curso productivo, autoevaluándose en continuidad y correlacionando sus “posibilidades” con sus “alternativas”.

En sintonía con lo anterior, es posible afirmar que el FSPC es un impulsor de “progresos” tanto como de “aprendizajes” empero, a diferencia de los modelos tradicionales de coordinación grupal, su compromiso prioritario se orienta hacia la creación de condiciones para que los procesos autoorganizativos desplieguen su potencia, aunque esto suponga desorganización y escenarios críticos (Rought, 1997). En tanto impulsor de progresos, el facilitador aprecia las capacidades y recursos del grupo, reconociéndolas y evidenciando los progresos colectivos. En sintonía, mantiene activa la energía ligada con la tarea y en su condición de cuidador de condiciones para el aprendizaje, acompaña con la misma equidistancia los logros y los fracasos, catalizando la transformación de la “bosta en abono” (Fuks, 2007).

El Facilitador como “diseñador” de contextos, eventos y relaciones

Otra posición característica del facilitador es la de

nuestras descripciones la existencia de “perfiles”, “roles”, “identidades” y otras formas esencialistas de construir las relaciones profesionales. En nuestra concepción, el facilitador delimita y encarna con sus actos una posición relacional y una ética social.

1. Conceptos superadores de “conducción”, “neutralidad” u “objetividad” o “distancia” de los primeros enfoques.

2. La “tarea” resume los sueños, los valores, los sistemas de creencias y los objetivos de un colectivo y es la expresión visible y concreta de una compleja negociación en la que confluyen las dimensiones de la racionalidad, de las relaciones y de los significados de un “hacer conjunto”

3. En este escrito hacemos un expreso intento de no denotar en

un “diseñador” de contextos, escenarios, formatos y situaciones, ubicándose como quién atiende tanto al “resultado” del trabajo colectivo como al “proceso” por el cual se arriba a ese producto. Esta dimensión “arquitectónica” (Schön, 1983) del trabajo del facilitador, supone contar con un conjunto de competencias que permitan la compleja planificación de aspectos singulares en cada encuentro, tanto como el mantener una perspectiva panorámica del estado del flujo del proceso global. El “diseñador” toma en consideración aspectos y niveles diversos, que van desde la atención a los detalles de infraestructura y logísticos relacionados con las condiciones de trabajo (espacio físico, tiempo, elementos de trabajo, de confort, etc.) hasta el cuidado de las dimensiones lúdica y estética de los encuentros.

Enmarcado en el respeto por la(s) micro-cultura(s) grupal(es) u organizacional(es) el “diseño” -como forma de planificación sociorelacional- es radicalmente participativo, se sustenta en una concepción de la acción colectiva (Shotter, 2006) y requiere de una cuidadosa atención a la calidad, los ritmos e intensidades de los intercambios entre los participantes.

El Facilitador como “acompañante”

Una tercera dimensión en la posición de facilitador, es la de brindar “contención”, “apoyo” y “sostén”, asumiendo la responsabilidad por el cuidado del “clima” de las reuniones y también de las condiciones necesarias para promover formas equilibradas de participación (sea en lo cognitivo, actitudinal o en lo simbólico) atendiendo a la compleja micropolítica de las reuniones. La tarea de “acompañamiento” remite a metáforas tales como la de partera: alguien que acompaña un acontecer “natural”, asistiendo y colaborando en la medida de lo necesario pero no interfiriendo con el flujo propio del proceso. Afirmando en su convicción acerca de la fuerza creativa de los procesos auto-organizativos (Morin, 1992), el facilitador consigue “estar presente” sin controlar ni dirigir las turbulencias y perturbaciones que son idiosincrásicas en los escenarios críticos. En este “estilo” de fluir con los sucesos⁴ el facilitador consigue ser “invisible”, en la medida en que contribuye a producir las condiciones que permiten que los participantes se apropien de la situación, del proceso iniciado, de los medios técnicos para llegar a los objetivos, de las formas de evaluación y reformulación. En ese camino, también asumen el protagonismo y la conducción del funcionamiento: se “auto-facilitan”; en consecuencia, el facilitador cumple su “misión” cuando su trabajo no se nota, cuando su presencia se diluye y su protagonismo pasa desapercibido.

4. Un grupo colegas suizos generó la metáfora del “dérapage contrôlé” para hacer referencia al modo de fluir en una situación crítica, en la que un vehículo circulando en la nieve necesita ser manejado sin usar el freno y con el conductor acompañando los deslizamientos y movimientos incontrolables que frecuentemente se producen en esas situaciones. (formation Genève 08).

El Facilitador como “promotor” de creatividad

Una parte importante de nuestra vida de relación esta conducida por mecanismos que la tornan “fluida”, “natural” e invisible; son las rutinas, tradiciones, rituales y “modos de hacer” que hemos acumulado a lo largo de la historia de nuestras interacciones personales sumadas a las que recibimos como herencia de nuestra cultura. Es lo que se tiende a denominar como “estilo” -familiar, comunitario, organizacional, social- y ahí se condensan las experiencias y conocimientos del entramado de nuestras redes; debido a su condición de tesoro, patrimonio y reserva, se encuentra protegida a fin de evitar que los cambios puedan llegar a cuestionar el “sentido de identidad” al que están asociados.

Sin embargo, la vida exige una permanente renovación y experimentación tanto para adaptarse al entorno como para generar opciones innovadoras y, por tanto, la inevitabilidad de estos requerimientos define que la tensión entre la tradición y la innovación sea una danza constituyente de la vida social. En los agrupamientos humanos, estas dinámicas toman la forma de sistemas conceptuales, ideológicos y morales que -de maneras muy elaboradas- justifican y fundamentan las posiciones asumidas y que se ponen en evidencia cuando surgen las demandas de cambio o cuando lo “natural” es cuestionado.

La construcción social de un proceso de adaptación-mantenimiento-cambio posee tal complejidad que requiere de cuidadosas negociaciones “hermenéuticas” para poder conseguir que el producto colectivo obtenga la sustentabilidad social que le permita convertirse en una “nueva forma de hacer”. En la vida de los grupos, cuando surgen actividades que pueden llegar a desbordar los automatismos de las rutinas habituales, emerge también la exigencia de escoger forma(s) de afrontar la situación haciendo visible -en ese proceso- los grados de libertad que sustentan los sistemas de toma de decisión y que se concretizan en las elecciones asumidas. Ante esta demanda, y en una verdadera bifurcación, de un lado aparecen las opciones que alientan a escoger la continuidad de los caminos conocidos (que son los que generan la sensación de seguridad del “siempre se ha hecho así”), un tipo de camino que tiende a minimizar sorpresas e imprevisibilidades, al costo de reducir las posibilidades de emergencia de algo diferente a lo ya conocido. Existe, del otro lado, y aunque esto incremente las perturbaciones generadas, la alternativa de intentar responder a los desafíos que impulsen la exploración de sendas desconocidas o inusuales, posibilitando el surgimiento de alternativas innovadoras.

Bloqueamos la creatividad rotulándola como poco frecuente, extraordinaria, segregándola en reinos especiales como el de las artes y las ciencias...

Suprimimos, negamos, racionalizamos,... porque dicen que la voz del conocimiento interno no es real. Cuando nos da miedo el poder de la fuerza de la vida nos atascamos en el aburrido mundo de las respuestas convencionales (Nachmanovitch, 2004, pp. 137-138.)

Sin embargo, el tránsito de la seguridad de las rutinas a la aventura del descubrimiento no es un salto carente de temores, inquietudes y sensaciones de amenaza. Esta puede desatar intentos de anular o disminuir las perturbaciones y -por ende- todo tipo de riesgos. El FSPC se posiciona como un promotor de la inteligencia y de la creatividad colectiva, pero lo hace de modo tal que las sensaciones de peligro no lleguen a superar el placer de jugar y, en esta función, su posición acompaña los vaivenes del grupo sin “empujar”, aunque destacando la existencia de opciones a ser exploradas, si el grupo lo decide.

El Facilitador como “testigo”

Los procesos colectivos requieren un nivel de compromiso equivalente al grado de participación asumido y este involucramiento lanza a los participantes a una intensidad de vivencias que no facilita el distanciamiento de lo vivido, lo que es necesario para poder revisarlo y registrarlo. La experiencia grupal -por sí misma- no asegura que pueda ser apropiada y transformada en un recurso instrumental y en un patrimonio compartido; para que este proceso de *empowerment* se concrete, se hace necesaria una particular distancia que posibilite “poder tratarse como a un otro”. El FSPC asume como responsabilidad ética de su tarea el activo compromiso para que los participantes de una experiencia colectiva consigan fortalecer su autonomía, “adueñándose” de sus recursos.

El FSPC dispone de técnicas (contextos, escenarios y juegos) que le permiten construir condiciones para un extrañamiento curioso, que permita el incremento de la reflexividad y la legitimación de los protagonistas. Además de su “caja de herramientas” también dispone de “sí-mismo-en contexto”: de su posición de “testigo”⁵ legitimando que ese proceso está ocurriendo, que el grupo⁶ ha recorrido ese camino y conseguido esos logros. Esta función de “dar testimonio” presenta filosas aristas, ya que fácilmente ese lugar puede derivar en juegos de poder que le asignarían un lugar dominante; la conciencia de esto, hace que el FSPC sea extremadamente cuidadoso en el ejercicio de esta posición y -siempre que sea posible- se incline a potenciar las condiciones para que el propio grupo se vuelva consciente de

5. En una posición semejante a la que describen White & Epston a la que denominaran “auditorio”.

6. Utilizaremos “grupal”, en este trabajo, de manera genérica para referirnos a colectivos sociales de dimensiones medianas. No lo utilizaremos, en cambio, para hacer referencia a aquellas tramas sociales que suelen tener una identidad más claramente identificables como las redes, las organizaciones o las comunidades.

sus transformaciones y fortalecimientos, auto-legitimándose.

El desafío de la “distancia”

Las “funciones” descritas anteriormente, inherentes a la facilitación como práctica social, lo perfilan como un técnico-artesano⁷ con capacidad para promover relaciones de cooperación creativas. Los FSPC concretizan “en acto” su disponibilidad para acompañar la creación de producciones colectivas, focalizándose técnicamente en la co-construcción de climas relacionales⁸ y en la optimización de los recursos disponibles. En este enfoque, el FSPC y su equipo comparten con el grupo la responsabilidad por el co-diseño y la elección del camino para llegar al objetivo, radicalizando de este modo la concepción participativa característica de los procesos de facilitación. Esto no significa, sin embargo, que los FSPC diluyan su responsabilidad por el acompañamiento de la tarea colectiva, ya que asumen que existen competencias técnicas que les son inherentes y específicas de su tarea, que son las que demarcan la responsabilidad asumida en el contrato de trabajo.

La delimitación del “grado” de distancia del facilitador, aparece como un tema inquietante cuando lo consideramos a la luz de los aspectos éticos que lo impregnan y que desafían las herramientas técnicas y las competencias personales del facilitador. A partir de las turbulencias que fracturaron el ideal de la objetividad científica, la cuestión de la “distancia del operador”⁹ dejó de ser -como durante la modernidad- un tema epistemológico, metodológico o tecnológico y se convirtió en una problemática que re-introdujo temas éticos insoslayables. En el trabajo con grupos sociales, la decisión acerca del grado de distancia de quién los acompaña, pone de manifiesto las contradicciones propias de la tarea; quién facilita no puede pretender una objetividad en la que no cree, pero tampoco puede tomar partido en las opciones que el grupo está considerando. Lo paradójico de la situación es que, si el facilitador asume tanta distancia como para que “le dé igual”, el grupo puede recibirlo como una “ausencia de compromiso”, “desinterés” o “frialidad técnica” y si, por el contrario, el facilitador se involucra desde sus convicciones, es

7. La noción de “artesanía de contextos” fue generada para hacer referencia al conjunto de saberes que configuran un campo de experiencia en el cual es posible habitar, cambiar o diseñar contextos en función de las circunstancias, condicionamientos y objetivos.

8. A diferencia de los modelos orientados por la racionalidad de la eficacia y la búsqueda económica de resultados.

9. La mayor parte de los “nombres” utilizados para hacer referencia a quienes se ubican en estas tareas están sobrecargados ideológicamente, “conductor”, “interventor”, “coordinador”, “animador”, etc, refieren a mucho más que a un mero perfil técnico, condensando concepciones epistemológicas acerca del mundo de lo social, de las relaciones etc. En función de esa compleja densidad de sentidos, usaremos en este trabajo términos genéricos, reservando FS para una forma singular de trabajo que estaremos describiendo y delimitando en este artículo.

probable que su papel se desdibuje y su credibilidad disminuya.

Idealmente, el FSPC no tendrá preferencias respecto a las opciones que se están considerando o por el resultado que pueda ser alcanzado, aunque acompañe y sustente los esfuerzos para llegar a tomar alguna decisión. El/la FSPC ofrecerá al grupo un lugar neutral/equidistante que expresa en el modo de mantener una actitud respetuosa y valorativa hacia todos los participantes y todas las ideas surgidas en el grupo (especialmente con aquellas con las que, personalmente, no coincide). El poder sostener una “posición” de equidistancia como la que estamos describiendo¹⁰ no es sólo fruto de un aprendizaje técnico, requiere “hacer carne” concepciones que suponen un cambio epistemológico en el facilitador¹¹.

El principal instrumento con que cuenta el FSPC -para navegar en esas turbulencias- es su propia “persona” y la estructura/red que lo sostiene es el trabajo en equipo; es en su inclusión dentro de un equipo de facilitadores donde es posible construir y ejercitar esa posición acerca del grado de responsabilidad en el mundo de los otros. En un área de prácticas sociales desarrollada por intuitivos, personas provenientes de los campos más diversos que fueron aprendiendo con su propia práctica, el desafío de llegar a diseñarse como un sofisticado “artesano” (Fuks, 2004) emplazó al lugar de la formación/capacitación en un lugar central. En los comienzos de este campo de trabajo, las capacitaciones tuvieron la típica forma del “entrenamiento”, orientados a incorporar técnicas y “modos de hacer”, en coherencia con una visión en la que el trabajo era “dirigir” al grupo para que llegue a concretar un trabajo eficaz.

En el curso del cambio paradigmático de los últimos 30 años, el perfil del facilitador fue moviéndose hacia un modelo más complejo que incluyó no solo el “saber-hacer”, sino sobre todo un “saber de sí mismo en contexto” (Schön, 1983) y que supuso un nivel de reflexividad que trascendía la noción de “autoconocimiento”. Para llegar a incorporar este tipo de “posicionamiento”, el recorrido -en la formación de facilitador- posibilitará el pliegue/despliegue¹² de

10. Que es metafórica en las formaciones de facilitadores con el conocido gesto de levantar los hombros para significar “eso no me compete”.

11. Esta es uno de los grandes desafíos de la formación de facilitadores, en un medio donde la “tecnología” pareciera ocupar el centro de la escena (basta con mirar los cientos de ejercicios y dinámicas disponibles en internet) consideramos que toda esa disponibilidad técnica no tiene soporte sin una mudanza epistemológica y, debido a eso, nuestras formaciones hacen el camino inverso... comienzan por desenvolver reflexión-en-acción para, solo después- agregar teoría y tecnología.

12. En referencia a los aportes de David Bohn acerca de la forma en que el orden se manifiesta. “En el orden implicado lo que va a ser visible es solo una pequeña parte del orden envuelto, por lo cual introducimos la distinción entre lo manifiesto y lo no-manifiesto... El movimiento fundamental es el plegarse y desplegarse, mientras que el movimiento básico para Descartes es el de atravesar el espacio en el tiempo, o sea una entidad localizada moviéndose de un lugar a otro” (Weber y Bohn).

la historia personal y de los recursos generados en esa trama, a condición de que esa alquimia sea producida en un espacio de interdependencia relacional con “otros” que lo interroguen, cuestionen y hagan uso de la sorpresa y curiosidad como herramientas de fortalecimiento mutuo.

El salto epistemológico de generar un cambio de posicionamiento (Davies y Harre, 1982) no es algo que pueda ser hecho -solamente- a través de la comprensión de la teoría ya que, aunque las referencias conceptuales puedan proveer el marco cognitivo necesario para la construcción del perfil social de su trabajo, la experiencia de “estar ahí”, fluyendo con el proceso colectivo, se aproxima más a la creación artística que al análisis conceptual.

Reflexiones sobre las consecuencias, en las prácticas, de ciertos postulados teóricos

En la historia de los trabajos con agrupamientos sociales (especialmente en las organizaciones y comunidades) aumentar la eficacia de los grupos era una meta explícita y valorada, ya que legitimaba el lugar del coordinador. Sin embargo, la concepción “moderna” de la eficacia suponía individuos movidos detrás de objetivos manifiestos y actuando en base a estrategias de alta racionalidad. Sin embargo, luego de que la mirada sobre las acciones humanas dejara su tinte simplista, suponer que la eficacia se mide -solamente- por la racionalidad de las metas y el cumplimiento de las tareas se ha vuelto una propuesta controvertida.

La complejidad de las “motivaciones” e “intenciones” humanas es tal, que los intentos por explicar las conductas en función de la racionalidad de los “objetivos” se tornaron arriesgados, exigiendo concepciones menos restringidas y descripciones más densas. En esa expansión, la noción de contexto emergió como un articulador teórico valioso, ya que posibilitaba una mejor comprensión de las complejas y multidimensionales jerarquías de sentido que traman las construcciones conjuntas. En construcciones teóricas como las del Coordinated Management of Meaning, “CMM” (Cronen y Pearce, 1980) la noción de contexto desplegó una potencia explicativa anticipada por Bateson (1976) y Goffman (1970), llegando a convertirse en un “gran organizador” para las descripciones de sentidos. El “contexto” devino un concepto que permitió “explicar” tanto la pertinencia de ciertos diseños de trabajo y estrategias, tanto como posibilitó la “descripción” de complejos órdenes jerárquicos que articulan las construcciones de sentido.

Otro ingrediente conceptual y operacional -de valiosa presencia en la FSPC- provino de los aportes de D. Cooperrider (1987) los que impulsaron una transformación en el modo en que se construían los “focos” en el trabajo con grupos.

En la tradición de las coordinaciones de grupos, un conjunto de presupuestos a los que K. Gergen (1996) resumió bajo el nombre de “lenguaje de déficit” orientaban todos los esfuerzos hacia la remoción de los obstáculos, impedimentos y bloqueos. Estas perspectivas definían el perfil del coordinador como el de un “des-bloqueador” o “des-inhibidor”, asimilando su trabajo a un abordaje clínico.

Profundizando los trabajos pioneros de Argyris y Schön, David Cooperider sintetizó los aportes de una corriente de pensamiento que se desarrolló en la psicología social y se profundizó en la clínica sistémica confluyendo en un movimiento que conocemos bajo el nombre de construcciónismo social. La originalidad de los aportes de Cooperider en el trabajo con organizaciones –sintetizadas en el ciclo de las 4 “D” (Discover, Dream, Design and Delivery)- fue que explicitó la importancia de una búsqueda activa del “descubrimiento” y legitimación de las posibilidades, la exploración de las potencias, al fortalecimiento de los recursos y la puesta en evidencia de las “fuerzas constructivas” y de los “sueños”. Esta propuesta trascendió el aporte técnico, ya que impulsó una revolución epistemológica que posicionó al FSPC en un lugar más semejante al de un partero que al de un terapeuta.

Nuestro enfoque en la Facilitación de Procesos Colectivos

Para presentar nuestra perspectiva de trabajo, intentaremos sintetizar un recorrido de cuarenta años de trabajo con grupos, organizaciones, comunida-

des y redes -de las más variadas- conscientes de que el conocimiento es una producción sociocultural y que todo aporte es un producto -a la vez- singular y colectivo, que emerge en una red con frecuencia invisible para los hilos que la traman.

Como músicos participantes de una gran orquesta desbordante de solistas, llegamos a escuchar y reconocer el sonido de nuestros instrumentos armonizando con el de los otros y así fuimos aprendiendo de nuestra experiencia, a la vez que lo hacíamos en diferenciación, complementariedad y semejanzas con otros que afinaban y perfeccionaban sus instrumentos en la misma Sala de Conciertos.

Al revisar ese recorrido, reconocemos características y rasgos que consideramos distintivos de la Facilitación Sistémica tanto como concepción y como conjunto de prácticas con foco en las producciones colectivas. En los últimos 15 años, hemos intentado amalgamar esa complejidad modelizándola en un “diagrama de flujo”¹³ (Fig. 1) que describiremos sintéticamente y al solo efecto de ilustrar una modalidad de trabajo que creemos congruente con lo planteado en este artículo.

13. Un diagrama de flujo es una forma más tradicional de especificar los detalles algorítmicos de un proceso y constituye la representación gráfica de un proceso multifactorial. Se utiliza principalmente en programación, economía y procesos industriales, pasando también a partir de estas disciplinas a formar parte fundamental de otras, como la psicología cognitiva; estos diagramas utilizan una serie de símbolos con significados especiales. Son la representación gráfica de los pasos de un proceso, que se realiza para entenderlo mejor. Son modelos tecnológicos utilizados para comprender los rudimentos de la programación lineal (Wikipedia).

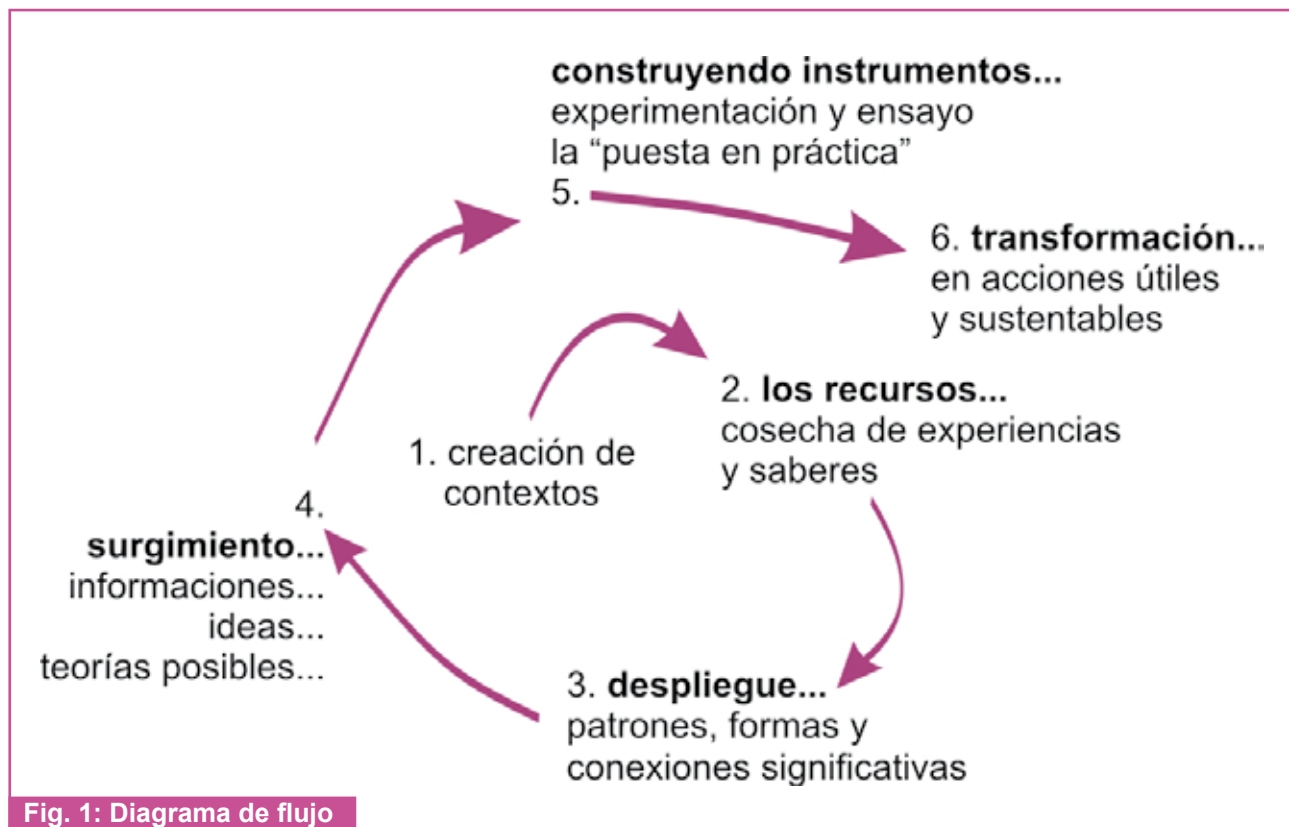


Fig. 1: Diagrama de flujo

El fluir de un proceso

Las dificultades que se presentan al intentar describir procesos no son nuevas, han estado presentes desde siempre en los intercambios entre la filosofía, la ciencia y el arte. La diferencia es que, en los últimos 50 años, han sido cada vez más evidentes los riesgos de empobrecimiento que se producen al intentar describir el “suceder” de los eventos a partir de modelos simplificadores (Morin, 1991, 1992). Haciéndonos cargo de ese desafío y en la búsqueda de modelos que nos permitieran “narrar” procesos de facilitación, encontramos en la noción de flujo una valiosa contribución para la descripción de procesos, respetando su complejidad.

La analogía/imagen/metáfora de un “flujo” que puede ser diagramado contribuye al intento de dar cuenta de un recorrido posible, desplegando ante nuestros ojos desafíos emergentes en cada etapa, posibilitando “imaginar” circuitos alternos que surgen en las bifurcaciones y, un diagrama tal, lo hace “hipertextualizándolo” como un mapa multidimensional.

A fin de generar la descripción de un proceso, un diagrama de flujo demanda de un (arbitrario) “punto de inicio” que consiga distinguir un evento, dentro de una secuencia; esto es una convención fabricada para poder referenciar ciertos sucesos en un transcurrir que no se detiene para ser estudiado. Asumiendo que solo se trata de eso, nuestro “punto de comienzo” lo ubicamos en “las condiciones de posibilidad” necesarias para que se inicie un proceso:

1. La “creación de contexto” y contextos de contextos

Un “comienzo” es tal dependiendo de donde ubiquemos el “punto” de inicio...

¿una facilitación comienza cuando los “participantes” se reúnen en una hora y lugar consensuado?, o ¿se inicia cuando tiene lugar la “primera negociación formal” acerca del tipo de actividad que se realizará?, o ¿o comienza en las conversaciones informales que circulan en las redes en que se fueron creando las necesidades que impulsaron a que la primera negociación se concretara? Parece evidente que dependiendo de donde ubiquemos el “punto de comienzo”... construiremos un relato diferente.

En nuestra perspectiva, preferimos imaginar un escenario en el que, a medida que “iluminamos” algunas zonas con nuestros interrogantes, se van visibilizando diferentes circunstancias/escenas. A medida que vamos desplegando nuestras preguntas-guías, las “circunstancias” van perfilando su relación con la tarea que se está diseñando permitiendo así, definir las estrategias iniciales que harán posible (o no) el contrato de trabajo. Apoyándonos en una epistemología compleja enfocamos las “condiciones previas”,

no desde una perspectiva determinista y lineal, sino como relatos que nos permitirán explorarlos y des-articularlos para poder expandir sus posibilidades y -en consecuencia- las nuestras también.

El “comienzo” del comienzo se concreta, cuando el pedido explícito y las condiciones de trabajo han sido rediseñadas hasta el punto de optimizar las posibilidades de que la propuesta de trabajo se llegue a concretar y a generar lo que se espera de ella. Posteriormente, cuando se llega al punto en que los asistentes se reúnen físicamente con los facilitadores, ya hay mucho camino recorrido que, con frecuencia, es invisible pero que será intuido en la manera en que son acogidos por el equipo, e inclusive por la distribución del espacio físico que encuentran al llegar.

Los participantes arriban a una actividad¹⁴ trayendo consigo diversos mundos de experiencias y sentidos, que confluyen y se reúnen en el tiempo y espacio de la actividad concreta; en consecuencia, para inaugurar un “espacio colectivo” eficaz, es necesario respetar los objetivos y focalizar en la tarea, no obstante, una perspectiva de FSPC promoverá la construcción conjunta de la “tarea” como un complejo producto donde participantes + organizadores + facilitadores desplegarán juntos las *condiciones de posibilidad* para la tarea, los contenidos relevantes, las *reglas de base* para los encuentros y las formas de *evaluación* de todo el trabajo, con la meta de instalar dicha producción como los organizadores privilegiados de los intercambios posteriores.

Este primer desplazamiento, en que se desenfocan los presupuestos con los que las personas arriban a la actividad tiene un fluir que va desde un “Objetivo Oficial” hacia el surgimiento de las condiciones mínimas y necesarias para ese trabajo colectivo. Este es un momento especialmente significativo de la facilitación, ya que los intercambios cooperativos que se exploran en esos momentos, diseñarán el andamiaje que -posteriormente- permitirá encauzar las turbulencias, las dinámicas conflictivas de poder y las situaciones críticas por las que se atravesará en el curso del trabajo conjunto.

En el transcurso de este primer fluir, los facilitadores habrán considerado las condiciones de posibilidad para re-construir el *sentido/objetivo* de la propuesta, cuidando de haber creado condiciones para alentar la participación de todos los asistentes y habrán atendidos los detalles básicos de infraestructura y de los recursos técnicos específicos de la propuesta.

A partir de ahí, los facilitadores estarán en condiciones de desplegar la *apertura/introducción*: una

14. Hablaremos en sentido amplio de “actividad” para denotar que hay un aspecto del flujo que expresa el fluir de procesos equivalentes en workshops, seminarios, capacitación de equipo o planeamiento participativo.

construcción narrativa que les permitirá presentar la visión de los facilitadores sobre la propuesta y comenzar el proceso de reflexión acerca de los códigos relacionales necesarios para cuidar de ese ámbito, creando condiciones para la construcción participativa de las reglas.

En el diseño de los facilitadores, conscientes de la importancia de atender a la dimensión simbólica en la generación de una tarea y de la necesidad de que ésta complemente la racionalidad de los objetivos y metas, un lugar especial -en esta etapa- lo ocupará el *despliegue de los sueños, deseos y expectativas* de los participantes. Este despliegue generará el marco en el que se hará posible *construir participativamente* un programa de trabajo singularizado (que llamamos “menú a la carte”). En este entrecruzamiento de planificaciones y vuelos imaginarios es donde se produce la transformación de los sueños y deseos en “planes” viables y sustentables; una alquimia que inicia la construcción de una “cultura local” de convivencia y trabajo, con sus *rituales, códigos y reglas*, que acabarán generando una identidad compartida.

En condiciones como estas, era improbable que se produjeran participaciones espontáneas, confiadas y creativas, siendo más factible que cualquier disparador organizase “contextos de supervivencia” en los que cada participante acabara aferrándose a los andamios de seguridad conocidos. Ante lo cual se nos planteaba como inquietud:

¿Cómo trabajar en condiciones de alta defensividad y resguardo de la seguridad, sin que el producto sea obvio y poco significativo?

¿Cómo desarticular esas amenazas y promover “contextos de libertad”, sin empujar a las personas más allá de lo que puedan o quieran arriesgar?

El “diseño” escogido por el Equipo, condensó gran parte de los presupuestos (epistemológicos, teóricos, técnicos y éticos) desplegados en este trabajo, que se sustentan en la importancia que damos a la creación de “condiciones de posibilidad” (momento 1 del flujo) para que un trabajo de esas características pueda ser realizado. Consideramos a estas “posibilidades” como un campo de alternativas que están disponibles en cualquier situación y, en algunas circunstancias son evidentes y en otras solo se hacen visibles a partir de la forma en que las exploremos y las desplegamos.

La “exploración de posibilidades” es un proceso dialógico/relacional construido en base a instrumentos técnicos (formas de preguntar y desplegar tramas conversacionales) tanto como es sustentado en la construcción de marcos relacionales de confiabilidad y respeto.

En la tradición de la facilitación sistémica, el pensamiento “estratégico” aplicado al trabajo con las or-

ganizaciones llegó a considerar este aspecto como “juego político” donde los “otros” son “aliados” probables, “competidores” u “obstáculos” para alcanzar los objetivos y, en consecuencia, el tipo de relación que se genera a partir de este posicionamiento, dista mucho de las tramas cooperativas a las que orientamos nuestros esfuerzos.

2. Los recursos... cosecha de experiencias y saberes

Es en estos momentos del proceso donde -sistemáticamente- comenzamos una búsqueda activa que conduzca a la des-naturalización, apropiación y la legitimación de los conocimientos disponibles y las experiencias acumuladas.

Al diseñar una actividad (juego de simulación, dinámica o intercambio reglado), esta es la etapa en la que introducimos la “presentación” de los participantes, programada con un formato lúdico. Entendemos este escenario como algo que trasciende la formalidad de conocer el nombre y la actividad de los participantes, considerándola una oportunidad para compartir las experiencias y saberes capitalizados por cada uno, resaltando puntos comunes, divergencias y complementaciones posibles. Es un momento del encuentro en que se comienza -de forma activa- la construcción de lo “comunitario”. Inventamos secuencias, juegos, escenas en las que -dentro de un clima seguro, creativo e informal- se promueve la reflexión-en-acción acerca de “lo común” (y, por lo tanto, de lo diferente) y se facilita el re-conocimiento de los saber-hacer de cada participante que son legitimados por los otros.

Este momento del flujo está sustentado en la utilización instrumental de competencias sociales y herramientas comunicacionales básicas (poder escuchar, poder preguntar, poder observar, poder relatar y poder describir) las que serán -posteriormente- entrenadas y potenciadas durante el curso de las actividades y, esto es lo que transforma a las “intervenciones” de este tipo en verdaderas capacitaciones (volver capaz).

En este marco, cuando el escenario participativo ya sido co-creado y los “contextos de supervivencia” se han transformado en “contextos de libertad”, se hace posible desplegar condiciones necesarias para reconocer, recuperar y actualizar los saberes disponibles en el grupo aumentando, de este modo, la sinergia. En nuestro modelo de trabajo asumimos que no existen expertos que tengan formulas inefables que permitan definir el “mejor” funcionamiento de un grupo o la receta que asegure la mejor manera en que un grupo de personas puede llegar a trabajar y producir juntos. Todas las personas cuentan con su propia trayectoria y experiencias singulares, han desenvuelto un capital social y les fue legado un patrimonio cultural y familiar. En consecuencia, poseen también registros (corporales, emocionales

y cognitivos) de cuales son -o han sido- las “buenas condiciones” y “buenos contextos de trabajo”; aunque, no todas las personas han tenido oportunidad y condiciones favorables para llegar a reflexionar y sistematizar esas experiencias hasta poder “adueñarse” de las propias capacidades y herramientas.

Un flujo que se proponga promover la apropiación y actualización de los recursos, en un trabajo basado en el reconocimiento, validación y legitimación de los “modos” singulares, no es algo que pueda suceder “naturalmente”: requiere de un complejo proceso lleno de desafíos, en el que la FSPC encontró y expandió un nicho cultural donde le fue posible desplegar toda su potencia transformadora.

3. El despliegue: patrones, formas, redundancias, secuencias significativas

La gama y diversidad de las experiencias aportadas por los asistentes en el curso del recorrido anteriormente descrito, requieren ser relacionadas entre sí para evitar el típico escenario de “1 + 1 + 1” que, bajo el pretexto del respeto a la singularidad fortalece la ideología individualista y a su producto: las teorizaciones de corte esencialistas (Gergen, 1993).

La sola intención de poner en conexión los diversos relatos no asegura -por sí misma- la producción de un efecto sinérgico que suponga una transformación y un salto cualitativo ya que, aunque se desplieguen semejanzas, diferencias y posibles complementariedades, esto sólo establece la base necesaria (pero no suficiente) para encontrar los hilos del tejido común, los patrones que conectan. Para poder catalizar esa alquimia nos valemos de algunos supuestos teóricos operacionalizados en técnicas de facilitación:

- *Apreciatividad*: a partir de la cual las observaciones se orientarán a iluminar posibilidades, capacidades y aprendizajes valiosos, sin minimizar los obstáculos intentando transformarlos en desafíos.

- *Reconocimiento*: alentamos una mirada sobre “los otros” que permita considerarlos fuentes de recursos y posibilidades, lo hacemos apoyados en la creencia que al reconocer en el otro sus capacidades, esto aumentará la valoración y credibilidad de la propia experiencia.

- *Legitimación*: mediante la cual se pone de manifiesto la importancia -para “saberse” competente- de la certificación social de nuestra posición, que incluye nuestras habilidades y capacidades.

- *Validación*: dentro de un marco en el que se vivencia la interdependencia participando de experiencias de estar entrelazado relacionalmente con otros “diferentes”, nos permite desplegar conciencia del derecho del otro a ver el mundo como lo ve, esto se produce en base al desarrollo de relaciones res-

petuosas tendientes a la aceptación de la legitimidad de la perspectiva del otro aunque ésta no sea compartida.

- *Incompatibilidad*: algunos relatos de experiencias singulares son (aparentemente) contradictorias con otras, es en la búsqueda de patrones comunes donde se hacen emerger impactantes descubrimientos de “coincidencias en las diferencias”, instalando concepciones acerca de maneras diferentes de “estar de acuerdo” más complejas que las habituales.

- *Multivocalidad*: es para nosotros importante crear tempranamente condiciones adecuadas para que cada uno ejerza el derecho a tener su propia voz, e impulsando condiciones para que la diversidad de voces sea explorada, se pueden hacer visibles patrones relacionales de notable complejidad. No obstante, lo fundante es que este tipo de proceso -en su fluir- despliega/construye relaciones respetuosas, basadas en la diversidad y la conciencia de la interdependencia.

Desde una perspectiva basada en la epistemología de la complejidad, “encontrar” dejó de ser considerado un acto de descubrimiento de algo que “está ahí” escondido y que un detective/científico debe sacar a luz. Encontrar es construir, es una forma de exploración que combina la “intencionalidad” (“creemos” en que hay “pautas que conectan” y “ordenes implicados” y eso guía nuestra búsqueda) y una alta dosis de capacidad de sorpresa ante lo no esperado. Así entendida, la exploración de patrones y conexiones significativas es un flujo que necesita de relaciones colaborativas y de libertad para la aventura y exige un contexto lúdico que desarme la amenaza que tanta aventura podría generar.

Cuando nos proponemos partir hacia la “búsqueda” de patrones significativos, nuestro diseño usual para estas situaciones se basa en organizar una secuencia de “charlas”¹⁵ que ocurren en escenarios diversos. Comenzamos proponiendo “charlas íntimas”, en las que se invita a cada uno a reflexionar alrededor de un interrogante/foco, continuando con propuestas de intercambios en duplas o -a lo sumo- en cuartetos a los que llamamos “charlas privadas”¹⁶, para llegar -solo luego de este recorrido- a intercambios grupales o “foros” públicos. El pasaje de la vivencia del encuentro íntimo hacia las experiencias vividas en el intercambio con “otros” -realizada en contextos protegidos- se realiza a partir de consig-

15. Utilizamos la expresión “charla” que podría ser equivalente a small talk del habla inglesa, para referirnos a un tipo de conversación enmarcada por la informalidad, una etiqueta que dice: “esto no es una conversación “seria”. Lo hacemos para remarcar nuestros esfuerzos para restarle formalidad, solemnidad y exigencia a propuesta que -en su contenido- son arriesgadas.

16. La distinción entre íntimo y privado no requiere demasiada aclaración ya que en una charla con nosotros mismos y en la otra esto sucede con otras personas, llamamos “privado” a ese tipo de intercambio de proximidad, como un confidente o amigo y donde, en algunos circunstancias, es como si habláramos con nosotros mismos en presencia de alguien de confianza

nas muy específicas y diseñadas como interrogantes. Esto da inicio a la primera etapa de la “construcción colectiva de sentido”, en la medida en que transforma la “experiencia vivida” en una “narración de la experiencia” validada por “otros” y es donde comienza a emerger la conciencia de la existencia de “cosas en común”. A partir de esta construcción y mediante la generación de formas metafóricas de producción social colectiva, es posible llegar a una “conversación pública” donde la “comunidad” emerge con identidad, códigos y significaciones compartidas.

4. Surgimiento y aportes de... informaciones, ideas, teorías posibles

Hasta este momento del proceso, los facilitadores han venido acompañando al grupo en el doble flujo de desarrollar una estructura (condiciones de posibilidad, reglas y normas, objetivos negociados, menú “a la carte”, visiones compartibles) y en el alumbramiento de los ingredientes que serán constructores de colectividad (conciencia de interdependencia, aceptación de la diversidad entendiéndola como riqueza, valores compartidos, identidades “locales” desarrolladas conjuntamente). La posición de los FSPC ha sido -hasta acá- la de acompañantes, impulsores, y testigos, activos en estas funciones pero sin aportar informaciones y/o teorías provenientes de sus conocimientos. Esta posición fue asumida como una forma de promover una conciencia creciente de interdependencia, complementariedad y sinergia grupal y, partir de esto, los facilitadores comenzarán a incorporar sus recursos sin (tantos) riesgos de colonizar al grupo y convertirse en “gurús” seguidos pasivamente.

En el acompañamiento de los trabajos colectivos, uno de los más difíciles desafíos radica en que no siempre la “comprensión” de un tema o situación resulta en acciones eficaces, cuestionando el valor de este tipo de perspectivas. Con frecuencia este tipo de dificultad se origina o potencia en el modo en que se tratan los temas (sea por demasiados abstractos o demasiados puntuales), a lo que se suma la ilusión de que la comprensión compartida de un asunto tiene que convertirse espontáneamente en capacidades y decisiones operativas. En este marco, la ilusión fácilmente se transforma en des-ilusión creando escenarios donde la sensación de fracaso dispara fricciones relacionales que perturban las posibilidades de cooperación, endureciendo las posiciones y promoviendo confrontaciones en las que se sale a la búsqueda de “culpables”.

Es responsabilidad de los FSPC colaborar para que estos “círculos viciosos” se transformen en “círculos virtuosos” (Pearce, 1993) y con ese objetivo, impulsamos (y acompañamos) la des-articulación de concepciones acerca del “hacer” mediante dinámicas que van desde la reflexión íntima a la conver-

sación pública, sosteniendo la reflexividad¹⁷ como GPS.

A partir de haber -cuidadosamente- construido ese lugar para sí mismo, el facilitador se ubica como un canal por el que fluyen -además de sus propios conocimientos- el de grupos con los que ha trabajado previamente y de las redes y comunidades a la que pertenece. En ese proceso de inclusión diferenciada, el facilitador puede contribuir con informaciones, teorías posibles e ideas para ser exploradas, sin que esto signifique -necesariamente- “dar clases”, ya que cuenta con herramientas que pueden promover la creatividad grupal, impulsar la innovación e investigar colectivamente nuevas formas de utilizar los “viejos” recursos. Algunos de sus instrumentos son parte de la “caja de herramientas” de todo aquel que trabaja con grupos, organizaciones, redes y/o comunidades (como las “lluvias de ideas”, juegos para la toma de decisiones, productores de sinergia grupal, diagnósticos participativos, etc.) otros provendrán del recorrido del facilitador que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia y que fue transformando en “herramientas artesanales” adaptadas a su “mano”¹⁸.

En los últimos 20 años los recursos instrumentales para el trabajo colectivo, han sido cada vez más accesibles y en la web, es posible encontrar una gran cantidad de dinámicas, ejercicios, juegos e instrumentos, disponibilizados por las comunidades y redes de facilitación. Sin embargo, como sucede -en general- con todas las técnicas, estas no funcionan por sí mismas, sino que requieren de un saber-hacer que logre conectarlas con el contexto particular en el que habrán de aplicarse, lo cual requiere (por parte del facilitador) de una adecuada formación y de la sistematización de experiencias de trabajos en equipo.

5. Construyendo instrumentos y experimentando: ensayando la “puesta en práctica” de lo aprendido

Luego de todo el proceso descrito, el grupo ha elaborado una visión compartida (epistemológica, teórica e instrumental) construida como una “micro-cultura local”¹⁹ que le permite “moverse hacia afuera”

17. Tomamos la noción de reflexividad que más se adecua a la naturaleza de este trabajo, recortando aquella parte que hace referencia al posicionarse a sí mismo como “otro” o invitar a los otros a mirarse como “otros” de sí mismos.

18. Gustamos de contar la historia de cómo los maestros artesanos de la Antigüedad, adaptaban las herramientas “heredadas” al peso de su cuerpo, la fuerza de sus músculos y las características de su estilo. Este proceso casi “iniciático” perpetuado por Cofradías como las de los Compagnons en Francia (http://en.wikipedia.org/wiki/Compagnons_du_Tour_de_France), transformaba lo general en particular y volvía a los instrumentos una parte del cuerpo.

19. Un “así lo hacemos nosotros” que caracteriza a los equipos eficientes y que resume el saber-hacer enmarcado en un saber acerca del “estilo” e “identidad” del grupo, que lo transforma en un saber hacer flexible y sinérgico.

de ese mundo. Se trata de un movimiento basado en la conciencia de que el trabajo conjunto ha sido un “laboratorio reflexivo” donde han podido producir, explorar, innovar en condiciones “ideales” y en un marco protegido. Con ese soporte, se inicia una etapa de “puesta en práctica”: de ensayos y transformación de lo aprendido en “instrumentos”, útiles más allá del contexto de la actividad.

Las herramientas a las que nos referimos, son el instrumental básico necesario para planificar de manera compleja, para la construcción de estrategias innovadoras y abordar desafíos concretos en las reuniones de trabajo (por ej. agenda de trabajo, toma de decisión, negociación de conflictos, priorización de metas, evaluación participativa, visión a futuro, etc.).

Esta etapa gira en torno de las cuestiones “tecnológicas” y transcurre en “laboratorios” de situaciones simuladas, que intentan explorar opciones que permitan transformar las “ideas” en “instrumentos/modos-de-hacer” suficientemente flexibles para ser utilizados en condiciones diversas. Como ya fue expuesto, consideramos que las técnicas y herramientas no funcionan por sí mismas, ya que requieren condiciones específicas para que lleguen a cumplir la función asignada y esta perspectiva diferencia una “tecnología” empaquetada -que supone que puede ser utilizada por cualquiera y en cualquier circunstancia- de una “caja de herramientas artesanal” construida a la medida de la mano de cada uno. Los instrumentos que llegan a ser incorporados, apropiados y personalizados, necesitan -además- ser testados y practicados hasta que dejen de ser “instrumentos técnicos” y pasen a ser “mi/nuestra forma de hacer”.

Este proceso de “apropiación” es parte de una forma de trabajo (la FSPC) que lleva implícita la capacitación de los participantes. Esto puede ser un objetivo explícito, como en el caso de la “formación” para el trabajo con grupos o, un efecto adicional tal como sucede en las actividades centradas en un objetivo puntual, en este último tipo de situaciones la capacitación sucede por la “forma de trabajo” desarrollada y el flujo que estamos describiendo. En este último caso, las nuevas capacidades se incorporan sin una conciencia racional de estar haciéndolo, pero que se hacen visibles cuando empiezan a ensayarse situaciones concretas.

En esta etapa del trabajo entrenamos capacidades posicionando a los participantes como operadores reflexivos que puedan fluctuar entre la instrumentación de sí mismos y la potenciación de la sinergia colectiva. Como una estación más del recorrido que venimos comentando, se hace necesario incursionar en el monitoreo del proceso contando con un panorama más abarcativo que el de la reunión o la etapa puntual del trabajo; esto permitirá “mapear” si se está cumpliendo lo decidido o planeado y en qué momento se hace necesario producir correcciones a

las decisiones previas.

El término “evaluación”, refiere a la revisión de las metas, medios y caminos definidos para arribar a un objetivo y se trata de un proceso permanente que funciona como un bucle con su propio fluir. La evaluación supone la construcción de “indicadores” que serán observados para definir si se está en el camino correcto, de los “signos” a los que se atenderá para replantear técnicas, estrategias o planes de acción. Este flujo no es producido de antemano como un programa pre-concebido, sino que necesita ser adecuado a la singularidad de la situación y la especificidad de la tarea. En nuestra perspectiva, partimos del supuesto que el facilitador se ha construido a sí mismo como instrumento privilegiado y que, por tanto, las señales, signos e indicadores que él detecta, percibe y reconoce son los que pondrán en marcha la racionalidad técnica de una evaluación más estructurada.

Planificar es un intento de administrar futuro (se trate de uno deseable o que -por el contrario- se desea cambiar o evitar). En el tipo de formación de competencias y habilidades, el entrenamiento de la capacidad de instrumentación de sí mismo se torna en una sustancial diferencia entre aquellos modelos de entrenamiento basados en una epistemología tecnológica “moderna”, donde se prioriza la racionalidad técnica del proceso (saber-hacer) respecto a los modelos reflexivos “postmodernos”. Estos últimos, sin descartar el “saber-hacer” instrumental han revalorizado el “saber-estar-en-contexto” como clave para ser “concertistas” en lugar de “operadores”. Este cambio pudo ocurrir, a partir de haber revalorado la complejidad, la incertidumbre, la diversidad de futuros posibles y del azar, instalándolos como grandes modeladores de la creatividad.

6. Transformación de lo producido... en “modos de actuar” útiles, viables y sustentables para la vida (personal o profesional) cotidiana

El deseado horizonte de los FSPC es que, al llegar al final de un proceso de trabajo -sea este de capacitación o de intervención- lo que se haya producido pueda ser útil para la vida del participante y sostenerse sin soporte externo. En consonancia, el meta-objetivo de esta “última” etapa del flujo es que sea posible reconocer colectivamente lo que haya sido concretado, visibilizar lo significativo que haya sucedido y tener registro de los cambios que se hayan iniciado.

Tomando en cuenta las dimensiones que hemos expuesto acerca del papel de las prácticas durante el trabajo, podríamos decir que un diseño “ideal” de actividad/dinámica/juego es aquel que organiza acciones lo más cercanas posibles a la vida “real” de los participantes y que consiguen anticipar una adecuada aplicabilidad en sintonía con los ambientes (culturales y organizacionales) de donde provienen

los asistentes. Describimos asimismo, los complejos pliegues que traman las “dinámicas” en particular aquellas que están disponibles y al alcance de todos, creando la ilusión tecnológica de eficacia automática. Necesitamos -en este punto- agregar una dimensión más a esta complejidad, el hecho de que no todos los cambios, transformaciones y aprendizajes se sostienen en el tiempo y soportan los cambios de contextos. Un desafío habitual, para quienes trabajan en estos territorios, proviene de la experiencia de que no siempre la “magia” del laboratorio (seminario, reunión de trabajo, workshop, entrenamiento) se mantiene cuando las personas vuelven a los ámbitos cotidianos donde prevalece la fuerza y contundencia de las inercias y rutinas de funcionamiento.

¿Cómo alimentar las posibilidades de “sustentabilidad” para las habilidades, herramientas y saberes que fueron aprendidos o potenciados durante la actividad que finaliza?

Desde el inicio, este interrogante orienta y atraviesa la manera en que construimos nuestro diseño de trabajo aunque su presencia será creciente a medida que se aproxime el final de la actividad o programa. En cada una de las etapas recorridas fueron contemplados diferentes formas (ejercicios, tema/contenido, simulaciones, lecturas, tareas) en las que fuimos atendiendo a las condiciones de “aplicabilidad” de lo aprendido y que, al llegar al final de ciclo, son los ingredientes que aportan los elementos para la producción de las síntesis, para la legitimación de las redes relacionales y para la consolidación del entramado de sentidos que se fueron generando en el curso de lo vivido. Esas verdaderas “puestas-en-acto”, que pudieron tanto haber tenido la forma de una actividad realizada fuera del encuentro o como algo “jugado” durante la actividad misma (simulaciones, intervenciones, etc.) modelaron el anclaje de los conocimientos adquiridos y posteriormente, transcurrido el tiempo de decantación necesario, continuarán resonando como fuente de reflexión cuando ya la formación o programa haya finalizado. Los soportes adicionales, tales como cuaderno de notas, blogs, redes virtuales, podrán potenciar ese efecto y ayudarán a sistematizar los conocimientos adquiridos, comenzar a explorar nuevas conexiones, incorporarle otros conocimientos, expandir en nuevas redes lo obtenido y reflexionar sobre diversos modos de aplicación de lo aprendido en otras realidades. De esta forma, “lo hecho” mutará en prácticas sociales transformadoras en la medida en que haya contribuido a modificar la “identidad social” del participante, la visión que este tenga de sí mismo y la manera de concebir su misión en las organizaciones en las que vive.

La sustentabilidad deseada, entonces, provendrá de consistencia de las redes (sociales y de sentido) que hayan ido tejiéndose en torno a los cambios realizados, del “encaje” de estos con la cultura local de origen y de las tramas relacionales que legitimen

y validen los saberes y competencias conseguidas.

Síntesis final

En nuestra modalidad de trabajo los facilitadores co-construyen marcos en los que los participantes de una actividad generan y comparten una identidad local común, confluyen en definir una concepción acerca de la función social, demarcan una manera de hacer las cosas, imaginan una visión sobre el futuro y anticipan algunos caminos que podrían conducir a los futuros posibles más deseables.

Impulsar una construcción participativa del plan de trabajo, y los sentidos de la tarea desafía los procedimientos habituales y, aunque un “diagnostico” conjunto sea un paso imprescindible para generar soluciones de manera cooperativa, toda organización tiene en su interior sectores que defienden las “tradiciones” y otros que apuestan a lo “nuevo”. El tipo tensión que se genera entre estas posiciones crea escenarios en los que la propuesta de procesos participativos -como el explorar conjuntamente las alternativas- pueda fácilmente derivar en una confrontación entre quienes defienden lo conocido y quienes apuestan a la innovación. Poder combinar la sabiduría condensada en la experiencia, con los deseos de experimentación en busca de lo nuevo, supone que las dos visiones consigan confluir en el respeto, el compromiso y la lealtad compartida hacia la organización a la que pertenecen. Esta es una dinámica que es parte esencial de la vida de las organizaciones no obstante lo cual, los intercambios entre estas “fuerzas vitales” necesitan ser “facilitados” para prevenir que se generen polarizaciones que acaben debilitando y empobreciendo al proyecto común. Los FSPC, consecuentemente, al tomar el riesgo de consultar a todos los participantes de una organización, asumen también el compromiso de tomar en consideración los posibles efectos de esta apertura.

Los procesos de tipo participativo generan turbulencias debido a que cuestionan la distancia con la que -frecuentemente- las personas se protegen en sus trabajos e impactan en las vivencias personales, historias, tradiciones y valores que -habitualmente- se mantienen invisibles para los extraños. No obstante y a pesar de los riesgos, cuando las personas pueden vivenciar como todas las funciones, trabajos y estilos pueden contribuir a la riqueza del conjunto, la conciencia de interdependencia y la experiencia compartida de una trama común, confluye en generar horizontes compartidos a partir de los cuales se hace posible mirar adelante y planificar “futuros posibles”.

A partir de lo presentado hemos intentado desplegar una síntesis de nuestra visión de los aportes que el pensamiento sistémico ha hecho al campo de la producción colectiva. Asimismo nos propusimos destacar, mediante un recorte de ideas, nuestra convicción de que la aparición de la epistemología

y pensamiento sistémico significa para este campo una mudanza paradigmática que se ahondó notablemente con las rupturas postmodernas.

Finalmente, al presentar nuestro “modelo” lo hicimos como un aporte a la comunidad de facilitadores que “trabajan en proceso”, una perspectiva que consideramos inherente a los enfoques de facilitación sistémica. A fin de ilustrar el “diagrama de flujo” propuesto, nos detuvimos brevemente en cada momento de ese recorrido, intentando desplegar algunos de los desafíos que llega a enfrentar el facilitador en cada paso de su trabajo destacando como, contar con una concepción compleja de proceso nos permite diseñar acompañamientos respetuosos y sustentables, sin perder la eficacia.

Referencias

- Argyris, C & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Lohlé.
- Cooperrider, D. & Srivastva, P. (1987), *Appreciative Inquiry into Organizational Life*, Pasmore and Woodman Eds.
- Davies, B. & Harre, R. (1982). *Positioning: The Discursive production of selves*. In *The Virtual Faculty*: <http://www.massey.ac.nz>.
- Fuks, S. I. (2004) Craftmanship of Contexts: an unfinished story of my connection with CMM. En W. Barnett Pearce y J. Kearney (Guest Editors), *Human Systems. Special Edition: CMM. Extensions and Applications*. (Vol. 15, issues 1-3), London: KCC ed.
- Fuks, S. I., Saforcada E., Giorgi V., Lapalma A., Rodríguez, A., Ferullo A. G., & Rudolf S. (2007). Community Psychology in the River Plate Region (Argentina-Uruguay). En S. M. Reich, M. Riemer, I. Prilleltensky y M. Montero (Eds.), *International Community Psychology History and Theories* Springer Ed.
- Gergen, K. (1993). *El yo saturado*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidad y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1984). *Frame Analysis. An essay of the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Morin, E., (1991). Introduction à la pensée complexe. *Diogenes*, 155,137-150.
- Morin, E., (1992). *El Método*. Buenos Aires: Cátedra Editores.
- Nachmanovitch, S. (2004) *Free Play: la Improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Pearce, W. B. (2001). Introducción a la teoría del Manejo Coordinado del Significado. *Sistemas Familiares*, 17 (2).
- Pearce, W. B. (1993), *Interpersonal Communication. Making Social Worlds*, New York: HarperCollins.
- Pearce, W. B. & Cronen, V. (1980). *Communication, Action and Meaning*. Westport: Praeger.
- Rough, J. (1997) Dynamic facilitation and the Magic of self-organizing change. *The Journal for Quality and Participation*, June.
- Scharmer, O. (2007). *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge: Sol.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: the art & practice of the learning organization*. Nueva York: Random House.
- Shotter, J. (2006). *Acknowledging Unique Others: Ethics, “Expressive Realism,” And Social Constructionism* (First draft of paper for special issue of Journal of Constructivist Psychology, edited by Tom Strong): en: <http://pubpages.unh.edu/~jds/strong4.htm>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Basic Books.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistémico, o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.

Las restricciones en la construcción de ideas sociales. Revisión de un concepto

Constraints in the construction of Social Ideas: A Review of a concept

José Antonio Castorina, Alicia Barreiro,
Axel Horn, Lorena Carreño,
Enrique Lombardo, Daniel Karabelnicoff.*

Resumen

Este artículo examina el significado y alcance del concepto de restricción en la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales, desde una perspectiva constructivista. Se considera el sentido del término en las corrientes neoinnatista y cultural, para establecer la especificidad de una perspectiva constructivista crítica. Luego, se analizan dos investigaciones empíricas en curso: la formación de nociones infantiles sobre el derecho a la privacidad y el desarrollo de la creencia en el mundo justo. Los resultados indican que las prácticas institucionales y las creencias colectivas operan como posibilitantes y limitantes del proceso de elaboración conceptual. Este carácter de las restricciones se interpreta dentro de una perspectiva que subraya la especificidad del conocimiento social como una tensión entre las prácticas sociales y la construcción individual del conocimiento. Incluso, se sugiere que dicha tensión puede interpretarse en los términos de un sistema complejo.

Palabras claves. Restricción, prácticas institucionales, constructivismo y creencia en el mundo justo.

Abstract

This paper examines the meaning and scope of the concept of constraint in developmental psychology of social knowledge, from a constructivist point of view. The meaning of the concept is considered in neoinnatistic and cultural perspectives, for establishing the specificity of a critic constructivistic approach. Next, results of two research projects currently being developed are analyzed: the formation of child's notions about the right to privacy and the development of beliefs in a just world. Results indicate that institutional practices and collective beliefs operate enabling and limiting the process of conceptual development. This character of the constraints is interpreted within a perspective that underlines the specificity of social knowledge as a tension between social practices and individual construction of knowledge. Moreover, it is suggested that such tension could be interpreted as a complex system.

Keywords. Constraint, institutional practices, constructivism, belief in a just world.

Historia de un concepto

En un trabajo anterior (Castorina y Faigenbam, 2003) reconstruimos el significado del término *restricción* en la psicología del desarrollo, evocando su origen en la psicología neoinnatista y luego su interpretación en la psicología cultural. A partir de la obra de Chomsky los investigadores de la psicología neoinnatista estudiaron la actividad de resolución de problemas durante el desarrollo, abandonando la tesis de un *resolutor* de propósito general (Hirschfeld y Gelman, 2002). En su lugar, propusieron una serie de subsistemas cuyo desarrollo depende de principios específicos diseñados genéticamente que operan en cada uno de ellos, sean los propios del conocimiento matemático, físico o psicológico. En otras palabras, han postulado representaciones básicas de dominio que restringen el procesamiento de la información, ya que lo focalizan en aquellos aspectos cognitivamente más relevantes de una situación.

El término *restricción* fue utilizado para referirse a la intervención de aquellos principios sobre el conocimiento, lo que podemos considerar como su sentido estricto: por un lado, alude a su carácter posibilitador del desarrollo en algún campo, impulsándolo en una cierta dirección (aspecto positivo); por el otro, pone límites a la elaboración de ideas o creencias que se les contraponen (aspecto negativo). Lo dicho no supone que las representaciones iniciales determinen directamente el curso de los conocimientos específicos, sino que se requiere de las experiencias con el mundo para dar lugar a los cambios cognoscitivos. Además, para buena parte de la psicología cognitiva hay algunas restricciones que no son de dominio sino de orden general, como las referidas al alcance de la memoria humana (Carey, 1999; Hirschfeld y Gelman, 2002).

Para la mayoría de los psicólogos que forman parte de la perspectiva neoinnatista no hay representaciones innatas que definan los dominios de los conocimientos históricos o políticos. Más bien, dichos dominios son extensiones de otro con base innata, constituido por el conocimiento psicológico de las representaciones e intenciones de los otros. De este modo, las dificultades en la adquisición del saber histórico derivan de la persistencia y continuidad de dichas ideas mentalistas, como por ejemplo, la versión intencionalista y personalista de los hechos políticos (Pozo, 1994; Rivière, Nuñez, Barquero, y Fontenla, 2004).

Por otra parte, en la psicología cultural la noción de *restricción* adopta un sentido más amplio, ya que no es considerada como una representación interna al dispositivo mental. Según esta perspectiva la especificidad de los saberes deriva de su elaboración contextual, en el sentido de ser producidos en una red de relaciones entre procesos culturales e históricos. Así, para Bruner (1990) el dominio de

conocimiento es ahora un conjunto de instrumentos culturales que permiten la utilización contextual de la inteligencia, limitando el rango de su aplicación específica. En el mismo sentido, Werstch (1999) piensa a las restricciones como instrumentos semióticos, por ejemplo: una narrativa histórica permite el despliegue de la comprensión de los procesos históricos, del mismo modo que un instrumento técnico, como una garrocha, permite el despliegue de las habilidades de acción. A la vez, esos instrumentos impiden cierta interpretación de la historia o determinan el nivel de la habilidad puesta en juego.

Recientemente, en la investigación psicológica se ha utilizado el término *restricción* con sesgos peculiares. Así, Valsiner (1997) se ha preguntado desde una posición sociocultural dialéctica por la explicación del modo en que emerge “un regulador temporal del desarrollo” junto al dominio que delimita. En particular, como llega a ser gradualmente representada una *restricción* externa en una *restricción* del sistema intrapsicológico. Por otra parte, Martí (2005) ha propuesto que entre las restricciones biológicas y culturales es preciso introducir el funcionamiento del sujeto que regula sus acciones con el mundo social. De este modo se puede comenzar a explicar que la cultura no está solo dada a los sujetos, sino que a su vez es construida por ellos, mediante contribuciones individuales al entramado cultural. Finalmente, en la psicología de las representaciones sociales interesada en el desarrollo (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson y Psaltis, 2003) se pone de relieve una diversidad de restricciones para el acceso de los individuos a los recursos culturales disponibles tales como: la índole de los recursos, las representaciones sociales que ejercen serias limitaciones a dicho acceso, incluso los procesos cognitivos del agente en la práctica social.

Ahora bien, para nosotros -desde una perspectiva constructivista- es posible caracterizar el conocimiento de dominio social y utilizar el término *restricción*, reconstruyendo el punto de vista del sujeto sobre las normas institucionales, sean escolares, económicas, o políticas y sobre los fenómenos históricos. Nos colocamos en una perspectiva diferente del neoinnatismo y la psicología cultural al ocuparnos del proceso de elaboración conceptual que se desarrolla a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En tal sentido, la noción de dominio se distingue de su interpretación en términos de representaciones internas biológicamente determinadas, así como también de la utilización de instrumentos culturales. Básicamente, para nosotros un dominio no está dado por el contexto ni es interno al sujeto, sino que se construye, es decir, se modifica según las interacciones con los fenómenos sociales. Por ejemplo, la autoridad política es pensada por los niños pequeños en términos de actividades personalizadas, mientras los mayores la consideran según un esbozo de sistema institucional (Lenzi y Castorina, 2000).

Al proponer un enfoque epistemológico, tomamos las restricciones en un sentido amplio, como en la psicología cultural, pero las preguntas al respecto han cambiado: ¿cómo emergen en el proceso de elaboración de los conocimientos sociales?, ¿de qué modo afectan a la construcción de ideas durante la interacción del sujeto y el objeto?, ¿qué formas adoptan en la actividad constructiva? ¿cuál es el significado teórico de la categoría para un constructivismo renovado?

De esta manera, la caracterización de la restricción involucra una articulación con otros conceptos e hipótesis de la teoría psicológica y epistemológica constructivista: los rasgos del objeto se abstraen a partir de la experiencia social infantil, la construcción cognoscitiva consiste en diferenciación e integración conceptual y su relativización, las situaciones sociales son asimiladas a los saberes disponibles, los sujetos establecen relaciones sociales con el objeto de conocimiento. La búsqueda de una definición de este término intenta situarlo en el corpus teórico constructivista y depende de los entrecruzamientos entre la elaboración teórica y la producción de datos en la investigación empírica. Se puede decir que pretendemos establecer los rasgos de un concepto y precisar sus contornos en tanto es elaborado para interpretar ciertos resultados y para responder a ciertos problemas planteados durante la indagación empírica.

En un primer momento caracterizamos al término en las investigaciones sobre conocimientos de la autoridad institucional, tanto política como escolar (Lenzi y Castorina, 2000). Actualmente, lo hemos retomado para la comprensión de los derechos infantiles en la vida escolar (Helman, 2007; Helman y Castorina, 2006) así como para elucidar las relaciones entre el desarrollo de la creencia en la justicia inmanente y el desarrollo de la creencia ideológica en el mundo justo (Barreiro, 2007). Las dos últimas nos suministran nuevos datos para revisar nuestra versión inicial de las restricciones.

Provisoriamente, llamaremos restricciones a todas las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual: los conocimientos previos de los sujetos, ya sean sus formas más generales de razonamiento como las operaciones disponibles al momento de elaborar los conceptos o los conocimientos específicos sobre un subdominio histórico o institucional; las resistencias del objeto a las interpretaciones de los sujetos; el conjunto de creencias básicas sobre la sociedad que enmarca la construcción conceptual, por ejemplo la ideología que atribuye rasgos personalizados y naturalizados a las relaciones sociales; las acciones del dispositivo institucional y de sus actores que limitan la elaboración conceptual, como por ejemplo las sanciones escolares (Castorina y Faigenbaum, 2003).

Postulamos una tensión constitutiva entre la construcción conceptual y las presiones institucionales

para una buena parte de los conocimientos sociales. De esta forma, su especificidad como conocimiento de dominio reside en la interacción social del sujeto y el objeto, sobre todo para los conocimientos institucionales. El objeto que los niños pretenden comprender -sean las normas, o el sentido de los actos institucionales- actúa literalmente sobre ellos, marcando y disciplinando sus actividades. Lo propio del conocimiento social reside en una dialéctica entre esta intervención de las instituciones y el carácter constructivo de la elaboración conceptual (Castorina y Gil Antón, 1996).

Queremos dejar sentado, además, que la utilización del término restricción supone una modificación de la versión constructivista *literal* (Castorina, 2005). La misma se haya conformada por investigaciones que se inspiran en los aspectos más generales del programa piagetiano, y se dedican únicamente al estudio descriptivo de la génesis individual de las ideas infantiles, sin ningún análisis de la naturaleza de las prácticas sociales de las que participan los niños (Berti y Bombi, 1988; Delval, 1994). En esta perspectiva, el término se podría utilizar solo con respecto a los conocimientos previos de los sujetos que limitan lo que puede conocerse de la sociedad o con respecto a la resistencia del objeto social a ser conocido. Pero las restricciones que caracterizan la especificidad del conocimiento social quedan sin tratar, dado que ni las prácticas sociales ni las creencias colectivas tienen intervención en la elaboración personal de las ideas.

Nuestra interpretación de las restricciones supone las tesis del constructivismo *crítico* (Castorina, 2005) que enmarca las investigaciones examinadas. Se trata de un enfoque que renueva la tradición piagetiana ya que, por una parte, los conocimientos sociales son de dominio, es decir, corresponden a elaboraciones propiamente conceptuales de un campo de fenómenos y no son reductibles a las operaciones intelectuales, y por la otra, la especificidad del conocimiento se basa en las interacciones sociales del sujeto con el objeto de conocimiento.

Los diferentes tipos de restricciones descriptas anteriormente no son independientes entre sí, pero es posible hacer diferentes recortes de las condiciones bajo las cuáles se elabora el conocimiento social. En este trabajo se comentarán investigaciones con la finalidad de precisar el modo de intervención de las restricciones vinculadas a las prácticas institucionales y las creencias colectivas. Así, cada modalidad tendrá un peso diferente según el recorte del objeto que realice el investigador, por ejemplo puede estudiarse la intervención de las prácticas sociales dejando en suspenso los valores y saberes colectivos que se transmiten durante aquella intervención.

Antecedentes en indagaciones psicogenéticas

Una serie de indagaciones sobre el conocimiento social en niños, específicamente referidas a la autoridad escolar (Kohen Kohen, 2000; Lenzi y Castorina, 2000; Zerbino, 2000), nos plantearon la necesidad de recurrir al concepto de restricción para la interpretación de sus resultados¹. Claramente, dicho concepto no estaba presupuesto en el marco teórico, sino que recurrimos a él para darle un significado a los datos obtenidos. Especialmente, ante las respuestas de los sujetos que parecían vinculadas a las prácticas sociales de la institución de la que participaban. Es decir, no era suficiente afirmar que éstas se debían únicamente al nivel conceptual alcanzado, ya que la comprensión de la consigna y las respuestas parecían vinculadas al compromiso valorativo con la autoridad o con su acción disciplinadora. Por ejemplo, Kohen Kohen (2000) ha postulado que la identificación infantil del mal comportamiento con el castigo, involucra una indiferenciación en la caracterización de ambos aspectos, como puede verse en la siguiente respuesta a la pregunta sobre qué es portarse mal:

“Miranda (4;6): (portarse mal es...) Que lo retén y después se va a la cama llorando.

Gonzalo (6;7): (portarse mal es...) Que te dejen sin recreo, sin jugar, sin salir a la calle” (Kohen Kohen, 2000, p.141).

Ahora bien, este rasgo de indiferenciación no expresa únicamente un momento inicial de una elaboración conceptual propia de la actividad individual de cada niño, sino el hecho de que la práctica intencional de la autoridad se dirige hacia el mismo niño. Es decir, su *compromiso* afectivo y valorativo respecto de la relación asimétrica con la autoridad. En este caso, el accionar disciplinador de la maestra no deja indiferente al niño, de ello resulta la dificultad para *tomar distancia* (Elias, 1956/2002) y así construir conceptos más objetivos y diferenciados sistemáticamente.

Según las respuestas que hemos consignado, ¿qué significa decir que la práctica institucional restringe la actividad conceptual? En primer lugar, que la hace posible, en el sentido de la pregunta infantil *¿qué quieren hacer conmigo?*, esto es, las respuestas derivan del esfuerzo por entender el significado de la acción institucional sobre su comportamiento. En otras palabras, dicha acción es inherente al proceso mismo de elaboración intelectual, ya que el niño al responder a la pregunta del experimentador está considerando la actividad de la autoridad para con él.

La indiferenciación conceptual entre castigo y mal comportamiento depende, al menos en parte, de la

fuerza del castigo como aspecto más evidente para el niño en su vida escolar. Ahora bien, según Kohen Kohen (2000), la ulterior diferenciación conceptual indica que se trata de: “[...] una reconstrucción al interior mismo de las restricciones de la relación de autoridad [...] de las acciones institucionales referidas a los propios niños” (p. 142).

Al mismo tiempo se puede hablar de una limitación ya que los niños piensan básicamente en lo que la institución *hace con ellos* lo cual dificulta concebir el sentido autónomo de violación a una regla. Por supuesto, el hecho de que dichas respuestas son modificadas ulteriormente y el sesgo que cada sujeto le da a la misma indiferenciación conceptual, permite inferir que no se trata de una mera imposición de la práctica social.

Según lo visto, la restricción no es equivalente a una causa que actúa desde el exterior (el mundo institucional) provocando un efecto, en este caso un concepto indiferenciado. Para pensar las relaciones entre la institución y la generación de estas ideas infantiles con sus cambios ulteriores, quizás podamos apelar a la tesis de un sistema complejo (García, 2002), aunque sea de modo provisorio. Por un lado, las interacciones cognoscitivas del niño con la institución constituyen un sistema dinámico de asimilación y acomodación, cuyas transformaciones dan lugar a nuevas ideas. Pero por otro, las relaciones de conocimiento con el objeto social dependen de ciertas condiciones de contorno o involucran una interacción con otro subsistema, constituido por las prácticas institucionales de la escuela en las que participan los niños. Tales condiciones tienen sentido sólo respecto de la actividad asimiladora que es propia del subsistema del conocimiento social. De allí que haya variaciones significativas en los conceptos infantiles, que se presentan como respuestas inesperadas para el investigador, mostrando las limitaciones que aquellas condiciones imponen a la elaboración intelectual.

Queremos subrayar que la intervención institucional permite y limita la construcción conceptual en las interacciones de los subsistemas. Lo importante, desde el punto de vista teórico, es que no estamos ante un estímulo o freno exterior a la construcción sino ante condiciones constitutivamente asociadas con ella.

Derecho a la privacidad y restricciones institucionales

Vamos a ocuparnos ahora de la utilización del concepto de restricción en las investigaciones que actualmente se desarrollan en nuestro equipo de investigación² (Helman Helman, 2007; Helman y Cas-

1. Proyecto UBACYT: *La conceptualización infantil sobre la autoridad escolar. Un estudio psicogenético*. Programación 1991-1994. Directora: Alicia Lenzi, Codirector: J.A. Castorina.

2. Proyecto UBACYT P067: *Problemas teóricos en indagaciones sobre los conocimientos sociales infantiles*. Director, Dr. José Antonio Castorina. Continuación del P017: *La construcción del conocimiento social: problemas teóricos a partir de indagaciones*

torina, 2007; Horn y Castorina, 2007). A partir de un marco teórico constructivista la búsqueda de las restricciones y su modo de intervención fueron tenidos en cuenta desde el diseño de las mismas.

En este apartado analizaremos la significación y las dificultades que plantea dicho concepto en la investigación de Helman (2007) acerca de las ideas de los niños sobre sus derechos, centrándonos en las referidas a la intimidad. La autora define el derecho siguiendo a Leiras (1994), como el conjunto de expectativas de trato sancionadas jurídicamente, y describió los niveles de conceptualización de los niños acerca de este objeto mientras participan de prácticas escolares.

Los sujetos de su estudio tenían entre 8 y 12 años, pertenecientes a sectores sociales medios y populares. Los mismos fueron entrevistados mediante el método clínico crítico (Piaget, 1926/1984), a partir de una narrativa que mostraba la vulneración de un derecho³.

En términos generales, los resultados muestran que todos los niños pertenecientes a clase media reconocen, por lo menos en algún momento de la entrevista, su derecho a la intimidad. Por ejemplo, consideran como una vulneración que una maestra o los compañeros de clase lean un papel sin el consentimiento de la niña que lo escribió. Como puede verse en la siguiente respuesta:

Lara (12;09): “(...) *me parece mal porque yo, en mi persona, nunca se lo daría el papelito, porque son cosas que estaba hablando con mi amiga. Sí, bueno, si me reta, bueno lo guardo y ya está. (...) Que si estaba hablando con la amiga, es algo personal. Y la señorita no tiene porque saber qué estaban hablando*” (Helman, 2007, p. 228)

Además, algunos niños condicionan el ejercicio del derecho a la intimidad al buen comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, al modificar la narrativa presentada señalando el mal comportamiento de la alumna que pasaba el papelito a su amiga, se obtuvieron respuestas como la siguiente:

Lucas (10;02): “*Suponé que esa nena no era la primera vez que escribía papelitos en clase, ¿igual te parece mal lo que hizo la maestra? ¿Por qué? [...] Está bien, (la maestra) la perdona, pero si es otra vez, le dice que no lo haga más y lo hace otra vez (...) se lo tiene que sacar y leerlo (...) Porque, primero, la*

primera vez que lo hace lo tiene que perdonar, pero después lo hace otra vez lo deja sin recreo luego lo vuelve, lo vuelve, lo vuelve y insiste la señorita se harta y lo lee” [El investigador interviene diciendo que él había dicho que el papel era privado y Lucas contesta]: “*Lo lee para que aprenda que hay que hacerlo una sola vez y si está mal dejar de hacerlo (...) Lo tiene que leer aunque sea privado, para castigarla, así*” (Helman, 2007, p. 237).

En cambio, los sujetos pertenecientes a sectores populares, arriban a dicha delimitación con mayor dificultad, ya que las consideraciones acerca de la privacidad quedan supeditadas a expectativas de cuidado de los adultos hacia ellos. Sólo los mayores reconocen una esfera personal, independiente del reconocimiento del derecho en cuestión.

Una segunda característica de los resultados obtenidos es que muchos de los sujetos centraban su interpretación en la conducta de la alumna y no en el accionar de la docente. De este modo, si juzgaban la acción de la niña como un mal comportamiento no ponían en tela de juicio la intervención de la maestra.

En síntesis, en un primer momento los niños piensan al derecho a la intimidad de manera condicionada y posteriormente incondicionada. En otras palabras, para los más pequeños las condiciones habilitantes de sus derechos son la buena conducta y el buen desempeño escolar, el mal comportamiento suspende o elimina el derecho adquirido. Sin embargo las respuestas que refieren a la incondicionalidad de los derechos, solo fueron halladas en algunos sujetos de clase media.

Por otra parte, los resultados indican que el condicionamiento del derecho a la intimidad adquiere un rasgo peculiar en algunos sujetos de sectores populares, quienes consideran que deben contar ciertos aspectos de su vida privada para posibilitar la intervención de la escuela. En este sentido, parecería que estos niños colocan a la escuela en un lugar privilegiado respecto de la salvaguarda de su integridad, subordinando el ejercicio de su derecho a la intimidad.

Ahora bien, para avanzar en la caracterización de las ideas de los niños producidas en el contexto de las prácticas escolares, es preciso aclarar que las mismas funcionan como un dispositivo de disciplinamiento. La escuela desde la modernidad hasta hoy ha tenido un lugar fundamental en la constitución de la infancia misma, pautando su tiempo y etapas de desarrollo. Justamente, los niños mientras participan de dicha institución, construyen sus ideas acerca del derecho a su intimidad. Podemos hipotetizar, entonces, que en los contextos de la vida institucional se asiste a una fuerte tensión entre el espacio individual y ciertas prácticas que componen las expectativas de los adultos respecto del comportamiento de los niños.

psicogenéticas. Director: Dr. José Antonio Castorina.

3. La narrativa presentada es: “En el aula, en una hora de clase, una nena escribe un papelito a una compañera y se lo pasa mientras la maestra está explicando. La maestra la descubre y le dice que le dé el papel. La nena no quiere darle el papelito con lo que escribió. Le dice a la señorita que le promete que lo va a guardar, pero la señorita le vuelve a decir que se lo dé. Entonces la nena se lo entrega, y la señorita se va a un costado del salón y lo lee silenciosamente” (Helman, 2007, p. 226).

Pasemos ahora a caracterizar el concepto de restricción compatible con los resultados descriptos. Básicamente, se define en los términos de la práctica institucional en la que el niño elabora las ideas sobre sus propios derechos. Un ejemplo donde puede verse el modo de operar de la restricción es la conceptualización del derecho a la intimidad fuertemente condicionada por el comportamiento áulico, como puede apreciarse en el protocolo citado.

Es interesante destacar que en las respuestas de los sujetos el respeto por el derecho a la intimidad está sujetado a la trama escolar, parece adquirir características particulares en dicho contexto. El comportamiento escolar definido en las coordenadas institucionales de la escuela posibilita o no, la conceptualización de sus derechos por parte de los niños. Estos últimos recortan como observable aspectos del dispositivo disciplinario de la institución, por sobre otros posibles implicados en la situación presentada, por ejemplo en los casos reseñados puede verse que al analizar la situación el niño pondera el mal comportamiento de la alumna o los aspectos tutelares de la escuela.

Además, consideramos que es posible discernir otra dimensión de las restricciones: los resultados de esta investigación sugieren la intervención de creencias colectivas o metáforas sociales. Particularmente podría tratarse de las acciones de las autoridades como benefactoras per se, o la metáfora de la maestra como “segunda mamá”, aunque las mismas no han sido indagadas de manera específica. Esto puede pensarse a partir de aquellas respuestas que habilitan a la maestra a vulnerar el derecho a la intimidad, justificando esta intervención por la nobleza de sus intenciones. Es sabido que las creencias colectivas se construyen en las interacciones sociales propias de un grupo, ya sea que tengan lugar al interior de la institución escolar o por fuera de ella. Una vez elaboradas, son apropiadas por los niños en el proceso de socialización secundaria que los convierte en alumnos (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003). Probablemente ellas orientan las concepciones de los niños invisibilizando, al menos en parte, la autonomía del derecho respecto de las acciones de los agentes institucionales por efecto de los significados colectivos.

Claramente, los resultados de esta investigación otorgan credibilidad al doble sentido del término restricción tal como fue descrito al inicio de este trabajo, esto es, un sentido positivo referido a la posibilitación y otro negativo referido a la limitación del proceso conceptual. Las prácticas propias de la institución escolar sitúan al niño en una posición en la escuela, imponiéndole determinadas actividades dentro y fuera del proceso de enseñanza, evaluando sus comportamientos, limitando la posibilidad de pensar incondicionadamente su derecho a la intimidad. Por otra parte, el contexto institucional posibilita que los niños elaboren ciertas concepciones refe-

ridas a sus derechos, ya que la participación en las prácticas educativas les permite pensar el alcance de su derecho. En otros términos, las normas establecen lo que se debe y lo que no se debe hacer en la institución, excluyendo ciertas conductas y promoviendo otras.

La justicia del mundo como restricción

Pasemos ahora a analizar los resultados de otra investigación llevada a cabo por integrantes de este equipo (Barreiro, 2007). La misma articula los aportes de la psicología genética y de la psicología social para el estudio de las relaciones entre el conocimiento producido colectivamente y la construcción de creencias individuales. Específicamente, la psicología genética puso de manifiesto la creencia infantil denominada *Justicia Inmanente* (en adelante JI), referida a que la naturaleza o los objetos castigan los actos de las personas (Piaget, 1932/1971). Por otra parte, la psicología social ha identificado en sujetos adultos la *Creencia en el Mundo Justo* (en adelante CMJ), es decir, la concepción social de que las personas obtienen lo que merecen en su vida. Mientras que la CMJ es postulada como una creencia colectiva, la JI es considerada como el resultado de la elaboración intelectual individual propia de egocentrismo infantil, aunque influenciada por las prácticas sociales de las que el sujeto participa.

Dada la similitud entre ambos constructos, se decidió estudiar el desarrollo de la CMJ y la JI con el objetivo de describir los vínculos entre ellas y así elucidar las relaciones entre las creencias producidas por los grupos sociales y la construcción de conocimientos a nivel individual.

Participaron sujetos de 6 a 18 años pertenecientes a distintos estratos sociales. En un primer encuentro se realizó una entrevista basada en los lineamientos del método clínico-crítico (Piaget, 1926/1984), en la que se incluyeron tres relatos hipotéticos⁴: dos referidos a un castigo por una falta y otro a una recompensa por haber realizado una buena acción. También se recurrió a la lectura de la frase: *En la*

4. Relatos hipotéticos: “Un chico se portaba muy mal, no le hacía caso a su mamá y se burlaba de sus compañeros. Un día estaba paseando y cruzó un arroyito por un puente, pero el puente se rompió y el nene se cayó al agua.”

“Una tarde en un gimnasio un nene se burla de otro más chiquito porque no puede levantar mucho peso, le dice que no sirve para nada. Entonces, el más chiquito se va llorando a su casa. Cuando el más grande está preparando las pesas para hacer ejercicio una se le cae en un pie y tienen que llevarlo rápido al hospital.”

“Un día un chico iba a jugar con sus amigos a la pelota. Cuando llega al lugar en donde iban a jugar se da cuenta que por el camino perdió su reloj. Se ponen a jugar y uno de sus amigos cuelga la pelota en un árbol. Cómo está muy alta nadie quiere subir a bajarla y el dueño de la pelota se pone muy triste porque le dan miedo las alturas. Entonces, este chico que había perdido el reloj decide ayudarlo, se trepa al árbol y baja la pelota. Cuando terminan de jugar, vuelve a su casa y encuentra en la calle el reloj que había perdido” (Barreiro, 2007, pp. 130-132).

vida la gente recibe lo que merece. En un segundo encuentro con el mismo sujeto, se administró la Escala de Creencias en el Mundo Justo (Rubin y Peplau, 1973).

El análisis de los argumentos brindados durante la entrevista puso de manifiesto tres categorías de respuestas diferentes: CMJ; azar y oscilantes.

Se incluyeron en la categoría CMJ los sujetos afirmaban que en la vida cada uno obtiene lo que merece, aunque los modos en los que justificaban su creencia eran diferentes, distinguiéndose tres modalidades:

-CMJ por Justicia Inmanente a la Naturaleza. Incluye aquellas respuestas que afirman que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida son castigos o recompensas llevados a cabo de modo automático por la naturaleza. Esta categoría corresponde a lo que Piaget (1932/1971) denominó como JI.

-CMJ por reciprocidad social. Incluye respuestas que refieren a que cada uno obtiene lo que merece, porque los otros actúan con uno como uno actuó con ellos.

-CMJ por Mérito Personal. Incluye aquellas respuestas que afirman que lo que ocurre en la vida es consecuencia de actos realizados de manera individual o de algún otro atributo personal, como por ejemplo: esfuerzo, descuido, responsabilidad, etc.

Por otra parte, algunos sujetos respondieron que las cosas buenas o malas que ocurren en la vida no tienen ninguna relación con las acciones o características individuales de las personas a las que les ocurren, por lo cual se denominó a esta categoría de respuestas como *azar*.

Finalmente, la tercer categoría de respuestas fue denominada como *oscilantes* porque incluye las respuestas en las que coexisten la CMJ y la afirmación de que las cosas en la vida ocurren por azar en una tensión conflictiva, ya sea que prime una u otra. Se trata de respuestas que incluyen en sí mismas una afirmación y la negación de tal afirmación. Este tipo de respuestas se mantienen alrededor de un 50% o 60% de las respuestas en todas las edades. A continuación transcribimos un ejemplo, ya que son las más interesantes a los fines de considerar la operatoria de las restricciones sobre la construcción conceptual del conocimiento:

Denise (15;09): [Relato del puente] [¿Para vos por qué se rompió el puente?] *“Porque sí, porque estaba mal hecho, o sea, no creo que tenga nada que ver con que él era malo entonces Dios lo castigó. O como...no sé, no”.* [Relato de la pesa] *“Ahí si estoy segura de que es por burlarse de los mas chiquitos”.* [¿Por qué?] *“Y... Porque sí. Porque no tiene porque burlarse”.* [¿Vos pensás que si no

se burlaba no se hubiese lastimado?] *“Puede ser, pero yo calculo que sería por eso. Es medio raro que se le caiga una pesa. Como decirle: ‘vos hiciste eso ahora tomá’”.* [¿Cómo un castigo?] *“Sí, como un castigo de la vida”.* [Contra-argumentación con el azar] *“No se que pensar (se ríe). Si me pongo a pensar por ahí a veces uno dice que si hacés tal cosa te va a pasar tal otra y en realidad no tiene nada que ver, pero no se...”* [Relato del reloj] *“Porque sí. porque como podía no encontrarlo, lo encontré”.* [¿Te parece que hay relación entre que...] (Interrumpe) *“No. (...) Porque no, porque va mas allá a como ayudó al chico, porque tuvo suerte”.* [...] [Lectura de la frase] *“No, es así. Para mi no es siempre así. (...) Porque hay gente que es re buena persona y le va re mal. No recibe lo que merece”.* [¿Vos pensás que a la gente mala le pasan cosas peores que a la gente buena?] *“O sea, todo vuelve, que sé yo. Por ahí sos malo y vivís toda tu vida, y te va re bien, pero un día te vuelve todo. Que se yo, yo creo que es así”.*

Los resultados indicarían que la creencia en la JI, tal como fue identificada por Piaget (1932/1971), sería un modo de justificar la CMJ que desaparecería con el desarrollo, alrededor de los 9 años, dejando su lugar a formas de justificación más complejas. Asimismo, las respuestas basadas en la reciprocidad social y en el mérito personal darían cuenta de un mayor desarrollo cognoscitivo ya que en ellas se manifiesta una descentración del propio yo que permite diferenciar la situación personal de la de los otros y emitir juicios en consecuencia. Más aún, pensamos que la JI sería el resultado de la elaboración intelectual de un saber social preexistente en la cultura -la CMJ- al interior de la configuración egocéntrica infantil. No es posible explicar tal proceso de complejización de los argumentos respecto de la CMJ sin considerarlos como diferentes momentos en la apropiación individual de una creencia ideológica cuya función es legitimar y racionalizar el orden social existente. Cabe aclarar que dicho proceso implica una reconstrucción activa del contenido social que es apropiado.

Además, la persistencia de las respuestas oscilantes a lo largo del desarrollo indicaría la coexistencia un estado de tensión que no logra resolverse, lo cual pondría de manifiesto la fuerza con la que se impone la creencia ideológica, que no se resigna a pesar de ser contradictoria con las leyes del pensamiento lógico deductivo y no ser siempre acorde con las vivencias cotidianas.

La CMJ formaría parte de un entramado de significados sociales que delimitan lo posible de ser pensado imponiéndose como creencia, aunque esta afirmación no implica negar la existencia de un proceso constructivo individual en su proceso de apropiación

Asimismo, cabe recordar que, aunque en esta

investigación solo se hayan abordado aspectos representacionales de la CMJ, toda creencia ideológica se inscribe en los actos regulados por prácticas sociales. Ella solo tiene lugar en sujetos concretos, que viven de manera espontánea y realizan prácticas cuyo sentido les es enteramente desconocido (Althusser, 1968/2005). Como ya hemos señalado en el apartado anterior toda creencia colectiva se actualiza en prácticas sociales, y toda práctica social se sustenta en un transfundo de creencias colectivas.

En otras palabras, la CMJ operaría como una *restricción* respecto del desarrollo cognoscitivo individual, posibilitando y limitando lo que se puede conocer. De esta manera, los destinos individuales de los sujetos son pensados bajo el supuesto de la existencia de una justicia propia de las relaciones sociales, invisibilizando las injusticias al considerar que lo que cada uno obtiene en su vida es el resultado inmediato del mérito personal. A su vez, dicha creencia oculta su propio carácter de producción social para los sujetos, quienes la consideran como una creencia individual, es decir, consideran que se trata de sus propias creencias sin tener conciencia de que son habitados por un saber social impuesto mediante *violencia simbólica* (Bourdieu, 1999).

En síntesis, la CMJ en tanto restricción del desarrollo cognoscitivo tiene la doble función de, por un lado, posibilitar una explicación acerca del mundo que naturaliza la desigualdad por considerar al mérito como causante de lo que se obtiene en la vida y por el otro limita la posibilidad de pensar de otra manera los destinos individuales al interior de la sociedad.

Conclusiones

Hemos asumido un marco epistémico relacional para pensar el conocimiento social, es decir, una estrategia intelectual que nos lleva a buscar tensiones e interacciones entre los componentes de la experiencia social: sujeto-objeto, individuo-sociedad, actividades individuales-prácticas sociales, etc. Pero tal suposición no conduce automáticamente a una producción teórica que dé cuenta de aquella interacción, es preciso elaborar un sistema de explicación asociado con los datos empíricos construidos. De ahí la importancia de investigaciones que den lugar a una explicación de su dinámica.

Sin duda, el término restricción ofrece matices semánticos según la interpretación asumida por cada perspectiva psicológica. Según nuestros resultados, el concepto constructivista de restricción va adquiriendo una configuración propia en comparación con los programas neoinnatista y socio histórico, reseñados al inicio de este trabajo cuando nos ocupamos de la *historia del concepto*. Claramente, el escenario en que se sitúa nuestra interpretación es la reconstrucción de los objetos de conocimiento social. Lo

específico de nuestro análisis no ha sido considerar a las restricciones como previas al proceso de conocimiento, sino en las interacciones con el objeto social, operando durante la elaboración conceptual. Las investigaciones presentadas permiten examinar con alguna precisión aquellas interacciones entre la elaboración de las ideas, las condiciones institucionales y las creencias colectivas, en los términos de tensiones constitutivas de una buena parte del conocimiento social. En este sentido, nuestras tesis constructivistas retoman críticamente algunas ideas de la tradición piagetiana, particularmente la articulación entre las prácticas sociales y las ideas morales (Piaget, 1932/1971) y el rol restrictivo que cumple el entramado de significaciones sociales preexistentes a los niños que vuelven “dignos o indignos” de ser conocidos a los objetos, incluso los sociales (Piaget y García, 1981).

Más aún, los resultados de los estudios referidos a las relaciones entre la construcción conceptual y las condiciones sociales que hemos presentado, podrían ser interpretados asumiendo algunos aspectos a la teoría de los sistemas complejos (García 2002). El análisis de las restricciones sugiere el esbozo -a construir por los investigadores- de un sistema constituido por la interacción de subsistemas que no se pueden examinar separadamente: los procesos biológicos, la construcción cognoscitiva y las prácticas sociales y culturales. El carácter a la vez limitante y posibilitante es común a la intervención de las restricciones, ya sea en la perspectiva constructivista crítica, en las corrientes neoinnatistas o en la psicología cultural, incluso en la interpretación propuesta por Valsiner (1997), los psicólogos sociales (Zittoun *et al.*, 2003) y Martí (2005).

La cuestión principal es dónde se pone el foco del análisis del investigador, habida cuenta que el enfoque de sistema complejo involucra una interdefinición de los subsistemas comprometidos en el estudio de los conocimientos. Las investigaciones que hemos considerado estuvieron centradas en lo que metafóricamente llamamos el subsistema de la construcción conceptual. Esto es, la formación de ideas sociales en niños y adolescentes es estudiada principalmente en los términos de los procesos de construcción cognoscitiva y de diferenciación e integración conceptual. A su respecto hemos subrayado las limitaciones que derivan del propio subsistema: las formas de razonamiento imponen serias limitaciones a las conceptualizaciones infantiles sobre los fenómenos sociales; así mismo, la propia experiencia social es una fuente de limitaciones para el pensamiento infantil en la medida en que no permite que se produzcan interpretaciones alternativas.

Además, y sobre todo, las investigaciones comentadas nos permiten relevar las restricciones que provienen de las interacciones con el subsistema social del que participan los sujetos en su experiencia social con las instituciones y con la ideología. Es decir, hemos intentado atrapar las tensiones constitutivas

del conocimiento de la sociedad derivadas del hecho de que los sujetos de conocimiento son a la vez agentes sociales.

En definitiva, tenemos la impresión que podemos justificar una mirada constructivista de las restricciones a la elaboración conceptual sobre fenómenos sociales, con sus notas específicas respecto de otras perspectivas teóricas. Por un lado, las indagaciones han logrado corroborar la hipótesis referida a la intervención de las restricciones en la construcción de conocimientos sociales y han permitido precisar su operatoria. Por otro, han mostrado que dicha intervención guarda una relación dialéctica con la construcción individual: los análisis de las investigaciones muestran que las restricciones emergen durante el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En general, el análisis de las primeras investigaciones del equipo y las más recientes parece mostrar una consistencia en la caracterización y modo de intervención de las restricciones. Esto es, la doble función de posibilitar y limitar la actividad constructiva está presente a lo largo de todos los trabajos mencionados.

Además, el juego de visibilidad e invisibilidad del mundo social en función de las prácticas sociales que comprometen a los niños como agentes sociales se manifiesta en las investigaciones aquí discutidas. Y lo más importante, hemos podido mostrar con argumentos más convincentes y mayor prueba empírica respecto de nuestras primeras investigaciones, el modo en que la asimilación cognoscitiva es afectada por sus condiciones sociales. Ello vale muy especialmente para las prácticas institucionales respecto de las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad y a la intervención de la ideología del mundo justo sobre la construcción conceptual de la justicia inmanente.

A partir de la investigación que relaciona el contexto ideológico del mundo justo y las ideas infantiles de justicia se impone una apertura para estudiar las vinculaciones entre las creencias colectivas y los conocimientos individuales. En menor grado, lo mismo puede decirse de la indagación sobre las ideas referidas a los derechos a la privacidad. La conjetura de un eventual sistema complejo en base a la tesis de las interdependencias entre los subsistemas, justifica que la investigación de la construcción conceptual "se abra a las ciencias sociales". Es decir, debe entrecruzarse con los estudios sociológicos referidos a las prácticas sociales en su relación con la subjetividad, así como con las indagaciones de la psicología social dedicadas al estudio de las creencias colectivas.

Referencias

Althusser, L. (1968/2005). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma para la revolución* (pp. 102-151). México, D. F: Siglo

- XXI.
- Barreiro, A. (2007) *La justicia inmanente y la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa (Inédita). Director: Dr. José Antonio Castorina, Co-directora: Dr. Elena Zubieta. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Entregada, a la espera de su defensa).
- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1988). *Il mondo economico nel bambino*. La nova Italia: Florencia.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carey, S. (1999). Sources of conceptual change. En: E. Scholnick, K. Nelson, S., Gelman y P. Miller (Eds.), *Conceptual Development* (pp.292-326). London: Lawrence Erlbaum.
- Castorina, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En: J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. & Faigenbaum, G. (2003). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, 12 (3), 315-334.
- Castorina, J. A & Gil Antón, M (1994). La construcción de la noción de autoridad escolar. Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3 (5), 63-73.
- Castorina, J. A. & Lenzi, A. M. (2000). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.
- Delval, J. (1994). Stages in children's construction of social knowledge. En: M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Cognitive and structural process in history and social sciences* (pp. 77-102). New Jersey: Erlbaum.
- Elias, N. (1956/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Hirschfeld, A. L. & Gelman, S. A. (2002). Hacia una topografía de la mente: una introducción a la especificidad de dominio. En: L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 23-67).
- Helman, M. (2007). Las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar: una comparación entre clase media y clase baja. *Memorias de las XIV de investigación Tercer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 327-220. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Helman, M. & Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos. En: J. A. Castorina (Ed.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 219-242). Buenos Aires: Aiqué.
- Horn, A. & Castorina, J. A. (2007). Las ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad. Construcción conceptual y restricciones institucionales. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata:*

Dialogo sobre la diversidad en la producción del conocimiento.

- Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 59-78). Buenos Aires: Gedisa.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Piaget, J. (1926/1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Pozo, I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En: M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo Social* (pp. 227-241). Madrid: Síntesis.
- Rubin, Z. y Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issue*, 29 (4), 73-93.
- Rivière, A., Nuñez, M., Barquero, B., & Fontenla, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En: M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, (pp. 79-106). Buenos Aires: Gedisa.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action*. New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Werstch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique

Procesos de aprendizaje en proyectos de autonomía: Un marco interdisciplinar para su estudio

Learning Processes in Autonomous Projects. An interdisciplinary Framework

Ana Inés Heras Monner Sans*

Resumen

En este ensayo me propongo realizar una presentación crítica de algunos conceptos teóricos que constituyen una matriz analítica en una investigación en curso denominada *Aprendizaje y Percepción de la Diferencia en Proyectos de Autonomía* a fin de poner en discusión las relaciones entre disciplinas diferentes que permiten aportes complementarios. Para ello, parto de trabajar sobre la idea de acción política, fundamentalmente desde las contribuciones de Arendt; luego presento algunas ideas de Castoriadis y Guattari para trazar vinculaciones entre aspectos que hacen al sentido del marco general de trabajo. A continuación distingo los conceptos teóricos que considero importantes para la investigación (*significaciones imaginarias sociales; autonomía; construcción del saber; diversidad*) para mostrar cómo, a los fines de la construcción de herramientas analítico-interpretativas, es preciso articular contribuciones de disciplinas distintas, que a lo mejor no fueron originalmente pensadas para articularse así, pero que a mi lectura, y para los fines propuestos, resulta interesante subrayar. Por último, distingo qué aspectos particulares se abren a la mirada por estar siendo vistos (observados, estudiados, objetivados) desde el marco así propuesto.

Palabras clave. Aprendizaje, autonomía, transdisciplina.

Abstract

In this essay I describe and interpret theoretical constructs that constitute an analytic framework for a research project called *Learning and the perception of Diversity/Difference in Autonomous Projects*. I hereby discuss the contribution of several different disciplines and show how they complement each other. I start by showing Arendt's idea of political action, and its relationship to Guattari's and Castoriadis's points of view. From there, I define in detail four relevant constructs: social imaginary signifiers; autonomy; knowledge construction, and diversity, making visible how an articulation between general theoretical orientations is translated into analytical constructs. Finally, I identify what are the particular aspects open to observation when using the proposed framework.

Key words. Learning processes, autonomous projects, transdisciplinary frameworks.

*IRICE/CONICET. Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano - INCLUIR, Argentina (heras@irice-conicet.gov.ar).

© 2009 IRICE (CONICET - UNR).

Introducción

¿Qué tipos de procedimientos y dispositivos sostienen los proyectos de autonomía? ¿Cuáles son las vinculaciones explícitas e implícitas entre proyecto de autonomía, creación, aprendizaje y auto-gestión? Y aún más específicamente: ¿Qué fuentes diversas de conocimientos se ponen en juego, y quiénes las portan, en qué tipos de subjetividades se traducen, con qué discursos se comunican? ¿Cómo se vinculan la producción de aprendizajes sobre la autogestión con la posibilidad de conjugar diversidad y diferencia sin que se torne en desigualdad? Estos interrogantes guían una investigación en curso (aprendizaje y percepción de la diferencia en proyectos de autonomía) que partió de un interrogante general: ¿Quién tiene el poder de tomar decisiones, sobre qué, acerca de quiénes? Este interrogante expresa una tensión, que el proyecto se propone estudiar, entre concepciones heterónoma y autónoma, presente a lo largo de la historia de la humanidad, y motor de cambios importantes en distintos contextos históricos, sociales y políticos.

En este ensayo me propongo realizar una presentación crítica de algunos conceptos teóricos que constituyen una matriz analítica en la investigación en curso a fin de poner en discusión las relaciones entre disciplinas diferentes que permiten aportes complementarios. Para ello, parto de trabajar sobre la idea de acción política, fundamentalmente desde las contribuciones de Arendt; luego presento algunas ideas de Castoriadis y Guattari para trazar vinculaciones entre aspectos que hacen al sentido del marco general de trabajo. A continuación distingo los conceptos teóricos que considero importantes para la investigación (*significaciones imaginarias sociales; autonomía; construcción del saber; diversidad*) para mostrar cómo, a los fines de la construcción de herramientas analítico-interpretativas, es preciso articular contribuciones de disciplinas distintas, que a lo mejor no fueron originalmente pensadas para articularse así, pero que a mi lectura, y para los fines propuestos, resulta interesante subrayar. Por último, distingo qué aspectos particulares se abren a la mirada por estar siendo vistos (observados, estudiados, objetivados) desde el marco así propuesto. Esta presentación se basa en algunas autoras y autores que considero clave, en dos sentidos: por un lado, porque han cruzado las fronteras entre disciplinas para situarse en un pensamiento creativo y fértil, apoyándose y también discutiendo sus propias vertientes disciplinares de origen, ya que buscaban responder interrogantes que se sitúan en puntos de sutura entre campos que algunas disciplinas han tendido a escindir, tales como psique y sociedad; subjetividad y racionalidad; razón y creación, entre otros. Por otro lado, porque la riqueza de sus ideas sigue vigente de forma tal que permite relecturas. Si bien también tomo las contribuciones de otros/otras, será obvio que algunas voces aparecerán mucho

más que otras. Este ensayo presentará la característica de establecer referencias cruzadas entre las secciones en que se ha organizado, de manera que algunos enunciados aparecerán nuevamente para la lectura a través del texto pero en conjunción con información diferente. Así, alguna redundancia posible debería interpretarse como estrategia de producción de sentido y no como error o repetición mera.

A los fines de este ensayo caracterizaremos heteronomía y autonomía siguiendo un texto de Castoriadis cuyo original es un manuscrito de 1981, y que fue publicado en la colección de escritos de "Las encrucijadas del laberinto" (2005). Heteronomía se define como una situación donde existe un cerco muy fuerte de información, de conocimientos y de organización que tienden casi primera y únicamente a la auto preservación. En estos sistemas, la interpretación de la historia y del presente tiende a ser en clave de determinaciones (de tipo religioso, político o incluso económico) y el poder de tomar decisiones se delega (a Otro que sabe más, por ejemplo). También el régimen de sentido en dichos sistemas tiende a la obturación de lo distinto. Se distingue al proyecto de autonomía, por diferencia, como el que permite hacer explícita la actividad instituyente (es decir, hacer visible que las instituciones son creadas por mujeres y hombres, en definitiva, y no por una ley o ser superior), y que insta en su mismo proceso mecanismos para revisar la ley, reflexionar sobre ella, y modificarla. Así la autonomía sería una apertura, una posibilidad de abrir o cruzar el cerco de sentido; en tanto tal, a la autonomía no se arriba ya que es un proceso en movimiento continuo. Castoriadis ubica configuraciones heterónomas y autónomas en diferentes momentos históricos y sociedades humanas (Castoriadis, 2006).

La tesis que guía mi exposición es que la acción política, caracterizada como lo haremos en este ensayo, es decir, orientada por la búsqueda de justicia, equidad y construcción de sistemas de verdad posibles de ser puestos en discusión, en definitiva es un proyecto de autonomía, y resulta importante establecer redes semánticas trans-disciplinares para su análisis e interpretación.

Acción política como toma de posición

Hannah Arendt alertaba ya hace cincuenta años acerca de la idealización de la capacidad de dominio como uno de los rasgos distintivos del capitalismo y señalaba que la posibilidad de invención, cuando no tiene límite, es paradójicamente destructora. El deseo de dominio, justificado por la razón, marcó distintivamente el siglo XX con los fenómenos del totalitarismo y de la guerra de aniquilación total. A través de sus análisis puso de relieve que decidir sobre los límites de la acción humana compete a

la esfera política; por ello, equiparará la acción política a la búsqueda de la libertad (Arendt¹, 2006), y sostendrá que la imaginación juega un papel importante en dicha búsqueda, en tanto como facultad exclusivamente humana, nos permite imaginar lo que aún no es. Así cobra sentido la distinción que realiza la autora entre labor, trabajo y acción, en una conferencia dictada en 1957. En esta tríada, acción en realidad puede leerse como acción política, fundamentalmente entendiéndola como la toma de decisiones y la gestión de la vida en común:

...dondequiera que los [seres humanos] viven juntos existe una trama de relaciones humanas que está, por así decirlo, urdida por los actos y las palabras de innumerables personas, tanto vivas como muertas. Toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en una trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso que afectará a muchos, incluso más allá de aquellos con los que el agente entra en contacto directo. Debido a esta trama ya existente de relaciones humanas, con sus conflictos de intenciones y voluntades, la acción casi nunca logra su propósito. (...) Dado que siempre actuamos en una red de relaciones, las consecuencias de cada acto son ilimitadas, todo proceso es la causa de nuevos procesos impredecibles (Arendt, 2008, p. 105).

Al igual que haría Castoriadis más tarde (por ejemplo, en sus escritos de 1982 sobre la crisis de las sociedades occidentales; ver Castoriadis 1997), ya Arendt identificaba una actitud social general hacia la política marcada por la desconfianza, el desinterés y el corrimiento de la toma de decisiones en las sociedades capitalistas occidentales, y exhortaba a volver a pensar sobre los términos en que se define lo político:

“Si entendemos por la política a una relación entre dominadores y dominados no hay esperanzas. Pero si entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían entonces la esperanza no es en absoluto utópica. Eliminar a los hombres en tanto que activos es algo que ha ocurrido con frecuencia en la historia, bien sea en la forma de la tiranía, en la que la voluntad de un solo hombre exigía vía libre, bien sea en la forma del totalitarismo moderno, en el que se pretende liberar fuerzas históricas y procesos im-

personales y presuntamente superiores con el fin de esclavizar a los hombres (Arendt², 2007 p. 50).

Ella atribuía esas actitudes hacia la política a los fenómenos distintivos del siglo XX ya mencionados, puesto que frente al totalitarismo y la aniquilación atómica, los seres humanos no podemos menos que enfrentarnos a la paradoja del sin sentido: es nuestra propia capacidad humana la que nos lleva a las invenciones sin límites, y a sus aplicaciones (en la guerra y la sociedad). Sin embargo, Arendt toma la posición de que también es nuestra propia acción la que puede proponer otros caminos (precisamente a través de lo que ella denomina la política, es decir, la acción orientada a la toma de decisiones en conjunto con otros), y que está además signada por lo improbable, lo contingente, lo que siempre puede ser de otra manera (Arendt, 2007, p. 65).

Uno de los corolarios de este tipo de orientación es el poner el acento en el examen detenido de los mecanismos de encuentro (y desencuentro) entre hombres y mujeres de carne y hueso, tejiendo en sus relaciones cotidianas la densidad de la historia (Arendt, 2008b). Dichos encuentros-desencuentros, se supone, estarán plagados de disputas, por la misma naturaleza de la acción humana: producir prácticas y sentidos, comunicarlos, socializarse en ellos y también inventar otros nuevos. Interesa dejar señalado que este enfoque se retoma luego en disciplinas tales como la sociolingüística de la interacción, disciplina que tomará como punto de partida fundador para su programa de investigación la relación entre acción y discurso, y la transforma en un programa metodológico también al trazar ejes de observación y análisis, y técnicas ad hoc para la generación e interpretación de datos de habla (por ejemplo, autores como John Gumperz, Dell Hymes o Deborah Tannen, entre otros). Se puede advertir también la vinculación entre acción o interacción y praxis, y la vinculación entre discurso y logos, siendo praxis y logos los términos con los que Arendt refiere, a lo largo de su obra, para indicar las formas básicas de ser humano, que es, para ella, el estar con otros. Además, Arendt, distintivamente frente a otros pensadores, señala que el campo de la acción política está vinculado a las emociones (pathos). Por ejemplo, distingue la carga emocional puesta en las luchas de las Colonias de Norte América (la Revolución Americana) y de los movimientos de masas de la Revolución Fran-

2 Este texto se publicó póstumamente, en 1993 en su versión alemana (*Was ist Politik?* Munich, ediciones Piper), aún cuando su autora no le diera una versión final como texto integral. Las sucesivas y diferentes versiones de ese texto se escribieron entre 1956 y 1959. En la edición en español, la introducción crítica a cargo de Fina Birulés, señala que Arendt publicó tres libros en la década del cincuenta (*La condición humana*, *Sobre la revolución* y *Entre pasado y futuro*) que pueden verse como intentos renovados de responder al interrogante de fondo formulado como *Qué es la política*, título que finalmente fue usado para publicar estos materiales inéditos.

1. En los casos en que es necesario se ha indicado la fecha de la edición consultada y también la fecha en que el escrito se publicó por primera vez, ya que esta información es relevante para la comprensión del escrito. En este caso, la primera versión del texto fue escrita en 1959 para el seminario denominado “Estados Unidos y el espíritu revolucionario”, en la Universidad de Princeton, y fue luego publicado en inglés en 1963 bajo el título *On Revolution*, por la editorial Viking Press en los Estados Unidos

cesa. También identifica el sentimiento emocional vinculado a la felicidad de participar en la vida pública, según su análisis de registros documentales de John Adams y Thomas Jefferson (Arendt, 2006).

Como Arendt misma señala algunas de sus ideas tienen su génesis en la relectura que ella realiza de la *Crítica del Juicio* de Kant al tomar dicha obra como un escrito sobre filosofía política. Es decir, aunque Arendt (2003) indica en sus “Conferencias sobre la Filosofía Política de Kant”³ que el autor no pensó a la “*Crítica del Juicio*” como su Filosofía Política, el análisis que ella realiza de la obra (y de la producción del autor tomada históricamente) le permite colegir que lo es, en tanto los temas, y la forma de abordarlos, lo son. Ella señala: la construcción de conocimiento en presencia de otro(s) con quienes debatir, es decir, conocimiento como resultado de debate público; la facultad de juzgar como particularidad de la mente humana, y por ello de discernir y decidir; la percepción de la necesaria vinculación entre humanos para ser quienes son: humanos—vinculación no simple o solamente en el sentido de interdependencia física, sino fundamentalmente en el sentido de poder comunicar sus ideas y pareceres. Arendt destacó también que Kant profundizó en estos temas en consonancia con los acontecimientos históricos de su época, lo cual también equivale a una toma de posición (política) del filósofo: según la autora, los escritos políticos de Kant aparecen hacia el final de su vida, en consonancia con las cuestiones vinculadas por ejemplo a su preocupación por comprender las Revoluciones Americana y Francesa (Arendt, 2003). Coincidentemente, Lefort ha señalado que la exigencia de pensar, impuesta por Arendt a ella misma, surgió de su experiencia con la victoria del nazismo en 1933: la claudicación al régimen por parte de intelectuales contemporáneos la movió a seguir pensando sin alinearse con ellos, y por eso, sirvió como acicate para generar pensamiento nuevo. Así, Arendt construyó teoría política a partir de la filosofía, pero buscando en forma explícita apartarse de lo que puede identificarse como “los filósofos” o como “quienes teorizan” (Lefort, 2000). Es necesario recordar también que Arendt, por su condición de judía, tuvo que exilarse para permanecer con vida, y por lo tanto, produjo gran parte de su obra en tierra desconocida: cabe suponer que esta extrañeza de desarraigo se vincula de alguna manera con su reconocida capacidad para hacer extraordinario lo ordinario, una de las distinciones de su método analítico.

Puede también notarse que Arendt, seguramente, también se posiciona de esta manera porque precisamente su lectura de la obra última de Kant subraya la posición que Kant propuso para filósofo en el mun-

do: el conocimiento, para constituirse como válido, precisa de la confrontación abierta con los demás, es decir, debe ser público. En este sentido, Arendt, como Kant, atribuye un papel social al conocer filosófico y resume su sentido en que el conocimiento o la investigación deben aportar a toda la humanidad; investigar, filosofar y conocer son necesidad de toda la humanidad; la razón también es facultad de toda la humanidad, así como la imaginación; la imaginación, además, es atributo del pensamiento político en tanto permite crear algo que aún no existe (Arendt, 2003), como bien queda expresado cuando se estudian las diferentes formas de proyectos y utopías a lo largo de la historia humana (Infield, 1959).

Lo dicho hasta ahora sobre la característica de la acción política ha sido tomado y extendido por otros autores. Nos interesa aquí destacar las contribuciones de algunos de ellos acerca de concepciones similares, que hacen eje en cuestionar este achatamiento de la acción política, este sin sentido ya denunciado por Arendt. Por ejemplo, Wallerstein (1997) ha caracterizado a la economía-mundo capitalista (EMC) como un sistema-régimen, que, de acuerdo a la definición provista en la introducción sobre heteronomía, podemos homologar con ésta. Sin embargo, incluso este mismo predominio del sistema es permanentemente cuestionada por un movimiento anti-sistémico (ver un análisis de este tipo para América Latina, por ejemplo, Aguirre Rojas, 2006; 2007; Gutiérrez Aguilar, 2008; Zibechi, 2004).

También Castoriadis ha destacado la existencia histórica de una

... psico-sociología obrera, caracterizada por la solidaridad, la oposición al orden existente y su cuestionamiento. Ésta nace y se desarrolla, y se opondrá durante casi dos siglos, a la mentalidad dominante, y condicionará el conflicto social. En particular, el capitalismo nace y se desarrolla en una sociedad en la cual está presente de entrada el conflicto y, más precisamente, el cuestionamiento del orden establecido. Puesto de manifiesto, al principio, como movimiento de la proto-burguesía que apuntaba a la independencia de las comunas, este cuestionamiento traduce, finalmente, la recuperación del antiguo movimiento hacia la autonomía dentro de las condiciones de Europa Occidental y se desplegará en el contexto del movimiento democrático y obrero. La evolución del capitalismo luego de un estadio inicial es incomprensible sin esta oposición interna que tuvo una importancia decisiva en carácter de condición misma de su desarrollo (Castoriadis, 2002, p. 74-75).

Otros autores, como Infield por ejemplo, señalaban también que el avance tecnológico a partir de la segunda guerra abría más que nunca la responsabilidad a una toma de decisión sobre las orienta-

3 Esta serie de Conferencias se impartió en 1970 en la New School of Social Research, New York, institución en la que Arendt trabajó desde 1967 hasta su muerte, y fueron publicadas como texto en inglés por la University of Chicago Press, EEUU, en 1982 bajo el título de *Lectures on Kant's Political Philosophy*.

ciones políticas posibles que para él se resumían en dos caminos: el de la aniquilación total o el de la construcción de una alternativa humana para todos (Infield, 1971). Esta última alternativa Infield la ubica como posibilidad a partir de analizar proyectos de cooperativas autogestionadas, y concluye que uno de los aspectos fundamentales de esta manera de gestionar los procesos productivos es el impacto en las actitudes y acciones específicas sobre las tomas de decisiones (Infield, 1959). Posiciones similares fueron esbozadas por Manfred Max Neff hace ya treinta años en su libro "Desarrollo a escala humana" (1986) y continuaron como su línea de investigación hasta el presente (Max Neff, 2008).

Por su parte, Guattari (2005 y 1996) sostiene que el capitalismo opera fuertemente por lo menos en dos niveles, vinculados entre sí: un nivel que denomina el económico-social, donde existen prácticas de control, coerción y también de sugerencia/imposición de contenidos de significación; otro nivel que denomina el de la creación de sujetos modelados que genera la producción de subjetividad *maquínica* o industrializada. Guattari identifica un movimiento, una serie de transformaciones permanentes *micropolíticas*, generadoras de revoluciones moleculares que permitirían formas democráticas y autónomas como proyecto de vida. Su programa de investigación e intervención estuvo signado por lo que denominó el estudio de las formas específicas, contextualmente situadas, en que seres humanos y colectivos sociales buscan generar, a través de prácticas y discursos, propuestas efectivas de cambio político y social. Estas prácticas y discursos se vinculan entre sí de maneras inestables, no son fijas ni mantienen relaciones jerárquicas establecidas de una vez y para siempre; la subjetividad se aloja en prácticas y discursos producidos en la interfase de la psique y la sociedad (instituciones y contexto ampliado), y por esto mismo, siempre es posible un tránsito, un cambio hacia otras formaciones subjetivas y singulares (*subjetivación singularizante* son los términos elegidos por Guattari para referirse a los procesos específicos de construcción creativa de la subjetividad). Denomina *cartografía* a las relaciones de construcción de subjetividad, e indica que los proyectos de autonomía deben operar sobre la capacidad de construir sus propios significados y mapas de referencia para tomar decisiones acerca de dónde insertarse, con quiénes aliarse, cómo oponerse a otros proyectos que no les permitan esta libertad en la toma de decisiones. Su tesis es que si bien la democracia tiende a asociarse con la expresión en grandes organizaciones sociales y políticas, solamente puede consolidarse y adquirir consistencia si existe en un nivel que denomina *molecular* (subjetivación singularizante individual y colectiva) una praxis tal que cuestione las viejas estructuras e impida volver a ellas. En este sentido aboga por considerar a todas las relaciones sociales (incluso las interpersonales a nivel de la institución familiar, por ejemplo) como micropolítica.

En todo caso, Arendt, Castoriadis, Guattari, Infield y Wallerstein coinciden en señalar que ciertas significaciones orientan las épocas, y permiten el surgimiento de regímenes de prácticas y significados dominantes, pero que también otras son posibles, y de hecho coexisten en una dinámica tensa con las dominantes; cuando estas significaciones comienzan a disputar las dominantes y ponen en riesgo el sistema, éste puede reaccionar de modo violento (es el caso de la guerra y del totalitarismo sobre el que escribió Arendt). Este hecho también se constata con respecto a las relaciones laborales: así como las relaciones de dependencia capitalistas o con el estado predominan en la actualidad, éstas coexisten con formas autogestionarias de organizar la producción que buscan establecer relaciones laborales para evitar la explotación y para proponer otras formas posibles a la ya conocida organización jerárquica en las tomas de decisiones empresariales.

Tomando este marco histórico y filosófico como encuadre general de nuestro pensamiento para el programa de investigación mencionado se ha elegido documentar, analizar e interpretar espacios y momentos donde se gestan y desarrollan proyectos de autonomía en autogestión, entendiendo que en el estudio de la micropolítica podemos identificar qué cartografías se trazan, por parte de quiénes, en disputa con qué/quienes, y con qué resultados. De este modo, nos proponemos estudiar las prácticas y discursos en que toman forma los aprendizajes sobre la autogestión, y la vinculación entre éstos y la diversidad cuando se propone que no opere como desigualdad, permitirá construir matrices de interpretación sobre los sentidos, orientaciones y procedimientos que hacen a la democracia como régimen y como dispositivo (Castoriadis, 1997). Para ello ha hecho falta revisar los aportes de pensadores que, desde formaciones diferentes (filosofía, política, psicoanálisis), resultan pertinentes como fuentes desde las cuales construir conceptos analíticos que orientan la interpretación de lo cotidiano, el día a día del aprendizaje de la autogestión. En la sección siguiente presentamos estos conceptos.

Traducciones del marco general a conceptos analíticos

Tomando la presentación sobre la acción política realizada en el apartado anterior, en esta sección presento algunos conceptos en más detalle que cumplen un papel articulador entre teoría y propuesta metodológica. Presentaremos luego por último algunas traducciones entre el enfoque teórico general, los conceptos orientadores y la metodología de trabajo. Los conceptos que presento son: *significaciones imaginarias sociales; autonomía; construcción del saber; diversidad*.

Significaciones imaginarias sociales

Tomamos los términos del filósofo greco-francés Castoriadis (2007) quien propone denominar *significaciones imaginarias sociales* (SIS) a los núcleos de significado que funcionan como ejes de sentido en cualquier momento histórico-social. De acuerdo a este enfoque, dichas SIS actúan como ideas-fuerza e inciden en las prácticas de todas las clases sociales en un momento dado, en el sentido de que todas las reconocen como existentes y se orientan por ellas, de forma explícita o implícita. Por ejemplo, unas de las SIS que prioriza el capitalismo es la de acumular, de generar siempre más, de estar incluido a través del mercado, y de que, por lo tanto, todo lo que se diferencie u oponga a estas significaciones implica exclusión. Campagno y Lewkowicz (2007), han escrito que “el análisis de una situación histórico-social es el análisis de las prácticas que la constituyen como situación y que la hacen ser esa situación” (p. 73). También agregan, al preguntarse qué son las prácticas sociales, que “las prácticas no resultan idénticas a sí mismas sino que sus identidades les vienen trabajosamente impuestas desde otras prácticas, por un juego de fuerzas en que una práctica (la dominante) instituye precariamente la identificación de las diversas prácticas con los lugares que su nominación les prescribe” (op. cit.: 75). Concluyen que si bien las prácticas sociales son indeterminadas están, de todas maneras, vinculadas a un régimen o trama de sentido que les otorga razón de ser en ese régimen dado. Es relevante reconocer, sin embargo, que si bien existen SIS que se reconocen como aceptadas, y funcionan como núcleos de significado, a su vez, éstas se producen en determinados contextos de enunciación, son habladas por algunos de algunas maneras y por otros de otras, y no todos los individuos ni grupos sociales (o étnicos, culturales, económicos, etc.) *metabolizan* por igual, al decir de Aulagnier (2007) desde el campo del psicoanálisis, dichas significaciones, un punto importante para nuestro trabajo. Así mismo, es importante destacar que esta perspectiva filosófica realiza un aporte fundamental al campo del conocimiento sobre la acción política, ya que pone el acento en destacar que la historia y la política son construcciones humanas, y que, en tanto tales, no están definidas *ex ante*, ya que los colectivos humanos son potencialmente capaces de crear otra historia (este es un punto también destacado por Arendt, ya comentado). Vincularemos estas ideas al estudio de proyectos de autonomía específicamente.

Castoriadis ha definido a la autonomía como una práctica individual y social de interrogación permanente sobre el discurso instituido. Denomina “reflexión deliberada” (Castoriadis, 2007 pp. 160-182; 2004, pp. 166-173) a esta práctica de interrogación; sostiene que su ejercicio nos permite volver a tomar posición sobre nuestro quehacer. Específicamente,

en tanto dispositivo o procedimiento, permite presentar sustento críticamente revisado a nuestras acciones y pensamientos, abriendo de esta manera, un abanico de opciones posibles para continuar creando opciones diferentes a las heredadas, y haciendo posible que se tienda a la coincidencia entre dispositivos y regímenes de práctica social.

La creación de lo nuevo es la capacidad *poiética* que Castoriadis identifica como una distinción del ser humano, junto con la capacidad de imaginación radical: en tanto podamos preguntarnos en forma activa sobre los modos que asumen las significaciones y sobre los regímenes de práctica social que crean, estamos potencialmente en condiciones de oponer otras significaciones a las dominantes y por tanto de crear otros regímenes (diferentes y hasta opuestos) de práctica social. Este ejercicio de interrogación permanente, y la posibilidad de actuar de otra manera, caracterizan al proyecto de autonomía, proyecto que, por definición, es siempre inacabado: a la autonomía no se arriba, no es un lugar al que se llega, porque siempre habrá la posibilidad de volver a preguntarse sobre el lugar donde se está y sobre el lugar a donde se desea ir. En este sentido, el concepto de autonomía se vincula con la idea de agencia trabajada por el sociólogo inglés Anthony Giddens (1979), quien enfatiza que toda práctica social está inserta en tramas de sentido que la anteceden, pero que, a su vez, todo agente (todo aquel quien participa de un entramado social) tiene el poder de actuar en el mundo, inclusive para buscar realizar lo que esté en juego de otra manera. Poder es definido por este autor como la capacidad de transformar, de buscar hacer algo, para lo cual, por definición, deberemos lograr que otros hagan según eso que se está buscando realizar. El poder presupone que para realizar cualquier acción todos los seres humanos dependemos de otros, aunque Giddens pone énfasis en señalar que esta relación con otros tiene diferentes modos de ser y por tanto tiene implicancias con respecto a la autonomía o dependencia que cada sujeto –individual o colectivo– pueda ejercer en una situación dada (este enfoque encuentra puntos de parentesco con lo ya descrito acerca de la visión de Guattari sobre la micropolítica como creación autogestionada de cartografías). Vinculado a lo anterior, cabe pensar que las significaciones imaginarias sociales construidas en y para un proyecto de autonomía serán distintas que para un proyecto heterónimo. Por ejemplo, Castoriadis identifica igualdad, libertad, justicia y mira por la verdad como SIS de un proyecto de autonomía. En este mismo sentido, Enríquez (1993) propone algunas condiciones que permiten la construcción de un proyecto de autonomía: la posibilidad que tiene la psique humana de crear siempre lo nuevo porque posee la facultad de imaginar (Castoriadis denomina imaginación radical a esta potencia del sujeto, ya vimos que también Arendt, vía el pensamiento de Kant ha tomado la imaginación como un factor decisivo en la acción humana); el reconocimiento que

todo sujeto realiza de su inserción en un mundo de sentido heredado a través de lo que se denomina “mallas de filiación” (Enriquez, 1993, p. 71), y simultáneamente de su posibilidad de ser creador de historia; la capacidad de sublimar, lo que permite que la psique pueda desprenderse de sus propios objetos de placer y aspirar a otros objetos socialmente validados y valorizados por la sociedad (de este modo, la sublimación permite reconocer los deseos de los otros que no son yo).

Autonomía

Un “régimen democrático se define como el que permite que cualquier pregunta pueda ser abordada, y en el que ningún estatuto y posición están dados o garantizados de antemano”; asimismo, “la autonomía de los individuos y de la colectividad se hace efectiva cuando se participa en la formación de la ley y de la institución aunque la posición de cada uno o cada preferencia no prevalezca, porque se puede ser libre si se ha participado de la generación de la ley y de la institución” (Castoriadis, 1997, p. 273). Desde esta perspectiva, “libertad bajo la ley -autonomía- significa participación en la posición de la ley. Es una tautología decir que esta participación sólo realiza la libertad si es igualmente posible para todos, no en el texto de la ley, sino en la efectividad social” (Castoriadis, 1997, p. 275).

Estos conceptos y orientaciones tienen a su vez vinculación con lo que plantea Aulagnier desde la perspectiva de la socialización de la psique: los seres humanos estamos inmersos en una trama de generación de sentidos que se produce, inevitablemente, en una tensión entre los significados que nos son impuestos (ya al nacer, y si se quiere a lo largo de nuestra historia en las instituciones que nos dan cobijo, como la familia, la escuela, el trabajo) y los significados que construimos en ruptura con esas imposiciones; Aulagnier (2003) denomina esta posibilidad la capacidad de ser uno mismo constructor de la historia propia, y al acto mismo de comienzo de construcción de esa historia, trasgresión. Este planteo de Aulagnier, si bien escrito para teorizar acerca del vínculo entre psique y construcción de la verdad de un sujeto acerca de sí mismo, es homologable al planteo de Castoriadis sobre saber reflexivo y deliberado en tanto éste presupone la posibilidad de interrogación permanente, característica definitoria del régimen democrático.

Para Castoriadis existe una diferencia entre la democracia considerada como régimen de práctica social (que implica esta postura frente a la posibilidad de interrogarse y construir la verdad, y por tanto, frente a la construcción de la ley y la jurisprudencia), y la democracia como procedimiento (que se piensa como una serie de dispositivos que, en tanto pueden estar orientados por valores diferentes, incluso pueden contradecir las significaciones que Castoriadis

vincula con la democracia, como son la justicia, la posibilidad inagotable de búsqueda de la verdad, la libertad, etc.).

Las ideas de Arendt por su parte, y desde vertientes disciplinares diferentes, aportan puntos importantes que permiten construir un marco de interpretación relevante a nuestro proyecto. Con respecto a la afirmación de que la práctica de la autonomía tiene como condición necesaria un ejercicio de deliberación y reflexión, Arendt ha relacionado la participación en asuntos comunes (2006) con el contenido de la idea de libertad; vincula así libertad con derechos humanos fundamentales: capacidad de decidir, posibilidad efectiva de elegir, posición real de participación en tomas de decisiones sobre asuntos públicos. Decidir, elegir y participar en tomas de decisiones sobre asuntos comunes implica poner en cuestión y tomar posición sobre las formas concretas en que cada grupo humano produce sus regímenes de práctica (social, política, cultural, educativa, etc.). Arendt pone acento en que la construcción de una historia que se identifique, escriba y viva como propia tiene gran significación e importancia a la hora de ejercer estos derechos. Si bien Arendt desarrolló estas ideas para pensar la esfera de la política y el ejercicio de la ciudadanía, analizando para ello algunos momentos de la historia del Mundo Occidental, plantea cuestiones que permiten pensar el quehacer humano de modo general. Un aspecto particularmente interesante para nuestro proyecto es su modo de entender la historia: su perspectiva se opone a ver la historia como un despliegue de lo trascendente; plantea, por el contrario, que el motor de la historia es el quehacer humano y que éste tiene la cualidad de la incertidumbre, de lo inesperado, de lo que es posible crear como nuevo. Cada persona tiene la posibilidad de acción y de palabra (Birulés, 2007): es esta cualidad la que nos coloca en el posibilidad de acción y de palabra (Birulés, 2007): es esta cualidad la que nos coloca en el entramado de lo que todavía puede construirse. Sin embargo, Arendt también nos muestra que todos nacemos (arribamos) a un mundo de palabra y acción; este mundo existe antes de nuestra llegada (individual o, podemos decir, también como colectivos o grupos). De esta manera, siempre hay una historia que nos pre-existe y nos da palabra. Precisamente será en la confrontación entre el mundo al que llegamos y el mundo que vamos construyendo donde Arendt ve el motor de la historia. Históricamente, Arendt rastrea el ejemplo de algunas ciudades griegas para mostrar qué era la libertad pensada en clave de participación de asuntos comunes en igualdad, y nos dice que la libertad política es la posibilidad de estar, argumentar, decidir y transformar los asuntos comunes con otros que son percibidos como iguales (*isología*, *isegoría*, *parrhesía* e *isonomía* como características de este régimen de prácticas⁴). Para el

4. Ver Arendt (2006) y Gallego (2003) para una caracterización de estos conceptos como formas que adquiere la igualdad en la democracia griega. Ver Aguirre Rojas (2007) para la forma en

ejercicio de la libertad así entendido no existiría la idea de dominadores y dominados ya que sería antitética con la posibilidad de tomar decisiones entre iguales. Establecemos conexiones evidentes entre este pensamiento y el de Castoriadis, en el sentido de que ambos autores reconocen en los seres humanos la capacidad de reflexionar en forma deliberada y la posibilidad de hacerlo junto a otros, a través de la palabra y la acción, para interrogar en forma crítica los núcleos de significación heredados y también para crear mundos de práctica diferentes (nuevos, por hacer).

Construcción del saber como trasgresión

Resulta útil ligar lo discutido hasta aquí con las ideas de Aulagnier mencionadas más arriba, y que se comentan en este apartado desde un ángulo complementario. Esta autora, desde la teoría y práctica del psicoanálisis, parte de suponer que la construcción de la historia propia es un camino siempre posible hacia la modelación de un sujeto diferente (Aulagnier, 1980). Esta construcción o modelación es posible a través de interrogar críticamente nuestra historia según está siendo construida por el discurso del Otro internalizado; propone el concepto de trasgresión, útil para pensar el recorrido del saber: Trasgresión es

el movimiento del sujeto a sobrepasar lo sabido. Lo que él trasgrede es una verdad planteada hasta entonces como ley sagrada y como garantía de un saber sobre el orden del mundo. Al hacerlo, destituye al saber instalado y lo hace en nombre de la verdad *in statu nascendi* que a su vez, retomará su función en la espera de un nuevo trasgresor (Aulagnier, 1980, p. 11).

Estas disputas por el sentido siempre van a requerir el complemento del saber, según Aulagnier, o sea, la curiosidad, la interrogación, la motivación de dar respuesta. Hay otras dos ideas de Aulagnier que pueden ayudar a pensar la relación entre saber, poder y posibilidad de construir una historia nueva: *violencia primaria y secundaria*. Violencia primaria se refiere al hecho de que, en tanto al nacer el infante no tiene voz propia, es su madre (o quien cumple el rol de cuidado del bebé) quien actúa como portavoz, tanto en el sentido literal (como el bebé no habla, la madre habla por él o ella), como en un sentido social ampliado (en la comunicación de las normas sociales, por ejemplo); en estos dos sentidos se produce una suerte de violencia ya que alguien habla por el bebé y para él/ella, interpretándolo/a. Este rol de portavoz va estableciendo en principio, lo legal de lo no legal, lo querido de lo no querido, según ha sido socialmente sancionado e internalizado por la madre. Esta violencia primaria es necesaria y funda-

que conceptos homólogos funcionan como orientaciones en la democracia del neo zapatismo.

mental: de no estar, el bebé directamente muere.

Winnicott (2007) también ha resaltado este aspecto cuando habla de la función de apoyo y sostén que ejerce la madre o cuidador/a, y ha destacado que el proceso de desarrollo constituye una tensión permanente entre la dependencia y la independencia del infante con respecto al medio familiar y social. Estas ideas las vemos parientes de las ideas de Arendt cuando nos indica que todos arribamos a un mundo de sentido ya instituido, a una comunidad de palabra y acción que nos pre-existe y que, en algún sentido, nos otorga identidad. Pero Aulagnier nos indica que también hay otra violencia (secundaria) que se produce cuando los enunciados de la madre (y del resto de la sociedad, por extensión) son un exceso sobre el Yo del bebé y en este camino, van contra el Yo. En esta relación (entre un discurso excesivo, violento, contrario, que no apoya el crecimiento, y el Yo del infante o de cualquier persona, por extensión) es donde se plantearán disputas sobre el poder de enunciar, y en definitiva, sobre la identidad (que podemos formular como buscando responder a la pregunta “¿quién soy?”).

Este marco es útil para interrogarnos acerca de cuáles son las condiciones que hacen posibles las situaciones de reflexión deliberada y de deliberación reflexiva, en la construcción de proyectos de autonomía autogestionados y cuáles son los encuadres⁵ que definen dichos procedimientos. Interesa identificar, a través de estudiar los procesos, cuáles son regímenes de práctica (en el sentido antes planteado cuando presentamos las ideas de Campagno y Lewkowicz y de Castoriadis) que orientan los colectivos que este trabajo de investigación está documentando y estudiando. Si bien Aulagnier se refiere específicamente al campo psicoanalítico, como ya indicamos que las ideas de Arendt refieren al campo de la política, postulamos que es posible tomarlas como marco de interpretación de situaciones y prácticas en colectivos autogestionados, y específicamente, sobre las formas de producir sus aprendizajes en vinculación con otros.

Diversidad

Partimos de suponer que las situaciones de aprendizaje son por definición entramados de construcción de identidad en tanto se producen lecturas por parte de los participantes acerca de quiénes son (ellos) y quiénes los otros, y sobre qué conocimientos están en juego, se legitiman, son pertinentes o desechados, de acuerdo a los bagajes de los participantes (Heras, Martínez y Guerrero, 2005; Heras, 2003). Las lecturas de los participantes acerca del resto se organizan en torno a decodificar sus pertenencias a

5. Tomamos la palabra encuadre en el sentido que enuncia Bleger (1967): lo que permanece constante dentro de cuyo marco se da efectivamente un proceso. Si bien Bleger lo refiere al encuadre psicoanalítico, parece posible extrapolar esta definición a otros espacios de trabajo.

diversos grupos (ejemplo, económico social, etnia, registro lingüístico, orientación de género, elección de grupo o “barra”, localización geográfica en el barrio, la ciudad o geografía). Así podemos decir que los participantes de cualquier espacio institucional sostienen sus relaciones en tanto sus posiciones (por ejemplo, ser socios de un espacio autogestionado; ocupar ciertos roles en la producción si se trata de una cooperativa de trabajo; asumir responsabilidades vinculadas a la normativa institucional, etc.) y sus posicionamientos (estar situados en coordenadas específicas que se reconstruyen en las interacciones con los demás y que proyectamos y leemos en los demás a partir de *marcadores* socioestéticos; podemos pensar los posicionamientos vinculados al concepto de subjetividad singularizante que ya presentamos).

Los aprendizajes que se realizan transcurren así en carriles concurrentes y vinculados, referidos tanto a los contenidos específicos como a las posiciones/posicionamientos que se asumen en las interacciones por las cuales se decodifica, permanente y activamente, quién es uno, quién es otro; se sanciona acerca de su valor (o disvalor) como integrante del proyecto de que se trate y se construye, en forma permanente, micropolítica, como ya vimos según Guattari, su dimensión subjetiva singularizante (Guattari, 1996, 2005).

Este corpus teórico tiene también un correlato metodológico, desde el que partimos en nuestro trabajo: las conformaciones de identidad se actualizan en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto de las relaciones de los participantes, cara a cara. De este modo, qué se entienda por diversidad, qué constituya el criterio de igualdad, cuáles sean las diferencias que, aunque identificadas, permitan construir en equidad conocimiento pertinente para el colectivo, será una indagación particular en cada grupo construido. Se parte de suponer que en aquellos proyectos donde los ejes rectores se vinculen a la equidad, justicia, construcción de verdad que puede ser revisada deliberadamente se generan dispositivos específicos y prácticas concretas en donde lo distinto, diferente y diverso pueda ser legitimado como tal, y en todo caso, sobre lo que pueda operarse para construir un proyecto común. En este sentido, la diversidad no operaría como desigualdad, por definición del proyecto de autonomía que se rige por estos valores, aún cuando la pregunta acerca de su efectiva cristalización de esta manera está vigente.

Una forma posible de estudiar los dispositivos y prácticas concretas que parten de la diversidad como dato y lo toman para en todo caso, construir significaciones imaginarias sociales que validen la diferencia con igualdad, y permitan transgredir los límites impuestos por regímenes de práctica donde hoy esto no sucede, es a través de la documentación y análisis de las interacciones de los participantes con un enfoque micro etnográfico, y de las per-

cepciones de los participantes, a través de escuchar sus narrativas. En la sección siguiente, entonces, y a fin de presentar otro nuevo nivel de traducción, se describen aspectos metodológicos de la investigación en curso.

Traducciones metodológicas

Estamos en condiciones de presentar dos categorías centrales para el análisis de los datos que generaremos, y que nos permiten establecer relaciones lógicas entre la el marco general, los conceptos teóricos inter disciplinares hasta aquí descritos, y las construcciones operacionales metodológicas. Son éstas: 1) situaciones y tipos de aprendizaje; 2) marcadores socioestéticos. Nos referiremos brevemente a estos conceptos antes de terminar este ensayo con algunas reflexiones a modo de conclusión.

Situaciones y tipos de aprendizaje se refiere a la identificación de los momentos y lugares donde los participantes de los proyectos que se estudian identifiquen que se generan aprendizajes. Propongo pensar que esta construcción categorial se vincula con el marco general propuesto anteriormente, en dos sentidos: por una parte, retoma la idea central y coincidente en los pensamientos de Arendt, Castoriadis, Guattari y Aulagnier acerca de que el aprendizaje humano se realiza en relación, y que quienes participan de estas situaciones tienen posibilidad de identificarlas, así como también posibilidad de reflexionar en forma deliberada sobre los tipos (de situaciones y de aprendizajes) que se generan en su interacción con los otros, siempre y cuando el otro pueda ser visto, escuchado, tenido en cuenta como un participante en la construcción de saber.

Esta construcción categorial *emic* (o *folk* o *nativa*, según diferentes lexemas usados en etnografía) se apoya también en su contrastación con la perspectiva *etic* o analítica (Spradley, 1980) y se triangula con fuentes bibliográficas, en un proceso recursivo que Constan (1992) denomina *category development procedures* (desarrollo de procedimientos categoriales), y que argumenta que los investigadores deben hacer públicos, tanto cuando generan sus análisis como cuando los presentan. Este proceso, denominado también construcción de categorías etnográficas (Rockwell, 1987), tiene la particularidad de producir información relevante y generada en la especificidad de cada contexto estudiado. Este procedimiento metodológico se vincula, desde el punto de vista teórico relativo al contenido de este proyecto, con lo que en la literatura se ha denominado *oportunidades de aprendizaje* (SBCDG, 1995; Heras, 1995), y descansa en la premisa de que en toda situación interactiva se producen, en forma dinámica, situaciones que permiten a quienes interactúan, generar conocimientos de índoles diversas (como se indicó más arriba, por ejemplo, generación de cono-

cimientos en tres dimensiones distintas: institucional, temática y de las interacciones); en cada contexto y situación, quienes interactúan traen su historia y sus deseos a futuro, que operan en forma concreta y específica, al momento de producir conocimiento, de involucrarse (o no involucrarse) en formas explícitas, de buscar (o no) manifestar su involucramiento a quienes comparten dichos momentos con ellos (Erickson, 1982). Si se toma como punto de partida la concepción de que toda interacción en espacios institucionales relativos a proyectos de autonomía en autogestión brinda y genera, permanentemente, oportunidades de aprender, será especialmente relevante identificar cuáles son dichas oportunidades, si es que se hacen visibles a los ojos de quienes observamos, o bien, si no se hacen visibles, si son elicitadas en las narrativas que los participantes hagan de sus experiencias concretas. Se destaca que una situación observada por un investigador u observador participante, o por un participante observador, como oportunidad de aprendizaje, puede ser analizada de formas diferentes (hasta digamos también, contrapuestas) por participantes distintos de la situación. Lo que interesa es destacar que desde esta perspectiva, todo aprendizaje descansa, al menos en parte, en las interacciones en tiempo presente, que a su vez elicitan y reconfiguran interacciones ocurridas en otro tiempo y lugar, o a ocurrir en tiempos y lugares del futuro (Erickson, 2004).

Marcadores socio-estéticos refiere a las formas específicas en que los participantes de cualquier situación codifican y decodifican sus pertenencias socioculturales (usamos aquí el término sociocultural *lato sensu*, es decir, incluyendo en él filiaciones y pertenencias políticas, partidarias, de género, de generación, de experiencia profesional, etc.). Este concepto se apoya en el trabajo de Katia Mandoki (2006a, 2006b, y 2007) y en trabajos de producción propia anteriores (por ejemplo, Heras Monner Sans 2003; Heras, 1999), en los cuales se muestra cómo cualquier interacción social está asentada sobre la percepción de la diferencia. Dicha diferencia puede operar en sentido discriminatorio (Heras Monner Sans, 2006) o no (Fránquiz, 1999). También, este cuerpo de investigaciones, ha resaltado que se presentan, además, oportunidades para conocer identidades nuevas y formas culturales diversas, o para profundizar en el conocimiento de las identidades que reconocemos como propias y de origen (Craviotto, Heras y Espíndola, 1999; Heras y Craviotto, 2001; Jennings y Potter-Smith, 2002). A partir de estos estudios puede afirmarse que las ideas sobre la identidad funcionan como una trama de textos vivos, creados en conjunto y a través de las relaciones concretas cotidianas, en la que los participantes de cualquier sistema o grupo toman posiciones, se ubican con respecto a la propia identidad, construyen sus ideas sobre quiénes son los otros, y aprenden. La trama de percepciones acerca de nosotros y los otros permanece las más de las veces tácita pero se desarrolla como un imaginario potente y silencioso;

también las interacciones cotidianas están repletas de intercambios en donde se hacen explícitas las visiones y vivencias de los participantes acerca de sus identidades y de las de los otros, en general desde un punto de vista en que predominan los encasillamientos y los estereotipos, las agresiones verbales, y las referencias a marcos contextuales extra-institucionales o del contexto ampliado en donde se presentan modelos de relaciones peyorativas.

La historia del capitalismo occidental poco ha contribuido a generar posibilidades de reconocimiento de la diferencia en el sentido de encuentro de partes consideradas con los mismos derechos. Más bien, los análisis revelan que se nos ofrece permanentemente un patrón acerca de la percepción de los otros, del otro que no soy yo, a través de procesos en donde los sujetos actúan y se relacionan partiendo de una posición tomada, antes que de una indagación genuina acerca de quién soy yo o quién es el otro. Aún cuando puedan presentarse situaciones o información en sentido contrario de las posiciones tomadas (a los pre-juicios), en general, en las interacciones, no se evidencia un esfuerzo por generar marcos de comprensión o interpretación que puedan modificar las apreciaciones iniciales. Es más, en general, las interacciones suelen caracterizarse por un “endurecimiento” del pre-juicio. Además, es común que estos mecanismos, que han sido reforzados por una actitud y posición que Pratt (1992) caracterizó como *imperial*⁶, sean también apropiados por aquellos que son y han sido, históricamente, víctimas de estas representaciones. Sin embargo, y dado que los contextos institucionales de proyectos de autonomía se asientan sobre orientaciones básicas que se inscriben en la búsqueda de la igualdad de palabra y poder de acción, de paridad en la toma de decisiones, y del valor de la franqueza (*parrhesía*) como soporte de los discursos normativo y retórico, se torna relevante un estudio que, partiendo de los enfoques, métodos y técnicas de la sociolingüística de la interacción y la etnografía, puedan relevar, analizar e interpretar los intercambios, procesos y articulaciones que se gestan. Este estudio contribuye a construir un corpus informado sobre estos tipos de prácticas y discursos, analizados desde el punto de vista de ser situaciones de aprendizaje. Se sostiene que a través del estudio de marcadores socio-estéticos será posible comprender la trama minuciosa y cotidiana de la construcción de conocimiento que se genera en las interacciones de los colectivos estudiados. En particular, sostengo que el marco general brindado como orientación, sus traducciones en conceptos y su nueva traducción metodológica permitirá comprender qué procedimientos hacen posible: 1) aprender haciendo; 2) reflexionar sobre lo hecho; 3) construir conocimiento sobre tres tipos de contenidos diferentes: a) técnicos, ligados a los contenidos específicos del proyecto de autonomía

6. El título de su libro es “Imperial Eyes” en alusión a una forma colonial-imperial de ver el mundo.

en cuestión (ser un proyecto productivo o ser un proyecto cultural, por ejemplo, como acento); b) de organización, dinámica de grupos y trabajo en equipo, ligados a las formas de participación en la toma de decisiones; c) sobre la narración, ligados a qué implica contar la historia del proyecto, y sobre qué estrategias estéticas se asientan⁷.

Vinculaciones entre los interrogantes, los conceptos y las orientaciones metodológicas: a modo de cierre

En este ensayo me propuse sostener una mirada que combina disciplinas diferentes para construir un objeto de estudio que puede sintetizarse como: los aprendizajes distintivos a los proyectos de autonomía, sus traducciones a discursos y acciones de autogestión, y sus tensiones con respecto a la diversidad, la diferencia y el binomio igualdad-desigualdad; así mismo, me propuse hacer explícitas las formas en que algunos pensadores y pensadoras aportan, desde disciplinas distintas, herramientas que, puestas a dialogar entre sí, permiten las traducciones necesarias entre orientaciones generales y herramientas de interpretación. Este proyecto de investigación se asienta sobre la certeza de que las tensiones entre la capacidad de creación y destrucción, típicamente humanas, se consideran un punto de atención vigente en nuestros días, y que la respuesta a los límites de la destrucción (que paradójicamente provienen de la idea de creación sin límites que el ser humano parece haber adoptado como bandera de los siglos XX y XXI) es una respuesta de orden político. A los efectos de este ensayo, he denominado *proyecto de autonomía* a las experiencias históricas y presentes que pretenden disputar, tanto en las prácticas como en los significados, los valores de explotación y maximización de la ganancia económica (incluso supeditando a ésta la destrucción y el dominio). Un proyecto de autonomía, así caracterizado, se basa en las orientaciones de equidad, justicia, y toma de decisión directa sobre los asuntos públicos, por lo cual, sus atributos son la participación en la construcción de la norma o la ley, la posibilidad de que la palabra de cada participante pese por igual (y no por atributos del cargo u otros), y la disponibilidad de pensar reflexivamente sobre lo hecho.

A modo de cierre se reproducen a continuación los presupuestos que el marco teórico analítico aquí presentado permitirá contrastar con información generada en el campo de trabajo:

a) La construcción de un proyecto de autonomía implica un proceso de aprendizaje signado por la

⁷ Mandoki (2006b) ha propuesto que las construcciones socio-culturales pueden analizarse como matrices de producción de sentido y propone el nombre genérico de estrategias estéticas a las formas en que los seres humanos buscamos producir sentido con otros. Ver también Mandoki, 2007.

tensión entre las orientaciones de heteronomía y autonomía.

b) Consolidar un proyecto de autonomía a lo largo del tiempo implica sostener una interrogación constante como procedimiento de reflexión deliberada de modo tal que la democracia como régimen coincida con la democracia como procedimiento.

c) En la práctica de la autogestión se generan e intercambian distintos tipos de discursos (por ejemplo, normativo, retórico y estético); los tipos específicos de discursos son contextualmente situados y son construidos por los participantes de los proyectos de autonomía en sus interacciones entre sí y con el contexto.

d) En la práctica de la autogestión se ponen en evidencia marcadores de diversidad y los más relevantes para este tipo de proyectos se asocian a las diferencias relacionadas a trayectorias de vida (militancia política, formación ideológica, formación teórica, situaciones personales específicas, entre otras) y a la trayectoria laboral (tipo de actividad realizada y tipos de aprendizajes técnicos, prácticos y conceptuales).

e) Cualquier proyecto de autogestión que se considere proyecto de autonomía anida en su seno el desafío de construir desde la diferencia y la diversidad sin que éstas operen como desigualdad.

f) Cualquier proyecto de autonomía es constantemente interpelado por el régimen de prácticas dominantes de su contexto socio histórico, político y económico, y a su vez interpela constantemente el contexto en que se inserta.

Estos presupuestos actúan como puentes entre el sentido general de la propuesta teórica, discutida en este ensayo en términos de acción política y construcción de proyecto de autonomía, y los conceptos de orden analítico y metodológico.

Referencias

- Aguirre Rojas, C. (2006). *América Latina en la encrucijada. Los movimientos sociales y la muerte de la política moderna*. Rosario, Argentina: Ediciones PROHISTORIA.
- Aguirre Rojas, C. (2007). *Contrahistorias. La otra mirada de Clio. N° 8. Dossier: Autonomía, Contrapoder y Otro Gobierno*, Junio. México: Ediciones Era.
- Arendt, H.. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la Revolución*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2007). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2008). Labor, trabajo, acción. *De la historia a la acción* (pp. 105-106). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2008b). *Historia e inmortalidad. De la historia a*

- la acción* (pp. 47-73). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Aulagnier, P. (1980). *El sentido perdido*. Buenos Aires: Editorial Trieb.
- Aulagnier, P. (2003). *El aprendiz de historiados y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Birulés, F. (2007). Introducción a la Edición española. Arendt Hannah (2007). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bleger, J. (1967) Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico, En: J. Beger, *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Campagno, M. & Lewkowicz, I. (2007). *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta Limón.
- Castoriadis, C. (1997). "La democracia como procedimiento y como régimen" en *El Avance de la Insignificancia. Las encrucijadas del laberinto IV* (pp.267-291). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. VII: Seminario del 11 de febrero de 1987*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). La lógica de los magmas y la cuestión de la autonomía. En: *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, (pp. 193-218). Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2006). *Lo que hace a Grecia. De Homero a Heráclito. Seminarios, 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Constas, M. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 2, Summer, 253-266.
- Craviotto, E., Heras, A. I. & Espíndola, J. (1999). Cultures of the Fourth Grade Bilingual Classroom. *Primary Voices*, 7, (3), 25-36. Urbana, Illinois: NCTE, National Council of Teachers of English.
- Enríquez, E. (1993). El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo. En D. Roger (Coord.), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erickson, F. (1982). Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans. En: D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*, (pp. 43-70). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Erickson, F. (2004). Demystifying Data Construction and Analysis. *Anthropology and Education Quarterly*, 35, (4), 486-493, American Anthropological Association, USA.
- Fránquiz, M. (1999). Learning in the transformational space: Struggling with powerful ideas. *Journal of Classroom Interaction* 34 (2). Houston, Texas: University of Houston.
- Gallego, J. (2003). *La democracia en tiempos de tragedia. Asamblea ateniense y subjetividad política*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley, CA, USA: University of California Press.
- Guattari, F. (1996). Subjectivities. For better or worse. In G. Genosko (Ed.), *The Guattari Reader*, Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2008). *Los ritmos del pachakuti. Movilización y levantamiento indígena-popular en Bolivia (2000 - 2005)*. Buenos Aires: Colectivo Editorial LaVaca.
- Heras, A. I. (1995). *Living bilingual, interacting in two languages: An ethnographic and sociolinguistic study of a fourth grade bilingual classroom*. Tesis doctoral, Universidad de California en Santa Bárbara, California, USA.
- Heras A. I. (1999). Taking action with family and community members: Critical pedagogy as a framework for educational change. *Advances in Confluent Education*, 2, 73-107. Stamford, Connecticut: Zulmara Cline y Juan Necochea Editores, JAI Press Inc.
- Heras, A. I. (2003). Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales. *Revista ANDES*, 14. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Heras, A. I. (2006). Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso. En: E. Domenech (Comp.), *Migraciones, identidad y política en la Argentina*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Heras, A. I. & Craviotto, E. (2001). Mediating Different Worlds: Bicultural Students at School. En: W. Goodman (Comp.), *Living and teaching in an unjust world. New perspectives on multicultural education*, Portsmouth, NH, USA: Heinemann.
- Heras, A. I., Guerrero, W. E. & Martínez, R. A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: microanálisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, 27 (109-110), 53-83. Centro de Estudios sobre la Universidad / UNAM México.
- Infield, H. (1959). *Utopía y experimento. Ensayo de una sociología de la cooperación*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Infield, H. (1971). *Comunidades Cooperativas / Sociología de la cooperación*. Buenos Aires: INTERCOOP Editora.
- Jennings, L. & Smith, C. (2002). Examining the Role of Critical Inquiry for Transformative Practices: Two Joint Case Studies of Multicultural Teacher Education. *The Teachers College Record*, 104, (3), 456-481(26). Blackwell Publishing.
- Lefort, C. (2000). "Hannah Arendt y la cuestión de lo político". F. Birulés (Comp.), *Hannah Arendt. El orgullo de pensar* (pp. 131-146). Barcelona: Gedisa.
- Mandoki, K. (2006a). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica Uno*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Mandoki, K. (2006b). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica Dos*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.

- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del estado y de la identidad nacional. Prosaica Tres*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Max Neff, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo, Uruguay: REDES.
- Max Neff, M. (2008). *Conferencia inaugural del Congreso Nacional de Política Social*. Noviembre, Santa Fe, Argentina.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes. Travel writing and transculturation*. London: Routledge.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995). Two languages, one community: An examination of educational opportunities. En: R. Macías y R. García Ramos, *Changing schools for changing students: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society*, (pp. 63-106). California: Linguistic Minority Research Institute.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tuyay S., Jennings L. & Dixon C. (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. En: Durán (Ed.), *Discourse Processes (Literacy among Latinos: Focus on school contexts)*, 19, (1), 75-110.
- Wallerstein, I. (1997). *La reestructuración capitalista y el sistema-mundo*. Re elaboración de la conferencia magistral en el XX° Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.
- Winnicott, D. (2007). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Zibechi, R. (2004). *Genealogía de la revuelta*. México: Ediciones FZLN.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Gagliardi, Raúl (2008). *Gestión de la educación técnica profesional*. Noveduc. Buenos Aires. 215 páginas.

Por: Amalia Miano*



¿Cómo se puede mejorar la formación técnica profesional para lograr que los jóvenes desarrollen la capacidad de integrarse en el mercado de trabajo u organicen de manera autónoma actividades económicas? Para responder a esta pregunta, el autor pone en juego la experiencia profesional adquirida en

más de 36 países en los que se desempeñó como experto internacional y desarrolla una guía en la que se recorren nociones fundamentales para el mejoramiento de la educación técnica profesional. Parte de un diagnóstico: la inadecuación de los sistemas de formación técnica a las necesidades y cambios del sistema productivo. Para revertir esta situación, las escuelas de formación técnica profesional deben formar a los estudiantes para que desarrollen competencias que les permitan integrarse al mercado de trabajo y adaptarse a los cambios del contexto social y económico. Estas competencias son definidas como las habilidades necesarias para llevar a cabo

una tarea, lo que un trabajador debe conocer y ser capaz de realizar.

Lo que vuelve relevante a esta obra es la aproximación que realiza el autor a la redefinición de los roles que deben asumir los directivos y profesores de una escuela técnica profesional para lograr el objetivo de brindar a los estudiantes las competencias generales que les permitan integrarse al mercado de trabajo y mejorar su calidad de vida. Entre las tareas que deben llevar a cabo los directores se encuentran la transmisión al personal de la escuela de un proyecto institucional y una visión de las metas a mediano y largo plazo, el establecimiento de contactos con empresas, familias de los estudiantes e instituciones públicas y privadas, la búsqueda y gestión de recursos financieros por fuera del presupuesto oficial, la comprensión y anticipación de las modificaciones del sistema productivo, la investigación de las concepciones de los estudiantes, sus estilos y obstáculos de aprendizaje, entre otras. En el caso de los profesores, deben conformarse como verdaderos líderes que ayuden y conozcan a los estudiantes, comprendan sus emociones, adapten su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, evalúen la adquisición de conocimientos fundamentales y competencias profesionales, formen a los estudiantes para mejorar su calidad de vida y estimulen su creatividad para que apliquen

*Amalia Miano. IRICE-CONICET e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano).

los conocimientos que poseen a la resolución de problemas productivos.

Estas reconfiguraciones de los roles directivos y docentes apuntan a una escuela más involucrada con el contexto que la rodea, una escuela que debe ser capaz de incorporar en su funcionamiento las modificaciones de los sistemas productivos, las reformas políticas de la educación profesional, las innovaciones tecnológicas y las expectativas y trayectorias personales de cada uno de sus estudiantes.

Se recomienda la lectura de esta obra a directivos, administradores y profesores de escuelas técnicas profesionales, ya que en ella encontrarán una guía para elaborar un modelo pedagógico que logre un equilibrio entre la formación específica que demandan las empresas y la formación general que le permita al estudiante desarrollar capacidades generales para adaptarse al mercado de trabajo o bien generar de manera autónoma emprendimientos laborales.

Rossi Beati, Beatriz y Sagastizabal, María de los Ángeles (2008). *Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente.* (UNESCO-CONICET) Rosario: UNR Editora. 338 páginas.

Por: María Amelia Pidello*



En este libro se reúnen los resultados de investigaciones realizadas en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe* (convenio IRICE- CONICET- OIE/ UNESCO).

Desde la escuela como espacio social de pertenencia y referencia y a través del recorrido de “decires”, minuciosamente analizados e interpretados, de padres/madres, alumnos, maestros y futuros maestros en los que “hablan” de sí mismos y del “otro/s”, las autoras alcanzan una lograda re-construcción de las representaciones que estos actores sociales tienen de sí, del “otro/s” y del objeto que los convoca: la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Una búsqueda de significados otorgados en torno a un “ser y hacer” desde una función/rol -saberes y hacer- y expectativas -condiciones/posibilidades- permitieron una aproximación a los “guiones” que definen y orientan valorativamente el quehacer de cada actor social constitutivo y constituyente del

escenario educativo.

Dicha búsqueda de sentidos y significados se ha realizado a través de un trabajo interpretativo que parte de una triangulación permanente de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas y pone en evidencia las miradas que cada una de las autoras aporta desde su formación, la psicología social en Beatriz Rossi Beati y lo socio-antropológico en María de los Ángeles Sagastizabal.

Se destaca a nivel metodológico, en esta obra, la posibilidad de re-construcción de los recorridos que permitieron esta integración paradigmática. Es de suma importancia para todos aquellos que se interesen por estos abordajes, ya que las diferentes investigaciones muestran en su desarrollo narrativo la necesaria interdependencia de teorías, instrumentos de recolección de datos, procedimientos para su tratamiento cuantitativo -SPSS- y cualitativo -análisis de contenido y del discurso- y de organización de una información que se construye y re-construye desde marcos teóricos orientadores de las interpretaciones.

Desde esta perspectiva, en el libro se analizan y se definen las representaciones sociales dominantes como componentes de la identidad sociocultural de padres -representación de sí, de la infancia, de los aprendizajes y la escuela-, *maestros y futuros maestros* -sus representaciones de sí mismo y del

*María Amelia Pidello. IRICE-CONICET.

“otro” -niño/alumno y familia- y de la escuela y niños -sus necesidades y motivos, su percepción de sí y del otro -padre/maestro- y de la escuela en tanto participantes de la comunidad educativa. Privilegiando la interdependencia, se resignifican las “voces” posibilitando a las autoras aproximarse a la re-construcción de modelos valorativos que organizan juicios y acciones en el que se integran y sintetizan demandas y expectativas relativas a la constitución de sí mismo y percepciones socialmente construidas de demandas y expectativas respecto de los desempeños.

“...a través de la educación se procura la constitución de un sujeto representado como un sujeto de derechos y deberes, activo en la constitución de sí con y por otros en contextos democráticos. Pero también se hace visible una representación de los alumnos que los diferencia por su pertenencia a distintos grupos socioculturales que no sólo significa un reconocimiento de modalidades socioculturales de conocer, estar y ser, lo cual supondría el reconocimiento de una identidad grupal, sino su condición de obstáculo, de límite para muchos casi infranqueable para el desarrollo personal y social, determinante de subjetividades personales y sociales” es una de las valiosas observaciones que se derivan de los diversos estudios presentados en el libro que se constituye, entre otros, en un nuevo y desafiante punto de partida para la reflexión y la acción. El anexo documental donde se incluyen los instrumentos utilizados y las tablas estadísticas constituyen, en este sentido, un gran aporte para repensar abordajes y problemáticas.

ORIENTACIÓN A LOS AUTORES

GUIDELINES FOR AUTHORS

¿Qué escribir para Revista IRICE?

Revista IRICE es una publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación y la psicología. Su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación relevantes tanto en educación y psicología como en las diversas disciplinas académicas relacionadas (filosofía, antropología, sociología, historia, lingüística y semiótica, etc.), siempre que las colaboraciones se atengan al objetivo básico de la revista y a una redacción dirigida a un público amplio.

Revista IRICE publica trabajos teóricos, informes de investigación y trabajos aplicados. Además, promueve dossiers sobre temas de actualidad y organiza debates sobre cuestiones polémicas en torno a un artículo central.

Revista IRICE admite originales en castellano, inglés y portugués. Los manuscritos son sometidos a evaluación externa, anónima y por iguales, por consultores nacionales e internacionales.

Criterios de escritura

Revista IRICE admite los siguientes tipos de colaboraciones:

- Revisiones y reflexiones. Trabajos considerados como presentaciones del “estado del arte” o debates en torno a temas de interés y actualidad para académicos y profesionales en educación y psicología. Los temas pueden ser de naturaleza teórica, epistemológica o metodológica. Su extensión no puede supe-

rar las 7000 palabras (incluyendo todos los elementos del texto).

- Informes de investigación. Trabajos que presentan el diseño, la realización y los resultados de una investigación o de un programa de intervención. El informe deberá presentar una organización textual estándar: marco teórico del estudio, apartado de Método, apartado de Resultados y Discusión Final, con las referencias bibliográficas necesarias. Su extensión máxima no debe ser superior a 9000 palabras.

- Recensiones o reseñas bibliográficas. Trabajos de formato libre que no superen las dos páginas.

La presentación será en DIN-A4, texto a doble espacio, preferentemente en tipo Times cuerpo 12.

Se deberá incluir en hojas separadas:

1. Carátula con el título del trabajo, título resumido, nombre del autor/a o autores/as, filiación institucional, dirección postal completa, teléfono, correo electrónico y agradecimientos si los hubiere.

2. Título, resumen (máximo de 200 palabras), descriptores o palabras clave (máximo 5), todo ello en español y en inglés.

3. Al final del artículo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la siguiente forma (normas de la American Psychological Association - APA):

- Libros: Apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del volumen en cursiva, lugar de edición y editorial, en ese orden.

- Capítulos de libro: Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de edición, título del capítulo, inicial del nombre del editor del libro, apellido de éste, título del libro en cursiva, páginas del capítulo entre paréntesis, lugar de edición y editorial, en ese orden.

- Revistas: Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de publicación, título del artículo, nombre de la revista (sin abreviaturas) en cursiva, número de volumen en cursiva, y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

4. Las citas textuales irán entrecomilladas y seguidas por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y las página/s de las que se ha extraído el texto, todo ello entre paréntesis.

5. Se evitarán en lo posible las notas a pie de página. En ningún caso servirán éstas para introducir referencias bibliográficas.

6. Las tablas (cuadros) y los gráficos (figuras) deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

Envío de los trabajos originales

Los artículos deberán ser remitidos a las Editoras de la revista por correo electrónico (e-mail) en formato Word (extensión .doc ó .RTF) a la dirección revista@irice-conicet.gov.ar. Se entiende que los manuscritos son originales, inéditos, y no están en evaluación en ninguna otra publicación.

Proceso de evaluación y seguimiento de los originales

A partir de la recepción de los trabajos, los mismos serán evaluados en una primera instancia por el Equipo de Redacción en sus aspectos formales.

Seguidamente, los manuscritos serán enviados a dos expertos para su evaluación. En este proceso se guardará reserva de los nombres de autores y evaluadores. Una vez concluida la evaluación, en un plazo no mayor de 90 días, las Editoras enviarán a los autores los comentarios de los evaluadores junto con una notificación en la que se informará la decisión adoptada. Las decisiones editoriales no pueden apelarse pero se pueden tomar las sugerencias para continuar trabajando los manuscritos. Si se solicitasen cambios, y los autores consideran que los realizarán, se indicará oportunamente el marco de tiempo para realizar ese trabajo. Si los artículos son aceptados para su publicación, los autores deberán atender los requerimientos formales de las Editoras.

Pruebas y separatas

Los autores recibirán una prueba de imprenta para su revisión. Tendrán un plazo de 7 días a partir de su recepción para devolverlas. Los autores recibirán un ejemplar de la revista en la que aparece su artículo.

Las opiniones y contenidos de los artículos publicados en Revista IRICE son exclusiva responsabilidad de los autores.

CONVOCATORIA A TRABAJOS

CALL FOR PAPERS

REVISTA IRICE N° 21

Revista IRICE invita a académicos y profesionales en educación y psicología a enviar sus contribuciones (artículos teóricos, informes de investigación y reseñas bibliográficas) para el próximo número de la revista, a ser publicado en Julio de 2010.

El plazo para enviar manuscritos para su consideración en esta publicación es el 28 de febrero de 2010.



IRICE (CONICET-UNR)
Bv. 27 de Febrero 210 bis
Rosario, Argentina
E-mail: revista@irice-conicet.gov.ar

Imagen de Tapa: Gabriela Burin
Impresión: Imprenta del Abasto (Bv. Oroño 5845 B - Rosario)

NÚMERO XX
MONOGRÁFICO: APRENDIZAJE Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Prácticas colectivas y redes de aprendizaje.
Ernesto Gore

El gerenciamiento de los estados de ánimo:
Estudio de caso en una organización chilena
Paula Ascorra

Conducting an empowerment evaluation project in the area of Health Care Services:
An innovative methodology.
Monika Bobzien

Cambio sostenible en educación: ¿Qué lo hace posible?
Julián López Yáñez

FSPC: La facilitación sistémica de procesos colectivos.
“Artesanía de contextos” focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos
participativos en grupos, comunidades y redes.
Saúl I. Fuks

ARTÍCULOS

Las restricciones en la construcción de las ideas sociales.
Revisión de un concepto.
José Antonio Castorina, Alicia Barreiro, Axel Horn,
Lorena Carreño, Enrique Lombardo, Daniel Karabelnicoff

Procesos de aprendizaje en proyectos de autonomía.
Un marco interdisciplinar para su estudio.
Ana Inés Heras Monner Sans