

# Metodologías

# y diseños

para la intervención  
en contextos educativos

CONSTRUCCIONISMO SOCIAL APLICADO

María Ximena Quintero Álvarez  
**Editora**



UNIVERSIDAD  
CENTRAL

# Metodologías y diseños para la intervención en contextos educativos

## Construccionismo social aplicado

María Ximena Quintero Álvarez  
**Editora**



**UNIVERSIDAD  
CENTRAL**  
ESCUELA DE CUIDADO  
Y TRABAJO SOCIAL

Maestría en Intervención  
en Sistemas Humanos

**Comité Institucional de Publicaciones**

Fernando Sánchez Torres (presidente)  
Óscar Leonardo Herrera Sandoval  
Paula Andrea López López  
José Augusto Galvis  
Luz Ángela González

**Rector**

Jaime Arias Ramírez  
**Vicerrector académico**  
Óscar Leonardo Herrera Sandoval  
**Vicerrectora administrativa y financiera**  
Paula Andrea López López  
**Vicerrector de programas**  
Jorge Hernán Gómez Cardona

Esta es una publicación de la Escuela de Cuidado y Trabajo Social

Luz Cristina Barajas  
*Directora*

César Báez Quintero  
*Director del Departamento de Ciencias Sociales*

Eduardo Villar Concha  
*Director de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos*

ISBN (PDF): 978-958-26-0507-0

Primera edición: 2022

© Editora: María Ximena Quintero Álvarez

© Ediciones Universidad Central  
Carrera 5 n.º 21-38 - Edificio Lino de Pombo (1.º piso).  
Bogotá, D. C., Colombia  
PBX: 323 98 68, ext. 1556  
editorial@ucentral.edu.co

---

### Catalogación en la Publicación Universidad Central

Quintero Álvarez, María Ximena, editora.

Metodologías y diseños para la intervención en contextos educativos: Construccionalismo social aplicado / editora, María Ximena Quintero Álvarez – Primera edición -- Bogotá: Universidad Central, 2022.

1 recurso en línea (149 páginas): ilustraciones, 17 x 24 cm.  
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-26-0507-0 (PDF)

1. Sociología de la educación 2. Educación – Aspectos sociales 3. Comportamiento del estudiante  
4. Psicología de la mujer 5. Educación para la vida familiar 1. Bustos Coral, Jacqueline II. Ramírez Vaca, Héctor Alfredo III. Goyeneche, Andrea IV. Galindo Caicedo, Jenny Fabiola V. Gamboa, Eliana VI. Universidad Central (Bogotá, Colombia). Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Maestría en Intervención en Sistemas Humanos.

306.43 – dc23

PTBUC/17-11-2022

---

#### Preparación editorial

Editorial - CRAI

Editor:	Héctor Sanabria Rivera
Gestor editorial:	Nicolás Rojas Sierra
Diseño y diagramación:	Patricia Salinas Garzón
Corrección de textos:	Angie Bernal Salazar

Publicado en Colombia • Published in Colombia

Prohibida la reproducción o transformación total o parcial de este material por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

# Contenido

<b>Prólogo</b>	
<b>Aportes de una postura sistémica-construccionista social a diseños de intervención educativos .....</b>	<b>4</b>
María Ximena Quintero Álvarez	
<b>Desafíos de una facilitadora sistémica en un contexto educativo: de la competencia a la colaboración .....</b>	<b>13</b>
Jacqueline Bustos Coral	
<b>Diseño de intervención para el abordaje de problemáticas de comportamiento en contextos educativos .....</b>	<b>34</b>
Héctor Alfredo Ramírez Vaca	
<b>Anotaciones sobre una experiencia pedagógica desde prácticas colaborativas, relacionales y reflexivas: el aprendizaje del solfeo musical en la academia .....</b>	<b>74</b>
Andrea Goyeneche (†)	
<b>La escuela: generación de corporalidades .....</b>	<b>89</b>
Jenny Fabiola Galindo Caicedo	
<b>Violencia de género: conversaciones con mujeres receptoras y sus hijos en un contexto educativo .....</b>	<b>119</b>
Eliana Gamboa	

# Prólogo

## Aportes de una postura sistémica-construccionista social a diseños de intervención educativos

María Ximena Quintero Álvarez\*  
(editora)

La Maestría en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central inició un proyecto de publicaciones en el año 2016, con el propósito de recuperar y compilar los trabajos de investigación e intervención realizados por sus estudiantes durante el proceso formativo. En 2018, este proyecto dio lugar a la publicación de *Metodologías y diseños para la intervención social: construccionismo social aplicado*, una compilación de los mejores trabajos realizados hasta ese momento en el marco de la Maestría. Las experiencias de investigación e intervención incluidas en este volumen mostraban la riqueza propia de elaboraciones académicas desarrolladas en contextos reales. Este enfoque responde al marco epistemológico de la Maestría, centrado en el pensamiento sistémico construccionista social, y sus aportes a contextos organizacionales, educativos y comunitarios.

\* Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Cinde y la Universidad Pedagógica Nacional, y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Fue profesora de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Actualmente, es profesora de la Universidad Externado de Colombia.  
Correo: ximena29@gmail.com

La presente publicación continúa con dicho interés, esta vez enfocado en *investigaciones e intervenciones desarrolladas en contextos educativos*. Los capítulos incluidos dan cuenta de los aprendizajes respecto a las formas de intervención en contextos educativos externos, que durante once años se gestaron dentro de la Maestría. Asimismo, el libro aborda la formación de interventores sociales impartida en la Universidad y el esfuerzo de articularla con los elementos que caracterizan la epistemología que abandera nuestras formas de intervención.

Como introducción a las reflexiones que el lector considerará en las páginas que siguen, quiero poner en conversación algunos aportes de las posturas sistémicas y construccionistas sociales a la intervención en contextos educativos. Estas consideraciones son producto de mis propios aprendizajes como consultora y como docente de la Maestría.

## Aportes de la postura sistémica construccionista social a la intervención en contextos educativos

El primer aporte a la postura sistémica que quiero considerar es la noción de diseño que manejamos en la Maestría. Nuestras clases se proponen como diseños de intervención y modelan una forma particular de acercarse a los contextos con los cuales nos relacionamos y en donde trabajamos. En su texto *El profesional reflexivo*, Shön (1998) plantea las propiedades que debe tener un diseño situado desde una perspectiva sistémica construccionista. El autor alude al diseño como un ejercicio de interrelación entre acciones, consecuencias, implicaciones, apreciaciones y pasos adicionales, que necesitan una conversación reflexiva y constante con el contexto. Cuando diseñamos una clase, por ejemplo, entramos en una conversación con los participantes, con nosotros mismos, con nuestras acciones, con las consecuencias de estas y con lo que emerge en el encuentro —lo que llevamos preparado y lo que allí ha de surgir—. De la misma manera nos formamos para la intervención.

Desde una postura apreciativa, es imperativo escuchar tanto las necesidades como los intereses a futuro de los estudiantes o participantes de una intervención, porque esto abre posibilidades (Cooperrider et al., 1995) para valorar los aportes y construcciones que se van haciendo en el encuentro. En sintonía con Flores (1996) y Lang y McAdam (2008), es preciso escuchar las voces de los interesados, indagar más sobre el lugar del otro en las solicitudes que propone, valorar el interés de quien realiza una petición y evaluar las posibles soluciones para atenderla. En últimas, en las intervenciones debemos fomentar una disposición constante para el encuentro dialógico.

En esta propuesta de intervención las conversaciones oscilan —en consonancia con el pensamiento de diseño ejemplificado por Shön (1998)— entre la unidad y la totalidad, así como entre lo global y lo local. En esta práctica es fundamental reconocer que los elementos están interrelacionados, no son partes desconectadas. En este sentido, la intervención convoca el desarrollo de una mirada interrelacional y compleja, tanto en el docente facilitador como en los estudiantes participantes, que implica evitar lecturas polarizadas y unidireccionales de la realidad para enriquecerlas con los múltiples factores que se entretienen en las relaciones que dan lugar a una situación determinada.

Una mirada compleja de la realidad es capaz de superar la receta y la búsqueda de culpables, para invitarnos a asumir nuestra responsabilidad. Para lograr esto, quien interviene debe interactuar con las relaciones, los contextos, la creatividad de los involucrados y las interconexiones, más que con las individualidades —aunque estas también deben ser consideradas—.

Para hablar de complejidad, Morin (1984) utilizó como metáfora un partido de fútbol, al cual podemos ir muy bien preparados, con reglas claras, pero lo que acontece en el campo trasciende la planeación; allí, todos los elementos presentes tejen una realidad que va más allá del abordaje simple. Así mismo, cada paso es un experimento local que contribuye a la apuesta global, invita a un aprendizaje constante, a un ejercicio reflexivo sobre cada decisión y sus consecuencias, y cómo estas alimentan el diseño general y aportan al contexto y situación en

la que estamos inmersos. Se aprende en y del camino, en una apuesta por la reflexividad personal y como sistema.

De esta manera, la clase como modelo de intervención es un ejercicio constante que implica no casarse con una idea o estrategia, sino tratar de abordar siempre las cosas de manera diferente, de ablandar las propias ideas, modelos y “estructuras”. La clase se convierte en un laboratorio de creatividad e innovación, en un trabajo con otros que facilita la reformulación de ideas o modelos para ser precisos, desde una apuesta participativa, en sintonía con una perspectiva generativa (Fried & Rodríguez-Mena, 2012; Fuks, 2009; 1998; Fried & Fuks, 1994).

Desde este enfoque, el diseño asume una postura colaborativa, que le apuesta a la presencia de la mayoría de voces implicadas en los procesos que acompaña. En términos de Anderson y Gehart (2007, p. 375), esto favorece la polifonía de voces, pues asume que las personas del sistema son tan expertas en sus vidas y recorridos profesionales como el docente o facilitador en la suya. Dicha polifonía permite que todos los miembros del sistema tengan una visión válida de lo que se construye en conjunto. Al vivenciar y evidenciar las interconexiones de todos los elementos se apoya el aprendizaje y se amplía la mirada de los miembros del sistema, lo que los compromete emocionalmente con la causa común.

Este tipo de propuestas metodológicas promueve la generación de posibilidades y ayuda a los grupos a desarrollar habilidades para ampliar las opciones en los sistemas con los que interactuamos. Por eso es importante que el profesor facilitador mantenga una postura colaborativa, en la que el reconocimiento de la experticia de los estudiantes participantes sobre sus vidas es fundamental.

En conclusión, desde esta postura, el docente facilitador propicia y prepara los escenarios para el encuentro de los otros, de tal manera que allí emerjan las conversaciones que sean necesarias para el cumplimiento de los objetivos que tiene un sistema determinado. Esto dota de sentido al proceso de intervención según los contenidos que lo componen. Por eso, estos contextos favorecen diálogos entre todos los miembros del grupo, incluyendo al docente facilitador. En sintonía con

Anderson y Gehart (2007), los facilitadores fomentamos circunstancias que nos permitan conmovernos con el otro, afectarnos por lo que acontece en el encuentro y abrir un espacio para el otro en nosotros mismos, en la medida en que realmente los asumimos, en palabras de Maturana (1998), como un “legítimo otro”. El lugar de lo dialógico es un espacio en el que acontece la transformación de quienes participan, en tanto que nos permitimos afectarnos y descentrarnos de nosotros mismos y reconocer el mundo del otro. Esta conexión real con los demás fortalece el tejido relacional del sistema y lo hace menos permeable al conflicto y a la pérdida de sentido.

En esta línea, Fuks (2009) define al *facilitador* (bajo esta noción nos incluimos los docentes) como:

artesano de contextos [...], acompañante 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 implica el monitoreo participativo de todo el proceso. (p. 65)

Nuestro trabajo como docentes o facilitadores apoya la sostenibilidad de los procesos con base en tres elementos, a saber: un profundo respeto de los ritmos y dinámicas del grupo; una escucha favorecedora de diálogos, y una curiosidad permanente traducida en preguntas.

Tal como he venido señalando, desde esta perspectiva los diseños buscan favorecer la participación y generación de capacidades entre los estudiantes-participantes para dialogar, construir juntos, generar posibilidades y complejizar su mirada sobre los sistemas, en lógica de intervención. Además, estos pretenden abrir espacio a una mirada más apreciativa, así como fortalecer las relaciones entre los participantes, su empoderamiento y su compromiso y motivación.

El espacio de la clase diseña, pues, una intervención y modela una manera particular de acercarse a esos contextos donde nos relacionamos y trabajamos. Los cinco capítulos que conforman este libro

refieren sus procesos de intervención desde la particularidad de sus autores, prácticas y posibilidades de diseño e intervención, que quedan abiertas a ulteriores enriquecimientos.

## Metodologías y diseños para la intervención en contextos educativos

En el primer capítulo del libro, “Desafíos de una tutora sistémica en un contexto educativo”, Jacqueline Bustos Coral invita a revisar las prácticas pedagógicas y los supuestos o prejuicios que las sustentan. La autora propone una relación docente-estudiante basada en la colaboración, en un contexto de formación de posgrado y en el encuentro que llamamos aprendizaje. Para ello, y desde la perspectiva constructorista social, Bustos expone algunos de los desafíos que se generan desde una mirada relacional y contextual. La intención de la autora es aportar a la comprensión de la interacción entre estudiantes y profesores de instituciones universitarias, e invitar a los docentes a identificar sus propios desafíos en la construcción de procesos colaborativos.

A continuación, en el siguiente capítulo, “Diseño de intervención para el abordaje de problemáticas de comportamiento en contextos educativos”, Héctor Alfredo Ramírez Vaca centra su mirada en la intervención realizada en una institución educativa distrital de Bogotá. En este contexto el autor aborda problemáticas de comportamiento que requieren innovaciones en los procesos de atención a los estudiantes, a partir de una transformación de la relación con ellos desde enfoques narrativos.

A la par de los modelos narrativos, también son importantes los modelos colaborativos en el marco de la investigación e intervención. Los aspectos cualitativos y las metodologías de segundo orden propios de estos enfoques muestran su posibilidad de ser asumidos para potenciar lo pedagógico. Esta es la intención del aporte de Andrea Goyeneche en el tercer capítulo, titulado “Anotaciones sobre una experiencia pedagógica desde prácticas colaborativas, relacionales y reflexivas. El

aprendizaje del solfeo musical en la academia”<sup>1</sup>. El texto resume un ejercicio de intervención en una institución universitaria, que contó con una propuesta metodológica basada en el aprendizaje y ejecución de prácticas colaborativas. En la reflexión planteada por la autora se identifican los cambios que pueden generarse en el proceso y en el resultado académico de los participantes a partir de dichas prácticas. Este aporte resulta innovador, pues en la literatura sobre el tema se encuentran pocos procesos para el aprendizaje musical que utilicen acciones de práctica colaborativa.

El cuarto capítulo, escrito por Jenny Fabiola Galindo Caicedo, “La escuela: generación de corporalidades”, de nuevo nos adentra en una institución educativa escolar de Bogotá, para abordar la pregunta por el papel de las corporalidades en la escuela, los enfoques narrativos enriquecidos desde la investigación acción participativa y el manejo coordinado de significados. La propuesta de intervención se presenta como un proceso reflexivo de rehistorización discursiva y creación colectiva de una propuesta metodológica, justo para ese abordaje del cuerpo en espacios pedagógicos. La posibilidad de reunirse, reconocerse, escucharse y resignificar las relaciones de poder-saber que la jerarquía institucional dispone para dar una forma particular a los cuerpos se pone en conversación y en movimiento.

La quinta y última colaboración, titulada “Violencia de género: conversaciones con mujeres receptoras y sus hijos en un contexto educativo”, expone una intervención desarrollada en un colegio distrital de Bogotá que atiende a población de estratos socioeconómicos 1 y 2. Los protagonistas del capítulo son madres adultas, entre 17 y 45 años de edad, que se encuentran culminando sus estudios en la jornada nocturna, y algunos de sus hijos varones. En el proceso de investigación-intervención, la autora Eliana Gamboa asume la violencia de

---

<sup>1</sup> Durante el proceso de edición del presente libro, en enero de 2022, Andrea Goyeneche falleció. Sea esta publicación un pequeño homenaje a su memoria, desde la labor académica comprometida que la caracterizó. A pesar de la dura enfermedad que acompañó sus últimos meses, ella estuvo muy atenta a las observaciones sobre su texto.

género como un fenómeno enmarcado en un contexto sociocultural que promueve roles y estereotipos asociados con lo femenino, lo masculino, la familia y las relaciones entre sus actores. Este fenómeno, además, tiene un marcado carácter discriminatorio hacia la mujer, que da lugar a ejercicios de poder desmedidos por parte de los hombres. Comprender y transformar la experiencia desde las voces de algunos de los protagonistas de este fenómeno configura nuevas formas de relación, donde la reflexión es el eje de un diálogo que tiene en cuenta no solo a las mujeres afectadas, sino también a los jóvenes, quienes se encuentran en proceso de formación como sujetos sociales y ciudadanos en la relación con sus madres y padres. Esto promueve un ejercicio de educación conjunto, donde tanto los padres como los hijos se consideran actores significativos en el contexto familiar.

Como se puede intuir de la descripción general de los capítulos, el panorama que ofrece esta publicación es amplio y permite suscitar nuevas inquietudes y colaboraciones; además de mostrar las potencialidades de los enfoques que han asumido nuestros autores con rigor. La conversación seguirá, pues este libro la deja abierta.

Agradezco a quienes han hecho posible este diálogo, a los estudiantes y docentes de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central y a las diversas autoridades académicas y administrativas que hicieron posible su desarrollo durante estos años. Quedan las palabras y los aprendizajes que nos permiten continuar con nuestras reflexiones y propuestas.

## Referencias

- Anderson, H. & Gehart, D. (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. Routledge.
- Cooperrider, D., Barrett, F., & Srivastva, S. (1995). Social construction and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. En D. Hosking, H. Peter Dachler, & K. Gergen (Eds.), *Management and organization: Relational alternatives to individualism* (pp. 129-169). Ashgate.

- Flores, F. (1996). *Creando organizaciones para el futuro*. Dolmen.
- Fried Schnitman, D. & Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano* (pp. 1-21). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Fried Schnitman, D. & Fuks, S. (1994). Metáforas del cambio: terapia y proceso. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 377-394). Paidós.
- Fuks, S. (1998). *Transformando las conversaciones acerca de las transformaciones*. Universidad Nacional de Rosario.
- Fuks, S. (2009). 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. *Revista IRICE*, 20, 63-76.
- Lang, P. & McAdam, E. (2008). *Referrals, referrers and the system of concern*. Consultado el 4 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3BHINon>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

---

# Desafíos de una facilitadora sistémica en un contexto educativo: de la competencia a la colaboración\*

Jacqueline Bustos Coral\*\*

*“Sawa bona”, dice el primero —‘Te veo’.  
“Sikhona”, responde el segundo —‘Aquí estoy’.  
Y con este sencillo intercambio se traen ambos a la existencia,  
porque ambos creen que una persona solo es una persona a través  
de la conexión humana, a través del reconocimiento mutuo.*

LUDIN Y NELSON

Abordar el aprendizaje de las ideas sistémicas en un contexto de formación de posgrado es un desafío, porque implica aproximarse a dar algunas respuestas a la pregunta por cómo construir interacciones

---

\* Este artículo formó parte de los requisitos solicitados por la Universidad Central para homologar el título de magíster en Intervención en Sistemas Humanos en el año 2013.

\*\* Psicóloga de la Universidad de los Andes, especializada en Terapia Sistémica de Sistemas Humanos en asocio con el Kensington Consultation Centre de Londres y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Profesora de esta última Maestría y docente invitada en varias universidades con posgrados en enfoque sistémico. Correo: [jbustosc@ucentral.edu.co](mailto:jbustosc@ucentral.edu.co); [jacbustos@gmail.com](mailto:jacbustos@gmail.com)

entre profesores<sup>1</sup> y estudiantes en las que juntos puedan vivenciar un hacer sistémico en el proceso de aprendizaje. Aquellas respuestas deben retar las prácticas pedagógicas mecanicistas y lineales que hemos aprendido e invitar a generar otras basadas en la colaboración desde un hacer sistémico.

La pregunta que se plantea en este capítulo surge de una reflexión personal sobre los prejuicios que poco a poco he ido forjando en relación con la educación, tanto en mi práctica profesional como fuera de ella. Así, por ejemplo, al mirar hacia atrás y recapitular algunos momentos que han marcado esos encuentros con el aprendizaje, recuerdo que de niña mi mamá nos despertaba, a mi hermana y a mí, con la siguiente frase: “Niñas, es hora de ir al colegio a aprender cosas nuevas”. Al llegar al colegio, efectivamente, aprendía cosas nuevas: aquellas que las profesoras consideraban que se debían aprender; yo era un sujeto en quien los docentes depositaban conocimiento con un saber privilegiado —en el sentido en que Freire (1986) lo describe en su modelo de educación bancaria—. En las tardes, de regreso a casa, mi hermana y yo replicábamos en el juego de “ser la profesora” el esquema vivido durante el día: sentábamos a todas las muñecas en sillas, una detrás de otra, debían estar en completo silencio y hacer todo lo que les dijéramos, porque “estaban aprendiendo”.

En el contexto del bachillerato, una de las formas más comunes para evaluar el aprendizaje era “dar la lección”. En clase de Historia de Colombia, por ejemplo, la lección implicaba memorizar textos y repetirlos al pie de la letra para obtener una buena nota. Memorizar conlleva un proceso opuesto al de reflexionar, pues privilegia una sola verdad, la del autor del libro. En esta práctica no ocurre un proceso reflexivo que permita soltar las certezas (Maturana, 2004) ni observar lo obtenido en relación con los otros.

---

<sup>1</sup> En el texto uso indistintamente los términos profesor(a), facilitador(a) y docente, así como el género femenino o masculino. Estos términos hacen referencia a la persona que orienta y coordina conversaciones en un contexto de aprendizaje colaborativo.

Otro momento significativo de aprendizaje en mi historia de vida fue la llegada a la universidad, pues abrió ante mis ojos una experiencia de aprendizaje nueva. Sin embargo, en este escenario no pude dejar de notar que la relación docente-estudiante se basaba en la experticia del primero y la no experticia del segundo, y que en esta relación “hacer preguntas inteligentes” y lograr mejores notas que los compañeros eran indicadores de aprendizaje, lo que imponía la competencia constante como un requisito para ser un “buen estudiante”. Después, en mi primer trabajo como profesional, ingresé al área de capacitación y me formaron como facilitadora de talleres. El énfasis de mi labor estaba en compartir el contenido siguiendo unas pautas específicas, sin tener en cuenta el efecto en los participantes. Esto me generaba tensión, porque nunca ocurría aquello que mi docente me había enseñado que sucedería en el taller.

En 1993 ingresé al Centro de Consultoría Sistémica Sistemas Humanos y empecé mi formación como terapeuta sistémica, fue ahí cuando logré tener una vivencia de aprendizaje novedosa, pues la metodología, la relación con los docentes y el proceso de evaluación eran diferentes a lo que había vivido. Sistemas Humanos no es una institución avalada por el Ministerio de Educación Nacional, la finalidad de estar en ella no es obtener un título, sino aprender un hacer que implica llevar la teoría a la práctica. Para esto es necesario establecer una relación de corresponsabilidad con los profesores en el proceso de formación, que permita la transformación mutua y el aprendizaje conjunto.

En 1996 continué con mi formación como docente sistémica. Mi interés era aprender el enfoque desde el otro lado: el de la profesora. Así, me centré en la pregunta por cómo ser una docente coherente con las ideas sistémicas. En la actualidad, esta inquietud por la coherencia ha transformado en una reflexión sobre el proceso de interacción con los profesionales en formación. Por lo anterior, la pregunta que me ocupa en este capítulo es cómo crear interacciones entre profesores y estudiantes que les permitan vivenciar un hacer sistémico en el proceso de aprendizaje. Es en el contraste de las experiencias de aprendizaje en donde puedo validar esta pregunta, gracias a los profesionales que

he acompañado en diferentes momentos y espacios, y a sus preguntas, observaciones y reflexiones, que hoy me permiten contar las historias que han construido mis propios aprendizajes.

Los desafíos que un docente sistémico necesita observar, vivenciar y reflexionar se inscriben dentro de un enfoque sistémico-construccionista social. Para contextualizar esta postura epistemológica considero pertinente compartir algunos de los postulados planteados por Gergen (1996) y Anderson (2000), a saber:

- Los sistemas humanos son “sistemas lingüísticos” en tanto son generadores de lenguaje y de significado.
- El significado se construye socialmente, es decir, es en la interacción donde se otorga el sentido a las vivencias que llamamos “realidad”.
- La realidad y el sentido que se atribuye a las experiencias son creados en patrones de interacción que llamamos conversación.
- El lenguaje es generador, da orden y sentido a nuestra vida y a nuestro mundo, y opera como una forma de participación social.
- El conocimiento es relacional, está inserto en el lenguaje y en nuestras prácticas cotidianas.

Los supuestos anteriores sitúan el énfasis en la interacción y en el lenguaje para crear significado y dar cuenta de aquello que denominamos realidad. Aquello que ocurre en el marco de una relación, en un momento y lugar determinados, resalta la importancia de lo contextual.

A continuación presento algunos prejuicios-supuestos que he recopilado durante mi experiencia de más de veinticinco años como facilitadora en varios contextos de práctica, tales como formación de terapeutas sistémicos; consultoría en organizaciones; acompañamiento en procesos de desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales; supervisión en sistemas humanos, y tutoría en la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Las reflexiones que expongo entretienen mi práctica profesional

con desarrollos conceptuales de diversos autores, en un ejercicio que conecta la teoría con la práctica.

Las ideas propuestas en este capítulo están organizadas en dos partes: en la primera, se presentan los supuestos o prejuicios<sup>2</sup> y sus correspondientes desafíos, que he observado y experimentado como docente y tutora, y a los que, probablemente, han tenido que enfrentarse varios de mis colegas; en la segunda parte, comparto algunas reflexiones que facilitan analizar y “soltar” estos prejuicios para dar la bienvenida a los desafíos en pro de construir una vivencia de aprendizaje relacional y contextual.

## Desafíos del aprendizaje relacional

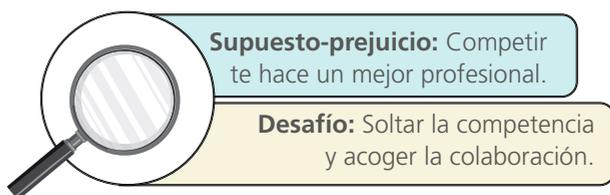
Utilizo la palabra *desafío* como una invitación a retar o enfrentar los supuestos propios. En esta medida, el aprendizaje y las transformaciones que conlleva son un desafío con nosotros mismos, porque solo podemos cambiarnos a nosotros mismos, nadie cambia a nadie (Cecchin et al., 1994) y nadie educa a nadie (Freire, 2002). Sin embargo, desafiar los supuestos propios implica construir posibilidades de aprendizaje desde el reconocimiento mutuo, a través de la experiencia relacional y contextual, en la que tanto facilitadores como estudiantes son responsables del proceso, pues se afectan mutuamente en espacios y tiempos específicos. La aproximación al aprendizaje desde la interacción social no puede ser instructiva (Maturana, 1997), es decir, el docente no puede esperar que el estudiante aprenda algo y cambie por el solo hecho de exigírselo desde su rol; por el contrario, este aprendizaje es un proceso de cambio mutuo que surge de la relación o interacción que Shotter

<sup>2</sup> Con el término “prejuicio” hago referencia a la definición que dan Cecchin et al. “Cuando hablamos de prejuicios nos referimos a un conjunto de fantasías, ideas, hechos históricos aceptados, verdades aceptadas, corazonadas, sesgos, nociones, hipótesis, modelos, teorías, sentimientos, estados de ánimo, lealtades no reconocidas, de hecho, cualquier pensamiento preexistente que contribuya a nuestra visión, percepción y acciones en un encuentro terapéutico” (1994, p. 8).

(2001) denomina *acción conjunta*, la cual tiene una intencionalidad y cuyos resultados son impredecibles. Esa acción es intencional porque facilitadores y estudiantes tienen un para qué del encuentro: generar un aprendizaje, a pesar de que no sea posible conocer de antemano el resultado que se va a obtener en esa interacción. Según la pedagogía crítica, afrontar los desafíos de los supuestos hace parte de una educación transformadora, en la cual quien educa también es educado y el educado también es educador (Freire, 2002).

A continuación, enuncio siete supuestos-prejuicios y sus correspondientes desafíos, a partir de cuya reflexión tanto profesores como estudiantes pueden vivenciar un aprendizaje relacional y contextual.

## De la negación del otro al reconocimiento mutuo



Vivimos en un mundo altamente competitivo y, según Maturana y Verden-Zöllner (2007), la competencia está sustentada en una cultura patriarcal, en la que se “valoran la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad” (p. 36). Si lo observamos, en nuestro diario vivir se compete en lo económico, en el trabajo, en la tecnología, en la publicidad, en la apariencia física, en conducir automóvil en las calles de la ciudad, por ejemplo. El contexto educativo no es ajeno a esta realidad, desde el ingreso a una institución educativa se requiere competir con otros para “ganar” un cupo y ser admitido; luego, si logra ingresar, el estudiante debe “luchar” para mantenerse y obtener un título que, seguramente, le exigirá

seguir compitiendo para obtener un trabajo acorde a sus capacidades y expectativas. Si como educadores seguimos fomentando la competencia, continuaremos fortaleciendo las desigualdades y exclusiones del sistema social actual.

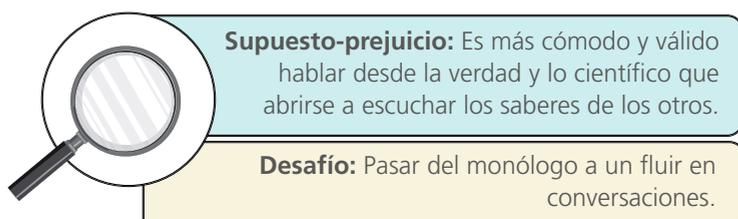
Como educadores tenemos la responsabilidad de preguntarnos para qué sirve seguir fomentando la competencia. Sé que es atrevido usar las palabras “seguir fomentando”, porque muchas veces no podemos abstraernos del contexto de competencia. En la competencia se niega al otro, no se le reconoce como un ser legítimo en la relación (Maturana, 1997). El desafío para los docentes y profesionales practicantes del enfoque sistémico-construccionista social es “soltar” las creencias sobre la competencia y acoger la colaboración, pues “no es la agresión la emoción fundamental que define lo humano, sino el amor, la coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. No es la lucha el modo fundamental de relación humana, sino la colaboración” (Maturana, 1997, p. 36).

Este desafío implica salir de la zona de confort aprendida en las historias de múltiples interacciones y moverse a un terreno desconocido, con pocos beneficios evidentes inmediatamente. Validar y reconocer a los estudiantes para construir un contexto de colaboración implica que tanto facilitadores como estudiantes nos reconocemos mutuamente, al estar inmersos en un contexto de aprendizaje compartido.

Particularmente, cuando inicio una asignatura en la universidad y voy al encuentro con un grupo, me interesa generar una conexión personal con cada uno de los participantes, con algo tan sencillo como aprenderme sus nombres y reconocer la forma como quieren ser nombrados en ese contexto; también muestro curiosidad (en términos de Cecchin, 1989) e interés por las historias laborales o familiares que estén atravesando en ese momento y que decidan dejarme conocer. Considero que reconocer a cada persona, más allá de su rol como estudiante, facilita que nos conectemos como seres humanos. En este sentido, London et al. (2009) afirman: “nuestros clientes y alumnos tampoco dejan ‘afuera’ su naturaleza personal cuando nos reunimos con ellos. Todos anhelamos la conexión humana lo que somos como

personas es lo que tenemos para ofrecer al otro” (p. 3). Para facilitar esa conexión en un contexto de aprendizaje, más allá de mi labor como docente, también cuento historias propias, pertinentes para la creación de lazos de confianza con cada uno, consciente de que estas experiencias marcarán la pauta de relación durante el semestre.

## Del monólogo al diálogo



Uno de los grandes desafíos para el facilitador sistémico que acompaña los procesos de aprendizaje de los estudiantes es el de pasar de “dictar” clase a crear conversaciones con el grupo. El hacer docente tradicional supone que el profesor habla para ser escuchado por los estudiantes, sin ser interpelado y, si el estudiante habla, lo hace para contestar lo que el docente/profesor califica como válido. Moverse a la conversación “es un paso de roles a uno de diálogo entre diferentes conocimientos” (Anderson, 2012).

En la raíz latina de la palabra “conversación” (*con*: ‘junto’ y *versare*: ‘dar vueltas’) está presente la acción de invitar al otro. Pearce (2010) afirma que tenemos diversos patrones de interacción que llamamos conversación, vivimos en múltiples conversaciones internas y externas, públicas y privadas; por ello, el facilitador sistémico debe desarrollar habilidades para construir conversaciones que abran posibilidades de aprendizaje con los estudiantes. Esto implica observar relacionamente y escuchar “al otro desde el otro”, en términos de Andersen (1994). Siguiendo la definición de conversación de Maturana (1991), como “el entrecruzamiento del *lenguajear* y el emocionar” (p. 6), el desafío para el facilitador se vuelve más complejo en la medida en que necesita observar y actuar de acuerdo al interjuego de visiones, prejuicios,

historias personales y emociones. Para esto es necesario escuchar a cada uno de los estudiantes con todos los sentidos, no solo con el oído.

El paso al diálogo supone una invitación a construir no cualquier tipo de conversaciones, sino aquellas que abren posibilidades de aprendizaje para los estudiantes: preguntas, comentarios u observaciones que, desde una postura de curiosidad, muestren un interés genuino por crear oportunidades para que el aprendizaje ocurra. Además, el diálogo atiende a una postura hermenéutica que, como expresa Ure (2001):

consiste en guiar al hombre para que adquiriera la disposición de la escucha, para que pueda salir de sí mismo y reunirse con el otro. Su finalidad es afinar el oído y agudizar la percepción para escuchar lo que se nos dice (ya sea el mundo, una persona, una situación o un texto) y responder a su requerimiento. (p. 26)

En un contexto de aprendizaje, una habilidad conversacional del docente es, precisamente, abrir conversaciones que inviten a los estudiantes a participar, compartir y dialogar sobre los temas que se van a trabajar. Esto implica que el docente esté presente con un nivel de escucha que le permita acallar su diálogo interno (Andersen, 1994) para estar atento a las inquietudes u observaciones de los estudiantes. Dicho de otra manera, el profesor debe contar con una presencia receptiva (Graff et al., 2010) o con una escucha generativa (Scharmer, 2009) que haga posible que tanto el profesor como el estudiante se transformen al final de la conversación, es decir que no sean los mismos que eran al inicio del encuentro.

Fluir en conversaciones con nuestros estudiantes incluye tener presente la pregunta que Anderson (2012) plantea: “¿Cómo hablar de tal manera que con nuestra forma de hablar lo estemos invitando a hablar con nosotros?” (s. p.). Cada estudiante trae consigo al espacio de aprendizaje experiencias previas, historias, conocimientos formales e informales y habilidades adquiridas. Cuando le pregunto a un estudiante “¿qué traes para aportar a este grupo?”, y en sus ojos interpreto

sorpresa, como si dijera “¿yo, aportar? No sé nada de sistémica o construccionismo social”, le especifico que me refiero a todas las experiencias previas que considere valioso compartir con el grupo. Entonces, la sorpresa disminuye y se genera una conversación sobre posibles aportes, con una escucha atenta y de profundo respeto por aquello que comparte cada uno, incluyéndome.

## El poder de construir conversaciones



Este supuesto se relaciona con la pregunta ¿quién tiene el poder en el salón de clase?, cuya respuesta, tradicionalmente, recae sobre el docente. Es usual que se considere que el profesor está situado en la parte superior de una relación jerárquica, en la que tiene todo el poder del conocimiento y está en una posición de superioridad ante el estudiante, quien no tiene un determinado conocimiento y se encuentra sumido en la ignorancia. En esta postura, la principal labor del docente es iluminar al estudiante con el conocimiento (Freire, 1986).

Desde la mirada relacional y contextual, el poder está en la interacción entre docente y estudiante. El poder de una profesora construccionista es abrir y coordinar conversaciones, con el propósito de crear una atmósfera propicia para desarrollar un proceso de aprendizaje. Pasar de dirigir/controlar un grupo a conversar con este implica “soltar” la certeza de que en el contexto del aprendizaje relacional no es posible el control. Cada participante le aporta algo al patrón de interacción que identifica la conversación (Pearce, 2010), los estudiantes reconocen o no la autoridad del docente, participan o “sabotean” el proceso de aprendizaje; y el facilitador, por su parte, reconoce los aprendizajes previos de cada uno para seguir en el proceso, no los invalida, los usa en pro del grupo.

Para apoyar esta reflexión sobre el poder es pertinente darse cuenta de que en nuestro hacer como facilitadores llevamos implícita una postura “micropolítica” (Pakman, 2010), en tanto que mantenemos relaciones asociadas a conocimientos que asumimos y, muchas veces, imponemos como verdades. Es nuestra responsabilidad reflexionar sobre cuáles son las verdades que llevamos al salón de clase, si las mostramos como incuestionables, si podemos reconocerlas como posturas particulares y, en esa medida, aceptar las de los otros o si entramos en un juego de relación de “quién tiene la razón” y tratamos de convencer a los estudiantes de que la tenemos nosotros.

Esta reflexión facilita reconocer que las verdades en las que nos apoyamos son posturas que se pueden cuestionar y permite moverse hacia el poder basado en la colaboración entre profesores y estudiantes. Esto conduce a una nueva forma de relación y de acciones con los profesionales, a poner el control y el poder en la fuerza para colaborar. Se trata de una invitación a asumir que el único poder que posee el docente es el de facilitar un contexto para crear conocimiento conjunto y, en cada momento, tomar la decisión de seguir en la relación, aceptando, en términos de Shotter (2001), la incertidumbre en el resultado.

Pasar de una relación jerárquica a una más horizontal y basada en el diálogo implica afrontar el desafío generado por la tensión existente entre acompañar la transformación de prejuicios y creencias de adultos y la responsabilidad de responder a las exigencias de un contexto institucional (en términos de registrar la asistencia, generar evaluaciones y establecer calificaciones, por ejemplo). Esta tensión puede, incluso, llevar a cuestionar si es posible eliminar la jerarquía en los contextos de aprendizaje universitarios o cómo disminuir las diferencias generadas por la jerarquía en la relación docente-estudiante.

En los procesos de aprendizaje que estamos analizando nos encontramos inmersos en una institución de educación superior (IES), que a su vez responde a las condiciones rectoras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; una y otro establecen reglas de funcionamiento y operación que es necesario tener en cuenta en la relación docente-estudiante. Por ejemplo, al finalizar cada asignatura es necesario dar

una nota cuantitativa para ingresar en el sistema académico de la universidad, ante lo cual no se puede dejar de lado el cuestionamiento sobre la diferencia en el proceso de aprendizaje de un estudiante que obtiene un 3,4 y otro que alcanza 3,5. Personalmente, creo que no es posible hacer esta distinción, sin embargo, para el promedio cuantitativo del estudiante sí marca toda una diferencia, porque para aprobar la asignatura necesita obtener como mínimo 3,5.

## De la voz única a las múltiples voces



En un encuentro de aprendizaje, cada uno de los estudiantes tiene una voz que es importante escuchar. Gergen y Gergen (2011) afirman: “Si prestamos atención a quién habla y quién calla en las discusiones de clase, quizás entonces seremos conscientes de que hay voces silenciadas u obviadas, y podremos aprender cómo conseguir que esas voces se sientan autorizadas a hacerse oír” (p. 67). Esto plantea un desafío para la facilitadora que consiste en escuchar y darle voz a todos los estudiantes, de tal manera que exista y se pueda crear un coro polifónico que le permita a cada uno expresar sus particularidades de género, edad, religión, formación, cultura, etc., y aportar a la creación conjunta de conocimiento. Al respecto, London et al. (2009) afirman:

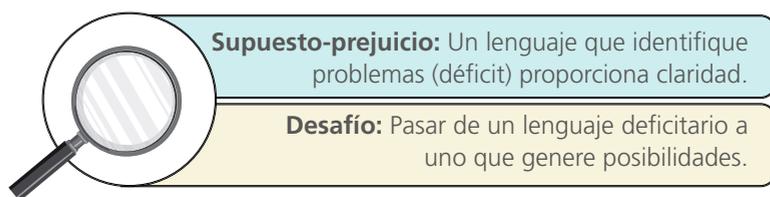
Una pieza clave de los esfuerzos colaborativos es la clara sensación de que todos los participantes se encuentran en igualdad de condiciones, es decir, que todos los compañeros son igualmente valorados e importantes [...]. Los más vocales no son considerados superiores a los más callados. Los “serios y observadores” son de igual valor que los “desenfadados y

bromistas” [...]. En otras palabras, las diferencias son considerablemente valoradas. (p. 2)

Para los profesores es un reto no sucumbir a la tentación de crear alianzas solo con aquellos estudiantes que identificamos como participativos o inteligentes, porque suponemos que ellos sí nos entienden. El verdadero desafío al momento de crear nuevas formas de conexión es invitar a participar a aquellos que observan con atención y guardan silencio.

Los estudiantes también están en constante observación de las diferencias, aunque tal vez no con tanta conciencia, por lo que resulta pertinente preguntarse cómo poner esta observación al servicio del proceso de aprendizaje del grupo, y una de las posibilidades sería usarla para validar un contexto de respeto y aceptación.

## Del lenguaje deficitario al lenguaje apreciativo



Uno de los cambios significativos para lograr el aprendizaje colaborativo es pasar de hacer afirmaciones para identificar problemas, a utilizar un lenguaje centrado en las habilidades, recursos y valores de los estudiantes. Este es un desafío porque hemos sido educados en una cultura del déficit, por eso para superarlo se requiere entrenar la mirada y el oído, de manera que podamos observar y escuchar en forma apreciativa, es decir, honrando lo mejor que trae cada uno de los estudiantes al encuentro de aprendizaje. Esto se basa en el principio del enfoque apreciativo que afirma que “en cada sociedad, organización o grupo, algo funciona” (Hammond, 1998).

Este enfoque parte de la concepción de que los humanos somos seres con capacidades y con experiencias valiosas que aportan en la

construcción de un nuevo conocimiento significativo para un grupo. Esto implica un cambio en el aprendizaje, porque modifica la perspectiva que ve a los participantes como seres con discapacidades que necesitan ser capacitados o que traen problemas para ser resueltos. Con el enfoque apreciativo se genera una atmósfera de colaboración en la que surgen emociones como la esperanza, el optimismo y el sentido de pertenencia. Para Lang (2001), “un contexto de reafirmación, de apreciación y de visión prospectiva aumentará en las personas su sensación de estar haciendo algo significativo y que vale la pena” (p. 309).

Una postura apreciativa propicia un espacio para construir conocimiento desde la valoración de las historias y los saberes previos; de igual forma, ilumina el hacer en el presente desde la imaginación de situaciones futuras, porque tiene como trasfondo emociones de esperanza y optimismo (Ludema, 2001). Al iniciar un curso me planteo la pregunta: ¿cuál es la historia que me gustaría que este grupo cuente de esta relación de aprendizaje al finalizar la asignatura? Y la respuesta que me guía es que cada estudiante sienta que puede hacer cosas con las ideas, que las puede llevar a su práctica cotidiana, y que se sienta reconocido en la interacción con el grupo.

## Del aprendizaje individual a la comunidad de aprendizaje



Como se ha expuesto anteriormente, el aprendizaje se da en la relación facilitador-estudiante. En este punto quiero hacer énfasis en el aprendizaje que se genera con el grupo, cuando se pasa de una lógica de aprendizaje individual a otra de una comunidad de aprendizaje, entendida como “un grupo de personas que aceptan, y cuyo trabajo es guiado por los mismos paradigmas y el mismo código de valores y

supuestos” (Bruffee, 1984, p. 642). Anderson (2007) propone una forma de actuar con el grupo que corresponde a esta nueva lógica:

Proveo un espacio de diálogo para estar en relación y conversación con cada uno de los otros, en el cual el aprendizaje ocurre para todos. Creo en esto como una invitación y un facilitar una comunidad de aprendizaje colaborativa y generativa. (p. 34)

El desafío aumenta cuando la comunidad está integrada por un grupo de estudiantes, porque se requiere construir sentido particular, para cada uno de ellos, y uno colectivo, para el proceso de aprendizaje en grupo, que incluya al docente.

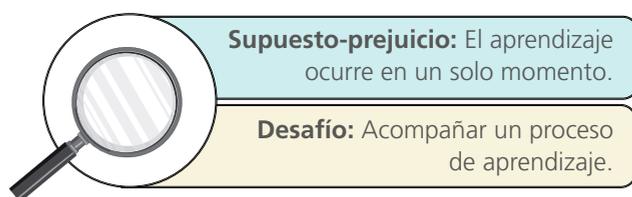
Como ejercicio personal para la construcción de estos sentidos, genero una conexión emocional con cada uno de los estudiantes, a partir de indagar cuáles de mis historias pueden sintonizar con ellos. Entre estas, me apoyo en las que tienen que ver con ser mamá y mujer; con mi edad, con mi familia, mis raíces y mi origen; y también las que explican mis intereses particulares o mis experiencias como estudiante, niña o adolescente. En pocas palabras, se trata de temas que pueden resonar con la otra persona, para luego crear historias comunes al grupo. London et al. (2009) afirman al respecto que “conocer a la ‘persona del profesional’ agrega dimensión y profundidad a la relación, además de promover una atmósfera favorable para la formación de una comunidad colaborativa” (p. 4).

Para fortalecer esta comunidad a partir de una conexión con cada estudiante y en la medida en que avanza el proceso de aprendizaje, resulta interesante proponer retos y permitir que los estudiantes también los propongan entre sí, de manera que emerjan sus iniciativas. Para lograr esto la postura del facilitador debe ser de apoyo.

McAdam y Lang (2009) hacen un aporte significativo a este enfoque, al sustentar la categoría *we-identity*, con la que se refieren a la identidad que se crea cuando se hace parte de una comunidad de relaciones, que en el contexto educativo es una comunidad de aprendizaje.

Un ejemplo de la creación de un sentido de comunidad es el criterio de la *participación* que se tiene en cuenta en los programas de las asignaturas de posgrado y que se hace explícito en los programas en indicadores como aporte con lecturas, ideas, preguntas y comentarios que faciliten el aprendizaje del grupo. En su ejecución, facilito una conversación sobre este criterio y le pido al grupo que se autoevalúe en este aspecto, lo que resulta unas veces más fácil que otras; sin embargo, lo importante es reflexionar sobre la contribución que cada uno hace al proceso del grupo.

## Del aprendizaje localizado al proceso de aprendizaje



Encontrarse semanalmente con estudiantes implica poner en juego una buena dosis de pasión, creatividad y paciencia. A pesar de darnos cuenta de que somos “las mismas personas”, resulta útil pensar que tanto ellos como los profesores son diferentes después de que ha pasado una semana o un mes, en donde cada ser humano ha tenido experiencias variadas. De manera que ya no es posible que sean los mismos, por eso se hace necesario tener la humildad de reconocer que estamos en proceso de cambio constante.

Desde la perspectiva del aprendizaje como un proceso, el profesor requiere dos tipos de habilidades: facilitar las conversaciones y acompañar la evolución en el aprendizaje. Puesto que ya se han tratado en otros puntos las primeras habilidades, voy a detenerme ahora en las segundas. Para acompañar la evolución en el aprendizaje, primero, es necesario identificar la forma como aprende cada uno de los estudiantes. Es probable encontrarse con que a unos se les facilita la teoría y la conexión con las ideas, mientras que otros prefieren los ejemplos y la práctica o la observación de situaciones específicas; algunos se

tomarán su tiempo para decantar y reflexionar los desarrollos; otros, no; y en este caso es pertinente hacer que entre ellos se apoyen desde sus habilidades. El facilitador se debe interesar por retar a cada uno de los estudiantes para que se apasione por lo que está haciendo, más allá de una calificación; para que se entusiasmen con llevar los aprendizajes a su contexto profesional cotidiano, como una forma de conectar la teoría con la práctica y, luego, facilitar que se lleven al encuentro grupal la reflexión de su práctica para enriquecer el proceso de aprendizaje.

En la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos se crearon varios espacios para acompañar a cada uno de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tales como encuentros grupales semanales, supervisión directa, supervisión indirecta y tutorías individuales. Cada espacio tiene sus particularidades. En los encuentros grupales cada docente facilita las conversaciones con temas específicos y cada estudiante se hace cargo de lo que denominamos “conducir un tema”, en donde utiliza metodologías sistémicas y construccionistas sociales. La supervisión directa implica acompañar el desarrollo de habilidades en los estudiantes entrenados y responder por la intervención que los profesionales hacen con diferentes grupos. En esta, el profesor acompaña directamente en vivo las intervenciones que hacen los profesionales para luego generar un espacio de reflexión conjunta sobre lo acontecido. En la supervisión indirecta, el uso del video es “el ojo del observador” de la práctica; los estudiantes se filman en sus prácticas y luego presentan este registro a sus compañeros para generar una conversación reflexiva y determinar avances en el proceso de aprendizaje. Las tutorías individuales son encuentros entre un profesor y un estudiante para acompañar su trabajo de grado. Más allá de una revisión del contenido, este método implica apoyo, contención emocional y, muchas veces, decisiones académicas.

En cada una de las modalidades, y al finalizar cada encuentro, resulta útil preguntarse qué logramos aprender juntos en la sesión o cómo vamos en este proceso. En mi caso, estas preguntas me permiten conectarme con la permanente inquietud sobre cómo evaluar la

relación de aprendizaje con el grupo. Confío en que los estudiantes las responden honrando la relación de colaboración que se ha construido.

## A modo de conclusión: escuchar las voces, desafiar los prejuicios

Al hacer evidentes los desafíos que una persona ha afrontado como tutor(a) no se pretende afirmar que los prejuicios están superados totalmente. Es necesario darse cuenta de que vuelven a aparecer con cada nuevo grupo, en cada encuentro. La tarea constante es reflexionar sobre los supuestos para acoger los desafíos.

Comprender la conexión entre prejuicios y desafíos supone aceptar la invitación a escuchar la voz de los prejuicios que, como facilitadores, hemos construido a lo largo de nuestra experiencia. Escuchar la voz de estos es tomar un tiempo y darse cuenta de su existencia para reflexionar sobre ellos, y entender esta reflexión como “un acto que exige ‘soltar’ lo que se tiene para ponerlo en el espacio de las emociones y mirarlo. Si tengo algo y no lo suelto porque temo perderlo, no lo puedo ver, y nunca reflexionaré sobre lo que tengo” (Maturana, 1997, p. 238). Para Williams y Brunner (2009), adoptar una postura reflexiva “significa darse cuenta de sus supuestos, de sus modelos mentales y de sus valores” (p. 24).

Los prejuicios o supuestos son certidumbres que nos brindan un espacio de seguridad, desafiarlos implica observarlos, reconocer que solo son verdades o creencias que hemos construido en nuestra historia de relaciones y aceptar que en algún momento fueron útiles, y que, desde una postura sistémica y construccionista social, ya no lo son tanto.

Para lograr este objetivo es necesario desarrollar la autoobservación, pues esta permite darse cuenta de los propios prejuicios ante las diferencias evidentes y las que no lo son tanto. Otra forma de alcanzar esta meta es escuchar la voz de los estudiantes, lo que dicen sobre la forma como los profesores se relacionan con ellos y los acompañan en

el proceso de aprendizaje. Es útil abrir conversaciones sobre este aspecto, porque es posible que nos encontremos con observaciones que no nos gustan, que no encajan con nuestra propia percepción, y es ahí cuando podemos soltar nuestras certezas o modelos mentales. También es posible convocar la voz de los colegas, aquellos que comparten con nosotros un hacer, para que nos ayuden a revisar nuestros supuestos, que observen nuestros encuentros con los estudiantes o que nos hagan preguntas sobre las dificultades que surgen con algunos de ellos.

Con los prejuicios se da la misma relación que con el aprendizaje: primero hay que darse cuenta de que existen; luego hay que observarlos, escuchar lo que tienen que decir y, después, soltarlos, para así crear otros que estén en mayor sintonía con un aprendizaje en relaciones de colaboración. Para Lang (2001):

afirmar que ha tenido lugar un aprendizaje es afirmar que es posible describir y construir un relato acerca de lo sucedido, de modo que sea posible evidenciar algún cambio o información nueva que, a su vez, abra un nuevo camino para el desarrollo [...]. El aprendizaje está estrechamente conectado con nuestra capacidad de ser conscientes, comprender y contar historias sobre las diferencias y aquello que es diferente. (p. 304)

Como una forma de honrar la memoria de Peter Lang, la intención en este capítulo fue contar historias de reflexión y cambio de supuestos propios, un ejercicio que me ha implicado observarlos, reconocerlos y aceptarlos para luego desafiarlos y construir otros más útiles. Esto con el propósito de crear una experiencia de aprendizaje relacional y contextual, basada en un hacer sistémico que está inmerso en conversaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades profesionales.

Finalmente, ¿qué metáfora podría ilustrar el aprendizaje en colaboración? Tal vez la de una red de conversaciones de influencia mutua, en la cual la estructura de poder está en la relación que hace que exista la red, en el tejido de varias conversaciones para crear un conocimiento producto de la presencia, participación, aportes y compromiso de cada

uno de los involucrados en el proceso, lo cual se aproxima a una obra de arte de creación colectiva.

## Referencias

- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Gedisa.
- Anderson, H. (2000). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrortu.
- Anderson, H. (2007). Creating a space for a generative community. En H. Anderson & P. Jensen (eds.), *Innovations in the reflecting process* (pp. 36-49). Karnac Books.
- Anderson, H. (2012, 31 de agosto). *Relaciones y conversaciones que hacen la diferencia*. Seminario-Taller Sistemas Humanos, Bogotá, Colombia.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. *College English*, 7(46), 635-652.
- Cecchin, G. (1989). Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad. *Sistemas Familiares*, 1(5), 9-17.
- Cecchin, G., Lane, G., & Ray, W. (1994). *The cybernetics of prejudices in the practice of psychotherapy*. Karnac Books.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Hammond, S. A. (1998). *The thin book of appreciative inquiry*. Thin Book Publishing.
- Graff, J., Lund-Jacobsen, D., & Pearce, B. (2010). Doing Systemic training systemically: evaluating, responding and expanding. *Journal of Systemic Therapies*, 2(29), 27-46.

- Lang, P. (2001). El aprendizaje como contexto para el cambio organizacional mediante procesos de *coaching*. En D. Fried & J. Schnitman (comps.), *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (pp. 301-314). Granica.
- London, S.; St. George R., & Wullff, D. (2009). Guía para la colaboración. *International Journal of Collaborative Practices*, 1(1), 2-8.
- Ludema, J. (2001). From Deficit Discourse to Vocabularies of Hope: The Power of Appreciation. En D. Cooperrider, P. Sonrensen, T. Yaeger, & D. Whitney (eds.), *Appreciative Inquiry. An Emerging Direction for Organization Development* (pp. 443-465). Stipes.
- Ludin, S. & Nelson, B. (2010). *Ubuntu. Un relato sobre la filosofía africana de trabajo en equipo, cooperación y lealtad*. Norma.
- Maturana, H. (1991). Ontología del conversar. *Terapia Psicológica*, 10(7), 15-23.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette.
- Maturana, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez.
- McAdam, E. & Lang, P. (2009). *Appreciative work in schools. Generating future communities*. Kingsham.
- Pakman, M. (2010). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Gedisa.
- Pearce, B. (2010). *Comunicación interpersonal. La construcción de mundos sociales*. Universidad Central.
- Scharmer, O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu.
- Ure, M. (2001). *El diálogo yo-tú como teoría hermenéutica en Martin Buber*. Editorial Universitaria.
- Williams, B. & Hummelbrunner, R. (2009). *Systems concepts in action. A practitioner's toolkit*. Stanford University Press.

---

# Diseño de intervención para el abordaje de problemáticas de comportamiento en contextos educativos\*

Héctor Alfredo Ramírez Vaca\*\*

Este capítulo presenta un diseño de intervención sistémica desarrollado en el marco de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central, cuyo objetivo fue generar un cambio en la forma en que el departamento de orientación escolar abordaba las “problemáticas de comportamiento” de estudiantes de primer grado de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. A continuación, se expondrán las características del contexto donde se adelantó la intervención, las necesidades identificadas y el propósito del diseño de intervención.

---

\* Este capítulo se basa en el trabajo de grado de Héctor Alfredo Ramírez Vaca, dirigido por Jacqueline Bustos Coral, presentado para optar al título de magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central en el año 2017. Para no sobrecargar en el texto las referencias bibliográficas a dicha tesis, se omiten aquí las indicaciones de cita directa.

\*\* Psicólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Docente orientador de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y docente de cátedra del programa de Psicología del Politécnico Granacolombiano. Correo: haramirezv@educacionbogota.edu.co; hearamirez@poligran.edu.co

## Descripción del contexto

La institución educativa (en adelante IE) en la cual se adelantó la intervención se encuentra ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. Esta es una de las localidades de Bogotá que presenta mayor confluencia de problemáticas de orden social relacionadas, entre otros aspectos, con tipologías familiares caracterizadas por la monoparentalidad y las dificultades de acompañamiento de los padres y madres en el proceso de formación de sus hijos.

El último diagnóstico local con participación social de Ciudad Bolívar realizado en 2016 por la Secretaría Distrital de Salud muestra que:

en cuanto a los factores reforzadores de la dimensión social, se evidencia la prevalencia de la violencia social y política (contexto del conflicto armado) en las diferentes escalas, como lo son la nacional, distrital y local, que legitiman el uso de la fuerza y el abuso del poder como mecanismo para la resolución de conflictos. Esto afecta las diferentes escalas como lo son la personal, familiar, y comunitaria, esta debilita los vínculos familiares, y sociales acrecentando los problemas en salud mental y social. (p. 134)

Ciudad Bolívar también es una de las localidades que más ha acogido víctimas del desplazamiento forzado por hechos de violencia en el país. Este fenómeno ha permitido que la localidad se convirtiera en el epicentro de distintas culturas, lo que ha implicado una importante transformación en este campo. Según Rodríguez y Moreno (2011):

en escenarios como Ciudad Bolívar en Bogotá, o Cazucá en Soacha, se puede observar cómo los migrantes intentan reconstruir nuevos lugares sociales y políticos mediante redes familiares y sociales, que les permiten, por un lado, mantener lazos con sus lugares de origen, y por el otro, crearlos con sus nuevos lugares de residencia. (p. 56)

Frecuentemente, estas dinámicas culturales y familiares se traducen en los colegios de la localidad de múltiples maneras, una de ellas es la manifestación de *problemáticas de comportamiento* en los estudiantes. Estas son evidenciadas en la construcción de patrones de interacción y formas de relación “conflictivas” con los docentes y el grupo de pares. El término “problemática de comportamiento” hace referencia a una amplia gama de situaciones (agresividad, aislamiento, dificultad para asumir normas, entre otras) que los docentes identifican en sus estudiantes.

La IE en donde se desarrolló la investigación tiene una serie de marcadores de contexto que promovieron el interés del equipo, estos se asocian con un conjunto de creencias, ideas y prejuicios en torno a la relación entre docentes, estudiantes y familias. Por ejemplo, desde la mirada del orientador escolar se identificó que el proceso de atención en esta área estaba dado bajo una lógica en la cual se brindaba protagonismo al “problema” por el que se remitía al estudiante. Esta perspectiva limitaba las posibilidades de intervención, pues el problema era asumido como una verdad universal e irrefutable con la cual el estudiante se identificaba de manera directa.

## Cuestionar verdades con “V” mayúscula

Los aspectos que llevaron a identificar la necesidad de transformar el modelo de atención desde el área de orientación escolar se pueden organizar en cinco ejes:

- Ausentismo de la familia en el proceso formativo del estudiante.
- Atribución de rótulos en la descripción de la situación del estudiante desde discursos caracterizados por el déficit.
- Dificultad de los docentes y del orientador para ampliar su margen de observación a una postura sistémica de la situación problema.
- Sobrevaloración del discurso profesional.

- Concepción jerárquica del poder en las relaciones docente-estudiante y padres-hijos.

## **Ausentismo de la familia en el proceso formativo del estudiante**

Las dinámicas familiares de los estudiantes se caracterizan por la presencia de factores que impiden el acompañamiento constante de los padres de familia, tales como la separación de los progenitores, madres y padres solteros, horarios laborales extensos, entre otras. Estos componentes, aunados a otros de menor prevalencia como la negligencia, impiden que el padre o la madre de familia asista con regularidad a las actividades programadas por el colegio.

Desde el oficio del orientador escolar y de los docentes se ve obstaculizada la identificación de las características de la relación del estudiante con sus familiares, pues la versión de la situación que tienen los padres queda por fuera del margen de observación del profesional, al no contar con la presencia de estos. De esta forma, los estudiantes tienden a describirse desde un discurso individualista con el cual aprenden a relacionarse en el colegio. “El discurso individualista genera un sentimiento básico de independencia o aislamiento, nunca estoy seguro de ser comprendido [...] como producto colateral de esta manera de hablar, las relaciones devienen artificiales y es necesario trabajar en ellas” (McNamee, 2001, p. 115).

## **Atribución de rótulos y descripción de la situación del estudiante desde discursos caracterizados por el déficit**

Una de las formas en que los docentes de la IE se relacionan con sus estudiantes es mediante adjetivos, generalmente enmarcados en una polaridad, que determinan procesos identitarios de los estudiantes con términos como “bueno” o “malo”. Así mismo, las acciones que alteran las dinámicas establecidas en la cotidianidad de la institución adquieren un valor de “anormales”, lo que promueve que se atribuyan rótulos con los que posteriormente se reconoce al estudiante. Palabras como

“lento”, cansón” o “malo”, entre otras, forman parte de dichos rótulos a partir de los que el estudiante construye aspectos de su identidad.

Retomando lo anterior y citando a Gergen (1996):

A medida que los términos del déficit se integran en las inteligibilidades cotidianas, ese mundo se va fraguando cada vez más conforme al sentido del déficit, acontecimientos que antes pasaban inadvertidos se convierten en candidatos a una interpretación; las acciones antes consideradas como buenas y adecuadas, se re-conceptualizan como problemáticas. (p. 200)

### **Dificultad de los docentes y del orientador para ampliar su margen de observación a una postura sistémica de la situación problema**

Interpretar las dificultades del estudiante en el colegio desde la relación exclusiva con el contexto educativo disminuye las posibilidades de identificar otras conexiones que permitan tener una comprensión más amplia de la situación. Es imposible comprender el comportamiento del estudiante en el aula si no se tiene en cuenta el patrón de interacción que propone el docente ante dicho comportamiento.

Así mismo, es necesario llevar esta mirada relacional a las esferas que transgreden los límites del sistema educativo y contemplar nuevos panoramas, no solo en la relación con las personas, sino con nuevos contextos y con los significados de la experiencia del estudiante, sus padres y sus docentes.

### **Sobrevaloración del discurso profesional**

La sobrevaloración es una tendencia a explicar las situaciones cotidianas desde una lógica cientificista y mediante el uso del discurso profesional (en ocasiones mal empleado o mal interpretado). Un ejemplo de este fenómeno es el uso frecuente que las profesoras participantes hicieron de términos como “hiperactividad” o “trastorno de hiperactividad” cuando remitían estudiantes a orientación, con el propósito de

justificar una conducta considerada “anormal” desde el punto de vista conductual, lo que lleva a la patologización del estudiante. De la misma forma, los documentos empleados para realizar seguimiento a los estudiantes, como observadores, remisiones, hojas de seguimiento etc., están cargados de tecnicismos profesionales que no permiten que se genere una forma de relación distinta a la profesional. “Estos discursos profesionales están caracterizados por clases de conocimiento que tienen pretensiones de ‘verdad’ sobre la condición humana: pretensiones que se adscriben al estatus de realidad objetiva y que se consideran universales” (White, 1997, p. 155).

### **Concepción jerárquica del poder en las relaciones docente-estudiante y padres-hijos**

En el sistema educativo “tradicional” el poder está dado por la capacidad de imponer normas y ejercer coerción. Así mismo, las tipologías familiares predominantes en la población participante tienen ideales de poder basados en relatos dominantes como, por ejemplo, el machismo. Boscolo y Bertrando (2008), citando a Foucault, afirman que el poder y el conocimiento se encuentran ligados, por lo que el segundo se ejerce de forma menos coercitiva. “[U]n elemento ofrecido por Foucault, de análisis y deconstrucción del discurso, permite discernir cómo algunas ideas, acciones o narraciones pueden llegar a ser dominantes a expensas de otras que devienen secundarias o marginales” (p. 134).

Las relaciones de poder en las cuales el estudiante se ve afectado se hacen evidentes en la IE mediante situaciones como la imposición de tareas por parte del docente y la familia, la desvalorización del discurso del estudiante ante el discurso del docente y familiares, así como generalizaciones de las necesidades de los estudiantes amparadas en la idea de “experiencia”.

## Hacia la transformación de la relación docente-estudiante

La dinámica institucional mencionada en los párrafos anteriores permitió esclarecer la necesidad de realizar innovaciones en la manera como se brindaba atención a los estudiantes que presentan “dificultades de comportamiento”. De esta manera se dio paso a los aportes de la epistemología sistémica y construccionista social, que reconocen la importancia de la interdependencia en las relaciones.

En este sentido, desde el área de orientación escolar se diseñaron cinco actividades en las que se tomaron como referencia aspectos conceptuales y metodológicos de la propuesta de White y Epston (1993) acerca del uso de medios narrativos como la deconstrucción del relato y la externalización del problema. Es necesario aclarar que, aunque la propuesta de White y Epston es de corte terapéutico, este trabajo no respondió a dicha especificidad, sino que estuvo enfocado en el diseño de contextos que favorecieran la construcción de cambios en torno al abordaje de los motivos de los docentes para remitir a un estudiante al área de orientación escolar.

Las sesiones se trabajaron con una muestra de tres estudiantes, sus padres y docentes. El objetivo primordial fue generar contextos de intervención que permitieran a los participantes explorar las narrativas relacionadas con el concepto de “problemática de comportamiento”, que se construyen al interior del sistema educativo y su influencia en las relaciones propias de las dinámicas escolares.

## Referentes conceptuales que sustentan el diseño

El diseño de intervención tuvo como referentes conceptuales ideas del enfoque sistémico y del construccionismo social. A continuación se exponen algunas de las técnicas y planteamientos utilizados durante este proceso.

## Enfoque narrativo

Se tuvieron en cuenta dos conceptos fundamentales que le dieron soporte epistemológico al diseño de intervención: *externalización del problema y deconstrucción del relato dominante*. Parafraseando a White y Epston (1993), la externalización del problema constituye una técnica de intervención a nivel terapéutico en donde las personas se desligan del problema al *cosificarlo*. Este recurso le permite al sujeto generar nuevas miradas de la situación; además, implica dar identidad al problema con el propósito de separarlo de la persona.

López de Martín (2011), retomando aspectos de la exposición de White (1997), describe la externalización desde su carácter funcional, según la autora:

[...] facilita la re-escritura de vidas y relaciones. Al separar a la persona del problema se abre un espacio para que las personas actúen en contra del problema, además, sus habilidades, intereses, competencias y compromisos se hacen más visibles, están más al alcance y reducen la culpa y la condena, dejando lugar a la responsabilidad. [La externalización] también resta poder a los efectos de la etiqueta, la patologización y el diagnóstico. (White, 1997, p. 136)

Desde la postura de White y Epston (1993), la externalización cuenta con una serie de ventajas en el trabajo con familias, relacionadas con la disminución de atribuciones negativas en torno al problema. Además, esta permite que las familias se identifiquen con estados emocionales contrarios a la frustración y que se configuren desde nuevas dinámicas para hacer frente a la influencia del problema. La intención con los participantes de esta investigación-intervención fue promover alternativas relacionales respecto a la idea de “problemática de comportamiento”, que conlleva categorías enmarcadas dentro del diagnóstico o el rótulo y que recaen sobre el estudiante.

La externalización del problema constituyó una herramienta fundamental en el desarrollo de esta propuesta, pues en un principio se

hizo evidente que los estudiantes se relacionaban con el problema a partir de un proceso identitario vinculado con el rótulo o el diagnóstico. Por este motivo era necesario trabajar a partir de elementos que les permitieran transformar dicha relación mediante procesos simbólicos (metáforas) y conversaciones, que favorecieran la externalización desde el diálogo.

Ramos (2015), haciendo referencia a las *conversaciones externalizadoras*, plantea que:

lo que importa no son los problemas que tienen las personas, ni los problemas que tienen en sus relaciones, lo que importa es la relación que la persona (y la familia) tienen con el problema y las cosas que pueden hacer para cambiar esa relación. (p. 77)

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la externalización no solo implica que las personas se separen del problema o lo desvinculen de su identidad, sino que a partir de ello se construya una relación distinta con este. De esta manera, es posible que alguien entre en conversación con su problema o que lo perciba desde una mirada que favorezca la generación de estrategias de afrontamiento. La externalización implica también “decidir” separarse del rótulo, del problema o del diagnóstico, y revertir el proceso mediante el cual estos aspectos se integraron con la identidad.

El segundo concepto del enfoque narrativo utilizado en el diseño de intervención, la *deconstrucción del relato dominante*, establece que los relatos dominantes son construcciones que las personas elaboran a partir de sus narrativas de vida. Estos relatos comúnmente están “impregnados” de historias saturadas de problemas que configuran dominios de acción en las relaciones de las personas. En este sentido, el relato dominante constituye una forma de poder que llega a ser incuestionable debido a que está interiorizado por el sujeto y reforzado por la cultura. Desde el enfoque narrativo se plantea que detrás de dichos relatos también existen historias subyugadas que honran las

habilidades de las personas para hacer frente a los problemas, estas manifestaciones se reconocen como relatos extraordinarios.

El propósito de reconocer los relatos extraordinarios es identificar nuevos dominios narrativos que permitan llegar a “re-escriturar” los relatos dominantes. Para esto es necesario cuestionar los discursos culturales de poder que asisten al problema y que tienen estatus de verdad absoluta, de manera que sea posible transformarlos en historias alternativas. Este proceso se reconoce como deconstrucción. Freeman et al. (1997, p. 85) afirman que las historias alternativas son “[...] una historia que refleja tanto la riqueza de sus vidas como la forma que prefieren que se les conozca. Se desarrolla una visión alternativa, que contrasta con la imagen problemática del niño y la familia”.

Así pues, es necesario reconocer que la deconstrucción del discurso no implica destruirlo, sino más bien desestructurarlo en las partes que lo componen para resignificarlo. En la medida que una persona conozca de qué manera otorga poder a las ideas y creencias que componen su discurso tendrá más herramientas para cuestionarlas.

La deconstrucción del relato está vinculada con la idea de poder planteada por Foucault (1988) y retomada por White (1993), según la cual el poder y el conocimiento van ligados, pues el poder se manifiesta en la capacidad de control del individuo en el manejo y comprensión del lenguaje. La posibilidad de deconstruir un relato dominante está relacionada con el uso positivo que se le dé al poder luego de reconocer la manera en que dicho relato determina aspectos relevantes de la vida del sujeto:

La mirada narrativa está interesada en descubrir y reconocer (deconstruir) las ideas, creencias y prácticas de la cultura en que vive la persona, y que sirven para asistir al problema y a su historia, de este modo es posible cuestionarlas y desafiarlas. (López de Martín, 2011, p. 136)

La aplicabilidad del concepto de deconstrucción a esta investigación-intervención también tiene que ver con el hecho de que las instituciones

educativas, desde su cultura y las voces de las personas que trabajan y asisten a estas, contribuyen a que los relatos dominantes en torno a las “problemáticas de comportamiento” se mantengan. En este sentido, no es solo el estudiante quien genera una filiación con el problema desde su identidad, sino que el colegio perpetúa dicha filiación.

### **Construccionismo social**

El construccionismo social parte de la idea de que el mundo se construye en las relaciones, y en este proceso hace uso de multiplicidad de miradas para configurar la realidad. Los problemas entre las personas hacen parte de esta construcción de la realidad, y generalmente parten de ideas, creencias, diagnósticos, etc., a los que las culturas y contextos específicos cargan de significado y otorgan valor de “verdad”. Dicho valor les da carácter absolutista sobre el contexto lo que promueve un grado de control sobre las personas. Según Gergen y Gergen (2011, p. 25), “el construccionismo social nos libera de la tarea de intentar decidir qué tradición, conjunto de valores, religión, ideología política o ética es trascendental o definitivamente la verdad o lo correcto”.

Continuando con esta idea, las “verdades absolutas” o verdades con V (mayúscula), como las definieron Gergen y Gergen (2011), son ideas que se presumen como irrefutables y en la mayoría de los casos están amparadas por el “árbol de la ciencia”, lo que hace que tengan un carácter positivista. Estas ideas se arraigan en la cultura por medio del lenguaje y adquieren valor en contextos específicos; por ejemplo, en el campo de la educación, las “verdades” toman forma de discurso profesional o de rótulo, se traducen en miradas lineales de la realidad y explicaciones reduccionistas de la persona.

La IE objeto de esta investigación-intervención promueve este tipo de verdades absolutistas. Los docentes, por ejemplo, interpretan a sus estudiantes con la pretensión de diagnosticarlos a partir de sus prejuicios, por lo cual les cuesta redireccionar su comprensión hacia un campo orientado por términos relacionales y de co-construcción.

En este sentido, Gergen y Gergen (2011) refieren que:

mientras sigamos haciendo las mismas distinciones que ya conocemos [...] posiblemente la vida continuará siendo predecible, aun así, todo lo que damos por sentado puede ser cuestionado, por ejemplo, los problemas no existen en sí mismos, simplemente construimos lo que es bueno y consideramos aquellos sucesos que obstaculizan el camino a alcanzarlo como problemas, ¿todo aquello que construimos como problemas no podría construirse como posibilidades? (p. 14)

En relación con los objetivos del diseño de intervención, se buscó generar estrategias que permitieran cuestionar los aspectos culturales establecidos en la IE, con el propósito de abrir posibilidades de reconocimiento a la multiplicidad de miradas. Asimismo, se procuró plantear una reflexión acerca del discurso del déficit, pues “como constructivistas sociales estamos sensibilizados ante estos efectos problemáticos del discurso del déficit, y animamos a la búsqueda de construcciones alternativas más esperanzadoras” (Gergen & Gergen, 2011, p. 42).

### **El discurso del déficit y su impacto en el colegio**

El argumento de Gergen (1996) sobre la serie de consecuencias culturales que tiene el discurso del déficit se basa en la influencia que desde sus prácticas discursivas tienen en la cultura las disciplinas de la salud mental como la psiquiatría y la psicología clínica. Una de las consecuencias que propone Gergen es la de “jerarquía social”, que hace referencia a la dualidad de miradas que se puede dar desde las “disciplinas de ayuda”. Esta consiste en que, por un lado, persiste un sentido sensible hacia la persona que padece algún tipo de trastorno mental y, por otro, se encuentra una sensación de autosatisfacción asociada a que el padecimiento del otro propone una relación jerárquica en términos de bienestar.

Este tipo de relaciones de poder no se alejan de la cotidianidad de las instituciones educativas, por lo cual un diagnóstico o rótulo sobre el estudiante inmediatamente lo ubica en la base de una relación asimétrica con el docente. De esta forma, mientras en el área de la salud estas prácticas conllevan la segregación de los individuos mediante institucionalizaciones o planes de tratamiento específicos, en las escuelas los estudiantes son apartados mediante metodologías de educación amparadas en un trato diferencial. Tal como lo propone Gergen (1996, p. 190), “cuanto mayor es el número de criterios sobre el bienestar mental, mayor es el número de vías por el que se puede volver uno inferior en comparación con los demás”.

Bajo esta lógica y retomando la experiencia de la orientación escolar, es común observar que el personal de la IE se ubica en una posición privilegiada respecto al sistema familiar del estudiante que ha sido diagnosticado o rotulado. Por lo tanto, el sentimiento de no estar experimentando la situación del otro desempeña un papel fundamental en la manera como se le percibe y establece patrones de interacción.

Ocupémonos ahora de la “erosión de la comunidad”, un planteamiento propuesto por Gergen (1996) como la segunda consecuencia cultural del discurso del déficit, en el cual se reconoce una exacerbación en la tendencia a la patologización y el diagnóstico de las situaciones, que se antepone a las miradas relacionales y contextuales. La dinámica que propone este planteamiento también se identifica en las instituciones educativas, donde se tiende a patologizar lo que no se puede explicar y privilegia modelos de intervención que se ocupan de la “enfermedad” y no de la construcción de realidad de la persona.

Al igual que los planteamientos anteriores, el autodebilitamiento encuentra manifestaciones en el contexto escolar, esta consecuencia del discurso del déficit hace referencia a que cuando un estudiante es diagnosticado, por ejemplo, dicho diagnóstico se configura como parte esencial de su vida. En este sentido, la persona se empieza a relacionar a partir de una condición que se ha instaurado en ella como una suerte de lastre, pues no solo el colegio promueve esta concepción, sino que

la familia también genera modos de interacción que configuran la identidad de quien ha sido diagnosticado. De manera que el diagnóstico “no se circunscribe y limita en el tiempo y el espacio ni en un dominio particular de su vida, sino que es plenamente general. Lleva el déficit o la deficiencia de una situación a otra” (Gergen, 1996, p. 192).

## Propuesta de intervención

La intervención estuvo compuesta por cinco encuentros destinados a favorecer procesos reflexivos en los participantes (estudiantes, docentes y familiares) acerca del uso de sus narrativas en la construcción de realidades y el cuestionamiento del “poder” y de las “verdades” establecidos en el contexto escolar. Para esto fue necesario trabajar desde tres dispositivos metodológicos transversales a los cinco encuentros, como se expone a continuación.

El primer dispositivo hizo referencia al sentido de lo “vivencial”, entendido como la propuesta de intervención que busca que el participante se conecte con la experiencia mediante el reconocimiento de sus emociones y las del otro, a favor de la construcción de nuevas formas de relación fundamentadas en esta dimensión.

El segundo dispositivo tuvo que ver con el hecho de pensar los encuentros bajo la lógica de la “narrativa conversacional” de Garzón y Reina (2012), quienes plantean que el proceso narrativo conversacional:

es concebido como un proceso relacional y contextual, co-constructivo, de coordinación/negociación de significados y de acciones, donde el proceso mismo de narrar, en una conversación contextualizada, es el que permite reflexivamente abrir las narraciones a redefiniciones de la experiencia, de sus sentidos y significados. (p. 398)

En tercer lugar, se trabajó desde la “creatividad”, por lo que el diseño de los encuentros buscó invitar a los participantes a explorar otras formas

de expresión que les permitieron establecer nuevos patrones de interacción a partir del dibujo y la creación de historias. Al respecto, Fuks (2009) propone que:

el facilitador sistémico de procesos colectivos (FSPC) pone a disposición del grupo eventos/situaciones, escenarios y marcos que tienden a colaborar para que concrete su trabajo y sea “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. (p. 66)

A continuación, se expone la estructura general del diseño de intervención haciendo énfasis en la descripción del proceso adelantado en cada sesión.

## Descripción de los procesos de intervención

### Encuentro 1. Construyendo sentido

#### Propósito

- Construir un sentido compartido acerca de la propuesta del proyecto con el grupo de docentes.
- Proponer una nueva puntuación en la secuencia de hechos del proceso de remisión al área de orientación.
- Promover un sentido de externalización del problema en los docentes.

#### Indicadores de proceso

- Los docentes manifiestan una actitud receptiva hacia el proyecto, caracterizada por el interés y curiosidad evidenciados en la participación mediante preguntas y aportes.
- Cambios en los niveles comunicativos de relación y contenido del discurso del docente.
- Disminución del déficit en el discurso del docente.
- Evidencia escrita de un texto de remisión que da cuenta de nuevas miradas de la problemática.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
15 min	Construir un sentido compartido acerca de la propuesta del proyecto con el grupo de docentes.	“No rotulemos a los niños y niñas”.	Se realizó una presentación de 20 minutos, donde se socializaron los aspectos generales de la propuesta, tales como objetivos, justificación, metodología, participantes y cronograma, con el propósito de generar un acercamiento preliminar que permitiera una mejor transición hacia la dinámica que se iba a proponer. También se presentó el video “No pongan etiquetas psiquiátricas a niños” (disponible en <a href="https://youtu.be/M9XkgzcTe04">https://youtu.be/M9XkgzcTe04</a> ) con el fin de sensibilizar a los docentes frente la intención del facilitador. A continuación, los docentes expusieron sus impresiones y sugerencias acerca de la viabilidad de la propuesta mediante preguntas orientadoras sobre sus experiencias personales y profesionales con el establecimiento de “rótulos”.	Presentación en Power Point del proyecto que incluya aspectos como objetivos, justificación, metodología, participantes y cronograma.
15 min	Proponer una nueva puntuación en la secuencia de hechos del proceso de remisión al área de orientación.		Se propuso hacer énfasis en la exploración de posibilidades desde la creatividad, bajo esta lógica se invitó a las docentes a distanciarse de los tecnicismos profesionales del formato tradicional de remisión de estudiantes y buscar nuevas formas de comunicación con el orientador en este proceso.	Formato tradicional de remisión.

Continúa...

... viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
20 min	Promover un sentido de externalización del problema en los docentes.	Acercamiento a la externalización.	Se presentó una propuesta de un nuevo formato que contenía cuatro instrucciones sencillas: 1) Escriba una breve historia acerca de la relación con el niño y su "problema"; 2) El "problema" será un personaje más en la historia; 3) Evite el uso del verbo "ser"; y 4) Evite patologizar y/o juzgar. Dicho documento se denominó "Formato centrado en la externalización" (ver anexo 1). En este formato los docentes escribieron historias acerca de la situación de los estudiantes que posteriormente se socializaron. De esta forma se realizó un ejercicio de remisión basado en la creatividad y el diálogo reflexivo.	Nuevo formato de remisión.
15 min	Retomar impresiones acerca de la sesión.	Cierre del encuentro.	Por último, el encuentro tuvo un momento de cierre en donde se retomaron impresiones acerca de la sesión, se exploraron estados emocionales asociados a la intervención y se indagó por el sentido que los participantes veían en la propuesta.	

La figura 1 muestra un modelo de remisión que contrasta con la propuesta del “Formato centrado en la externalización” (anexo 1).

  
ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría EDUCACIÓN

  
COLEGIO INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL  
JORNADA MAÑANA Y TARDE  
REMISIÓN A ORIENTACIÓN

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_  
**GRADO:** 103 **JORNADA:** M **EDAD:** \_\_\_\_\_  
**DIRECCIÓN:** \_\_\_\_\_  
**TELÉFONO:** \_\_\_\_\_  
**NOMBRE DEL PADRE, MADRE O ACUDIENTE:** \_\_\_\_\_  
**PROFESOR(A) REMITENTE:** \_\_\_\_\_

**DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN:** Tener en cuenta los parámetros entregados desde Orientación. *Déficit de atención. Sus procesos de presentación son muy pobres. Nunca atiende a las explicaciones por estar hablando. Si no habla igual se observa que no está escuchando. Posibles dificultades emocionales.*

**CUANTO HACE QUE SE VIENE PRESENTANDO EL PROBLEMA:**  
*Este año.*

**HISTORIA FAMILIAR:** Brevemente describa lo que conozca de la vida familiar del estudiante.  
*Pierdo a la mamá el año pasado. No se hizo ningún trabajo de duelo. Ahora vive con papá y una hermana.*

**HISTORIA ACADÉMICA:** Rendimiento académico, antigüedad en la institución, repitencias, áreas de mayor dificultad, áreas de mayor interés.  
*Bajo rendimiento. Dificultades de aprendizaje.*

**HISTORIA CONVIVENCIAL:** Cómo es el comportamiento con su grupo de pares, con las figuras de autoridad, dentro del colegio y frente al manual de convivencia.  
*No sigue normas ni instrucciones, genera mucha indisciplina con los compañeros. Habla todo el tiempo.*

**ACCIONES DESARROLLADAS POR EL (LA) DOCENTE** (Individual, familiar, grupal)  
*Cambiar constantemente de puesto. Brindar apoyo individual frente a algunas tareas. Dialogar con papá y tía para llegar a acuerdos.*

**LOGROS O DIFICULTADES OBTENIDAS LUEGO DE LAS ACCIONES REALIZADAS:**  
*Ha mejorado el nivel de sus trabajos. Trabaja en clase pero se le debe recordar cada 5 min. lo que debe estar haciendo.*

**FECHA DE RECIBO:** \_\_\_\_\_ **ORIENTADOR ESCOLAR:** \_\_\_\_\_

Figura 1. Formato de remisión a orientación escolar de la IE.

Fuente: archivo de investigación.

## Encuentro 2. Deconstruyendo para construir

### Propósito

- Brindar un acercamiento conceptual al uso del lenguaje del déficit en el contexto escolar y al término “deconstrucción” enmarcado en la lógica de la idea de “problemática de comportamiento”.
- Identificación de historias saturadas de problemas en las narrativas de los docentes.

### Indicadores de proceso

- Los docentes manifiestan una actitud receptiva hacia el proyecto, caracterizada por el interés y curiosidad evidenciados en la participación mediante preguntas y aportes.
- Identificación de diferencias en el uso del lenguaje y narraciones encontradas en los dos modelos de remisión.
- Expresión verbal que dé cuenta de la incorporación de un proceso de autorreflexión a partir del ejercicio anterior.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
15 min	Socializar los alcances de la sesión anterior y empalmarlos con el concepto de “deconstrucción”, desde un punto de vista funcional.	Contextualización del proceso y anticipación de los docentes a la siguiente actividad.	Se indagó con los docentes acerca de los aprendizajes de la sesión anterior y las expectativas del segundo encuentro. Posteriormente se realizó un proceso de sensibilización que permitió a los docentes identificar discursos dominantes en su quehacer.	
20 min	Sensibilizar a los docentes frente a la presencia de discursos dominantes.	Encuentro narrativo conversacional.	Instrucción: en grupo con sus compañeros, revise los dos formatos de remisión e identifique diferencias en el uso del lenguaje. Así mismo, identifique aquellas historias que están saturadas de problemas, tomando como referencia la explicación inicial del encuentro.	Formatos tradicionales de remisión. Nuevos formatos de remisión.
15 min	Aportar un carácter ritual al proceso.	Ceremonias de definición.	Se trabajó un ritual con el propósito de reafirmar procesos de cambio en los docentes, mediante la asignación simbólica del poder. Este proceso estuvo inspirado en el dispositivo de intervención de las “ceremonias de definición”, expuesto por White y Epston (1993). Este dispositivo permite redefinirse desde la narración con el apoyo de testigos externos (que en este caso fueron los docentes y el orientador escolar) y contribuye a que se resignifique la experiencia.	

Continúa...

... viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
15 min	Aportar un carácter ritual al proceso.	Ceremonias de definición.	Así mismo, la propuesta de Imber-Black <i>et ál.</i> (1991) acerca del uso de los rituales permitió la consolidación de aprendizajes mediante una instrucción dada a las docentes, donde se les pidió que verbalizaran una nueva narrativa de sus estudiantes y se comprometieran a mantenerla.	
10 min	Retomar impresiones acerca del encuentro y explorar los estados emocionales asociados a la intervención.	Cierre.	Se retomaron las impresiones acerca del encuentro y se exploraron los estados emocionales asociados a la intervención, lo que se configuró como un insumo para retroalimentar las sesiones y los alcances del proceso hasta dicho momento.	

### Encuentro 3. Externalizando con los más pequeños

#### Propósito

- Identificación de discursos dominantes en los niños frente a su comportamiento.
- Promover la externalización del problema con los estudiantes.

#### Indicadores de proceso

- Receptividad, comprensión del cuento.
- Nivel de participación.
- Contenido del discurso.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
20 min	Identificar los discursos dominantes de los niños respecto a su comportamiento.	Socialización del formato.	Explicación y socialización con los estudiantes, en la cual se brinda información acerca de la elaboración del cuento por parte del docente en el formato de remisión. Una vez planteado el contexto, se realiza la lectura del cuento (de la docente al niño), se indaga acerca de las percepciones que este genera y se fomenta la creación de relaciones entre el cuento y la realidad (ver ejemplos de formatos diligenciados por docentes), teniendo en cuenta las instrucciones que vienen a continuación.	Formato de remisión diligenciado por el docente.
		Lectura del cuento y exploración de impresiones, emociones y sentimientos asociados al ejercicio.	<p>Instrucciones:</p> <p>A continuación, voy a leer un cuento que tu maestra escribió sobre un niño parecido a ti.</p> <p>Preguntas orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te gusto el cuento?</li> <li>• ¿Qué opinas de los personajes del cuento?</li> <li>• ¿Qué dificultades tiene el niño del cuento?</li> <li>• ¿Cómo ayudarías al niño del cuento a resolver sus dificultades?</li> <li>• ¿Qué dicen los adultos de ese niño?</li> <li>• Si fueras un superhéroe, ¿qué poderes te gustaría tener para combatir las dificultades del niño?</li> </ul> <p>Finalmente, se reflexiona sobre la independencia que tienen los niños de los problemas mediante ejemplos y el reconocimiento de habilidades que permitan la lectura de sí mismo desde una visión ajena al problema.</p>	

Continúa...

... viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
25 min	Cocrear nuevas formas de relación ante el problema.	Elaborar historias alternativas a partir de la creación de superhéroe.	Se trabaja mediante la creación de metáforas con los estudiantes, para lo cual se emplea el dibujo. El estudiante debe dibujar "el superhéroe que han imaginado". Esta técnica es bastante efectiva para el trabajo con niños por su carácter simbólico y por su practicidad en otros contextos como el pedagógico y el terapéutico. Esto permitió generar un encuentro narrativo conversacional en torno a nuevas formas de afrontamiento ante el problema.	Lápiz y papel. Instrucción.
15 min	Retomar impresiones acerca del encuentro y explorar los estados emocionales asociados a la intervención.	Cierre.	Retomar impresiones acerca del encuentro y explorar los estados emocionales asociados a la intervención. Esto se configuró como un insumo para retroalimentar las sesiones y los alcances del proceso hasta dicho momento.	

### REMISION A ORIENTACIÓN ESCOLAR

A continuación exponga la situación que acontece con el niño o niña, para tal fin tenga en cuenta las siguientes indicaciones:

- Escriba una breve historia acerca del niño y su "problema", esta historia debe tener inicio, nudo y desenlace.
- El "problema" será un personaje más en la historia.
- Evite el uso del verbo "ser"
- Evite patologizar y/o juzgar.

El pasaje secreto... ¡divertido y peligroso!

En cierta familia del sur de Bogotá vivía un hermoso y tierno niño. Como en todas las familias, esta tenía algunas dificultades. Una de ellas era que los padres se estaban distanciando emocionalmente, pero además ambos se refugiaban en el trabajo y el pequeño y tierno niño se sentía muy solo.

Un día el niño descubrió algo maravilloso, a él le gustaban leer y armar bloques lógicos y construir con ellos nuevos lugares.

Lo maravilloso era encontrar un pasaje secreto que lo llevaba del lugar de su familia y de su colegio a otro lugar fantástico donde no siente hambre, frío, tristeza, enojo, o cansancio. Allí solo encuentra paz y tranquilidad.

Un día estando en el colegio él se encontraba en ese lugar maravilloso y la profesora lo llamaba. El niño trataba de mover sus dedos y no lo conseguía, trataba de mover los labios pero ellos no se movían.

El niño a pesar de todo puso muchos retos para poder regresar.

Trabajó mucho para poder ir y volver sin inconvenientes hasta que en su casa todo volvió a la normalidad y el niño se sintió feliz y tranquilo en ella, entonces en su colegio también se sintió mejor y ya no tuvo que volver a buscar el pasaje secreto.

**Figura 2.** Formato de remisión con enfoque narrativo diligenciado por un(a) docente.

Fuente: archivo de investigación.

Encuentro 1

**REMISION A ORIENTACIÓN ESCOLAR**

A continuación exponga la situación que acontece con el niño o niña, para tal fin tenga en cuenta las siguientes indicaciones.

- Escriba una breve historia acerca del niño y su "problema", esta historia debe tener inicio, nudo y desenlace.
- El "problema" será un personaje más en la historia.
- Evite el uso del verbo "ser"
- Evite patologizar y juzgar

En un salón, (de) en un colegio, donde la alegría todos los días se hacía evidente a través de los risos de los niños. Un día llegó un estudiante que además de ser igual de alegre que los demás, también era muy piloso.

Pero este niño tenía un enemigo que lo atacaba cuando estaba tan feliz, sólo lo hacía para apagar su alegría.

Este enemigo se entrometía, a veces sin que nadie se diera cuenta lo atacaba a nuestro niño nuevo. Le decía al oído que él no podía, que nadie lo quería y que los demás niños lo odiaban, que nadie quería ser su amigo.

Cuando esto ocurría el niño saltaba corriendo y no se daba cuenta y sin querer hacía lastimar a sus compañeros. En su desesperación empujaba y hacía caer a otros estudiantes. Muchos niños salieron lastimados. Fue entonces cuando la profesora se dio cuenta de lo que estaba ocurriendo, y habló con el niño. Se dio cuenta de que aquel enemigo no solo quería atacar a este estudiante, también deseaba hacer lo mismo con los otros niños. La profesora junto con los niños descubrieron las intenciones de aquel enemigo, su objeto era destruir la alegría de los niños. Entonces la profesora decidió con los niños hacer un plan,

**Figura 3.** Formato de remisión con enfoque narrativo diligenciado por un(a) docente.  
Fuente: archivo de investigación.

## REMISIÓN A ORIENTACIÓN ESCOLAR

A continuación exponga la situación que acontece con el niño o niña, para tal fin tenga en cuenta las siguientes indicaciones.

- Escriba una breve historia acerca del niño y su “problema”.
- El “problema” será un personaje más en la historia.
- Evite el uso del verbo “ser”
- Evite patologizar y/o juzgar.

### El pequeño Rayo Veloz

En un lugar del planeta. Corría el 29 de diciembre del año 2008, fecha en que Chachachá, una joven cabra enamorada del amor, traería al mundo su tercer hijo, un héroe terrícola, el pequeño cabrito a quien llamaba Rayo Veloz. Su padre, un cabro aventurero, de vez en cuando hablaba con el pequeño. A pesar de la tristeza que le causaba la ausencia de su padre, Rayo Veloz vivía corriendo de un lado a otro sin medir distancias, jugaba con sus hermanos y amigos, aunque cuando llegaba a su establo a estudiar sus lecciones expresaba sus emociones a veces de forma equivocada. Rayo entendía, comprendía y participaba de diferentes conversaciones y sacaba sus propias conclusiones sobre los temas interesantes para él. Y aunque no le gustaba escribir, recordaba sus lecciones y tenía grandes sueños.

A Rayo Veloz le gustaban las matemáticas y bailar. Su velocidad le causaba dificultades donde quiera que iba, pues corría con tanta velocidad que se lastimaba a sí mismo y a sus compañeros, interrumpía el trabajo de sus amigos, olvidaba realizar sus tareas, siempre corría de un lado a otro. Un día estaba jugando con sus amigos, de pronto corrió a coger a su amigo el conejo, pero se estrelló y cayeron al suelo de forma simultánea, como un dominó, la cabra, la ardilla, el caballo, la vaca y el pato... Todos se enojaron mucho con Rayo Veloz y lo sacaron del juego.

Desde entonces, los amigos de Rayo siempre lo rechazaban y apartaban de sus juegos. Él se entristeció y decidió esconder su tristeza intentando buscar aceptación por ser el más veloz, dominante y malvado, aunque eso no lo hacía feliz pues cada vez estaba más solo. Rayo solo

conseguía llamar la atención empujando, amenazando y a la fuerza, él quería demostrarle a sus amigos que podía obligarlos a hacer lo que fuera y tenerlos a su merced.

Cansados del maltrato, los amigos decidieron hablar con el pequeño Rayo Veloz y preguntarle el porqué de su comportamiento, así que Rayo les comentó su honda tristeza y soledad al verse sin amigos. Ellos comprendieron sus explicaciones y entre todos trataron de buscar soluciones para ayudarle a Rayo Veloz a canalizar su energía en diferentes actividades, para que él pudiera jugar cuidando su integridad y la de sus amigos.

Desde entonces, Rayo Veloz realiza muchas actividades deportivas y artísticas. Y a pesar de sus dificultades para controlar su velocidad se estrella con menos frecuencia y continúa su vida disfrutando con sus amigos.

**Figura 4.** Formato de remisión con enfoque narrativo diligenciado por un(a) docente.  
Fuente: archivo de investigación.

## Encuentro 4. Una nueva forma de relación

### Propósito

- Modificar la forma en que se realiza la convocatoria de padres de familia.
- Identificar historias saturadas de problemas.
- Intervenir a partir de la construcción de medios escritos más personalizados que den cuenta de los relatos del niño y del docente, proponiendo nuevas formas de relación.

### Indicadores de proceso

- Asistencia de los padres al encuentro y posible respuesta a la carta.
- El discurso del padre o madre de familia da cuenta de la identificación de emociones en relación con la carta de invitación.
- La narración del padre presenta historias saturadas de problemas y reconoce las emociones que se relacionan con esta.
- En las historias alternativas escritas por los padres y madres hay evidencia de nuevas estrategias de afrontamiento de la problemática.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
60 min	Modificar la forma en que se realiza la convocatoria de padres de familia.	Cartas de invitación (anexo 2. Nueva carta de invitación).	La forma tradicional en que se maneja este momento es mediante una "boleta de citación" que guarda determinados aspectos de formalidad y que frecuentemente va acompañada de un aviso persuasivo como: "Carácter urgente" o "Su inasistencia acarreará las sanciones expuestas en el Manual de Convivencia". De manera que el impacto del documento no siempre es el esperado, pues a pesar de esto se siguen encontrando niveles de inasistencia por parte de los padres y acudientes. Esto cuestiona la efectividad del documento en cuanto a función y estructura.	Papelería.
15 min	Explorar impresiones y estados emocionales asociados al ejercicio de la carta de invitación.		Se busca reconocer emociones generadas a partir del ejercicio de la carta de invitación, con el propósito de identificar nuevas distinciones en este proceso. Se realiza un encuentro narrativo conversacional con los asistentes en torno a tres preguntas orientadoras: ¿Qué pensó cuando recibió mi invitación?; ¿Identificó alguna emoción en ese momento?; ¿Encuentra alguna diferencia en la manera como se cita tradicionalmente a los padres y esta forma de invitación?	

Continúa

viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
20 min	Sensibilizar a los padres y madres frente a la presencia de historias saturadas de problemas.		<p>Desde una perspectiva socioconstruccionista se puede entender que fenómenos como la paternidad o el amor hacia los hijos no son algo que se adquiera de manera inmediata, sino que por el contrario hacen parte de un proceso de interdependencia y construcción basado en las relaciones. En este sentido es importante verificar qué tipo de construcción han realizado los padres frente a conceptos como familia, paternidad, responsabilidad y cuidado de los hijos, y bajo qué narrativas se sustentan dichas conformaciones. El pretexto para indagar en los aspectos mencionados será el motivo de remisión de los docentes .</p> <p>De esta forma se desarrolló un encuentro conversacional orientado inicialmente por las preguntas: ¿Qué piensa del motivo de remisión que hacen de su hijo? ¿Cree que de alguna manera usted ha contribuido a esta situación? En estas preguntas se hace referencia al motivo de remisión consignado en el formato tradicional, con el objetivo de identificar historias saturadas de problemas.</p>	
20 min	Cocrear nuevas formas de relación ante el problema.	Creación de historias alternativas (anexo 3).	Luego de haber realizado el diálogo se pidió a los padres y madres de familia que lean el segundo formato de remisión (cuento) diligenciado por los docentes con el fin de que se generen reflexiones en cuanto a las dos formas de abordaje, dichas reflexiones fueron acompañadas por una exhortación del facilitador en relación a las posibilidades de observar la misma situación desde distintas esferas, así mismo se presentó el dibujo realizado por sus hijos con el fin de invitarlos a que completen la historia iniciada por el docente.	<p>Lapiceros y hojas de papel.</p> <p>Instrucción: cree el complemento de la historia que leyó anteriormente, tenga en cuenta los dibujos realizados por su hijo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El “problema” será un personaje más en la historia.</li> <li>• Evite el uso del verbo “ser”.</li> <li>• Evite patologizar y/o juzgar.</li> </ul>

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales
15 min	Explorar la forma en que el padre o madre de familia vincula el contenido simbólico de la narración con su experiencia de vida	Cierre Pasar de lo simbólico a lo práctico.	El cierre de este encuentro se dio mediante un diálogo reflexivo en torno a la exploración de la forma en que las madres de familia vinculan el contenido simbólico de la narración con su experiencia de vida.	

**HISTORIA ALTERNATIVA PADRES Y MADRES.**

- Escriba el complemento de la historia que leyó anteriormente, tenga en cuenta los dibujos realizados por su hijo e incluyese como un personaje más de dicha historia.
- El "problema" será un personaje más en la historia.
- Evite el uso del verbo "Ser"
- Evite Patologizar y/o juzgar.

el rayito veloz hace que compite con sus amigos tiene otro comportamiento y que su amigo habla con él y sugiere buenas actividades el rayito veloz juega con los otros como su rapidez lo permite acompañado de sus buenos hábitos para lograr alcanzar los sueños y sueños que tiene a futuro ya que de algo se vive todo lo que su amigo el conejo le decía en repetidas ocasiones con el paso del tiempo se da cuenta el rayito veloz que si se comporta bien y tiene buenas hábitos no importa lo veloz que vaya si no la claridad que tiene para hacer diferentes actividades y siempre estar tranquilo y ser feliz.



The illustration shows a rabbit on the left holding a book. In the center, a cat is running towards the right. On the right, a dog is running towards the left. Above the dog, there are three small clouds. The entire scene is enclosed in a rectangular frame.

**Figura 5.** Creación de historias alternativas por los padres de familia.  
Fuente: archivo de investigación.

## Encuentro 5. Narrativas extraordinarias

### Propósito

- Explorar la generación de significados en torno a la externalización del problema.
- Promover la deconstrucción del relato dominante mediante la identificación de acontecimientos extraordinarios.

### Indicadores de proceso

- Se identifican acontecimientos extraordinarios y los participantes otorgan significado desde el reconocimiento emocional.
- Se generan narraciones alternativas que dan cuenta del proceso de deconstrucción.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
25 min	Lograr que a partir de los ejercicios de externalización trabajados en las sesiones anteriores los participantes identificaran acontecimientos extraordinarios emergentes y describieran los significados que construyeron respecto a estos.	Encuentro narrativo conversacional con padres, niños y docentes.	<p>Se socializó cada una de las historias construidas desde el momento de la remisión, pasando por la creación de los dibujos de los niños y el final creado por los padres de familia (tabla 1). En grupos se intercambiaron experiencias en torno a estas preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera se relacionaban con el problema antes del proceso de intervención?</li> <li>• ¿De qué manera contribuye usted a que el problema tenga "fuerza"?</li> <li>• ¿Cómo se relaciona actualmente con el problema?</li> <li>• ¿Puede mencionar alguna vez que le haya hecho frente al problema durante este tiempo?</li> </ul> <p>Una vez finalizado el tiempo destinado para la primera actividad, se promovió un diálogo entre los grupos con el propósito de que los participantes narraran las reacciones ante el ejercicio e identificaran las diferencias entre los dos momentos.</p>		

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
30 min	Reconocer el aporte de los demás miembros del grupo en la construcción de la nueva narrativa del problema.	Técnica de testigos externos.	El facilitador promueve un contexto de expresión de sentimientos asociados al reconocimiento de la labor de los otros miembros del sistema respecto al aporte en la construcción de la nueva narrativa. Este ejercicio busca tomar elementos de la técnica de los "testigos externos", propuesta por White, con el propósito de favorecer los procesos de identificación con la nueva historia. Instrucción: A continuación, cada miembro del sistema (padre/madre, niño y docente) reconocerá a los otros dos miembros su aporte al proceso. Se debe tener en cuenta que es importante que cada uno reconozca cómo le afectó ese aporte. Es preciso dar un ejemplo a los participantes para que la actividad quede clara.	Material trabajado en sesiones anteriores.	
15 min	Reafirmar las historias alternativas y brindar reconocimiento a los participantes.	Entrega de contra documentación.	Se entregan certificados diligenciados por el facilitador y se permite que los demás miembros del grupo escriban el motivo de entrega.	Certificados.	

**Tabla 1.** Transformación de historias saturadas de problemas en historias alternativas por las madres de familia

Historia saturada de problemas en relación con el motivo de remisión de sus hijos	Historia alternativa generada como complemento al formato de externalización
<p>“[...] profesor, con mi hija mayor fue lo mismo. No sé qué es lo que les pasa a ellos. Pero con ella me decían que no entendía lo que le explicaban y que como que se iba y se englobaba [...] yo pensé que tenía un retraso, a ella le hicieron la prueba y me dijeron que necesitaba aula especializada. Eso es muy duro para uno, incluso la tuve que cambiar de colegio muchas veces.</p> <p>“A veces uno se cansa, vea, yo me estoy separando y tengo que estudiar, el papá de ellos dice que eso es normal, que él era igual y que después ya cogía el ritmo. A mí no me gusta la forma en que la profesora me trata al niño, porque él me ha dicho que ella es de mal genio. Aunque bueno, él lo pone a uno así porque nunca contesta nada y solo lo mira a uno. Como le digo, uno se cansa de tantas quejas” (M1).</p>	<p>“El niño empezó a pasar más tiempo con sus papás y su hermana. Ya no quiso volver más al pasaje secreto porque allá no encontraba nada que le gustara. La mamá se dio cuenta de esto y cerró el pasaje con llave para que su hijo no volviera nunca más a ese sitio. Con el tiempo, el niño lo olvidó y le empezó a ir mejor en el colegio, porque era muy inteligente. Solo necesitaba apoyo de su familia” (M1).</p>
<p>“El sí es agresivo, uno no puede ir a la casa de algún familiar porque él es el niño malo. Solo una tía lo trata bien, de resto todos dicen es que [es] ‘el cansón’, me lo miran mal y como que dicen ‘ya llegó este chino’...</p> <p>“La profesora del otro colegio me dijo que el niño terminaría como delincuente [...] Es que no hacía nada el año pasado. Nos tocó cambiar de lugar de residencia y todo” (M2).</p>	<p>“El niño encontró un personaje que le decían superhéroe y que compartía con él más tiempo, que no dejaba que el personaje de la maldad lo pasara con él más tiempo que le quedaba libre. Este personaje le aconsejaba y hacían cosas divertidas que al niño le gustaban y que no dejaban que el otro se entrometiera. Y con esto las cosas fueron cambiando en su vida cotidiana y se interesaba más en sus cosas personales y las hacía mejor” (M2).</p>
<p>“Pues siempre dicen lo mismo, que no hacía nada, que era grosero. A él me lo atacan los otros niños porque no habla bien. Él se mete mucho en los problemas de nosotros (pareja) no es que uno hable delante de ella, sino que se da cuenta.</p> <p>“Es que la profe el año pasado siempre era: ‘Mire que NN esto y NN lo otro’. Siempre NN me decía que los demás eran los que hacían las cosas, pero NN no es brusco. Aunque sí tengo que reconocer que últimamente me ha llegado con monedas a la casa y eso sí no me gusta.</p> <p>“Yo creo que todo eso tiene que ver con el papá también, él es muy irresponsable, no se preocupa por ellos, yo vivo con él porque no he encontrado un trabajo bueno para poderme ir [...] no es que él me pegue o eso, pero no se preocupa por los niños. Mire, ustedes no me están preguntando, pero muchas veces NN se acostó sin comer [llanto], porque él se iba a tomar y no venía en un fin de semana. Yo en esta ciudad no tengo a nadie que me ayude, por eso me aguanto mientras consigo algún trabajo bueno” (M3).</p>	<p>El Rayito Veloz desde que comparte con sus amiguitos tiene otro comportamiento. Su amigo habla con él y le sugiere buenas actitudes. El Rayito Veloz llegará tan lejos como su rapidez lo permita, acompañado de sus buenos hábitos para lograr alcanzar las metas y sueños que tiene a futuro, ya que de algo le sirvió todo lo que su amiguito el conejo le decía en repetidas ocasiones.</p> <p>Con el pasar del tiempo se da cuenta el Rayito Veloz que, si se comporta bien y tiene buenos hábitos, no importa lo veloz que vaya sino la claridad que tiene para hacer diferentes actividades y siempre estará tranquilo y estará feliz” (M3).</p>

Fuente: elaboración propia.

## Aprendizajes derivados de la implementación del diseño

Es importante resaltar que las herramientas que brinda el enfoque narrativo amplían las posibilidades de intervención desde la orientación escolar. La similitud de los trabajos de White y Epston (1993) con niños y sus familias, en relación con los motivos de remisión que se dan en el contexto escolar de la intervención, le dio viabilidad a la aplicación de dichos abordajes. Considerando que la propuesta de los autores se da en contextos terapéuticos, se hizo necesario generar adaptaciones en la forma como se llevaron a cabo en este trabajo (Ramírez, 2018, p. 3).

De igual forma, plantear encuentros fundamentados en herramientas destinadas a movilizar vivencias y emociones posibilita la construcción de significados que reorientan las narrativas de los participantes y la forma en que se relacionan con estas. Esto se da especialmente en contextos académicos donde existen prácticas pedagógicas directivas o lineales (charlas magistrales, talleres, publicidad, etc.) que no promueven procesos de identificación con los temas tratados.

La creatividad constituyó un aporte significativo para entablar diálogos en el contexto educativo. Así, conversar sobre un dibujo o una historia con un estudiante amplía el margen de observación de muchas facetas del contexto y las relaciones que él guarda con este. Además, cuando aparte del estudiante, el docente, los padres y el orientador escolar se vinculan dialógicamente a la estrategia, es posible acceder a mejores comprensiones de la vida de los niños, pues desde el modelo tradicional de orientación escolar en la IE, el pretexto para dialogar eran el problema y sus “responsables”, lo que generaba bloqueos en la comunicación.

Haciendo referencia al tercer eje del diseño de intervención, se encontró que los encuentros narrativos conversacionales fueron una estrategia de gran utilidad en la intervención. Dicha importancia radica en el hecho de que esta metodología invitó a los participantes a co-crear nuevos significados de la situación y a relacionarse desde nuevas

narrativas, identificando la influencia del problema en sus vidas y las de sus vidas en el problema.

## Posibles aplicaciones

Se reconoce que los cambios generados en el proceso de atención desde orientación escolar basados en el enfoque narrativo generaron movimientos importantes en la dinámica de la IE. Esto lleva a pensar en la conveniencia de desarrollar estrategias de abordaje desde este enfoque en otro tipo de problemáticas presentadas por los estudiantes, como bajo rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas, maltrato, entre otras. La socialización previa de esta propuesta con otros profesionales del colegio ha despertado interés, aspecto que favorece su continuidad.

## Recomendaciones

Es preciso hacer énfasis en que la eficacia del proceso depende de la mirada sistémica del facilitador. Más allá de la apropiación de metodologías la persona que lidera la intervención debe tener una postura de curiosidad (Cecchin, 1989) en los encuentros narrativos conversacionales, así como habilidad para formular preguntas a partir de los recursos que brinda el grupo desde la circularidad (Selvini, 1990).

Considerando que las docentes que participaron en la investigación manifestaron interés por la propuesta y la metodología de trabajo, sería conveniente plantear encuentros que estén centrados en la relación docente-docente, que no se contempló durante los encuentros planteados. Este interés se convierte en una apertura en cuanto que los discursos dominantes también se perpetúan en las dinámicas institucionales y en la relación con los pares.

En síntesis, el diseño de intervención expuesto en este capítulo legitima la aplicación de herramientas del enfoque sistémico en contextos educativos en los cuales otras miradas de la psicología han tenido protagonismo. Esto no quiere decir que dichas posturas prácticas y epistemológicas carezcan de valor funcional. En un sentido más amplio, se podría decir que la propuesta de intervención generó espacios

de conversación que enriquecieron la mirada de los participantes ante las prácticas hegemónicas establecidas y su función en las situaciones emergentes propias de una institución educativa. Con seguridad, es conveniente adelantar nuevas acciones que permitan emplear las debilidades y fortalezas evidenciadas durante el diseño para incorporar nuevas propuestas de intervención que favorezcan cambios en las formas de relación de las comunidades educativas.

## Referencias

- AdRev. (año). *No pongan etiquetas psiquiátricas a los niños* [video]. YouTube. <https://youtu.be/M9XkgzcTe04>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Diagnóstico local con participación social Ciudad Bolívar*.
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (2008). *Terapia sistémica individual*. Amorrortu.
- Cecchin, G. (1989). Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: una invitación a la curiosidad. *Sistemas Familiares*, 5(1), 9-17.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://bit.ly/3PxzdYF>
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Paidós.
- Fuks, S. (2009). 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. *Revista IRICE*, 20, 63-76.
- Garzón, D. I. & Reina, M. C. R. (2012). Procesos narrativos conversacionales en la construcción de la identidad del joven y la familia con problemas de consumo de spa en una institución de rehabilitación. *Psicogente*, 15(28), 385-413.

- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós
- Imber-Black, E., Roberts, J., Whiting, R. A., & Mizraji, M. (1991). *Rituales terapéuticos y ritos en la familia*. Gedisa.
- López de Martín, S. (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. *Acta Académica*. <http://www.academica.org/000-052/224>
- McNamee, S. (2001). Recursos relacionales, la reconstrucción de la terapia y otros recursos profesionales en el mundo posmoderno. *Sistemas Familiares y Otros Sistemas Familiares*, 17(2), 113-119.
- Ramírez, H. (2018). Enfoque narrativo y escuela, reflexiones en torno a la intervención de “problemáticas de comportamiento” desde la deconstrucción del relato y externalización del problema en contextos educativos. *Proceedings*, 2, 1327.
- Ramos, R. (2015). *Terapia narrativa con familias multiproblemáticas*. Morata.
- Rodríguez Álvarez, A. C. & Moreno Valero, J. (2011). Ciudad Bolívar: diferencias culturales y políticas de contacto. Una mirada sociolingüística a la migración y el desplazamiento forzado en Colombia. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, 2, 56-69.
- Selvini, M. (1990). *Crónica de una investigación*. Paidós.
- White, M. (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa.
- White, M. (1997). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Gedisa.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

---

## Anexo 1. Nuevo formato de remisión a orientación escolar

Estimado(a) docente, a continuación, exponga la situación que acontece con el niño o niña, para tal fin tenga en cuenta las siguientes indicaciones.

- Escriba una breve historia acerca de la relación del niño con su “problema”,
- El “problema” será un personaje más en la historia.
- Evite el uso del verbo “ser”
- Evite patologizar y/o juzgar.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Docente

---

Orientador

---

## Anexo 2. Nueva carta de invitación

Bogotá, 23 de octubre de 2016

Estimada señora XXXXXXXX,

Espero se encuentre bien y que las cosas marchen conforme a sus aspiraciones, me he tomado el atrevimiento de escribirle por un motivo que nos convoca a todos, en las últimas semanas la docente de (D1) y yo hemos venido trabajando con el fin de brindarle a (E1) lo necesario para que cumpla sus metas en el Colegio.

Tengo que decirle que hasta el momento el trabajo ha sido gratificante, (E1) ha seguido avanzando en la forma como se relaciona con sus compañeros y docentes, pero siento que sería importante hablar con usted acerca de cómo ve la situación de su hijo en la casa y así poder unificar esfuerzos para que el cumpla las metas académicas, tal vez si nos ponemos de acuerdo en algunas estrategias podríamos ayudarlo a que continúe como dando avances en su proceso.

Por este motivo les he enviado algunas citas en las últimas semanas, según me comentó el niño usted no se ha podido acercar al colegio debido a sus horarios laborales, entiendo su situación pues como padre me he visto en las mismas dificultades de tiempo, en éste sentido me gustaría preguntarle qué disponibilidad de tiempo tiene para agendar una cita, por mi parte podría ser el miércoles entrante a las 7 am, de la misma forma le ofrezco mi colaboración para enviar una solicitud de permiso a su empresa para que le permitan asistir al colegio, esta estrategia ya la hemos usado con otros padres de familia y ha tenido buenos resultados.

Cordialmente,

---

## Anexo 3. Formato de historias alternativas para padres y madres

Estimado(a) padre/madre de familia.

Escriba el complemento de la historia que leyó anteriormente, tenga en cuenta el dibujo realizado por su hijo, usted puede ser un personaje más de la historia.

El “problema” será un personaje más en la historia.

Evite el uso del verbo “ser”

Evite patologizar y/o juzgar.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Anotaciones sobre una experiencia pedagógica desde prácticas colaborativas, relacionales y reflexivas: el aprendizaje del solfeo musical en la academia\*

Andrea Goyeneche (†)\*\*

El presente estudio fue desarrollado utilizando una metodología de carácter descriptivo de segundo orden, exploratoria, en el marco de un modelo colaborativo de investigación-intervención. La investigación describe las situaciones desarrolladas con los grupos de primer semestre, 2012-2 y 2013-1, de la carrera de Estudios Musicales de una institución universitaria, privada y de carácter confesional, durante la implementación de una propuesta metodológica basada en el aprendizaje y ejecución de prácticas colaborativas en la cátedra de Solfeo I. El estudio permite identificar los cambios que pueden generarse en el

---

\* Este artículo cita abundantemente —y resume, en numerosas ocasiones— el trabajo de grado de Andrea Goyeneche, dirigido por Jaqueline Bustos, “Anotaciones sobre una experiencia pedagógica en el aprendizaje musical desde las prácticas colaborativas, relacionales y reflexivas”, presentado para aspirar al título de magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central en el año 2013. Para no sobrecargar en el texto las referencias bibliográficas a dicha tesis, se omiten las indicaciones de cita directa.

\*\* Maestra en Música con Énfasis en Canto Lírico de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Docente de la carrera de Estudios Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

proceso y resultado académico de los participantes a partir de dichas prácticas.

El estudio que se presenta en este capítulo es exploratorio, pues desde la mirada socio-construccionista no se han adelantado procesos para el aprendizaje musical utilizando acciones de práctica colaborativa, que cambian el concepto y el rol de los intervinientes en la relación docente-estudiante, estudiantes-estudiantes y estudiante-contenidos del curso. En esa misma línea, y en coherencia con las interacciones dadas en este proceso, el estudio también es descriptivo de segundo orden, pues reconoce la participación y transformación del investigador con el sistema intervenido.

La investigación que sustenta las reflexiones propuestas tuvo un carácter colaborativo, ya que en ella se tomaron en cuenta como constructores activos de las relaciones interpersonales que influyen en el sistema, no solo las relaciones interpersonales generadas entre los estudiantes y la investigadora, sino aquellas que se dan con las familias, los compañeros de otros contextos educacionales, la comunidad académica y las comunidades externas en donde se desarrollaron algunas de las prácticas incluidas en la propuesta metodológica; así como los planteamientos de los pensadores en cuyas ideas teóricas está basada la investigación.

## Contexto del diseño

Para analizar el contexto entendido como el resultado de todas las interrelaciones dinámicas que se fueron co-creando a lo largo de la intervención (diecisiete semanas), se diseñó una matriz que sirvió de puente o conexión entre las fuentes primarias del enfoque sistémico y socioconstruccionista, con sus ideas sobre el profesional reflexivo, el ser relacional, la comunicación interpersonal, la ontología del lenguaje, el equipo reflexivo, las preguntas relacionales, el lenguaje como construcción social, entre otros, y el ejercicio docente de la autora en el aula de clase junto con los modelos pedagógicos de enseñanza musical vigente. Asimismo,

se extrajo el eje central metodológico de cada uno de ellos para agruparlos, desarrollarlos y abordarlos en la propuesta metodológica; además de hacer uso de la bibliografía musical apta para el desarrollo del contenido y competencias propias del curso de Solfeo I.

Todas las actividades desarrolladas en el estudio se encuentran organizadas en siete categorías: 1) contenido según *syllabus* institucional; 2) objetivos de la metodología propuesta; 3) propósito relacional; 4) actividades sugeridas; 5) bibliografía musical; 6) bibliografía de apoyo metodológico: mirada sistémica y socioconstruccionista, y 7) retroalimentación docente/estudiantes.

Para aclarar y potencializar un poco la matriz que, por cuestiones de diagramación, no se puede incluir en este libro, a continuación exponemos dos conjuntos de actividades repartidas en cada una de las siete categorías. El primer grupo de actividades está conformado por: 1) Estudio de tonalidad: giros melódicos y grados de atracción; 2) Acondicionamiento del aula de clase en círculo; 3) Establecimiento de la clase como un espacio seguro donde se genere confianza para la libre expresión y se permitan frases como: no sé, no entiendo, expliquemos otra vez, etc.; 4) Desarrollo de una actitud más consciente del aquí y el ahora y una participación recíproca de todos los participantes; 5) Abordaje de los planteamientos de Benjamin Crowell; 6) Estudio de la obra *Dimensiones del aprendizaje* de Ricardo Marzano (1998); 7) Indagaciones en torno a la pregunta: ¿Qué expectativas se generaron desde un aprendizaje en círculo de estudio?

El segundo conjunto de actividades es: 1) Estudio de tonalidad: giros melódicos y grados de atracción, lectura en claves de sol y fa, lectura de primera vista con síncope y tresillos, ritmo primera división binaria y ternaria, funciones tonales I-V-IV-VI en modos mayor y menor; 2) Aplicación del contenido teórico fuera del aula de clase; 3) Relación entre teoría y práctica en otras comunidades de práctica; 4) Definición de las fechas de concierto con otras comunidades de práctica (un concierto en la última semana de semestre); 5) Estudio la sección I del libro de Berkowitz; 6) Lectura de *Habitar humano en seis ensayos de biología-cultural* (Yáñez & Maturana, 2008); 7) Reflexión en torno a la pregunta: ¿Para qué y para quién es el estudio de la música?

Es importante aclararle al lector que esta propuesta metodológica se construyó en el marco de una práctica de relaciones interpersonales únicas, coherentes con un momento particular de la historia y en unas circunstancias específicas. Esto quiere decir que no es posible generalizar la propuesta y que sus resultados no son aplicables indistintamente a otros grupos de formación, pues requieren el análisis de las variables relacionales propias de cada sistema que pretenda intervenir. Se proponen, en cambio, unas anotaciones para intervenciones pedagógicas futuras, que dejan al criterio profesional del lector, guiado por las características propias del sistema intervenido, el orden que considere pertinente según las necesidades que vayan surgiendo y, sobre todo, las de los participantes del proceso en ese momento específico e histórico.

## La necesidad y el desafío de esta investigación-intervención

La principal razón para realizar este trabajo fue el hecho de que el contexto tradicional de aprendizaje musical es individualista y competitivo. No obstante, en un futuro, los profesionales requerirán competencias derivadas de prácticas colaborativas, experimentadas ojalá durante los años de formación universitaria, para interactuar no solo desde el lenguaje musical, sino también desde el lenguaje como una construcción colectiva de significados que nos empodera como seres humanos co-construidos con otros, dado que “diseñar para el aprendizaje es [...] intentar combinar distintos tipos de experiencias para que se alimenten mutuamente” (Wenger, 2001, p. 280).

En una sociedad compleja como la nuestra existe una valiosa oportunidad para promover la formación de seres humanos colaborativos y reflexivos en los estudiantes de música de primer semestre de pregrado, que dedican su tiempo a relacionarse con el sonido de manera precisa y única. Pues, “si los hombres y las mujeres que hoy conformamos las

comunidades y las organizaciones no somos sensibles a estas nuevas dimensiones que nos abre el devenir, tarde o temprano nos terminará ganando el sinsentido, el voluntarismo o la ansiedad” (Flores, 1996, p. 28).

En este sentido, y partiendo de la posición de Maturana según la cual la educación consiste en crear “un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer como seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa, de hacer cualquier cosa que hagan como un acto consciente socialmente responsable” (2003, p. 12), se invitó a estudiantes de solfeo de primer semestre a co-construir nuevos significados y a interactuar en el proceso del aprendizaje musical. Esto con el propósito de hacer de la formación profesional un vehículo para el desarrollo de la transformación y el crecimiento de la responsabilidad social, en el marco de una reflexión permanente sobre el hacer musical.

A partir de la perspectiva epistemológica sistémica y constructivista social se reafirmó la importancia de desdibujar el discurso de la verdad del docente y dar espacio al respeto por la diferencia de ideas; así como la necesidad de apoyar incondicionalmente los sueños de los estudiantes de pregrado por encima de los comentarios desalentadores de otros colegas sobre sus resultados.

Con base en este trabajo, la presente investigación aporta a la comunidad musical una metodología para la construcción colaborativa del aprendizaje del solfeo musical, en la que todos los miembros participantes tienen voz y se hacen responsables de su aprendizaje, desde sus propias ideas, inquietudes, juicios y deseos.

Al lector interesado en aplicar este modelo pedagógico desde una postura, no de dictador, dueño y señor de una sola verdad, sino como orientador y facilitador en el proceso, se le invita a abrirse a otras posibilidades que le generen preguntas, pues “el yo, da forma y se forma por las conversaciones en las cuales construimos nuestros mundos sociales” (Pearce, 2010, p. 302).

En la experiencia docente se observa que los estudiantes de solfeo actúan sobre patrones de comportamiento repetidos —experimentados también en la formación musical de la autora—, tales como: 1)

poca a nula interacción entre compañeros de clase, debido a un desconocimiento del trabajo en equipo; 2) aprendizaje mecánico de la partitura, en el que no existe una reflexión consciente relacional de cada sonido en la lectura musical; 3) declaraciones desde el déficit frente a la lectura a primera vista de una melodía dada, y 4) bloqueo en las pruebas evaluadas con jurado invitado.

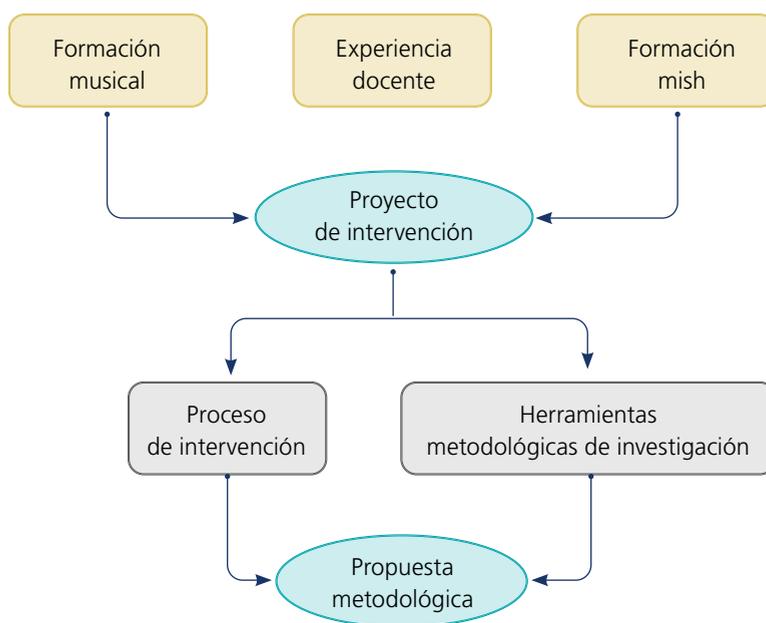
Los patrones de comportamiento mencionados fueron la motivación para formular una propuesta metodológica reflexiva, basada en el trabajo colaborativo y en la observación de lo que ocurre en los participantes durante el proceso y del tipo de aprendizaje que se desencadena en una práctica colaborativa. Esta propuesta se apoyó en dos principios esenciales: la reflexividad, entendida como “un patrón en el cual una cosa afecta a la otra, que, a su vez, afecta a la primera” (Pearce, 2010, p. 252); y en el reconocimiento del otro como un ser social:

[...] un ser humano será visto por un observador como miembro de un sistema social particular solo cuando él o ella sea visto participando con otros seres humanos a través de la operacionalidad de la aceptación mutua en las coordinaciones de acciones que lo definen. (Maturana, 2002, p. 88)

El hecho de que la manera como nos relacionamos todos los miembros partícipes del contexto educacional musical ha perdurado en el tiempo “bajo una secuencia particular de interacciones” (Maturana, 2002, p. 70) motiva a proponer a las generaciones venideras otra manera de aprender música. Particularmente, se busca promover una relación colaborativa y reflexiva, que permita compartir los conocimientos adquiridos en otros contextos como la familia y demás comunidades, pues como bien lo plantea Wenger: “Lo que se aprende no es algo estático, sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo” (2001, p. 126).

## Propósito del diseño

La estructura del proyecto se presenta en la figura 1, donde se muestran los elementos de contexto que movilizaron las inquietudes de esta investigación-intervención, a saber: 1) la formación musical propia; 2) la experiencia como docente, y 3) la formación desde el enfoque sistémico y socio-construccionista.



**Figura 1.** Estructura del proyecto.  
Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, en el marco de la formación musical se identificó una repetición de patrones de educación unidireccional, que daban lugar a acciones comportamentales como el aprendizaje mecánico, entendidas como obediencia al saber que es propiedad exclusiva del docente.

En segundo lugar, en la experiencia docente surgió la reflexión y consideración de las habilidades y experiencias vividas, desarrolladas desde la práctica colaborativa, que la condujeron a actuar no solo

desde el sonido, sino también desde el lenguaje, en una construcción colectiva de significados que nos empodera como seres humanos co-construidos con otros.

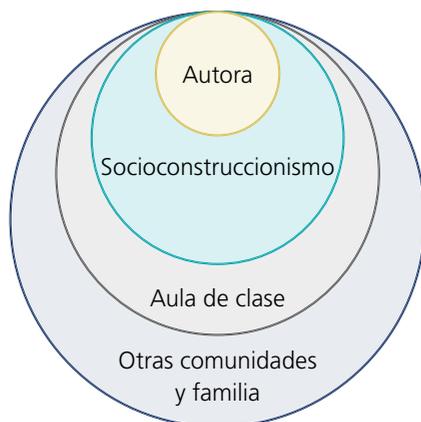
En tercer lugar, la formación sistémica permitió cuestionar el rol del docente y su impacto tanto en sí mismo como en los resultados de los estudiantes. Esto, partiendo de la base de que según dicho enfoque somos seres construidos en relación, es decir que cada uno seguimos siendo la construcción de millones de redes conversacionales, donde la información no pasa primero por el individuo, sino que se entreteje en tiempo real desde el lenguaje con otros.

A partir de estas tres experiencias se llegó a la formulación del proyecto de investigación-intervención, como un escenario donde se reconoce a las personas no como máquinas perfectas, sino como seres humanos complejos, resultado de un conjunto de situaciones de diferente orden que interactúan y generan una relación y un tipo de aprendizaje particulares, producto de una manera de interactuar. Esta concepción parte de los actos de habla entendidos por Pearce como “la combinación de acciones de dos o más personas de ciertas maneras” (2010, p. 186), teniendo presente además que “los relatos pueden variar de un momento a momento, de contexto a contexto, de circunstancia a circunstancia” (Anderson, 1999, p. 194).

## Referentes conceptuales que sustentan el diseño

El proceso de intervención analizado en macro se representa en la figura 2, con la teoría de la cebolla propuesta por la autora Harlene Anderson, como un proceso académico musical que progresivamente se fue expandiendo a otros contextos. La autora, ubicada en la capa de la cebolla más interna se benefició de la siguiente capa que la recubre: la mirada sistémica y socioconstruccionista; y este enfoque a la vez, recubierto por la tercera capa, el aula de clase, necesitó de los participantes en el espacio pedagógico para cobrar significado. El resultado de las múltiples interacciones y circunstancias en el aula de clase necesitó de

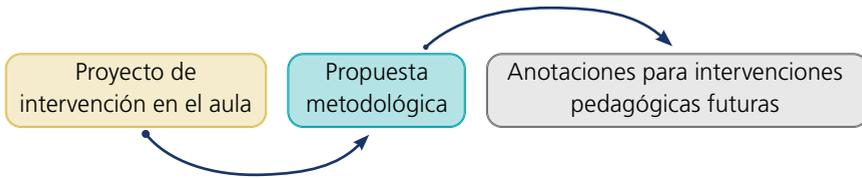
la cuarta capa de la cebolla, denominada por la autora “otras comunidades”. Estos contextos le permitieron a la experiencia del aprendizaje teórico, estudiado en el aula de clase, ser compartido desde la práctica con otras comunidades distintas a la musical, lo que fortaleció “la capacidad de comprometerse con otros miembros y responder de acuerdo con sus acciones y, en consecuencia, la capacidad de establecer relaciones donde esta mutualidad sea la base para una identidad de participación” (Wenger, 1998, p. 172).



**Figura 2.** Teoría de la cebolla de Harlene Anderson.  
Fuente: elaboración propia.

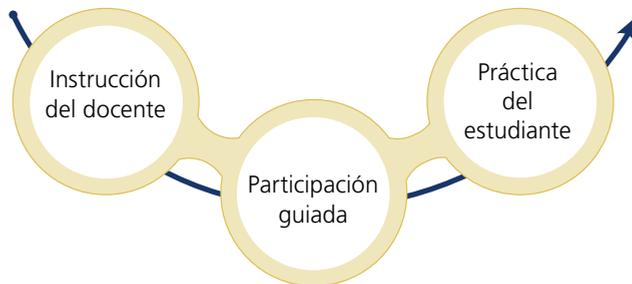
A partir del aula de clase o espacio pedagógico se construyó el proyecto de intervención (figura 3) que, además de los cuatro modelos pedagógicos, se inspiró en la mirada sistémica y socioconstruccionista basada en cuatro pilares:

- La realidad es construida socialmente a través del lenguaje.
- La verdad como discurso se desdibuja cuando todas las ideas tienen una participación recíproca en la conversación.
- La práctica colaborativa afecta a los otros en sus conductas, conocimientos, opiniones, prácticas sociales, entre otros, y propone una responsabilidad compartida.
- Énfasis en la naturaleza reflexiva de la relación.



**Figura 3.** Proyecto de intervención.  
Fuente: elaboración propia.

En este proyecto de investigación-intervención surgieron acciones y cuestionamientos sobre la concepción de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. También se reflexionó sobre los paradigmas en torno a un aprendizaje que se fortalece en la práctica misma de los estudiantes y no desde la exclusividad propia del docente. Esto generó un abandono gradual de la responsabilidad propia del docente, que dio paso a una práctica del estudiante. Desde la práctica colaborativa, se propuso romper el esquema tradicional jerárquico en el aula de clase; esta es una propuesta de movimiento progresivo desde el monólogo del docente al diálogo con todos los participantes del proceso y una invitación a explorar innovaciones pedagógicas, colaborativas, relacionales y reflexivas individuales, colectivas, dentro y fuera del aula de clase (figura 4).



**Figura 4.** Abandono gradual de la responsabilidad.  
Fuente: elaboración propia.

## Propuesta de intervención

La propuesta metodológica aporta algunas claves para los docentes interesados en aplicar la práctica colaborativa en su aula de clase. Esta propuesta es aplicable a un espacio académico universitario de carácter privado, en la cátedra de Solfeo Musical I del primer semestre de pregrado.

**Tabla 1.** Claves para intervenciones pedagógicas futuras

Claves	Cómo llevarlas a cabo
Evitar imponer la verdad como discurso.	Invitar a un espacio de colaboración y respeto de todas las ideas, en la construcción de conocimientos musicales.
Soltar el libreto.	Estar abierto a las inquietudes y necesidades que se presenten en el momento y solucionar el problema situado no de manera mecánica, como un instructivo rígido, sino en forma adaptable, de manera que le haga sentido al aprendiz.
Evitar ser un transmisor de información; no caer en la enseñanza unidireccional.	Crear en la auto-organización y en la construcción colectiva de significados, que nos empodera como seres humanos co-construidos con otros.
Establecer una buena relación interpersonal con los estudiantes, basada en los valores que intente enseñar: respeto, cuidado y reconocimiento por el legítimo otro.	Orientar el contenido curricular hacia un aprendizaje significativo para el estudiante. Evitar comparar a los estudiantes entre sí y aceptarlos como son. Promover una actitud donde puedan aprender del otro, mas no imitarlo.
Cambiar el comportamiento individualista en la práctica musical del estudiante.	Promover un aprendizaje centrado en procesos sociales, orientados al desarrollo colectivo del conocimiento.
Exteriorizar la dificultad.	Desde la mirada sistémica y socio-construccionista, las dificultades son construidas en el lenguaje, no habitan en el ser.
Observar el progreso académico de los estudiantes.	Implementar un aprendizaje de práctica colaborativa.
Hacer del aprendizaje musical un espacio de reciprocidad.	Permitir la colaboración activa y la escucha de todos los participantes en la construcción del conocimiento.
Generar una reflexión en torno a la práctica docente.	Evitar el esquema tradicional jerárquico en el aula de clase.
Proponer escenarios alternativos de trabajo académico.	Permitir la expresión de la práctica social o colectiva del aprendizaje teórico a través de la interacción con otras comunidades.

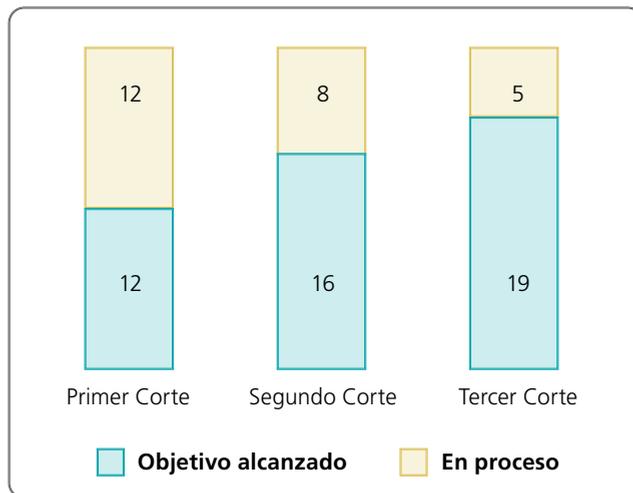
Fuente: elaboración propia.

## Beneficios del proceso de intervención

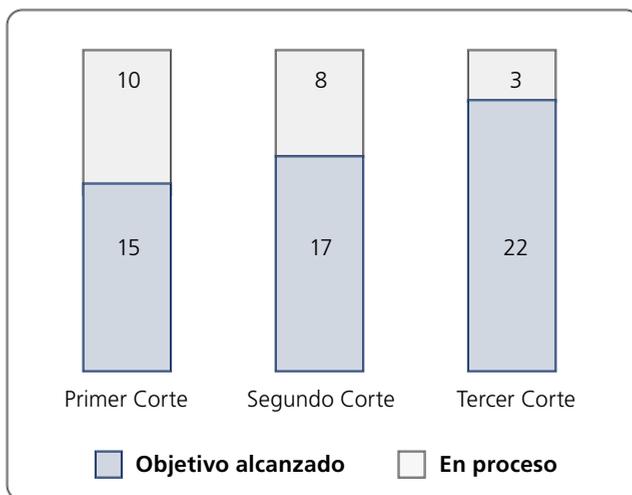
A continuación, se presentan algunos de los beneficios identificados como resultado del proceso de intervención desarrollado:

- Los conocimientos previos se relacionan con otros conocimientos y se crea un tercer nivel de nuevos conocimientos ( $1 + 1 = 3$ ), portadores de nuevas posibilidades. Un ejemplo de esto es una composición individual melódico-rítmica, que se empodera y se transforma desde el aporte de otras voces a través de la práctica colaborativa, lo que da como resultado una tercera obra construida por todas las partes involucradas.
- Se promueve la externalización de las dificultades que manifiestan los estudiantes en formación musical. Desde el enfoque sistémico y socioconstruccionista, el problema no habita en el estudiante, es ajeno a él, ya que es el manifiesto de una particular manera de interactuar y relacionarse con su entorno. Esto se da sin importar aquello con lo que interactúe: con su instrumento musical, una melodía dada, el jurado invitado en el parcial, un concierto, entre compañeros, su maestro a cargo, etc. “La palabra modifica al mundo” (Echeverría, 2002, p. 71).
- Desde un aprendizaje musical basado en relaciones interpersonales se permite a los participantes tener retroalimentación de los demás. Esto posibilita que se desarrollen la confianza y la seguridad desde una práctica musical colaborativa, en la que se conversan los procesos y se comparte la experiencia con otros. A partir de este ejercicio, se encuentran situaciones comunes y novedosas que se tienen en cuenta para nutrir una práctica particular del proceso.
- La práctica reflexiva en el aprendizaje musical permite al estudiante apagar “su piloto automático” para permitirse observar y darse cuenta de lo que está ocurriendo, cómo se sostiene y se transforma el conocimiento en el tiempo. Gracias a esto, el estudiante puede cuestionar la manera en la que ha aprendido a relacionarse, así como las posibilidades para generar aprendizaje que esta abre y las que cierra.

- El proceso de intervención invita al estudiante a poner sobre la mesa sus propias inquietudes, lo induce a indagar otras posturas con curiosidad y a alimentar la propia con ayuda de los otros.
- Desde la participación activa con otras comunidades, es posible desarrollar una escucha más reflexiva ante las diferentes formas de ver y vivir el mundo.
- El aprendizaje colaborativo promueve valores como la solidaridad, el respeto mutuo y la responsabilidad colectiva.
- Desde los contenidos propios del curso, en su gran mayoría, los estudiantes mejoran progresivamente, cada corte académico, la velocidad de lectura musical a primera vista. Esto se da gracias al desarrollo de la habilidad para representar mentalmente y entonar estructuras de las tonalidades mayores y menores diatónicas. Esta habilidad es medida en los parciales finales por un jurado externo (figuras 5 y 6).



**Figura 5.** Progreso por cortes de los estudiantes en lectura a primera vista con jurado, segundo periodo 2012.  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 6.** Progreso por cortes de los estudiantes en lectura primera vista con jurado, primer periodo 2013.  
Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones y recomendaciones

El modelo sistémico es un aporte valioso para las intervenciones pedagógicas. Aunque no se trate de una terapia o de una única persona, como evidencia de la disfuncionalidad del sistema, es recomendable brindar un acompañamiento por parte de la institución al docente en la actualización no solo en contenidos, sino en la capacitación del desarrollo de herramientas metodológicas, mejoramiento y pensamiento sistémico.

Desde el perfil de los docentes, es importante reflexionar sobre la diferencia entre un buen músico, como intérprete de su instrumento, y un docente formado en pedagogía musical, dado que las dos posturas no tienen la misma profundización y no siguen los mismos lineamientos.

En el marco de estas intervenciones surgen varias preguntas respecto a la universidad: ¿Qué permite y qué no? ¿Qué prácticas están institucionalizadas en la actualidad? ¿Qué tan flexibles son sus esquemas? ¿Qué posibilidad ofrece para desarrollar o crear espacios que faciliten estas prácticas colaborativas, como coloquios o reuniones de

docentes para hablar y compartir éxitos y dificultades con sus estudiantes? ¿Cómo fomenta y diseña espacios de formación integral con los estudiantes? ¿Para qué mundo laboral prepara a los estudiantes?

Desde las familias es importante cuestionar: ¿Cómo están involucradas en la formación universitaria de sus hijos? y ¿qué tanto las prácticas colaborativas pueden permear un sistema como la familia y alentar el desarrollo de nuevas formas de relacionarse en el hogar?

Respecto a las comunidades externas cabe preguntar ¿cómo se están involucrando dentro de la formación académica de los estudiantes? Por ejemplo, cómo se da el uso de prácticas colaborativas y música en el aprendizaje o desarrollo de habilidades relacionales, en otras artes, en la comunicación con discapacitados, en la construcción de bandas musicales, etc.

Por último, esta investigación-intervención recomienda trabajar en el diseño de capacitaciones, socializaciones de experiencias significativas y colaborativas, y procesos de aprendizaje experiencial con los docentes, que permitan desarrollar habilidades para revisar sus clases y proponer formas diferentes de relacionarse con sus estudiantes, con la cátedra y con su responsabilidad de formar ciudadanos.

## Referencias

- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Amorrortu.
- Echeverría, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. Dolmen.
- Flores, F. (1996). *Creando organizaciones para el futuro*. Dolmen.
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Iteso.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad un argumento para obligar*. Océano.
- Maturana, H. & López, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Aljibe.
- Pearce, B. (2010). *Comunicación interpersonal: la construcción de mundos sociales*. Universidad Central.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

---

## La escuela: generación de corporalidades\*

Jenny Fabiola Galindo Caicedo\*\*

Este capítulo es resultado de un proceso reflexivo de rehistorización discursiva y creación colectiva de una propuesta metodológica para el abordaje del cuerpo en los espacios pedagógicos. En esta aventura nos adentramos con algunos estudiantes y docentes pertenecientes a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Alemania Unificada, ubicada en la localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá. En la experiencia participaron especialmente profesores de las áreas de artes y educación física, ya que, dado el objeto de estudio de cada una, compartíamos la pregunta sobre rol de nuestras corporalidades en el universo de la escuela.

Estas cavilaciones nos invitaron a reunirnos, reconocernos, escucharnos y resignificar las relaciones de poder-saber que la jerarquía institucional dispone y que dan una forma particular a nuestros cuerpos

---

\* Este capítulo cita recurrentemente —y resume en numerosas ocasiones— el trabajo *La escuela: generación de corporalidades*, presentado para aspirar al título de magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central en el año 2018, dirigido por la docente María Ximena Quintero Álvarez. Para no sobrecargar en el texto las referencias bibliográficas a dicha tesis, se omiten las indicaciones de cita directa.

\*\* Psicóloga de la Fundación Universidad Konrad Lorenz de Bogotá, especialista en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central de Bogotá. Docente orientadora de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo: ps.jennygalindo@gmail.com

(Foucault, 2009). Para ello se planteó un diseño de intervención inspirado en los postulados del enfoque narrativo de White y Epsón (1993), la Investigación Acción Participativa (IAP) (Contreras, 2002) y el manejo coordinado de significados (Pearce, 2001; Pearce & Pearce, 2000). El diseño se desarrolló en tres fases:

- **Conversacional exploratoria:** En esta fase, cada uno de los participantes expuso a sus pares su percepción acerca del rol del cuerpo en la escuela. Esto permitió evidenciar los discursos hegemónicos que han constituido estas percepciones y nuestra manera de ser como estudiantes y docentes.
- **Conversacional deconstructiva:** Durante esta fase, docentes y estudiantes compartimos en un mismo escenario, nos contamos y expusimos nuestros prejuicios desde nuestra propia experiencia corporal en el contexto educativo; y al escucharnos fuimos dándonos cuenta de la existencia de otras miradas y de la potencia que yacía en ellas.
- **Rehistorización:** En esta fase del encuentro, docentes y estudiantes construimos una atmósfera de confianza, empatía, simpatía y reconocimiento, que desafió las jerarquías institucionales. Propusimos en la acción misma otras maneras de relacionarnos, de acercarnos, de encontrarnos; reconocimos las potencialidades de cada uno y de los otros; nos narramos desde otros lugares de posibilidad, desde la multiplicidad de voces, la diferencia y las coincidencias vivenciales; resignificamos juntos el lugar de cada estamento en el cotidiano y planteamos otras maneras de ser docentes, de estar en la clase, de ser escuela. Estas resonancias que se movilizaron y transformaron las relaciones, las prácticas y la institución permitieron generar conversaciones propositivas en las que la rectora pudo evidenciar otros talentos, intereses, motivaciones y destrezas del equipo docente. Estos encuentros promovieron la creación de centros de interés y posibilitaron cambios en el horario, inclusión de asignaturas y generación de estrategias de acompañamiento, tanto para los docentes como para los jóvenes. En este proceso visibilizamos a la escuela como un sistema vivo y a nuestros cuerpos como potencia.

## Inspiraciones para una pedagogía corporal

En el ejercicio pedagógico, el cuerpo de los estudiantes emerge como un referente teórico abordado fundamentalmente en las clases de biología o de sexualidad; también se asume como objeto del movimiento para generarlo o para restringirlo, por ejemplo, en clases de educación física y en las guías de convivencia. Así, el de los estudiantes aparece como un cuerpo del que se aprende o al que se quiere mantener controlado, disciplinado (Foucault, 2009). Por su parte, el cuerpo de los docentes frecuentemente es invisibilizado. Sin embargo, nuestros cuerpos están presentes, interactuando y mediando los procesos de formación, por lo que cobra vital importancia asumir una mirada sistémica, relacional y reflexiva del escenario de la escuela como generadora de corporalidades. Por lo tanto, es necesaria una mirada integradora, holística, donde se intersecten “los fenómenos biológicos, sociales y psicológicos” (Rodríguez & Barbagelata, 2015, p. 31) que están involucrados en la comprensión del cuerpo en la escuela. Como afirma Merleau-Ponty, “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (1994, p. 175).

Esta comprensión existencial permite ubicar al cuerpo como el agente de la experiencia; lo que coincide con lo expresado por Turner (1989): “somos también, en un sentido específico, cuerpos; nuestra corporeidad es una cuestión necesaria de nuestra identificación social” (p. 32). El cuerpo es sujeto y objeto simultáneamente, es el mediador que entabla relación con el mundo, es potencia creadora, asigna y comunica el significado y el sentido de la experiencia. No hay una única manera en la que el cuerpo sea construido, sino que corresponde a una categoría que se transforma. El cuerpo se relaciona, es y está inmerso en sistemas.

El siglo XXI nos ha enfrentado a innovaciones tecnológicas de punta, “un universo posmecánico y vertiginosamente informatizado” (Haraway, 1991, como se citó en Sibilía, 2005, p. 139); sin embargo, al parecer la escuela mantiene prácticas originadas en el siglo XVIII, “incompatibles con los cuerpos de los niños del siglo XXI” (Sibilía, 2015).

Existe una tensión continua en las dinámicas de relación de la escuela que amerita una profunda reflexión y crítica. Las autoras Paula Sibilia (Fundación Lúminis, 2015), en su conferencia “Convivir y aprender entre redes o paredes”, y Zandra Pedraza (Reyes, 2015), en su ponencia “Cuerpo y condición humana”, presentada en el II Coloquio Cuerpo y Subjetividad en la Educación, afirman que esta incompatibilidad no solo se debe a diferencias generacionales, sino que además responde a la manera en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según las autoras, en la escuela se entablan diálogos entre dos campos de saber/poder, relaciones de autoridad y de conocimiento: por un lado, el de los maestros y las directivas docentes, y por otro, el de los estudiantes, marcado por su compatibilidad y vinculación como “nativos digitales” (Prensky, 2001).

Acercarse a comprender la escuela que quieren los jóvenes y retomar algunas de sus voces nos remite a pensar en espacios conversacionales dinámicos que no se desarrollan en filas, sino en mesa redonda o en grupos. Se trata de concebir escenarios “donde todos podemos vernos a la cara”, donde los estudiantes puedan participar y ser escuchados, que ofrezcan actividades que “salgan de los muros del salón”, “clases que nos hagan pensar”, donde “la última palabra no la tenga el docente”, sino que el conocimiento sea una construcción colectiva, pues los jóvenes también tienen “muchas cosas que aportar”, desean compartir, socializar y ser re-conocidos.

El entorno educativo se plantea entonces como un escenario de socialización (sistema), donde tanto el estudiante como el docente se reconocen en la posibilidad de transformarse al interior del ejercicio cotidiano y las pautas interaccionales de la enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la realidad educativa puede ser entendida como una práctica conversacional, constituida por relaciones dialógicas colaborativas que posibilitan la apertura narrativa. Narrarse, ser narrado y narrar convoca la potencia creadora de relatar nuevas historias, de transformarnos en el diálogo y resignificarnos.

Una pedagogía corporal, como he optado por llamar a esta propuesta, demanda en principio el reconocimiento de nuestra corporalidad

como agente experiencial de la vida. Esto conlleva la necesidad de contemplar otros elementos para construir colectivamente un escenario pedagógico que permita “educar *desde* el cuerpo” (Planella, 2005, p. 199) y no educar *al* cuerpo. Este escenario, desde la perspectiva holística que concibe la tríada mente/cuerpo/emoción como unidad, nos permitiría ampliar el panorama de intervención, correlación, interacción y diálogo con el otro y con nosotros mismos; se trata de un espacio que permita la reflexión, la crítica y la transformación de las dinámicas relacionales de la comunidad educativa.

Para la formulación de la pedagogía corporal retomé los planteamientos de Humberto Maturana, que además coincidían con lo que escuchaba en mis conversaciones con algunos jóvenes, quienes afirmaban, por ejemplo: “Yo creo que lo importante es la emoción, las emociones son el principio de todo”. Por su parte, según el autor chileno, “no es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción” (Maturana, 2001, p. 10). Por lo tanto, la emoción es un eje fundamental para esta propuesta pedagógica, pues determina su objetivo: emocionarnos, aceptar al “otro como un legítimo otro en la convivencia [...] tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto” (p. 11).

La pedagogía corporal es asumida por lo tanto como toda acción y saber que se constituya al interior de las dinámicas relacionales entre docentes y estudiantes especialmente, pero que puede trascender al contacto que estos tengan con otros miembros de la comunidad educativa. Esta propuesta se enmarca en la comprensión del otro como un legítimo otro, que se narra y es narrado, que siempre está comunicando y cuyos mensajes son construidos simbólicamente desde el contexto y la relación que se ha tejido. El propósito de esta pedagogía es permitir que los seres humanos nos reconozcamos, interactuemos desde la libertad, el amor y el respeto, siempre desde una postura de curiosidad, no de certeza. En este punto retomamos esa objetividad entre paréntesis propuesta Maturana (1997), que nos orienta a pensar que solo podemos comprender y significar la experiencia de vivir de los demás, a partir de nuestra propia “praxis del vivir” (p. 17), pues la realidad depende de las distinciones del observador, de los “dominios

de explicación” (p. 28) de cada uno de nosotros, un marco de referencia constituido desde la emoción y el lenguaje.

Esta guía de comprensión ontológica denota los principios éticos y políticos del ejercicio pedagógico desde donde se asume a cada cuerpo como un ser integral, dotado de saberes y experiencias que enriquecen y fortalecen el aprendizaje colectivo, cooperativo y empático. Asimismo, desde allí se busca resignificar la potencia creativa de cada sujeto, al identificar los discursos hegemónicos que nos han constituido, así como otras “historias alternativas” o relatos “extraordinarios” (White, 1989, p. 34) que conforman la comprensión de la vida como multi-historiada y polifónica. En este ejercicio es importante reconocer las múltiples formas en que cada uno de los actores cuenta su vida, así como cada uno de los espacios de tiempo en los que se narra, de manera que sea posible cuestionar, interrogar y reflexionar permanentemente sobre la dinámica identitaria, al reconocernos como seres inacabados, en continua construcción y resignificación.

Este marco comprensivo da paso a la propuesta de una metodología inspirada en la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque narrativo. Estas herramientas permiten establecer vínculos de “reflexión-diálogo-acción-aprendizaje entre las personas y agentes externos interesados en promover acciones para el desarrollo y el empoderamiento sociopolítico de las comunidades” (Contreras, 2002, p. 9). Desde aquí se recogen las percepciones, emociones, representaciones, significados y narraciones de los miembros del sistema (comunidad), para involucrarlos activamente en las movilizaciones que deseen dar para el mejoramiento de sus dinámicas relacionales y de convivencia.

El énfasis de esta metodología está en la potencia del sistema para dirigir el cambio que requiere. Este cambio se puede suscitar a partir de la transformación de los significados y discursos que predominan en las narraciones que sustentan condiciones de opresión y desigualdad para las personas (Gergen & Gergen, 2011). Para esto es necesaria la co-construcción de un contexto dialógico, de conversaciones “mutuas, colaborativas, cooperativas e igualitarias” (Anderson, 1999, p. 152), en las que se resignifiquen y deconstruyan narraciones (White,

1989) que están asociadas al malestar. Esto tiene el objetivo de proponer miradas orientadas a la constitución de otras subjetividades y desde allí de otros “mundos sociales” (Pearce, 2001, p. 5), bajo la premisa de la realidad como una construcción social que puede ser modificada desde el planteamiento de prácticas discursivas y no discursivas, es decir dinámicas relacionales diferentes. De manera que “cada nueva forma de ‘decir’ es simultáneamente una nueva forma de relacionarse, con consecuencias potencialmente diferentes” (Gergen, 2007, p. 322).

La co-construcción de conocimientos nos posibilita de manera conjunta develar los discursos dominantes y mandatos asociados con la situación problemática; reconocer los relatos o formas de narrarse y de narrar a los otros; establecer la relación que existe entre los discursos y los relatos; evidenciar las coincidencias y los puntos de distanciamiento (acontecimientos extraordinarios), y analizar la función en la vida de cada uno de estos relatos y discursos, así como de los acontecimientos extraordinarios. Gracias a esto es posible formular relatos alternativos, nuevas narraciones, reescribir y re-historiar las relaciones (White & Epston, 1993).

El enfoque narrativo entonces nos permite asumir una postura reflexiva y crítica ante los discursos posicionados en las lógicas de poder/saber predominantes en un sistema y sus relaciones. Asimismo, este enfoque enmarca la acción política de transformación de realidades en el carácter generativo del poder, lo que permite cuestionar el *statu quo* y da lugar a procesos de subjetivación desde la resistencia, la diversidad y la diferencia, como potencias estéticas del ser humano. Esto resulta coherente si comprendemos, como lo expone Gergen (2007), que las prácticas educativas “están ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros” (p. 213). Estamos ante narraciones determinadas por la lógica del dispositivo de la escuela, desde el cual los docentes y los estudiantes asumen relatos acerca de sí mismos y de los otros, fundados en significados que se naturalizan e incorporan en el lenguaje y, por tanto, en las acciones.

Estos relatos fortalecen la fuerza contextual (Pearce, 1994) de los discursos hegemónicos, al retroalimentarlos positivamente para que no cambien. Sin embargo, son susceptibles de ser visibilizados, cuestionados y deconstruidos.

En coherencia con los postulados expuestos por White en el enfoque narrativo (1989; 2002; White & Epston, 1993), los planteamientos de Barnett y Pearce complementan el diseño desde la teoría de manejo coordinado de significados, que comprende la comunicación como un proceso social primario, en el que se gestan significados a partir de la interacción, es decir de las conversaciones. Por tanto, promover conversaciones entre los diversos agentes inmersos en un contexto permite generar entornos de inclusión, reconocimiento, responsabilidades compartidas y coordinaciones resultantes de la comprensión de las pautas comunicativas que se han co-construido en la interacción. Aquello que se dice y se hace en conversación, en conversaciones, co-construye realidades (Pearce, 2001; Pearce & Pearce, 2000).

## Co-construyendo otros saberes

La invitación a conversar, fundamentada en el intercambio dialógico, narrativo, reflexivo y crítico acerca del rol del cuerpo en las prácticas pedagógicas cotidianas, es el punto de partida para la propuesta conjunta de una metodología de trabajo pedagógico con y desde el cuerpo. Por ello se convocó a los docentes de las áreas de educación física y de artes, puesto que han sido agentes movilizadores de prácticas corporales y de cuestionamientos frente al lugar de sus disciplinas en la formación integral de los estudiantes. Así mismo, se propuso a los grados décimo de ambas jornadas (mañana y tarde) la posibilidad de entablar estos diálogos, principalmente porque han sido grupos que manifiestan cuestionamientos acerca de la reglamentación sobre sus corporalidades, que van desde el porte del uniforme, hasta el uso de accesorios (chaquetas, gorras, pantalones entubados, etc.) o de estéticas diversas (cortes y colores en el cabello, maquillaje, *piercings*, tatuajes, entre otros).

Las sesiones de encuentro para la investigación contaron con el aval de la rectora de la Institución y de cada uno de los participantes, quienes asistieron de manera voluntaria y estuvieron continuamente informados con respecto a la confidencialidad en el manejo de la información producto de las conversaciones. Se contó con la autorización de cada uno para grabar el audio de los encuentros y tomar algunas fotografías del desarrollo de estos; los estudiantes gestionaron con sus padres el consentimiento informado correspondiente.

Como se mencionó, el trasegar por este diseño se organizó en tres fases. El primer momento o fase descriptiva respondió al objetivo de realizar un reconocimiento inicial con el grupo de estudiantes y docentes, de sí mismos y de sus dinámicas relacionales. Para ello se realizaron grupos focales con estudiantes y con docentes de manera independiente, con quienes se indagó acerca de sus apreciaciones en torno al ejercicio del poder en la escuela, el rol del cuerpo en las prácticas educativas y las relaciones que se entablan entre estudiantes y docentes desde la comprensión del cuerpo como encarnación de la subjetividad. Desde allí se bosquejaron algunos elementos para una propuesta metodológica de trabajo pedagógico con y desde el cuerpo. El propósito principal de esta etapa fue evidenciar los discursos dominantes y los relatos que se han constituido en torno al cuerpo (de los estudiantes y de los docentes) en las prácticas de la escuela y en sus dinámicas relacionales.

Posteriormente, en la fase conversacional deconstructiva, se propuso generar un espacio propicio para el diálogo reflexivo en torno a la corporalidad y la pedagogía corporal. Para ello se dispuso de un espacio de conversación entre los docentes y los estudiantes en torno a tres ejes temáticos. Inicialmente, cada uno habló acerca de su propia experiencia corporal al interior del contexto educativo, acudieron a sus vivencias recordando sus momentos como estudiantes y cómo se sentían inmersos en las dinámicas jerárquicas que propone el sistema educativo. Se motivó además a plantear situaciones, episodios o acontecimientos en los que el discurso hegemónico fue cuestionado

o infringido por sus acciones. En este punto se buscó que los participantes reflexionaran sobre los efectos de las relaciones de poder y las posturas acerca del conocimiento de sus vidas, sus emociones, pensamientos y deseos; adicionalmente, se conversó en torno a cómo cada uno de nosotros participamos en el mantenimiento de los discursos y prácticas predominantes en la escuela, por ejemplo, cuando limitamos las potencialidades creativas de los sujetos o ejercemos prácticas opresoras o discriminatorias. El propósito final de esta fase fue obtener diversas miradas orientadas a la deconstrucción de los discursos hegemónicos y la generación de relatos alternativos sobre el cuerpo, para resignificar la potencia ontológica, epistemológica, política y ética la corporalidad al interior de la escuela.

Finalmente, en la fase de rehistorización posibilitamos la co-construcción entre docentes y estudiantes de una propuesta acerca de los temas, estrategias y herramientas que pudieran fomentar el trabajo pedagógico desde el cuerpo. En este punto se recogieron, además, las percepciones y sentires en torno a los posibles cambios que se han generado en el proceso o a raíz de este. Para ello se realizó un último encuentro entre docentes y estudiantes, en el que los participantes acudieron a diversas maneras de narrarse a sí mismos y de narrar a los otros; exploramos acciones discursivas y no discursivas que nos permitieron evidenciar transformaciones de significados y nuevas formas de relacionarnos desde la diversidad, la divergencia y la multiplicidad. El objetivo de esta fase fue proponer estrategias que nos permitieran visibilizar otras formas de convivir, de ser y de estar juntos. También se extendió la invitación a proponer una visión de un futuro deseable, conscientes de los cambios que son necesarios para construirlo, desde el reconocimiento de prácticas que han tenido buenos resultados y que podrían mantenerse, y de otras que por sus efectos privados o públicos podrían ser cambiadas. Esto posicionó el proceso en el escenario de la responsabilidad compartida y de la co-construcción (Schnitman, 2010).

A continuación se presenta el desarrollo de este diseño.

## Fase 1. Conversacional exploratoria

**Sesiones:** 3.

**Duración sesión:** 1 hora.

### Propósitos:

- Indagar las apreciaciones de docentes y estudiantes en torno al ejercicio del poder en la escuela, al rol del cuerpo en las prácticas educativas y a las relaciones que se entablan entre estudiantes y docentes desde la comprensión del cuerpo como encarnación de la subjetividad.
- Evidenciar los discursos dominantes y los relatos que se han constituido en torno al cuerpo (de estudiantes y docentes) en las prácticas de la escuela y sus dinámicas relacionales.

### Indicadores de proceso:

Corpografía: se entiende como un ejercicio de construcción colectiva, en el que se representan los simbolismos culturales, sociales, psicobiológicos, entre otras posibles dimensiones del sujeto, que necesariamente atraviesan el cuerpo y lo constituyen, potenciándolo o limitándolo (Planella, 2013).

### Materiales:

- revistas
- tijeras
- pegante
- hojas de colores
- lápices de colores
- marcadores
- papel periódico
- tajalápiz
- borradores
- formatos del texto y preguntas orientadoras

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Docentes del área de artes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Presentación de los objetivos de la sesión y contextualización de la investigación.</li> <li>3. Presentación de cada uno de los docentes, socialización de su experiencia e introducción a la temática.</li> <li>4. Diálogo libre en torno a la temática.</li> <li>5. Lectura de fragmentos del texto <i>La piel del alma</i> del profesor Francisco Cajiao (1996, pp. 20-21).</li> </ol>	Durante el ejercicio de corpografía, los participantes representaron en pliegos de papel periódico sus reflexiones en torno a la lectura y la temática. Una de las parejas usó su cuerpo para dibujar una silueta en los pliegos de papel y sobre ella plasmaron aspectos de sus realidades, como la enfermedad, la ética, los deseos, el movimiento, la caricia, los anhelos, la potencia y las limitaciones.	<p>Durante las sesiones con docentes es fundamental tener en cuenta posibles modificaciones en los horarios de reunión, para ajustarse a la jornada laboral de cada uno.</p> <p>Es importante en la primera sesión con cada grupo exponer los objetivos del diseño y de la sesión, y presentar la agenda a desarrollar.</p>

Continúa...

...viene

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Docentes del área de artes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Representación de las emociones y reflexiones en torno a la lectura y a la temática en pliegos de papel.</li> <li>7. Exposición de la representación realizada.</li> <li>8. Reflexiones conjuntas en torno a las representaciones de la lectura realizadas por cada pareja.</li> <li>9. Conclusiones de cada participante, expresión de emociones frente al ejercicio y cierre.</li> </ol>		
Docentes del área de educación física.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Presentación de los objetivos de la sesión y contextualización de la investigación.</li> <li>3. Presentación de cada uno de los docentes, su experiencia y una primera impresión sobre la temática.</li> <li>4. Diálogo en torno a la temática.</li> <li>5. Lectura de fragmentos del texto <i>La piel del alma</i> del profesor Francisco Cajiao (1996).</li> <li>6. Reflexiones y conclusiones de cada participante frente a la temática.</li> <li>7. Cierre.</li> </ol>	Durante el ejercicio de corpografía, los participantes representaron en pliegos de papel periódico sus reflexiones en torno a la lectura y la temática. Una de las parejas usó su cuerpo para dibujar una silueta en los pliegos de papel y sobre ella plasmaron aspectos de sus realidades, como la enfermedad, la ética, los deseos, el movimiento, la caricia, los anhelos, la potencia y las limitaciones.	El espacio de presentación de los docentes, donde exponen su experiencia e impresiones acerca de las temáticas a abordar, es una actividad fundamental, incluso en grupos de trabajo que se conocen o trabajan juntos. Este espacio genera un contexto para la conversación que brinda herramientas a los demás para entablar diversos diálogos.
Ocho estudiantes (cuatro de la jornada mañana y cuatro de la tarde).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Presentación de los objetivos de la sesión y contextualización de la investigación.</li> </ol>	Los estudiantes participaron activamente, conversaban animadamente. La temática del cuerpo y la escuela aviva en ellos múltiples manifestaciones,	Los escenarios conversacionales en los que se generan aperturas a la memoria, la historia personal y la experiencia favorecen un contexto de autorreconocimiento,

Continúa...

...viene

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Ocho estudiantes (cuatro de la jornada mañana y cuatro de la tarde).	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Presentación de cada uno de los estudiantes y breve historia de su estancia en el colegio.</li> <li>4. Ejercicio de conciencia corporal por medio de relajación progresiva (Cervantes &amp; Huerta, 2015).</li> <li>5. Conversación reflexiva en torno al cuerpo en la escuela y a la escuela como generadora de corporalidades.</li> <li>6. Compartir los alimentos.</li> <li>7. Cómo nos gustaría que fueran nuestras clases.</li> <li>8. Conclusiones y cierre.</li> </ol>	por ejemplo, en relación con el uso del uniforme, sus accesorios, peinados, tatuajes, <i>piercings</i> y otras formas de manifestar sus gustos, preferencias e incluso de transgredir o modificar algunas normas.	de intimidad con los otros, que dispone para los ejercicios corporales.

## Fase 2. Conversacional deconstructiva

**Sesiones:** 1.

**Duración sesión:** 1 hora.

### Propósito:

Promover que todos los participantes hablen sobre su experiencia corporal al interior del contexto educativo a partir de sus vivencias; por ejemplo, se buscará que los docentes se recuerden como estudiantes y rememoren cómo se sentían al estar inmersos en las dinámicas jerárquicas que propone el sistema educativo. Se les motivará a recordar situaciones en las que se distanciaron del cumplimiento de la norma, en las que el discurso hegemónico fue cuestionado o infringido por sus acciones. Es importante que los participantes puedan narrar los efectos de las relaciones de poder y las posturas acerca del conocimiento sobre sus vidas, emociones, pensamientos y deseos. Adicionalmente, se motivará la reflexión en torno a cómo cada uno de ellos ha participado del mantenimiento de los discursos y prácticas predominantes en la escuela, relacionados con la limitación de las potencialidades creativas de los sujetos, por tanto, opresoras o discriminatorias. El propósito final de esta fase será obtener diversas miradas orientadas a la deconstrucción de los discursos hegemónicos y a la generación de relatos alternativos sobre el cuerpo, que permitan resignificar la potencia ontológica, epistemológica, política y ética de la corporalidad al interior de la escuela.

### Indicadores de proceso:

- Reflexiones individuales y conjuntas acerca del lugar de los prejuicios, preconceptos y de la actitud de curiosidad ante las experiencias cotidianas.
- Reflexiones en torno a los roles y a la jerarquía, así como a sus posibilidades y limitaciones.
- Generación de propuestas por parte de los participantes, para la aplicabilidad de actividades corporales como estrategias pedagógicas.

### Materiales:

- hojas blancas
- colores
- esferos
- cámara fotográfica
- marcadores

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Estudiantes participantes y docentes de las áreas de artes y educación física.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Breve reseña de las sesiones anteriores.</li> <li>3. Presentación de los docentes y de los estudiantes.</li> <li>4. Ejercicio "Como la palma de la mano", dirigido por los estudiantes.</li> </ol>	En esta sesión la recopilación de los temas abordados anteriormente cobra sentido especialmente por la referencia a los roles como estudiantes que remembraron los docentes en su actividad de construcción conjunta.	Favorecer actividades en donde se asuman posturas, actividades o creencias diversas a las propuestas por los roles tradicionales en los que los participantes se movilizan.

Continúa...

...viene

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Estudiantes participantes y docentes de las áreas de artes y educación física.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Conversación deconstructiva.</li> <li>6. Compartir los alimentos.</li> <li>7. Ejercicio de respiración y relajación progresiva (Cervantes &amp; Huerta, 2015) (modificado a partir de la propuesta de uno de los docentes).</li> <li>8. Cierre.</li> </ol>	<p>Este fue un espacio que posibilitó que los estudiantes y los docentes compartieran aspectos de sus vidas privadas, su familia, sus gustos, temores y expectativas. Esto favoreció una conversación deconstructiva, en la que los participantes narraron episodios o acontecimientos en los que no se ajustaron a las normas, pues se cuestionaron acerca de los discursos dominantes, la emergencia de otras formas de ser y estar, de comunicarse, narraciones alternativas y que hacen posible el cambio.</p> <p>El ejercicio “Como la palma de la mano” fue liderado por los estudiantes, quienes lo conocían de actividades previas. Esto permitió que los estudiantes asumieran un rol directivo, explicativo o instruccional, como el que asumen sus docentes continuamente; por su parte, los docentes se permitieron seguir instrucciones, ser guiados a un objetivo, generar aprendizajes y estar en un rol más cercano al que ejercen los estudiantes cotidianamente.</p>	<p>Esto permite explorar la empatía y los valores morales problematizantes, para proponer estrategias de mediación, de resolución de conflictos y de enriquecer la cotidianidad.</p> <p>Las sesiones en las que se comparten alimentos generan en los participantes mayor intimidad, aún más cuando pueden conversar y aprender de los otros acerca de los alimentos y sus cociones. Por ello compartir alimentos preparados cobra un valor agregado a los productos pre-elaborados.</p> <p>Los participantes pueden tener experiencia con el desarrollo de actividades de respiración y relajación, por eso invitarlos a nutrir los ejercicios corporales con sus saberes permite fortalecer la coherencia del grupo, el reconocimiento y la co-creación. Esta actitud permite cuestionar la postura de experto y posibilita la creatividad.</p>

### Fase 3. Rehistorización

**Sesiones:** 1.

**Duración sesión:** 1 hora.

#### Propósitos:

- Proponer estrategias que permitan otras formas de convivir, de ser y estar juntos. Para esto se propone focalizar una visión de futuro deseable, que atienda a los cambios que necesarios para llegar a este, a partir de una indagación en torno a qué cosas han funcionado o deberían mantenerse. Esto posiciona el proceso en el escenario de la responsabilidad compartida y la co-construcción.
- Entablar un diálogo generativo, en el que los participantes propongan diversas maneras de narrarse a sí mismos y de narrar a los otros.
- Explorar acciones discursivas y no discursivas que conduzcan a transformaciones de significados, a nuevas formas de relacionarnos desde la diversidad, la divergencia y la multiplicidad.
- Reflexionar y exponer en grupo los aportes a la construcción de una dinámica relacional distinta que puede dar cada participante y qué espera de los otros miembros del equipo.
- Construir de manera conjunta una propuesta de metodología de trabajo pedagógico con y desde el cuerpo, que resignifique la estética como manifestación creativa del ser.

#### Indicadores de proceso:

Propuesta de pedagogía desde lo corporal.

#### Materiales:

- pliegos de papel
- colores
- esferos
- cámara fotográfica
- marcadores

Participantes	Sesión ejecutada	Observaciones	Recomendaciones
Estudiantes participantes y docentes de las áreas de artes y educación física.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y bienvenida.</li> <li>2. Evidenciando lo novedoso, las movilizaciones y los cambios.</li> <li>3. Construyendo el decálogo.</li> <li>4. Compartir los alimentos.</li> <li>5. Cierre.</li> </ol>	El decálogo refiere a la construcción colectiva de diez aspectos fundamentales a considerar al momento de generar una propuesta de pedagogía desde lo corporal. Esto emerge de las reflexiones, emociones y experiencias que se han propiciado en las sesiones anteriores.	<p>Durante esta sesión fue primordial escuchar a todos y cada uno de los participantes, recoger sus ideas y motivar proyecciones a futuro, a partir de interrogantes, por ejemplo: ¿Cómo sería una clase de matemáticas si realizáramos actividades corporales para el desarrollo de los conceptos?</p> <p>¿Qué elementos incluiría en la próxima valoración del pènsum en el colegio?</p>

## Aperturas, emergencias y movilizaciones

En cada sesión, el diseño visibilizó que somos un sistema, que nos relacionamos y que co-construimos en cada paso que damos. Las actividades programadas cambiaron en muchos casos y los resultados que se esperaban de cada encuentro eran transformados por las particularidades en las que transcurría cada conversación. La emergencia del diseño, aquello que fue surgiendo y que no estaba planeado en el encuentro, cobró fuerza. Docentes y estudiantes nos apasionamos con la propuesta de intervención, la fuimos vivenciando, *enactuando* (Varela et al., 1997) e incorporando; nos movimos del lugar de comprensión de estar fuera como observadores para pasar a estar juntos, no desde o con el cuerpo-sujeto, sino *entre* los cuerpoS<sup>1</sup> que somos, que estamos siendo.

La metodología emergente en cada una de las sesiones develó aspectos diferentes de los sistemas que participamos en cada encuentro; además, nos invitó a movilizarnos del lugar de las certezas, el control y los presupuestos o la predicción. Cuando emergemos juntos como co-interventores, la responsabilidad de nuestras acciones es compartida, refuerza el autoconcepto, nos reconocemos mutuamente y la labor resulta motivadora, provechosa, emocionante para todos los participantes.

Es necesario referir que para hacer posible la emergencia del diseño se requiere cuestionar las certezas que nos han inculcado desde la comprensión cuantitativa y positivista de la investigación. El interés que nos motive ha de ser reconocer y co-construir, mas no predecir y controlar, por lo que puede acechar la angustia, la ansiedad y la percepción de tener que retomar el control. Sin embargo, la confianza en los procesos colectivos, colaborativos, dialógicos y relacionales será la guía para permitirle al diseño ir siendo, para *enactuarse* con las

<sup>1</sup> La categoría cuerpoS es resultado del proceso de investigación-intervención. Si bien esta representa al cuerpo-sujeto, también lo trasciende en la medida en que ya en sí misma se diluye la separación sutil que imprime la comprensión postestructuralista del cuerpo sujetado, para evidenciar la sincronía y la rizomática estructura que enarbola a cada corporalidad que está siendo entre todos los cuerpoS.

corporalidades de los participantes, con su experiencia y con el devenir de estar siendo juntos, para el bienestar de todos.

Las actividades propuestas en el diseño evidenciaron la necesidad de ampliar la mirada y de acercarse también al cuerpo del docente desde la curiosidad, pues en voz de uno de los profesores participantes: “Nuestros cuerpos en la escuela también tienen unos roles distintos”. De manera que es necesario resignificar ese lugar desde el que se enmarca nuestra acción cotidiana y que con frecuencia se instala en la operatividad, el cuerpo autómatas, el agotamiento y el malestar.

Durante las sesiones construimos un contexto de apertura, de honestidad, de reconocimiento de sí mismos y de los otros, en el que se favoreció que los estudiantes nos percibieran (a sus docentes) más cercanos, lo que permitió disolver la distancia propuesta por los lugares de jerarquía. Este cambio de concepción permitió desarrollar dinámicas de juego, confianza e intercambios más personales, como el préstamo de nuestros objetos (anteojos) y bromas recurrentes. Tuvimos la experiencia de reconocer al otro desde el lugar que le ha sido asignado al interior de la escuela y desde la multiplicidad de roles que también estamos siendo y que no siempre son visibles en la dinámica escolar. En este sentido, los docentes se acercaron a las vivencias que pueden experimentar los estudiantes cuando reciben una instrucción, o cuando deben puntualizar en un ejercicio escrito sus ideas; así mismo, los estudiantes se acercaron al ser humano que dicta clase, a sus familias, dilemas, conflictos, amistades, intereses, gustos y otros aspectos que constituyen a cada docente.

Ambos estamentos observaron su reflejo en los ojos del otro, de ahí emergieron comprensiones inéditas. Desde el lugar del encuentro y de las emociones compartimos la necesidad que todos tenemos de conversar, de ser escuchados, de intercambiar saberes, experiencias y sentidos con otros, de gestar comunidad, y juntos, en la diferencia, nutrir el quehacer pedagógico, intercambiar y co-construir otras maneras de ser docentes y estudiantes. A continuación, resaltaré algunos hallazgos de cada fase y su relación con los ejercicios corporales propuestos.

## Principales hallazgos del modelo en cada fase

### Corpografía

El ejercicio de la corpografía, realizado en la fase 1 e inspirado en los planteamientos de Planella (2013), parte de una conversación reflexiva acerca del cuerpo, de sus dimensiones sociales, culturales, pedagógicas y psicobiológicas, de nuestro nombre, de nuestros orígenes, de nuestras familias y de otros aspectos relacionados con la polémica entre tener o ser un cuerpo. A partir de esta base se invita a los participantes a organizarse en parejas para plasmar sus sentires, comprensiones y pensamientos desde una mirada conjunta. Para esto se utilizan materiales como revistas, tijeras, pegante, hojas de colores, lápices de colores, marcadores, papel periódico, tajalápiz y borradores.

La corpografía permite a los participantes entablar un diálogo gráfico, a partir del cual emergen otros tipos de comunicación. Por ejemplo, desde la metáfora del “triqui” se pueden incluir en la silueta de un cuerpo humano algunos aspectos que lo potencian o liberan y otros que lo esclavizan, lo anclan o lo limitan. Durante la experiencia de la investigación, los participantes representaron “corazas” sobre el cuerpo, como por ejemplo la ropa, las “prótesis” o las gafas; también surgió una representación gráfica del hombre normalizado. Estas figuras dieron cuenta de la tendencia a la homogenización que ejercen las instituciones y el tiempo como factor asociado a la esclavitud del ser; así como de la posibilidad de potenciar la expresión del cuerpo por medio de actividades como la danza o la espiritualidad, actitudes como la “picardía” o símbolos como las alas.

En este ejercicio también se observaron algunas movilizaciones y aperturas en los participantes de los encuentros, por ejemplo, algunos pasaron de posturas desalentadoras, obstaculizantes y limitantes a un reconocimiento conjunto de la posibilidad de la caricia y el afecto en la “liberación” del sujeto. En este contexto surgieron propuestas de adelantar con los colegas y estudiantes actividades como las desarrolladas por el Colegio del Cuerpo (Restrepo & Delieuvin, 1997). Durante la

sesión, los participantes relataron sus experiencias, recuerdos y emociones, se remontaron a sus infancias, rememorarón a sus maestros, a sus padres, amigos y amores, y narraron sus anhelos, motivaciones y limitaciones; también reflexionaron en torno a sus cambios, al camino recorrido, a la enfermedad, al cuerpo, a las emociones y al dolor.

Desde ese lugar de evocación, de auto-observación, los docentes cuestionaron su actual rol como modelos y como gestores de sus estudiantes, que pueden potenciar o limitar el aprendizaje, la confianza, el afecto y las relaciones de sus pupilos, tanto en el presente como en el futuro. La educación y la escuela se van perfilando en la reflexión conjunta como posibilitadoras de otras subjetividades y desde una comprensión sistémica nos vamos haciendo corresponsables de la realidad que experimentamos en la escuela y por tanto asumimos la potencia de cambio que habita en las relaciones.

### Actividad de relajación progresiva

Esta relajación desarrollada en la fase 1 se basa en la respiración diafragmática (que consiste en inflar el abdomen) y la tensión y distensión de cada segmento de músculos (los pies, las pantorrillas, los muslos, las nalgas, el abdomen, la espalda, el pecho, los brazos, las manos, el cuello, la cara y la cabeza). Gracias a esto los participantes pueden ir tejiendo conciencia corporal, distinción entre los estados de relajación y de tensión y la posibilidad de darse cuenta de que ellos mismos pueden decidir estar en alguno de esos estados (Cervantes & Huerta, 2015).

Los estudiantes relacionaron este ejercicio con las “pausas activas” y expresaron sentirse “relajados”; identificaron los estados de tensión y relajación; sintieron liberar tensión en los momentos de relajación; re-conocieron fragmentos de su cuerpo a los que con frecuencia no les prestan atención, como “los dedos de los pies”; reconocieron en la respiración una herramienta para el manejo de sus emociones, el control de impulsos y la posibilidad de disminuir el efecto de los estresores; relacionaron los efectos con lo que vivencian en su cotidiano al participar de deportes, danzas y otros entrenamientos; y resaltaron el potencial

de la actividad física para centrar su atención y como recurso ante la dispersión motora.

### “Como la palma de la mano”

“Como la palma de la mano” es una propuesta que promueve, desde la sencillez del dibujo a mano alzada, reflexiones acerca de prejuicios, preconceptos, atención, curiosidad y memoria. Para realizar la actividad se le da a cada participante una hoja en blanco y un lápiz, posteriormente se les solicita que en la hoja ubiquen su mano no dominante y tracen la silueta. A continuación, los participantes deben esconder la mano que emplearon para la silueta y dibujar sobre el modelo las líneas de la mano que tienen escondida, usando como recurso su memoria. Finalmente, comparan su dibujo con la mano que tenían escondida. Esta comparación potencia la conversación con respecto a los hallazgos del ejercicio.

De forma adicional, al ser orientada por los estudiantes, la actividad permitió un “intercambio” de roles con los docentes, que evidenció las dificultades de comunicación que emergen al momento de dar y recibir una instrucción. Esto permitió identificar la necesidad de asumir una postura de curiosidad (White, 1989), no de certeza, para mirar de formas diversas aquello que presumimos preexistente.

### Actividad de relajación progresiva

La actividad de relajación progresiva se aplicó siguiendo la propuesta de Cervantes y Huerta (2015), con algunas variaciones. Durante la investigación, los docentes hicieron una recomendación para complementar el ejercicio con una postura del Chi Kung<sup>2</sup>, que consiste en un movimiento que simula al “tigre [que] empuja la montaña”, donde se deben tensionar todos los músculos mientras se respira.

<sup>2</sup> De acuerdo con la descripción de la página saludterapia.com, el Chi Kung es una práctica corporal china que combina movimientos suaves y respiraciones, traduce “el cultivo y la práctica de la movilización consciente de la energía por el interior del cuerpo” (Serra, 2020).

Estos ejercicios posibilitaron la construcción de un espacio de confianza, fraternidad e intimidad, en la que docentes y estudiantes percibieron cómo las brechas que la relación jerárquica convencionalmente propone pueden ser movilizadas, al acercarse al reconocimiento de ambos desde las similitudes, las convergencias y el diálogo.

## Decálogo

El decálogo se refiere a la construcción colectiva de diez elementos que los participantes consideran fundamentales para las propuestas pedagógicas corporales. Estos se identificaron a partir de las reflexiones, emociones y experiencias que se propiciaron en las sesiones. Para ello los participantes entablaron una conversación en la que recopilaban los aprendizajes, las novedades, aquello que descubrieron, que los sorprendió y que los movilizó. De esta manera se puso en evidencia el rol que han desempeñado las estructuras jerárquicas, discursos dominantes y tradicionales, en las maneras de ser y de estar en la escuela y fuera de ella.

El decálogo también promovió la reflexión acerca de un futuro deseable, de alternativas y de estrategias que se pueden aplicar en el cotidiano, sin que esto necesariamente implique cambios radicales. De esta manera se visualizaron algunos elementos como generadores de transformaciones en las relaciones, conversaciones y emociones, lo que resonará en mayores movimientos, en todo el sistema. Algunos de los aspectos que se mencionaron fueron:

- Favorecer el diseño de los ambientes de clase, de manera que se disponga el lugar para el desarrollo de las actividades y se incluya a los estudiantes en esta planeación y diseño. Para esto es importante “romper los esquemas de las filas” o hacer las clases en lugares diferentes al salón.
- Propiciar una atmósfera de reconocimiento que parta desde el saludo y la pregunta por cómo estamos, donde se escuchen las respuestas de cada uno.

- Presentar la sesión que se va a desarrollar. Si se dejaron actividades para la sesión, es clave iniciar preguntando cómo les pareció el ejercicio y qué potencialidades y limitaciones surgieron.
- Plantear las actividades académicas desde un proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo, en el que tanto estudiantes como docentes puedan formarse, aprender y vincularse en un intercambio de saberes.
- Propiciar actividades que permitan conocer las dinámicas barriales de los estudiantes, para proponer desde allí reflexiones contextualizadas, que puedan ser útiles a las realidades de los jóvenes.
- Fortalecer las actividades que permiten la exploración y el contacto con los objetos, incluso desde el simple acto de desarmar para ver cómo funciona algo. Cultivar la curiosidad, la pregunta por el mundo que nos rodea y posibilitar desde el error la generación de nuevos aprendizajes.
- Mostrar otras maneras de realizar una misma actividad; motivar a los estudiantes a explorar y compartir sus opiniones, estrategias y recursos con la clase, para promover procesos de construcción colectiva.
- Emplear el sentido del humor para favorecer atmósferas de confianza, empatía, cooperativismo, reconocimiento y horizontalidad en el desarrollo de las actividades.
- Usar ejercicios de respiración, de conciencia corporal, de relajación o de movimientos orientados, para propiciar la atención, la concentración y el cambio de actividad. Esta es una práctica similar a las “pausas activas”.
- Promover actividades en las que se reconozca lo diferentes que somos y la potencia que existe en esa diversidad. En este sentido, es importante fomentar la empatía a partir del reconocimiento de las particularidades, emociones, pensamientos y prejuicios propios y de los otros.
- Diseñar ejercicios de improvisación, donde sea necesario proponer otras maneras de hacer las cosas. Acudir a la pregunta para potenciar otras respuestas. Potenciar la imaginación. Usar la música, el dibujo, los videos y demás creaciones artísticas, como medios para comunicar y acceder a los conocimientos.

## Conclusiones

Al observar en retrospectiva el proceso, emergen algunas recomendaciones o variantes que podrían enriquecer la intervención. Entre estas cabe mencionar que es posible ampliar el abordaje de las temáticas propuestas por medio de ejercicios corporales, como la danza, pues los ejercicios propuestos —la respiración, la relajación, la reflexión y la conversación— quizás se encuentran sesgados por una visión adulto-céntrica de control y prevención con los otros; o tal vez guardan algo de temor a la innovación o a proponer algo muy novedoso que resultara chocante para el grupo. En coherencia con esta propuesta, vale la pena explorar las potencialidades de los participantes de la estrategia, ya que aunque afloraron algunos saberes, sería interesante generar un mayor número de sesiones para cada fase, en las que los estudiantes y docentes dirigieran una actividad corporal para el grupo. Esto tendría el propósito de motivar la improvisación y fluidez en el diseño, lo que potenciaría la emergencia, la creatividad y el acople del grupo con sus propias dinámicas.

Por otra parte, durante la sesión de rehistorización es necesario abordar más ampliamente conversaciones acerca de cómo los participantes consideran que los cambios en las dinámicas relacionales pueden influir en la convivencia en la institución; o de cómo el conversar e intercambiar experiencias en torno a la vivencia de la corporalidad en la escuela favorece cambios en cada uno y en la forma de aproximarse a los otros. Reflexionar con mayor profundidad cuáles considera cada participante que pueden ser sus aportes a la construcción de una dinámica relacional distinta y qué espera de los otros miembros del equipo.

En un próximo diseño es recomendable programar sesiones de seguimiento postintervención, ya que en las conversaciones que se generaron no fueron consideradas, pero evidenciaron ser fundamentales al momento de retroalimentar la intervención y evidenciar su impacto. Esto pone en consideración la necesidad de que el sistema apropie los contenidos conversacionales y que desde sus propias dinámicas cotidianas visualice los cambios posibles y se movilice hacia ellos.

Es en esta dinámica relacional en la que se gestaron movilizaciones que impactan a la comunidad educativa en general, pues después de la experiencia de intervención que conjuntamente vivenciamos, los docentes del área de artes conversaron con la rectora de la Institución para proponerle cambios en la estructura de las clases de esta asignatura. Esto respondió a la necesidad de darle al área un lugar de reconocimiento, lo que revivió la pasión, el compromiso y el desafío de reinventarse en la acción cotidiana.

Con el transcurrir de los días he podido ver cómo en la Institución estamos conversando de otras maneras. Luego de reunirse con el grupo de docentes de artes, la rectora acordó con ellos cambios en el horario de los estudiantes. Como resultado, cada grupo tiene una sesión semanal de cuatro horas de artes, que se da desde la figura de centros de interés, en donde cada docente desde su especialidad constituyó una cátedra: teatro, música, artes plásticas y danzas. Este cambio ha impactado las producciones de los estudiantes, al fomentar en ellos el compromiso y la disposición; pero especialmente esta iniciativa les ha permitido a los docentes recuperar el ejercicio amoroso de la enseñanza, se observan casi rejuvenecidos, re-enamorados de su labor y menos estresados.

Con este primer movimiento se labró el sendero para otros cambios. La conversación de los docentes con la rectora le transmitió a ella la necesidad de reunirse con cada una de las áreas para conocer sus necesidades y propuestas. Esta exploración, además, motivó a los docentes de otras áreas a reconocer sus talentos y fortalezas, gracias a lo cual la Institución cuenta con centros de interés de otras áreas, como química, granja, alfabetización y comunicaciones.

En este nuevo horario se acogió la normativa de la cátedra de historia y se abrió un espacio para la clase de educación sexual. Para estos espacios se adoptó la modalidad de talleres y su diseño se designó al área de orientación. De esta manera ampliamos el espectro de conversaciones que se tenían en la Institución sobre el cuerpo e incurSIONAMOS en la comprensión relacional de la sexualidad, en aras de construir un escenario de confianza, seguridad y protección para los niños, niñas y jóvenes.

Los ajustes resultantes de la intervención desarrollada han obligado a reformar la duración de las clases, que pasaron de 55 a 45 minutos cada hora. Esta medida ha favorecido los tiempos de atención a los estudiantes y ha motivado a los docentes a diseñar otras maneras de compartir sus saberes, por medio de actividades lúdicas y construcción colectiva de conceptos que parten de la vida cotidiana. Los docentes se han apropiado de espacios como las zonas verdes, la biblioteca, el laboratorio o el salón de audiovisuales como escenarios para las clases.

La Institución en conjunto ha venido gestando dinámicas en las que se han resignificado los tiempos, los espacios y la normalización, a partir de prácticas que apuntan a ver de manera más integral y sistémica la educación. Un ejemplo de estas iniciativas es aquella enfocada en fortalecer los procesos de lectoescritura comprensiva en los estudiantes, antes que los mecanismos de memorización y evocación de saberes. Asimismo, el fortalecimiento de la pedagogía por proyectos, en donde las áreas de conocimiento se entrecruzan y se retroalimentan, ha motivado la integración de áreas y ha disminuido la segregación de los saberes, así como las dicotomías clasificatorias.

Así mismo, en los jóvenes se han observado transformaciones, por ejemplo, muchos de ellos han asumido con mayor responsabilidad su lugar en la relación con los adultos, ya no desde la subordinación o la rebeldía, sino desde la curiosidad, el reconocimiento y la transformación. La intervención desarrollada permitió que los estudiantes se sintieran protagonistas de sus vidas en el aquí y el ahora, lo que los motivó a proponer conversaciones con algunos docentes con quienes tenían conflicto, con sus familias y con sus pares.

El diseño co-construido favoreció transformaciones en las dinámicas relacionales entre estudiantes y docentes que impactaron la comunidad educativa, al ubicarnos en otros lugares posibles para interactuar con el otro y con nosotros mismos. A partir de esto planteamos estrategias, herramientas y actividades, como el dibujo de la silueta, de la mano, las pausas activas, la respiración diafragmática, la relajación progresiva y la creación conjunta de ilustraciones en las que se recogieran las opiniones expresadas. También implementamos el compartir

los alimentos mientras conversamos acerca de nuestras vidas, lo que conllevaba ponernos en el lugar del otro y reflexionar sobre nuestros prejuicios, atribuciones y señalamientos. Este encuentro nos permitió reconocer las emociones presentes en cada momento de la vida, como puntos de conexión con el otro; de ahí que resultara fundamental enfatizar en el lenguaje como lugar de tensiones, lo que sugiere la necesidad de comunicarnos desde la empatía y la legitimidad. Estas actividades pueden ser aplicadas en cualquier práctica pedagógica que reconozca el lugar de la corporalidad como potencia motivadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, pueden ser acogidas por docentes de todas las áreas que se cuestionen acerca de su que-hacer, del lugar de enunciación que asumen como profesores y que deseen resignificar sus relaciones con los jóvenes y niños con los que interactúan diariamente.

Así mismo, construimos una metodología en la que se pueden realizar encuentros conversacionales con otras áreas, compartir e intercambiar saberes y experiencias con los estudiantes de manera horizontal, como cuerpoS que están siendo en la relación y que constituyen la escuela misma.

Este ejercicio impactó no solo a los cuerpoS que participamos de la experiencia, sino que también cobijó a todos los miembros de la comunidad educativa, en la que se incluyen las familias de los estudiantes y las nuestras. Al transformar nuestras prácticas desde la reflexión, la auto-observación y la conversación, no solo nos presentamos como docentes más incluyentes, respetuosos y gestores de mejores relaciones, sino que también vamos a nuestros hogares con otras miradas de nosotros mismos y del otro, nos hacemos padres, madres, esposos, esposas, vecinos, amigos, hijos con posibilidad de escuchar y con curiosidad. Esto es posible gracias a que nos hemos movilizad del lugar de la certeza que brinda la paradoja del conocimiento al terreno de la incertidumbre, de la duda, de la sospecha, pero no con miedo y desconfianza, sino con capacidad de asombro.

La pregunta por el cuerpo de los docentes en la escuela sigue siendo un campo fértil para la conversación. Aproximarnos a las

individualidades de los profesores, así como al “cuerpo docente” como un sistema, genera aperturas para otras investigaciones e intervenciones. La posibilidad de conversar interdisciplinariamente o transdisciplinariamente es un desafío por asumir, que conlleva la coordinación de tiempos y espacios para el encuentro, en donde sea posible reconocernos en nuestras intimidades humanas, en los afectos, en los gustos y sueños. Esto requiere fomentar en las directivas una sensibilidad por las necesidades de la comunidad educativa y propender por una escuela dinámica, cambiante, viva, que se alimenta y crece con sus participantes. Proponemos entonces un panorama de acción que requiere la reflexión colectiva, la disposición de voluntades y la suma de esfuerzos que se hagan praxis.

## Referencias

- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrortu.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Magisterio.
- Cervantes, A. & Huerta, E. (2015). Método de Jacobson o de relajación progresiva. En *Técnicas de relajación. Ejercicio terapéutico II. Sexto semestre*. Grupo D (pp. 11-14). Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades. <https://bit.ly/3CrJQtg>
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston & F. Miranda (comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 9-17). Naciones Unidas. <https://bit.ly/3Ka82lH>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Fundación Lúminis. (2015, 21 de julio). *Paula Sibilía (Fundación Lúminis + Fundación El Libro + Banco Galicia-2015)* [video]. YouTube. <https://youtu.be/c87BMSP8z4A>

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Pearce, W. B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 265-283). Paidós.
- Pearce, W. B. (2001). Introducción a la teoría del manejo coordinado del significado. *Sistemas Familiares*, 17(2), 5-16.
- Pearce, W. & Pearce, K. (2000). Extending the theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) through a community dialogue process. *Communication Theory*, 10, 405-423.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo en la educación*. Academia. <https://bit.ly/3T7QsTo>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(6). <https://bit.ly/3KtV15v>
- Restrepo, A. & Delieuvin, M. (1997). *El Colegio del Cuerpo*. Cartagena de Indias. <https://www.corporacioncolegiodelcuerpo.org/>
- Reyes Galindo, R. (2015, 3 de septiembre). *Intervenciones: Zandra Pedraza, Rafael Reyes, Clara Cuervo* [video]. YouTube. <https://youtu.be/nipRq1B-j3A>
- Rodríguez, A. & Barbagelata, N. (2015). Fundamentos teóricos del paradigma sistémico. En A. Moreno (ed.), *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención* (2.ª ed., pp. 29-32). Descleé de Brouwer.

- Serra, J. (2020, 8 de mayo). *Chi Kung (Qi Gong)*. Salud Terapia. <https://bit.ly/3dOvf0B>
- Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7(1), 61-73.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- White, M. (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida*. Gedisa: Barcelona.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

---

## Violencia de género: conversaciones con mujeres receptoras y sus hijos en un contexto educativo\*

Eliana Gamboa\*\*

La violencia de género es una problemática de gran impacto social, con complejas consecuencias para las mujeres receptoras (graves daños a nivel físico y psicológico, que llegan inclusive a la muerte), sus hijos, sus familias y las comunidades. Un agravante de esta situación es que se ha naturalizado en la cotidianidad familiar como algo propio de las relaciones entre hombres y mujeres. Esto ha conformado ciclos de violencia que se mantienen transgeneracionalmente y cuyas implicaciones están arraigadas en la cultura.

En este orden de ideas, el presente capítulo expone un trabajo de investigación-intervención que pretende desprenderse de la visión clásica que enmarca la violencia de género dentro de una dinámica exclusiva de la pareja, donde los miembros del sistema ocupan lugares fijos

---

\* Este artículo cita abundantemente —y resume, en numerosas ocasiones— el trabajo de grado de Eliana Gamboa Quevedo, dirigido por Dora Isabel Garzón, titulado: *Violencia de género: conversaciones con mujeres receptoras y sus hijos en un contexto educativo*, presentado para aspirar al título de magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central en el año 2017. Para no sobrecargar en el texto las referencias bibliográficas a dicha tesis, se omiten aquí las indicaciones de cita directa.

\*\* Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central. Docente orientadora de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo: [eggamboaqu@educacionbogota.edu.co](mailto:eggamboaqu@educacionbogota.edu.co)

como “víctima y victimario”, sin integrar esta experiencia en el contexto social y cultural del cual hacen parte (Garzón, 2006), que incide de forma directa en la emergencia y permanencia de este fenómeno en un contexto particular. Por tanto, en el proceso de investigación-intervención se asume la violencia de género como un fenómeno enmarcado en un contexto socio-cultural que promueve roles y estereotipos asociados con lo femenino, lo masculino, la familia y las relaciones entre sus actores de forma discriminatoria hacia la mujer, lo que da curso a ejercicios de poder desmedidos del hombre en la relación.

En este panorama cobra sentido comprender y transformar la experiencia desde las voces de algunos de los protagonistas de este fenómeno, para configurar nuevas formas de relación donde la reflexión sea el eje del diálogo. Esta iniciativa no solo considera a las mujeres, sino también a los y las jóvenes, quienes se encuentran en su proceso de formación como sujetos sociales y ciudadanos en la relación con sus madres y padres, en un ejercicio conjunto como actores significativos del contexto familiar.

La investigación-intervención se desarrolló en la Institución Educativa Distrital (IED) Fernando Mazuera Villegas, ubicada en la localidad de Bosa, que atiende a población perteneciente a estratos socioeconómicos 1 y 2. La Institución cuenta con siete sedes, en las que se encuentran matriculados cerca de 6500 estudiantes, y ofrece servicios educativos desde prejardín hasta grado 11. La Sede A, donde se llevó a cabo el trabajo, cuenta con jornadas de estudio de mañana, tarde y noche, en esta última con procesos exclusivos de bachillerato.

La presente investigación-intervención se realizó con un grupo de seis mujeres adultas, madres, en edades entre los 17 y 45 años de edad, que presentaban vivencias relacionadas con la violencia de género y que se encontraban culminando sus estudios de secundaria en la jornada nocturna. También participaron tres hijos varones de algunas de ellas, con 23, 20 y 18 años de edad, quienes por su edad y tiempo estuvieron en disponibilidad de participar. Se intentó que participaran las parejas, pero la separación o las medidas legales de tipo restrictivo no lo permitieron.

## Desafíos de la intervención en contextos de violencia de género

Los referentes que dieron lugar a la presente investigación-intervención emergieron en el marco de la labor de orientación que desempeña la investigadora-interventora en la jornada de la mañana de la IED. En esta práctica, algunos de los relatos de los estudiantes daban cuenta de experiencias de violencia de género en sus hogares, ante las cuales asumían posturas en defensa de la madre a quien reconocían como víctima, lo que generaba conflictos en el hogar. Otros estudiantes priorizaban la conservación del hogar por encima de la protección de la mujer, porque desconocían la verdadera magnitud de las situaciones de violencia y cuestionaban a la madre frente a la posibilidad de una separación, a pesar de vivir graves conflictos al interior del hogar. De manera que los estudiantes se asumen involucrados en la problemática de pareja de los padres y reconocen un gran impacto psicológico en sí mismos a partir de estas experiencias.

Por consiguiente, esta búsqueda investigativa-interventiva resultó muy pertinente en cuanto es fundamental acompañar a las mujeres a reconocer violencias que puedan haber sido experimentadas en sus vidas como hijas, madres, trabajadoras, esposas y compañeras. Por otro lado, se asume la importancia de ampliar la perspectiva con respecto a cómo la sociedad patriarcal define y mantiene estereotipos respecto a ser mujer u hombre que favorecen la emergencia y conservación de múltiples violencias que se viven como verdades en las relaciones de la cotidianidad familiar y de la pareja.

Así mismo, se reconoce como fundamental escuchar las voces de hijos que han experimentado violencia de género en sus hogares, con el propósito de reconocer sus experiencias, que al conjugarse con las de las madres posibilitan construir nuevas comprensiones sobre la violencia de género en un orden de mayor complejidad. Finalmente, estas reflexiones pueden hacerse extensivas a toda la comunidad educativa la IED Fernando Mazuera Villegas, con el fin de ampliar las

comprensiones sobre la violencia de género e incluirse en la formación integral de los jóvenes para su prevención en este contexto.

## Alcances del diseño

El objetivo de la investigación-intervención fue realizar intervención con mujeres que han vivido situaciones de violencia de género y sus hijos, para reflexionar sobre esta problemática, comprender su experiencia e identificar los impactos en la vida de todos los integrantes de la familia. Adicionalmente, la propuesta buscó construir en el diálogo relatos alternos referentes a estas vivencias, a los procesos identitarios, a los sistemas de creencias y a los valores innovadores en las dinámicas relacionales de la vida de pareja que posibiliten desarrollar contextos de prevención de la violencia de género.

Durante la investigación también nos interesó:

- Comprender en el relato la experiencia de violencia de género con mujeres que la han vivido y sus hijos.
- Comprender cómo se construyen intervenciones en el diálogo que favorecen relatos identitarios, sistemas de creencias y valores y dinámicas relacionales innovadores basados en el respeto entre hombres y mujeres.
- Cuestionar los discursos hegemónicos relacionados con lo femenino, lo masculino y con la violencia de género.
- Facilitar la emergencia de relatos identitarios en las mujeres participantes a partir de la reflexión de diversos aspectos de sus vidas, considerados en otros contextos, incluida la mirada de sus hijos.
- Reconocer las voces de los hijos que han experimentado violencia de género en sus hogares, como actores, a fin de generar nuevas comprensiones y reflexiones de este fenómeno en sus propias vidas que permitan prevenir la violencia basada en género en sus relaciones.
- Proponer nuevos diálogos, a partir de las comprensiones y reflexiones generadas en los encuentros, que puedan ser ampliados a diversos

actores de la comunidad educativa del colegio Fernando Mazuera Villegas, especialmente a la población estudiantil y a sus familias con una intención preventiva.

## Referentes conceptuales que enriquecen el diseño

### La investigación como construcción social

La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, presenta como principal interés “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada; es decir, a partir de la percepción que tiene cada sujeto de su propio contexto” (Bonilla & Rodríguez, 2008, p. 47). En este sentido, este tipo de investigación explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos de un determinado contexto espacio-temporal. Esto implica utilizar una lógica inductiva, que desde los hallazgos particulares permita encontrar los parámetros normativos de comportamiento de ese determinado grupo social del que emergen estos datos.

A partir de estas ideas, la presente investigación-intervención se desliga de la tradición del modernismo que ha estado estrechamente relacionada con la búsqueda de la verdad. De forma particular, el construccionismo comprende el conocimiento como el producto de comunidades determinadas guiadas por creencias y valores concretos. En este sentido, “no es posible hablar de verdades únicas, sino de verdades que dependen del punto de vista de cada comunidad” (Gergen & Gergen, 2011, p. 79).

Así mismo, Pakman (2007) comprende el proceso de investigación-intervención como uno recursivo, en el que no es posible desligar la investigación de la intervención ni viceversa. Además, el autor refiere que investigar no consiste en una recolección de información en la que el investigador observa desde una posición idealmente distante, como si así pudiera llegar a entender una dinámica de interacciones. En este

orden, intervenir tampoco es un acto independiente de la investigación, ya que parte de la información obtenida con anterioridad. En este mismo sentido, la información no se recoge, sino que es generada a partir de la interacción entre los actores, que vendría siendo en sí misma intervención. Entonces, “intervenir es la condición de investigar” (Pakman, 2007, p. 361), ya que la distinción creada a partir de la información generada como materia de la investigación es por sí misma una intervención, al crear restricciones y aperturas para las futuras interacciones en ese sistema.

Un aspecto adicional de gran importancia al hablar del proceso de investigación-intervención desde la perspectiva sistémico-construccionista se relaciona con la reflexividad y la participación del investigador-interventor en el fenómeno del que pretende dar cuenta, en el marco de una epistemología de segundo orden que vincula al observador con el sistema que observa en la observación (Von Foerster, 1996). Con respecto a este tema, Pakman (2007) refiere que “toda intervención es una intervención sobre nosotros mismos y toda investigación es en cierta medida el descubrimiento de nosotros mismos” (p. 363). En ese sentido, como investigadora-interventora de forma casi inevitable hago uso de mis prejuicios, experiencias, conocimientos y emociones para orientar los encuentros y dar voz a los participantes en el ejercicio investigativo.

### Inspiraciones metodológicas

La presente investigación-intervención se da en el marco de un enfoque sistémico y del construccionismo social. De forma particular para el desarrollo de las sesiones de trabajo, con los sistemas participantes se propone hacer uso de la metodología del enfoque colaborativo propuesta por Anderson (2000) y de algunos elementos de la terapia narrativa propuestos por White y Epston (1993).

El *enfoque colaborativo*, según Anderson (2000), presenta como premisas filosóficas que los sistemas humanos son sistemas de generación de lenguaje y sentido, formas de acción social que construyen realidades, donde el ser es un ente social-relacional (la mente humana es social) y la realidad y el sentido de cualquier experiencia son fenómenos

interaccionales creados en una conversación y acción con otros. Del mismo modo, la autora propone que el lenguaje opera como forma de participación social al ser “generador”, lo que además da orden y sentido al mundo. De manera que el conocimiento es relacional y está inserto en el lenguaje dentro de prácticas cotidianas (Anderson, 2000).

Desde esta postura, se reconoce a las personas como *expertas en sus vidas* y, al interventor, como un aprendiz de la vida del otro (Rodríguez & Nensthiel, 2010). Esta postura del interventor, a su vez, requiere *humildad* al reconocer que no somos poseedores de ninguna verdad y que a través de la conversación construimos significados y podemos honrar las historias de los otros (Anderson, 2000).

Otro aspecto a tener en cuenta en el presente ejercicio investigativo a partir del enfoque colaborativo es la creación de un contexto en el que se invite a los participantes a la co-construcción de una responsabilidad compartida, donde el investigador-interventor se posiciona como un otro dispuesto a compartir sus ideas, prejuicios o preocupaciones, y se permita en este espacio mostrarse “genuino, abierto, apreciativo, respetuoso, invitante y curioso” (Anderson, 2000, p. 152).

Por otro lado, el *enfoque narrativo* se centra, como lo mencionan White y Epston (1993), en el hecho de reconocer que las vidas de las personas están llenas de experiencias que son organizadas a modo de narraciones. De manera que un interés de este enfoque tiene que ver con la forma en la cual “las personas organizan sus vidas alrededor de ciertos significados y cómo, al hacerlo, contribuyen inadvertidamente a la ‘supervivencia’ y a la ‘carrera’ del problema” (p. 21).

Esta forma de considerar a las personas en relación con sus problemas resulta interesante ya que pone a los sistemas en lugares móviles, al reconocer que, así como se han narrado historias de sí mismos desde el dolor, la carencia y el fracaso, también pueden narrarse historias desde el amor, la lucha y el triunfo. Estas últimas pueden resultar más favorecedoras y a la vez permitir que los sistemas, en el caso de esta investigación-intervención, las mujeres y sus hijos se relacionen con el problema de otras formas y reconozcan cómo han constituido sus vidas a partir de ellos (White & Epston, 1993).

Según White y Epston (1993), “cuando las personas se separan de sus relatos pueden experimentar un sentimiento de agencia personal; y a medida que se apartan de la representación de sus relatos, se sienten capaces de intervenir en sus vidas y en sus relaciones” (p. 29). En este sentido, los autores denominan *relatos dominantes* a las narraciones que han gobernado las vidas de las personas, mientras que las *historias alternativas* vendrían siendo los aspectos de las experiencias que contradicen las historias dominantes.

Por otro lado, desde el enfoque narrativo se menciona la externalización del problema como una estrategia descrita por White (1993) como:

un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. (p. 53)

En este trabajo investigativo-interventivo se partió de estas ideas para crear un contexto en el que los participantes se permitieran redescubrir hechos que antes no se podían ver por tener una visión saturada por la violencia; así mismo, se permitió la emergencia de relatos desculpabilizadores y esperanzadores en torno al problema (White & Epston, 1993).

Otro de los referentes metodológicos que inspiró una de las sesiones de la intervención, particularmente la última, fue la terapia comunitaria. Esta propuesta, que parte de las ideas de Marilene Grandesso y Adalberto Barreto, se basa en el respeto a la diversidad cultural y a la multiplicidad de contextos y parte de un conocimiento local que implica una terapia construida sobre la aceptación de la responsabilidad social del terapeuta, la legitimación de los derechos humanos, el bienestar y el ejercicio de la libre elección (Grandesso, 2010, pp. 15-16). Se trata de una práctica que posibilita la creación de redes solidarias, al movilizar los recursos y competencias de las personas, de las familias y comunidades, y suscitar la dimensión terapéutica del grupo (Grandesso, 2010).

Finalmente, en los escenarios de intervención se hace uso de las preguntas generativas descritas por Schnitman (2008) como generadoras de nuevas posibilidades de acción, al permitir que los participantes reconozcan su propia capacidad y la de los otros para construir alternativas frente a una situación. Estas preguntas tienen diversos objetivos, incluyendo la expansión de las habilidades para reconocer lo novedoso e identificar los ciclos generativos para reflexionar sobre ellos y sobre la participación de cada uno en la construcción de alternativas.

## Diseño de intervención

El proceso de investigación-intervención se llevó a cabo a partir de encuentros que serán descritos a continuación:

Escenario 1: Reconociéndonos como partícipes de nuestra realidad					
<b>Propósito:</b>					
Realizar un encuentro en el cual se cree el contexto para el reconocimiento de los participantes de la intervención y la co-construcción de los acuerdos que guiarán este proceso.					
<b>Objetivos específicos:</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar los objetivos del proceso de investigación-intervención a los participantes.</li> <li>• Propiciar un espacio de diálogo que permita a los participantes abordar dudas, temores y expectativas referentes a la intervención.</li> <li>• Posibilitar la emergencia de historias que dan cuenta de la experiencia vivida en las relaciones donde se ha presentado violencia de género.</li> </ul>					
<b>Participantes:</b> Seis (6) mujeres con vivencias de violencia de género.					
Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
10 min	Generar un espacio de apertura frente a los contenidos a abordar en la sesión.	Reflexión, apertura y presentación.	Actividad de conexión emocional relacionada con los contenidos de la sesión. Presentación de las participantes.	N/A	Crear un clima de confianza que permita generar conexión con la sesión.
15 min	Presentar los objetivos del proceso de I-I a los participantes. Propiciar un espacio que permita abordar dudas, temores y expectativas referentes a la intervención	Presentación.	Mediante una presentación en PowerPoint, se pretende abordar junto con los participantes los objetivos del proceso de investigación-intervención, las dudas y propuestas que puedan generarse a lo largo del proceso.	Computador y presentación.	Hacer uso de un lenguaje adecuado a las características de los participantes.

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
20 min	Posibilitar la emergencia de historias que den cuenta de la experiencia vivida en las relaciones donde ha podido estar presente la violencia de género.	Diálogo colaborativo.	Conversación alrededor de las preguntas: ¿Qué aspectos favorables para mí pueden resultar al participar en esta intervención? ¿Qué debería pasar en los encuentros para sentir que mi participación aportó positivamente?	N/A	N/A
5 min	Revisar y diligenciar los soportes documentales necesarios para la intervención.	Revisión y aprobación de los consentimientos informados.	Se entrega a las participantes los formatos de consentimiento informado y se les solicita que los diligencien y expliquen su importancia y funcionalidad.	Formatos de consentimiento informado.	N/A
20 min	Realizar el cierre del encuentro y generar aperturas para la siguiente sesión.	Cierre con la actividad "Yo doy luz".	Se entregará a cada uno de los participantes una vela. Inicialmente, solo uno de los participantes tendrá encendida su vela, como gesto de gratitud y de conocimiento frente al grupo. Quien tiene la vela encendida dará luz a uno de sus compañeros y dirá: "Yo (su nombre) te doy luz (el nombre de su compañero)". Y así sucesivamente hasta que todas las velas se encuentren encendidas.	Velas y fósforos.	Generar un espacio de connotación positiva, de reconocimiento y reafirmación, con el propósito de que la metáfora de dar luz tenga impacto en los participantes.

## Escenario 2: La violencia como co-construcción social

### Propósito:

Realizar una intervención con mujeres que hayan experimentado violencia de género, en la cual se cuestionen los discursos hegemónicos relacionados con lo femenino, lo masculino y con la violencia de género.

### Objetivos específicos:

- Reflexionar en torno a la influencia del contexto social y la cultura en la violencia de género, abordando roles de género, estereotipos, etc.
- Generar nuevos abordajes que redunden en la prevención de la violencia de género desde la reflexión de los modelos sociales y culturales.

**Participantes:** Seis (6) mujeres con vivencias de violencia de género.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
10 min	Generar un espacio de apertura frente a los contenidos a abordar en la sesión.	Apertura y reflexión inicial.	Realizar una actividad de conexión emocional relacionada con los contenidos de la sesión.	N/A	Crear un clima de confianza que permita generar conexión con la sesión.
30 min	Reflexionar en torno a la influencia del contexto social y la cultura en la violencia de género, abordando roles de género, estereotipos, etc.	Los imaginarios sociales y culturales de lo femenino y lo masculino: análisis de medios audiovisuales.	Proyectar un capítulo o un fragmento de una novela romántica audiovisual y conversar en grupo sobre cómo percibimos los parámetros sociales o personales de lo que significa ser mujer y ser hombre.	Computador. Capítulo de serie <i>Lo que callamos las mujeres</i> .	Escoger una historia que resulte interesante para los participantes y que aborde los contenidos propuestos.
15 min	Reflexionar en torno a la influencia del contexto social y la cultura en la violencia de género, abordando roles de género, estereotipos, etc.	Diálogo colaborativo.	A partir de las conversaciones generadas, analizar los estereotipos de género presentes en los participantes y a partir de estos conversar en torno a la violencia como construcción social.	Papeles de colores.	En este espacio se generará el clima para que las participantes puedan autorreferenciarse a partir de lo abordado en el capítulo de la novela y del diálogo llevado a cabo.

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
20 min	<p>Generar nuevos abordajes que redunden en la prevención de la violencia de género desde la reflexión de los modelos sociales y culturales.</p> <p>Resignificar las emociones e ideas asociadas a la violencia de género.</p> <p>Reflexionar en torno a la construcción de la mujer como agente en los contextos de violencia de género.</p>	Re-narrando mi historia.	<p>A partir de las palabras escritas en el tablero debemos re-crear la historia de Paola (la protagonista del capítulo de la novela), añadiendo nuevas emociones y construcciones sociales para responder a las preguntas:</p> <p>¿Cómo podemos dar un nuevo final a esta historia?</p> <p>¿Qué podría hacer Paola para que su situación le resultara favorecedora?</p>	<p>Tablero.</p> <p>Marcadores.</p>	<p>Guiar las intervenciones de las participantes en torno al reconocimiento de nuevas formas de comprensión y relación con el problema.</p>
15 min	<p>Posibilitar la emergencia de historias que den cuenta de la experiencia vivida en las relaciones donde ha podido estar presente la violencia de género.</p>	Cierre: deconstrucción de ideas.	<p>Orientar el proceso de deconstrucción de ideas a partir de preguntas orientadoras.</p>	<p>Tablero.</p> <p>Marcadores.</p>	<p>Guiar las intervenciones de las participantes en torno al reconocimiento de nuevas formas de comprensión y relación con el problema en su experiencia personal.</p>

### Escenario 3: ¿Y los hijos qué? Otras miradas de la violencia de género

#### Propósito:

Reconocer las voces de los hijos que han experimentado violencia de género en sus hogares para generar nuevas comprensiones y reflexiones de este fenómeno en sus propias vidas que propicien la prevención de la violencia basada en género en sus relaciones interpersonales.

#### Objetivo específico:

Realizar una intervención con jóvenes que han tenido vivencias de violencia de género en sus hogares, en la cual se cuestionen los discursos hegemónicos relacionados con lo femenino, lo masculino y con la violencia de género.

**Participantes:** Cuatro (4) jóvenes adolescentes hijos de algunas de las mujeres participantes.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
10 min	Generar un espacio de apertura frente a los contenidos a abordar en la sesión.	Apertura y reflexión inicial.	Realizar una actividad de conexión emocional relacionada con los contenidos de la sesión.	N/A	Crear un clima de confianza que permita generar conexión con la sesión.
15 min	Abordar imaginarios y guiones sociales y culturales presentes en los participantes con respecto a lo masculino y lo femenino.	“La hermosa carta de un padre a su hijo”.	Lectura del texto “La hermosa carta de un padre a su hijo”. A partir de esta lectura, se pretende abordar las expectativas de familia y los modelos de paternidad.	Texto impreso “La hermosa carta de un padre a su hijo” (Redacción Perucom, 2014).	Escoger una historia que resulte interesante para los participantes y abordar los contenidos previamente planeados.
20 min	Reflexionar en torno a la expresión del afecto, la paternidad y el cuidado del otro.	Diálogo colaborativo.	Conversación en torno a la expresión de emociones al interior de la familia; a las comprensiones asociadas con la violencia de género; y a las expectativas de familia.	N/A	N/A

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
20 min	Reflexionar en torno a las emociones, ideas y experiencias que se generan en los participantes con respecto a las vivencias de sus madres y padres.	Diálogo colaborativo.	A partir de las actividades realizadas, se promueve un diálogo centrado en los aprendizajes, reflexiones y emociones experimentadas, que permita reconocer las experiencias de los otros participantes.	N/A	N/A
20 min	Reconocer aspectos de sus madres que valoren de forma positiva.	Cierre: Sirviendo como reflejo para generar nuevos puntos de vista.	Como insumo para el próximo escenario de encuentro con las mujeres, se entregará a cada uno de los jóvenes trozos de papel para que plasmen ideas, cualidades, habilidades, etc., que han identificado en sus madres.	Hoja de papel de gran formato.	Pedir a los participantes que sean apreciativos e involucren sus emociones.

### Escenario 4: Las otras narraciones de mí misma

#### Propósito:

Facilitar la emergencia de relatos identitarios de valor personal en las mujeres participantes, a partir de la reflexión de diversos aspectos de sus vidas apreciados en otros contextos, incluida la mirada de sus hijos.

#### Objetivos específicos:

- Reflexionar en torno a la mirada de las participantes con respecto a sí mismas.
- Incluir las voces de otros como relatos movilizadores para generar nuevas narraciones de sí mismas.
- Reflexionar en torno a la construcción de la mujer como agente en los contextos de violencia de género.

**Participantes:** Seis (6) mujeres con vivencias de violencia de género.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
7 min	Generar un espacio de apertura frente a los contenidos a abordar en la sesión.	Apertura y reflexión inicial.	Presentación del video: "Si pudieras cambiar una sola parte de tu cuerpo, ¿qué cambiarías?".  Conversación en torno al contenido del video.	Computador. Video.	N/A
30 min	Reflexionar en torno a la mirada de las participantes con respecto a sí mismas.  Incluir las voces de otros como relatos movilizadores para generar nuevas narraciones de sí mismas.	Narrando una nueva historia.	Cada participante cuenta con un papel dividido en cuatro partes. En el primer cuadrante ellas deben referenciarse a sí mismas.  En el segundo cuadrante se ubican las expresiones de sus hijos sobre ellas.  En el tercer cuadrante las participantes deben rotar su cartel para que las demás participantes escriban algo sobre ellas.  Finalmente, las participantes leen su relato inicial, las narraciones de sus hijos y de las otras participantes.	Papel tamaño medio pliego separado en cuatro cuadrantes.	Sensibilizar a las participantes sobre la importancia de expresarse de forma espontánea para la realización del ejercicio.

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
30 min			A partir de estas nuevas voces, en el cuadrante final, las participantes deben realizar una nueva narración de sí mismas que resulte más amplia y que incluya las percepciones de los otros identificadas en las fases anteriores.		
20 min	Generar reflexiones en torno a cómo la violencia puede generar relatos poco favorecedores de nosotros mismos. Reflexionar en torno a la posibilidad de elaborar relatos emergentes de valor personal.	Diálogo colaborativo.	Propiciar un diálogo que enfatice en la forma en la cual nos narramos y de qué manera estas narraciones pueden resultarnos más o menos favorecedoras.	N/A	Resaltar los aprendizajes y las emociones que surgen al narrarnos desde otras perspectivas.
20 min	Realizar el cierre del encuentro y generar aperturas para la siguiente sesión.	Cierre.	Ejercicio de relajación y conexión emocional.	N/A	N/A

## Escenario 5: La generación de nuevos abordajes para afrontar y prevenir la violencia de género

### Propósito:

Facilitar la emergencia de relatos identitarios de valor personal en las mujeres participantes a partir de la reflexión de diversos aspectos de sus vidas, apreciados en otros contextos, incluida la mirada de sus hijos.

### Objetivo específico:

Proponer nuevos diálogos que puedan ser ampliados a diversos actores de la comunidad educativa de la IED Fernando Mazuera Villegas, especialmente a la población estudiantil y sus familias con una intención preventiva.

**Participantes:** Seis (6) mujeres con vivencias de violencia de género.

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
20 min	Realizar una ceremonia de definición como simbolismo de los relatos emergentes surgidos.	La telaraña humana.	Se pide a los participantes que se levanten, formen un círculo y se abracen. En esta posición, se les pide que se balanceen hacia adelante y hacia atrás. Esta es una forma de mostrar cómo los acontecimientos de la vida nos mueven y nos sacan de la rigidez mental. El ejercicio plantea una metáfora de cómo la araña se sostiene en la telaraña, así como la comunidad se sostiene por sus vínculos.	N/A	Generar un espacio de apertura para que los participantes se permitan sentirse parte de una comunidad, donde se resalte la importancia de reconocer las redes de apoyo con las que contamos.
20 min	Facilitar la emergencia de relatos identitarios de valor personal en las mujeres participantes, a partir de la reflexión de diversos aspectos de sus vidas, apreciados en otros contextos.	Momento de connotación y reconocimiento.	Espacio de connotación positiva entre las participantes, en el cual podamos mencionar qué aprendimos de las otras, qué cualidades, actitudes, vivencias o aprendizajes les reconocemos, y qué admiramos de cada una.	N/A	El facilitador debe guiar de forma constante las interacciones para generar un espacio real de connotación positiva y un clima de confianza.

Continúa...

...viene

Tiempo	Objetivo	Actividad	Paso a paso	Materiales	Recomendaciones
20 min	Generar nuevos abordajes que redunden en la prevención de la violencia de género.	Diálogo generativo.	Diálogo a partir de las preguntas: ¿Qué aprendizajes, reflexiones y aspectos conmovedores se lleva de este proceso de intervención-investigación? ¿De qué manera la experiencia en la intervención me ha permitido generar nuevas comprensiones acerca de mi experiencia con la violencia? ¿Cómo mi participación me ha permitido reflexionar en torno a otros aspectos de mi identidad que me resultan favorecedores?	N/A	N/A
20 min	Facilitar la emergencia de nuevos relatos identitarios en las participantes a partir del reconocimiento de sus historias.	Cierre y entrega de certificados.	Se hace entrega a cada participante de un "Certificado de fortaleza o valentía", como una forma de reafirmar su propio valor y su capacidad para afrontar situaciones complejas, generar alternativas y reafirmar sus nuevas narraciones de sí misma.	Certificados impresos con el nombre de las participantes.	Los certificados de valentía se otorgan a las mujeres que han logrado distanciarse de los contextos de violencia y los de fortaleza a quienes aún no lo han logrado.

## Aprendizajes derivados de la implementación del diseño

Las reflexiones e interpretaciones en torno a los resultados de la investigación-intervención se organizan en dos grupos. El primero es el de las *historias*, entendidas como relatos dominantes de la experiencia de las participantes; y el segundo es el de los *relatos alternos*, que dan cuenta de nuevas semánticas y sentidos para la acción en la perspectiva de vida trazada por los participantes en los procesos conversacionales realizados.

### Interpretación de historias

A lo largo de los encuentros surgieron reflexiones sobre los roles sociales asociados al género, que inciden en la emergencia y mantenimiento de la violencia en forma de “realidades” que tienen un gran dominio en la vida de hombres y mujeres. En este contexto, el hombre asume posturas que le permiten ejercer violencia desde privilegios otorgados socialmente en relación con la mujer, quien también naturaliza esta actitud (Ravazzola, 1997). En consecuencia, tradicionalmente los hombres ejercen control en las relaciones sociales y familiares, en el cuerpo y en la sexualidad femeninas; esto ocurre inclusive a pesar de que la pareja se encuentre separada, lo que dificulta en general el proceso de agenciamiento de las mujeres.

Al analizar la violencia hacia la mujer como un constructo social, en este estudio encontramos que dentro de la delimitación de la subjetividad femenina en la cultura patriarcal, la mujer ha tenido que aprender a no expresar emociones como tristeza, dolor, enojo, impotencia y frustración frente a la violencia de género, pues el silencio hace parte de la sumisión y la descalificación impuestas social y culturalmente sobre ella. Esto ha desembocado en la *pérdida de la voz* de las mujeres, que consiste en una incapacidad para actuar como sujetos o para lograr que su experiencia sea reconocida por otros; asimismo, esto conlleva una *externalización del poder* que otorga el dominio general al hombre y lo respalda para ejercer violencia (Cobb, 1997).

Una situación adicional a la que se hace referencia a lo largo de los encuentros tiene que ver con las dificultades que atraviesa la mujer cuando decide frenar los actos de violencia y se separa del hombre que la ejerce. En estas situaciones es frecuente que la mujer no cuente con recursos económicos, ni con apoyos institucionales sólidos para mantener a sus hijos, lo que complejiza su proceso de agenciamiento y contribuye a que decida regresar con su pareja, pese al malestar emocional y las demás consecuencias que esta decisión pueda generarle (White, 1994).

Las realidades vivenciadas durante los encuentros a partir de las voces de los participantes resultan confrontadoras para la investigadora-interventora desde su posición como mujer, debido a que las historias asociadas a la violencia despiertan emociones como tristeza, frustración, desesperanza e impotencia. Del mismo modo, descubrir que esta “violencia” toma diversas formas que a la larga generan sentimientos de poca valía personal, que despersonalizan a quienes son receptores de esta y que se extienden a los miembros de la familia y la sociedad con menos capacidad de defenderse por sí mismos, conmueven a la investigadora-interventora desde su posición de madre.

### Interpretación de relatos alternos

Con respecto a los relatos identitarios de las mujeres que han vivido la violencia de género, en el presente ejercicio de investigación-intervención se evidenció claramente que estos no son lugares fijos y que es posible que emerjan relatos alternos en los cuales las mujeres logran posicionarse como agentes en su propio proyecto de vida, sujetos psicológicos que en los procesos de diálogo y reflexión pueden desafiar creencias arraigadas social y culturalmente. Siendo así, en su deseo de reposicionarse, las mujeres deciden culminar sus estudios secundarios con el propósito de lograr mejores condiciones laborales y acceder a educación superior. Esto no solo representa un logro personal, sino que como madres les permite un reposicionamiento socioeconómico que les facilite ofrecer niveles más favorables de bienestar a sus hijos. Estos hallazgos se contraponen a la propuesta teórica de Cobb (1997), quien hace referencia a

la “fuerza centrífuga de la condición de víctima” en las mujeres que han vivido violencia de género, al presentarla como una “condición permanente de la que son incapaces de escapar” (p. 46).

Por otra parte, dentro de los relatos identitarios de las mujeres, la maternidad cobra gran importancia, ya que la búsqueda del bienestar de los hijos y el estrecho vínculo afectivo que les une son un punto de inflexión para frenar las acciones violentas. Esta actitud es una forma de proteger a sus hijos de los efectos de la violencia, lo que da cuenta de que su identidad de madre se puede reconfigurar en los espacios de diálogo, donde la voz del dolor, el miedo, la incertidumbre y la desesperanza puede transformarse en voces de logro, fuerza y poder personal, a partir de la seguridad y respeto por sí mismas que experimentan las madres en estos contextos.

Así mismo, es importante identificar los acontecimientos extraordinarios, entendidos como acciones de cuidado de sí mismas que les permitan a las mujeres ampliar las formas de verse (White, 2002). En este sentido, las voces de los hijos son una variable relevante, ya que ellos pueden reconocer la violencia de género como algo que nunca quisieran vivir en sus propios hogares. Al dialogar estas perspectivas, los hijos pueden ayudarle a sus madres a prevenir las violencias gracias a la conciencia que adquieren sobre el daño que estas causan a todos los integrantes del grupo familiar.

Las redes sociales y familiares también son un apoyo fundamental para que la mujer reconozca todas sus capacidades y recursos, no solo para hacer frente a la violencia de género, sino para asumirse como seres sociales con múltiples opciones de conducir sus vidas y las de sus familias. Este trabajo en redes se constituyó a lo largo de los encuentros como un punto de anclaje a partir del cual las participantes lograron asumir sus emociones a través de las experiencias de reconocimiento y la connotación positiva por parte de las demás integrantes del grupo. Esta forma de trabajo resulta relevante al abordar situaciones complejas que viven las familias al interior del contexto escolar, donde se llevó a cabo este ejercicio investigativo.

Es importante resaltar que las vivencias de violencia de género no solo producen emociones de dolor, sufrimiento, impotencia e ira en la mujer, sino que también propician relatos identitarios impuestos por el perpetrador del daño, que recurren a establecer una escasa valía y poco poder personal de la mujer. Ante esto, es posible que emerjan relatos alternos en los cuales las mujeres se constituyan como agentes y sujetos de derechos, con proyectos de vida personales y familiares, y capaces de hacer que su voz sea escuchada.

Desde mi subjetividad femenina, la experiencia de abordar la violencia de género resultó compleja, al reconocer en las historias de los participantes realidades desafortunadas que viven las mujeres y la manera en que estos actos atentan contra su vida y dignidad. Por eso asumí el reto de generar una intervención estética donde me fue posible reconocer a cada uno y una de los y las participantes en su individualidad y sentido de vida, comprender sus condiciones socioculturales y sus experiencias, así como las complejas emociones que los acompañaban. Así mismo, reconocer en la intervención mis propios prejuicios y premisas personales resultó de utilidad en el ejercicio investigativo-interventivo, ya que me permitió reconocer la responsabilidad que se requiere al trabajar con este complejo fenómeno social.

Adicionalmente, el hecho de que el proceso de investigación-intervención les permitiera a las participantes reconocerse de maneras diversas, gracias a los ejercicios de identificar y visibilizar sus historias de éxito personal en lo cotidiano, su capacidad de resistir a la violencia y verse fortalecidas a partir de sus experiencias y sus deseos de generar nuevas realidades para sí mismas y sus hijos, fue una experiencia transformadora para la investigadora-interventora. Resulta notable el hecho de que la intervención haya servido para que las mujeres participantes identificaran aspectos de su identidad que aún no habían reconocido da cuenta de las fortalezas del diseño para abordar experiencias de vida tan complejas como la violencia de género.

Después de su aplicación, se podría afirmar que el diseño de investigación-intervención aporta comprensiones que permiten que los actores generen discursos móviles con respecto a la violencia de género

y facilita la emergencia de nuevos relatos. En ejercicios futuros resulta importante promover la participación conjunta de las parejas de las participantes, con el propósito de generar una polifonía en torno al tema en la que todas las voces sean escuchadas. Así mismo, convocar a los diversos miembros del sistema permite generar intervenciones que impacten en el establecimiento de vínculos afectivos más sólidos, al procurar que cada uno de los integrantes de la familia reconozca las vivencias, creencias y emociones de los otros, y se generen reflexiones y acciones en las que no tenga cabida la violencia contra la mujer como pauta de relación.

## Aperturas para nuevas investigaciones o acercamientos a temáticas similares

Considerando que dentro de los objetivos del presente trabajo se pretendía generar una intervención en violencia de género que se extendiera a otros miembros del sistema, resultó un valioso ejercicio convocar a los hijos de las mujeres participantes, pues aportaron formas distintas de ver el fenómeno y a la vez se constituyeron en referentes de sus madres para la elaboración de relatos alternos de sí mismas, así como para la construcción de nuevas visiones de la mujer y de sí mismos como padres, madres y compañeros capaces de construir relaciones libres de violencia de género. Por lo tanto, teniendo en cuenta que es habitual que las intervenciones que abordan la violencia hacia la mujer incluyan solo a la pareja, se sugiere que estas sean ampliadas a los hijos, quienes también son actores en estas dinámicas.

Otro aspecto de gran importancia en la intervención fueron las nuevas comprensiones de lo masculino generadas por los hijos hombres de las participantes (que fueron la mayoría, aunque la convocatoria fue general para hombres y mujeres), quienes aportaron formas generativas de comprender lo masculino que se alejaban de los estereotipos clásicos del hombre controlador y agresivo. Esto nos facilitó adentrarnos en comprensiones del hombre como cuidador en sus relaciones, tanto de

pareja como con sus hijos, capaz de entablar nuevas formas de relación desde el diálogo, el afecto y el reconocimiento del otro. Estas nuevas concepciones de *ser hombre* permiten iniciar un camino para su consolidación en los discursos sociales y culturales.

En términos de “prevención”, resulta interesante reflexionar en torno al contexto escolar como un escenario para elaborar diseños que permitan recoger las experiencias de violencia de género de los jóvenes y las madres en este. Del mismo modo, teniendo en cuenta que muchos niños y jóvenes escolarizados experimentan este tipo de violencia en sus hogares, resulta interesante integrarlos en la creación de diseños de escenarios conversacionales que redunden en nuevas pautas relacionales que excluyan la violencia de género de sus futuras relaciones, como sucedió en este estudio.

Como forma de ampliar los hallazgos del ejercicio de investigación-intervención, se propone extender las reflexiones de este a otros contextos y con otros actores, tales como las instituciones de apoyo social a la familia. Esto pretende generar nuevas reflexiones y comprensiones en torno a la pareja, la familia, los hombres y las mujeres, así como respecto a las dinámicas familiares y cómo a partir de sus intervenciones pueden reforzarse estereotipos sociales y culturales que inciden de forma directa en la pauta relacional de la pareja y en el mantenimiento de la violencia de género en esas relaciones. Dicha propuesta puede extenderse a los equipos docentes en las instituciones educativas, que muchas veces funcionan como ecos de las historias dominantes referentes al género y la violencia hacia la mujer de la sociedad en general.

Por otro lado, el trabajo en red con grupos de mujeres con vivencias de violencia resulta un ejercicio importante debido a que permite compartir historias y emociones, así como reconocer de forma genuina acciones de la mujer en su proceso de agenciamiento y sus esfuerzos por afrontar este fenómeno. En consecuencia, la condición de la investigadora-interventora como mujer permite apoyar este proceso de co-construcción de la subjetividad femenina y aportar en la generación de nuevas miradas desde sus propias vivencias.

Desde el punto de vista de la investigadora-interventora, el abordaje de la violencia de género a partir del construccionismo social y la teoría sistémica genera posibilidades novedosas para comprender los sistemas, pues estos se conciben también como actores protagonistas en estos contextos. Del mismo modo, el constante proceso autorreferencial llevado a cabo a lo largo de todo el ejercicio de investigación-intervención permite co-construir un contexto en el que se reconozcan las visiones y emociones de los participantes, lo que motiva procesos de cambio genuinos.

## Recomendaciones

Pese a que inicialmente se planteó la participación de las parejas de las participantes como un aspecto importante en el proceso de investigación-intervención —que además estaba diseñado para conversar y reflexionar con ellos—, no fue posible contar con su presencia, debido a las complejidades que implicaba invitarlos. Entre las principales razones de esta complejidad estaba el hecho de estar separados o en procesos judiciales que no permitían el encuentro.

Debido a que la comprensión de la violencia de género desde la perspectiva de las parejas de las mujeres participantes es fundamental al considerar la complejidad de este fenómeno, para ejercicios futuros se recomienda incluir el abordaje masculino en la configuración de la violencia hacia la mujer, considerar sus propios sistemas de creencias y valores, así como las pautas que estructuran las dinámicas relacionales. Claro está que para cumplir con este objetivo resulta fundamental diseñar procesos interventivos que cuiden la integridad de los participantes y procuren establecer contextos éticos y respetuosos, donde la dignidad de los integrantes de la pareja sea el eje estético organizador de estos.

## Referencias

- Anderson, H. (2000). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno en la psicoterapia*. Amorrortu.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes, Norma.
- Cobb, S. (1997). Dolor y paradoja: la fuerza centrífuga de las narraciones de mujeres víctimas en un refugio para mujeres golpeadas. En M. Pakman (comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (vol. 2, pp. 17-45). Gedisa.
- Garzón, D. (2006). Violencia familiar y ecología social. En *Consultoría sistémica* (pp. 95-145). Universidad Santo Tomás.
- Grandesso, M. (2010, abril). *Terapia comunitaria: una práctica de empoderamiento de las familias, comunidades y redes sociales* [ponencia]. V Congreso Internacional de Familia. Medellín, Colombia.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Pakman, M. (2007). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En J. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Ravazzola, M. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Gedisa.
- Redacción Perú.com. (2014, 21 de abril). *La hermosa carta de un padre a su hijo*. Perú.com. <https://bit.ly/3pNUqmL>
- Rodríguez I. & Nensthiel, M. (2010). *Mujeres en diálogo y mujeres escuchas: experiencias del trabajo con comunidades*. Academia. <https://bit.ly/3KiOT13>
- Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez (comp.), *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati, Dykinson.
- TV Azteca Novelas y Series. (2016, julio 16). *Lo que llamamos las mujeres - Doble amenaza* [capítulo de serie]. <https://youtu.be/a1X0bjEfoKc>
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.

- White, M. (1994). Terapia conjunta para hombres violentos y mujeres que conviven con ellos. En *Guías para una terapia familiar sistémica* (pp. 167-174). Gedisa.
- White, M. (2002). Nombrar el abuso y liberarse de sus efectos. En *Re-escribir la vida: entrevistas y ensayos* (pp. 87-115). Gedisa.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.



La preparación editorial de *Metodologías y diseños para la intervención en contextos educativos. Constuccionismo social aplicado* estuvo a cargo de Ediciones Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron fuentes ITC Berkeley Oldstyle Std y Frutiger LT Std.

Se publicó en diciembre de 2022, en la ciudad de Bogotá.

Este libro continúa la serie iniciada en 2018 con el primer libro de *Metodologías y diseños para la intervención social*, que busca divulgar los mejores trabajos de investigación-intervención realizados en la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos, cuyo enfoque es el pensamiento sistémico constructorista social puesto al servicio de la intervención de contextos organizacionales, educativos y comunitarios.

Esta vez, los trabajos reunidos acá dan cuenta de los aprendizajes respecto a las formas de *investigación e intervención en contextos educativos*, que durante once años se gestaron dentro de la maestría. Asimismo, el libro aborda la formación de interventores sociales impartida en la Universidad y el esfuerzo de articularla con los elementos que caracterizan la epistemología que abandera nuestras formas de intervención.



UNIVERSIDAD  
CENTRAL