

FACILITACIÓN DE PROCESOS COLECTIVOS PARA EL REAPRENDIZAJE DE LA AFECTIVIDAD

Estudio de un caso

M. V. López Romorini - Claudia Liliana Perlo*

RESUMEN: Este artículo resulta de un proceso de investigación-acción implementado en una organización educativa de la Provincia de Santa Fe. Es parte de una tesis doctoral que se inserta en las investigaciones desarrolladas en el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional de IRICE-CONICET. Asimismo, se enmarca en un proyecto realizado mediante el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación en la provincia de Santa Fe. Se profundiza aquí en el estudio de metodologías de facilitación de procesos colectivos para el reaprendizaje de la afectividad, que impliquen nuevos modos de abordaje y resolución respecto de la violencia. Las metodologías indagadas provocaron perturbaciones eficaces para que la organización educativa estudiada iniciara un camino de transformación hacia la convivencia, superando las disociaciones presentes en la trama colectiva.

Palabras Clave: Facilitación - Procesos colectivos – Aprendizaje - Afectividad- Organizaciones

ABSTRACT: *Facilitating Collective Learning Process of Emotion. Case Study*

This article is the result of a research-action process implemented in an educational organization in Santa Fe's Province. It is part of a doctoral thesis that is inserted into a research developed in the Learning and Organizational Development area, IRICE-Conicet. It is also part of a project conducted by the Support Programme for Research Projects of science, technology and innovation in Santa Fe. It studies facilitation methodologies of collective processes for the relearning of the affection, which involves new ways of approach and resolution on violence. The studied methodologies produced effective disturbances for the educational organization to begin a way of transformation towards coexistence, overcoming the present cleavages in the collective web.

Key words: Facilitation - Collective Processes – Learning - Affectivity- Organizations.

1. Presentación

El trabajo que aquí presentamos forma parte de una tesis doctoral que se desarrolló dentro del equipo de investigación “Aprendizaje y Desarrollo Organizacional” (AyD) de IRICE-CONICET. Dicho equipo lleva 16 años investigando procesos colectivos de aprendizaje y cambio y realizando actividades de vinculación científico-tecnológica que permiten diseñar metodologías pedagógicas reflexivo-vivenciales acordes a la singularidad de cada organización.

Presentamos aquí la perspectiva teórica-metodológica implementada, el caso seleccionado, resultados y conclusiones.

* M. V. López Romorini, es becaria doctoral IRICE- Conicet- UNR

Claudia Liliana Perlo, es investigadora en IRICE - Conicet - UNR. Docente en el Profesorado Universitario de UCEL. E-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar

2. Perspectiva teórica

Una visión panorámica del siglo XX (Touraine, 1997; Morin, 2002) evidencia una época signada por la violencia, la guerra, los totalitarismos y la construcción de una subjetividad empobrecida que condujo a una afectividad sometida y al desencuentro humano. La violencia social y política, el malestar cultural e institucional y las relaciones competitivas del mundo productivo socavan la comprensión y tolerancia de las diferencias y obstaculizan la convivencia. Esta realidad deja al descubierto la vulnerabilidad de las instituciones democráticas, especialmente la educativa, para dar respuesta a esta situación compleja. La violencia se enseña y se aprende en el contexto social actual. Dewey (1978) señaló enfáticamente el poder educativo de la acción social. Una sociedad fragmentada requiere de manera urgente restablecer lazos afectivos y vínculos sociales inclusivos para proteger la vida y fortalecer la democracia.

2.1. Reaprendizaje de la afectividad para trascender la fragmentación vigente

A partir de los desarrollos de varios autores (Sagan, 1997; Kimura, 1983; Maturana, 1991; Damasio, 2009; Capra, 2009) podemos suponer que en la historia de la evolución humana el rápido desarrollo del cerebro cortical (*homo sapiens*) en un período de 300.000 años aproximadamente, en relación con el desarrollo del sistema límbico-hipotalámico y cerebro reptil, que ya llevaba millones de años, ha obstaculizado una coherente integración de nuestra razón con nuestros instintos y emociones. Es en este sentido que consideramos que en el desarrollo de la afectividad aún nos encontramos ante un largo y profundo camino evolutivo por transitar que requiere de manera urgente un proceso de re-aprendizaje.

La ciencia nos está sugiriendo que el próximo paso que hoy puede hacer sustentable la democracia como sistema de organización político-social es la evolución afectiva de la especie humana. En el contexto sociopolítico actual la democracia depende de la construcción del NOSOTROS que nos permita aprender a ser y a convivir (Delors, 1996).

El biólogo Francisco Varela (1992) expresó: “Es inteligente aquel que puede vivir en un mundo compartido”. Si bien no desconocemos la importancia del sistema educativo para la inserción en la vida social y productiva, consideramos que hoy el principal desafío educativo está centrado en una reestructuración de tipo cognitivo-vital (Maturana, Varela 1984) que nos permita recuperar nuestro acoplamiento estructural entre sistema y entorno para la conservación la vida. Y que éste facilite el retorno al instinto gregario de preservación intraespecie, en particular la más vulnerable hoy, la especie humana. Esta evolución no se desarrollará a través del acatamiento de ordenanzas y leyes, dependerá de un reaprendizaje de la afectividad.

En tal sentido consideramos que la política y la educación deben centrarse en la co-gestión de redes afectivas como modo de producir subjetividades en la comunidad. Esto es, reconocer la conexión profunda con nosotros mismos, con los otros y con el universo que nos rodea, advirtiendo la importancia del vínculo afectivo como principal lazo de toda relación y de la trama vincular que nos constituye.

3.1. Metodología de la investigación

La construcción de este caso se identifica con el tipo de caso que hemos denominado organizacional-sistémico. Lo denominamos de este modo en tanto las organizaciones constituyen sistemas complejos, diversos; es decir, configuran una totalidad. El objetivo fundamental es dar una comprensión sistémica a la situación (Perlo 2006a). Por este motivo este estudio constituye un tipo de caso en que el investigador construye el conocimiento a partir de los acontecimientos emergentes en una organización:

El tipo de caso que hemos denominado organizacional-sistémico se caracteriza por un relato novelado, que el investigador construye sobre la base de los diferentes acontecimientos comunicativos que experimenta un determinado colectivo. El objetivo a nivel micro es comprender el sistema social organizativo de un grupo o institución, como así también contribuir a la transformación de dicho colectivo. (Perlo, 2006a; p. 136)

Desde el paradigma cualitativo el estudio en casos destaca el desarrollo de una investigación comprensiva de una problemática en diversos contextos, lo que posibilita una mayor profundización de la teoría. El estudio en casos refiere a una problemática en distintos casos o situaciones. De este modo, un caso puede representar una situación ideal o típica, extrema, única o reputada de una situación del problema a indagar. En cualquiera de estos sentidos el caso siempre se encuentra en tensión entre la singularidad del mismo y la generalidad que permitiría un mayor alcance en la comprensión del fenómeno. Desde este punto de vista es posible profundizar el fenómeno en su contexto, buscando su comprensión desde el punto de vista de quienes se encuentran implicados en el mismo. Este enfoque implica un proceso de construcción del conocimiento en la acción participativa.

El procesamiento y análisis de datos se llevó a cabo mediante el análisis de contenido, multirreferenciado (Ardoino, 1980), lo cual implicó una lectura desde el marco de la complejidad sistémica que presenta la realidad organizativa. El análisis de contenido se aplicó a las narrativas de las personas. Este tipo de análisis permitió comprender cualitativamente los procesos organizacionales a través del relato de las personas que componen las organizaciones; analizando cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos participativos.

Para procesar la información recabada, se realizó un análisis contextualizado (Maxwell, 1996). Dicho análisis buscó comprender la información en el contexto en el que se desarrolla la acción, buscando la conexión y coherencia entre los relatos y los sucesos dentro de la situación en la que emergen. El posicionamiento general del investigador aquí y la lectura de la información se realiza desde la implicación activa (Devereux, 1980) del investigador-observador en lo observado-casos. Se trata de un relevamiento y análisis en el que el dato es producido (Passos, Kastrup, y Escóssia, 2009). Este posicionamiento parte de una comprensión sobre la realidad desde el lugar de un observador participante-protagonista implicado e imbricado en los procesos y la interpretación de lo que ocurre (Passos, Kastrup, y Escóssia, 2009).

El recurso transversal para la recolección de datos lo constituyó la observación

participante, la cual:“(…) pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a ‘estar adentro’ de la sociedad estudiada” (Guber, 2001; p.57). La observación permite una interacción adecuada con el problema de investigación a través de un alto nivel de vinculación con el campo (Flick, 2004). En esta observación “No se trata solo de mirar sino de buscar (…). Ese proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino de una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece” (Santos Guerra, 1998; p. 89). Este tipo de observación contempla que el observador forme parte del grupo y participe de las actividades del mismo (Perlo, 2006b).

3.2. Metodología de la facilitación

Con respecto a la metodología implementada cabe aclarar que para nuestro equipo de investigación la acción implica un proceso de facilitación. Es decir, el proceso de investigación-acción se realiza facilitando metodologías inclusivas: el juego, el movimiento, la música, el diálogo y la reflexión con la finalidad de generar aprendizajes vivenciales superadores de la fragmentación cuerpo-mente. El posicionamiento metodológico que hace posible este modo de hacer, lo facilita la investigación-acción. Tradicionalmente se concibe una distinción entre la investigación teórica y aplicada; saber decir, pensar y reflexionar fue tácitamente separado de saber hacer, accionar y producir. Los aportes desde la psicología social de Lewin permitieron repensar esta fragmentación al articular y fortalecer el vínculo entre ambas vertientes, integrando la experimentación científica con la acción social. La perspectiva de investigación adoptada contempla el posicionamiento comprensivo como forma elemental de estar presente en el mundo (Gadamer, 1977) en el que el ser humano participativamente crea y configura en el hacer. En tanto:

(…) no puede haber acción sin significado, ni significado sin acción. La dinámica del proceso de comunicación se deriva del hecho de que los seres humanos vivamos simultáneamente en dos niveles y que debemos trabajar para hacer que los dos “encajen” el uno con el otro. (Pearce, 1994; p.23).

El enfoque dado a esta investigación se produce en un proceso espiralado y cíclico que permite la reflexión en la acción investigativa para ajustar y recrear estrategias de intervención. La investigación-acción adquiere desde sus orígenes una concepción pragmática, y fue Lewin quien en 1949 manifestó su cualidad orientada al cambio social, caracterizando a la misma por una participación activa y democrática en su proceso de implementación. El estudio que aquí presentamos articula el encuentro de las dos especialidades en la riqueza de investigar, conjugando la reflexión en la acción, en donde se reconoce y da riguroso valor al sentir y al movimiento “con otros”, para impulsar la acción transformativa, participativa y colectiva.

Este posicionamiento nos permite la generación de conocimiento enraizado (Glaser y Strauss, 1967) en la práctica cotidiana de las personas, a partir de su observación y de la participación del investigador en la realidad natural. Desde esta perspectiva,

la construcción de los aspectos metodológicos específicos tiene su base en el hacer, el sentir y la expresión vivencial que cada persona enuncia y construye en un proceso de generación de significados (Rorty, 1991).

La metodología de investigación-acción implementada permitió un acercamiento a la realidad de las personas para conocer y comprender las situaciones en los contextos donde las mismas se desarrollaban, atendiendo a sus propias narrativas en el campo de estudio. Desde la perspectiva del giro hermenéutico:

(...) la comprensión se concibe como un acontecimiento histórico, lingüístico y dialéctico en cualquier ámbito que se produzca. Así, por ejemplo, desde la perspectiva de Gadamer la comprensión no será vista como un acto de la subjetividad humana sino (en acuerdo con la perspectiva heideggeriana) como la forma básica de estar en el mundo. De este modo, las claves de la comprensión (...) estarán constituidas (...) por la participación y la apertura en una actitud que pondera no tanto el conocimiento como la experiencia (García, 2001; p. 43).

A nivel metodológico, el proceso de investigación-acción se inserta en el andamiaje de la micropolítica de las organizaciones (Ball, 1989; Bardisa Ruiz, 1997; Blase, 1998; López Yáñez, 2002; Terrén, 2004). Asimismo, toma como marco psicossociológico para comprender la acción colectiva en las organizaciones al interaccionismo social (Mead, 1972). Este trabajo se dirige fundamentalmente al cambio de prácticas; en este sentido y de manera recursiva los resultados de las investigaciones nutren y transforman el campo de la macropolítica organizativa. El interés particular acerca de pensar cómo investigar cobra especial valor en nuestro equipo de investigación, en tanto en el proceso de investigar, en un proceso de reflexión-acción, se generan desde y para accionar sobre la micropolítica (práctica cotidiana) matrices de aprendizaje para que algo acontezca. Estas matrices ejercen directa influencia en el cambio de prácticas. Por lo tanto el encuadre de trabajo es sobre la emergencia de la política del acontecimiento. El foco se pone en el marco micropolítico, se facilitan contextos que tienen que ver con la acción común, con la totalidad, con lo sistémico de las organizaciones, en el cambio de prácticas. Este hecho, de manera recursiva, se amalgama y entrama para transformar lo macropolítico. De este modo, las investigaciones se realizan facilitando procesos de aprendizaje organizacional para trascender el malestar que se entrama en los vínculos, sostener y profundizar procesos de integración y posibilitar ambientes laborales saludables, desarrollando el pleno potencial afectivo de las organizaciones. A tales fines, el enfoque metodológico adoptado en esta área de estudio es sistémico, dialógico, ecológico, holográfico y biocéntrico.

El proceso dentro del cual se enmarca este caso responde a los diseños cualitativos de la Grounded Theory (Glasser y Strauss, 1967) que implica un proceso recursivo y espiralado en el que el objeto de estudio se encuentra enraizado en la práctica, a la cual se la percibe como generadora de conocimiento y objetivo del conocimiento.

La metodología de la investigación-acción constituye un diseño que permite observar la realidad organizativa desde dos perspectivas; por una parte, instrumentos de recolección de datos y por otra dispositivos de facilitación. Los primeros (dispositi-

vos pedagógicos) son los recursos que se utilizaron hacia adentro de la organización para facilitar los procesos colectivos de aprendizaje a través de herramientas reflexivo-vivenciales. Estos mismos dispositivos funcionan hacia adentro de la investigación como instrumentos de recolección de datos. Este lenguaje permite explicitar la articulación entre facilitación e investigación y la puesta en práctica el proceso de la investigación-acción-investigación. Nos encontramos ante un flujo que comprende un bucle recursivo de *Investigación-Acción-Investigación*. En este flujo, para llevar a cabo operativamente estos procesos recursivos retroalimentadores de la acción y la investigación, se diseña una *matriz metodológica* pulsante que tiene la característica de constituir una amalgama conjugada por *dos instancias* que solo pueden ser separadas a efectos de este proceso explicativo. Una de estas instancias la constituye *el proceso de facilitación de metodologías* en el que se llevan a las organizaciones distintas técnicas (entendiendo a éstas como conjuntos de procedimientos) o dispositivos de facilitación (lúdicos, participativos, reflexivos, vivenciales, dialógicos) que organizan el espacio para la emergencia de la información. Estos dispositivos se utilizaron hacia adentro de la organización para facilitar procesos de aprendizaje y funcionaron hacia adentro de la investigación como instrumentos de recolección de datos. Esta información es posteriormente procesada a través de análisis de contenido en la segunda instancia, constituida por el *relevamiento*, donde se lleva a cabo la sistematización de la información para producir el dato. Lo peculiar de esta instancia es que en el mismo proceso de facilitación se piensa para y con las personas con quienes es co-creado el proceso circular y recursivo que constituye la matriz metodológica de la investigación-acción-investigación. En ese flujo generativo el observador y lo observado se diluyen en el caudal del protagonismo (Perlo, 2014) participativo co-creativo y co-evolutivo.

La metodología administrada en el proceso de investigación-acción se instrumenta a través de la facilitación de procesos colectivos, entendiendo a la facilitación como una artesanía de contexto (Fuks, 2010). La facilitación constituye a la vez técnicas y el arte de crear las condiciones que inspiran a las personas y colectivos humanos hacia el logro de sus objetivos (Ruiz Fernández, 2012). Hablar de procesos implica una mirada compleja y ecosistémica sobre el mismo (Morin, 1996). Un proceso involucra una combinación e interrelación de ingredientes, dinámicas, ritmos, necesidades, personas, situaciones, actividades, tiempo (que envuelve el pasado, el presente y el futuro) variables inesperadas, conversaciones, diálogo, situaciones; elementos heterogéneos y de diversa naturaleza (Ruiz Fernández, 2012). Las técnicas de facilitación constituyen un conjunto de actividades que se ponen a disposición de las personas implicadas para que éstas “(...) *vivan una experiencia que permita el análisis y la reflexión*” (Calivá, 2009; p. 44).

3.3. Metodología de la facilitación biocéntrica

El interés de tomar este caso reside en indagar sobre las metodologías que se estaban aplicando en este equipo de investigación. Dichas metodologías, eran relevantes porque articulaban dispositivos vivenciales, conversacionales y juegos que

son inclusivos del cuerpo, las emociones y la reflexividad. Tópicos de interés en nuestras investigaciones. En este caso, para la operativización del proceso de investigación-acción, se organizaron dispositivos pedagógicos en los que se facilitaron diversas técnicas. En estas técnicas se combinaron vivencias pedagógicas, círculos conversacionales y juegos de la educación biocéntrica (Cavalcante, 2001; Andrade Cassia, 2003). Asimismo se instrumentaron dispositivos dialógicos, derivados de técnicas conversacionales como elemento cualitativo para posibilitar la emergencia del conocimiento del grupo. Dichos dispositivos constituyeron herramientas para la recolección de información y la indagación acerca de cómo las personas construyen colectivamente los significados en las organizaciones. En relación con el posicionamiento de la educación biocéntrica, el principal eje de consideración es la trama vital de las personas, pues toda actividad humana está en función de la vida. Desde el principio biocéntrico, tanto el cuerpo como las emociones se integran en el ser humano y se constituyen en ejes principales para la reeducación afectiva (Cavalcante, 2001; Toro Araneda, 2005). De este modo, los valores principales manifestados por las personas son revisados a la luz de la educación biocéntrica. Desde esta perspectiva, el pensamiento occidental, tradicionalmente anclado en el modelo positivista en el que la inteligencia racional y la lógica son la moneda corriente es puesto en revisión por la inteligencia afectiva en la cual el principal motor de aprendizaje es la vivencia y el registro cóporo-cenestésico, es decir, lo que les acontece a las personas.

4. Estudio de un caso:

4.1. Caracterización del caso

El caso que presentaremos se trata de una institución educativa de gestión privada-confesional de una localidad del interior de la provincia de Santa Fe, perteneciente al departamento Rosario. La ciudad tiene una cantidad aproximada de 26000 habitantes. La institución cuenta con: 28 docentes, 5 no docentes y una matrícula de 462 alumnos, directora, vicedirectora y una representante de la pastoral. Está conformada por una sala de preescolar (turno matutino y vespertino), 13 grados desde Nivel Inicial hasta 7º grado (turno matutino y vespertino).

Durante el año 2011, la actual directora de la Escuela Santa María, la señora Susana, solicita apoyo a nuestro equipo de investigación para el desarrollo de un nuevo proyecto educativo. Su motivación era elaborar y presentar, ante un próximo concurso del cargo directivo, un proyecto superador de la estructura de gestión institucional vigente. Susana era docente de la escuela desde hacía 16 años; en una conversación, relató que la gestión en aquel momento en la misma se caracterizaba por un perfil estructurado-autoritario, los vínculos entre el plantel docente y no docente eran rígidos y la comunicación poco fluida; las relaciones dentro de la organización entre directivos y el personal docente y no docente eran tensas y el clima en general entre las personas era de incomodidad.

La problemática planteada por Susana se encontraba en estrecha relación con los

temas de estudio de nuestra área, lo que motivó entablar un vínculo con el equipo de investigación de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional de IRICE. El resultado de la presentación de Susana al concurso por el cargo directivo fue positivo y asumió su gestión en la institución en el año 2011. A partir de este acontecimiento la directora reanuda el contacto con el equipo de investigación, solicitando el dictado de una conferencia abierta a la comunidad sobre el “Reaprendizaje de la afectividad para construir la convivencia”. A la misma asistieron padres, directivos, personal docente y no docente de la institución. Los resultados de esta convocatoria motivaron la continuación del vínculo con el equipo de investigación. La directora de la escuela solicita un proceso investigativo más profundo para analizar y generar propuestas de aprendizaje sobre temas relacionados con la comunicación, las relaciones interpersonales entre el personal docente, no docente, con los niños y la comunidad educativa toda. La directora expresó: “Como escuela venimos observando, analizando y reflexionando, con los niños y los padres, situaciones de violencia en la sociedad que nos afectan en nuestra vida personal, familiar y escolar en los vínculos; pero también este pedido es fruto de la reflexión y preocupación, entre los docentes, por las situaciones cotidianas de violencia entre los chicos (en los recreos o en las aulas), quienes cada vez menos recurren al diálogo para solucionar sus diferencias, haciéndose habitual la reacción agresiva verbal y física como medio de solución de conflictos”.

4.2. Elaboración del proyecto: vínculos interinstitucionales

El proceso antes citado motivó la elaboración y presentación de un proyecto conjunto al Programa de Promoción de las Actividades Científico- Tecnológicas de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación de la provincia de Santa Fe (aprobado por Resolución Nro. 126 del 29 de diciembre de 2011. Ejecución 2012-2013), denominado “*Reaprendizaje de la afectividad para construir la convivencia*”. Este proyecto hizo posible la puesta en marcha operativa de un proceso de indagación de metodologías que se estaban aplicando en el equipo de investigación. Dichas metodologías son relevantes porque articulan dispositivos vivenciales, conversacionales y juegos que son inclusivos del cuerpo, las emociones y la reflexividad.

El proyecto de investigación-acción que presentó el equipo de IRICE-CONICET estaba alineado con la propuesta educativa de la actual gestión directiva; ponía el foco en la construcción de la convivencia y el desarrollo de la afectividad. La convergencia del trabajo del equipo de investigación y de la gestión directiva puede advertirse en la expresión de Susana: “Buscamos impulsar en la comunidad escolar el verdadero estilo de convivencia de nuestra orden, poniendo el acento en algunos aspectos que fueron relegados: centralidad del alumno por sobre lo curricular, clima de familia entre todos los miembros, un ambiente educativo en y para la libertad, estableciendo vínculos de relación personal para acompañar el crecimiento de cada niño y de cada preadolescente, ayudando a captar el sentido de la vida y vivirlo plenamente”. La directora de la escuela en el diseño del proceso de investigación-acción con el equipo de IRICE-CONICET, refiere a la importancia del establecimiento del

vínculo con este equipo y la pertinencia del proceso, expresando: “El sentido e importancia del trabajo con el equipo de IRICE reside en que, perteneciendo a una institución con carisma centrado en educar ‘Buenos cristianos y Honestos ciudadanos’, la escuela se esmera en ofrecer, en su propuesta educativa, diferentes proyectos áulicos e institucionales que favorezcan el aprendizaje social de sus alumnos y les permita insertarse en la sociedad con valores y herramientas eficaces para una convivencia sana, pacífica y armoniosa”.

Uno de los desafíos principales de la gestión es: “Desarrollar la Creatividad y la Afectividad en el vivir-convivir, de toda la escuela, en todos sus espacios y circunstancias educativas, despertando a personas que, a partir de su autoconocimiento, las múltiples experiencias culturales, y las relaciones y vivencias con los otros, descubran el sentido pleno de la vida”. El equipo de directivos solicitó que esto se implementara mediante de un proceso formativo “(...) que permita revisar, reencontrarse y renovar, la propia afectividad y creatividad como camino de autoconocimiento, punto de partida para construir vínculos fraternos”.

4.3. Implementación del proceso de investigación-acción (facilitación)

El proceso de investigación que será descrito a continuación se implementó entre los meses de febrero de 2012 y abril de 2013. Dicha investigación se desarrolló en el marco del proyecto antes nombrado: *Construir la convivencia y desarrollo de la afectividad*. En este artículo referiremos un diagnóstico de tipo I o inicial (Perlo y Sagastizabal, 2005) de la investigación y dos instrumentos aplicados con sus resultados durante este proceso para que el lector pueda comprender la eficacia de las metodologías administradas.

Diagnóstico I

Previo al inicio del proceso investigativo se realizó una entrevista grupal del equipo de investigación con la directora y la vicedirectora, la coordinadora de la pastoral y cuatro facilitadores del equipo de investigación. En dicha reunión se indagó sobre: *¿Cuál es la percepción que tiene el equipo directivo de la escuela sobre el tema que convoca al proyecto y a esta investigación?*

Relevamiento de resultados de la entrevista

A continuación presentamos las cadenas verbales más significativas del relevamiento de la entrevista realizada.

- Malestar de docentes respecto de su tarea.
- Malestar de alumnos que lloran por maltrato docente.
- Docentes que plantean o desean otro tipo de escuela.
- Falta de definición de roles y funciones.
- Pérdida de la sacralización de la palabra del docente, de los padres, de los espacios, y de algunas prácticas.
- Queja de los padres, invasión, actitud hiriente hacia el docente.
- Persiste el tradicionalismo “esto siempre se hizo así” (se hace referencia a una explícita resistencia al cambio, a aceptar el paso del tiempo y en consecuencia la modi-

ficación rotunda en el tipo de relaciones que se establecen entre padres e hijos, entre docentes y padres; cambios en los modos de relación y de enseñanza-aprendizaje en general).

El equipo directivo concuerda que lo que está sucediendo tiene directa relación con la forma en que el personal docente, no docente y los padres se posicionan dentro de la escuela, y la responsabilidad que cada uno asume cotidianamente en relación con ella. Según expresó el equipo directivo en esta entrevista:“(...) en la comunidad educativa ésta, se sigue sosteniendo un ordenamiento jerárquico en las relaciones y es dificultoso establecer un nosotros en donde se reconozca que todos somos y hacemos la escuela (padres, docentes, directivos, personal no docente)”; “(...) Las personas siguen esperando modelos de jerarquías y esperan recibir órdenes de parte del equipo directivo, y no acordamos con esta modalidad, sostenemos que la escuela se construye entre todos juntos”.

El proceso de investigación-acción en su implementación durante el año 2012 se extendió entre los meses lectivos del año. Para el inicio del proyecto el equipo de facilitación organizó un encuentro de reconocimiento del contexto, en el cual se indagaron por un lado, los modelos mentales vigentes dentro de la organización, y por otro, las concepciones en torno al trabajo en equipo y la competencia. En este encuentro citado, se realizó la exploración de las teorías en uso (Argyris, 1999) y los modos de acción que construyen la cotidianeidad organizativa de esta escuela para el ajuste del proyecto de facilitación. Después de la etapa de relevamiento y reconocimiento organizativo, se inicia el proceso de investigación-acción (facilitación). Con respecto a la participación de las personas en los encuentros de facilitación, la asistencia fue voluntaria dentro del horario de clases para evitar que se extendiera la jornada laboral.

4.4. Inicio del proceso de facilitación

Para el inicio del trabajo se propusieron dos encuentros mensuales al interior de la escuela durante el período anual de trabajo. Estos encuentros consistieron en:

- Encuentros de facilitación con todo el plantel docente, no docente y directivos.
- Una reunión mensual de planeamiento con el equipo directivo para el diseño y retroalimentación antes y después de cada encuentro.

Para la presentación en este artículo, se seleccionaron dos técnicas (Juego de la silla y Círculos de Cultura) de la totalidad de las técnicas aplicadas en el proceso de investigación-acción (facilitación). Cabe aclarar que se realizaron, en la totalidad del proceso, siete encuentros de facilitación en la escuela con directivos, personal docente y no docente. Los encuentros tenían una duración de tres horas reloj, en los que se facilitaron técnicas reflexivas y vivenciales. Asimismo se realizó un taller con quinto grado y una conferencia para padres como parte del proceso de facilitación.

Los ejercicios de educación biocéntrica, utilizados en las vivencias biocéntricas, fueron tomados como referencia y adaptados por el equipo de facilitadores del *Catálogo de la International Biocentric Foundation CIMEB* (Centros de Investigación de Músicas y Ejercicios de Biodanza y Educación Biocéntrica) actualización del año 2012.

Técnicas administradas

Juego de la silla y juego de la silla invertido

Este dispositivo lúdico permitió trabajar en torno a la competencia y la colaboración. Para ello, el equipo de investigación adapta el juego tradicional infantil en nuestro país conocido como “Juego de la silla”. El procedimiento se realiza en dos versiones diferentes:

- 1- En su versión original (juego de la silla tradicional), centrada en la competencia.
- 2- En su versión adaptada (juego de la silla invertido), centrada en la colaboración.

Objetivos: conocer modelos mentales vigentes relacionados con la competencia y la colaboración.

Participantes: 28 personas. (Personal docente, no docente y directivos)

Tiempo estipulado: 3 horas reloj.

Se propuso como metodología el “Juego de la silla” en su versión tradicional e invertida. Esta metodología requirió de la participación mediante el movimiento, la música, las emociones y la puesta en juego del diálogo desde la perspectiva del cuerpo y el lenguaje no verbal.

Esta técnica fue presentada para vivenciar temas vinculados al trabajo en equipo, la configuración del otro en el establecimiento de vínculos y las alternativas viables para trabajar con otros en ambientes de colaboración o competencia. La misma permite acceder al trabajo y perspectiva teórica sobre la competencia y la colaboración como modos diferentes de relación y configuraciones diversas para el trabajo cotidiano, pone en vinculación a las personas de manera directa con lo lúdico, lo creativo y por ende evoca los juegos que las personas llevaban a cabo en la infancia. El recurso lúdico constituye una metodología empleada por el equipo de investigación; en este caso en particular, esta metodología facilitada posibilitó que las personas vivenciaran otros recursos para darse cuenta, explorar y posteriormente dialogar sobre esto.

Juego de la silla tradicional-competitivo

Consigna: En este juego, las personas juegan al ritmo de una música alrededor de sillas que están dispuestas en forma circular. Cuando se detiene la música deben sentarse; siempre hay una silla menos que el número de personas. Quien no se logra sentar pierde el juego y debe salir. Durante el desarrollo de la actividad otro grupo de personas observa lo que sucede y registra los observables, gestos, actitudes de las personas durante el juego. Al finalizar se realiza una puesta en común en la que primero se expresan los jugadores y luego los observadores, orientados por la pregunta: ¿Cómo se sintieron? de parte de los primeros, y: ¿Qué observaron?, de parte de los segundos.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la puesta en común:

Ante la pregunta: ¿Cómo se sintieron? Los jugadores respondieron:

- “Agitación y tensión constante por sentarme y no perder lugar”
- “Sin aliento”
- “Cuando éramos más era más divertido que cuando quedamos menos”
- “Me sentí en lo mío, en lo propio, en lo de todos los días”
- “Me divertía pero también esperaba poder sentarme”
- “No podía dejar de estar alerta a que la música parara y yo estar lejos de las sillas”
- “Si bien jugaba, disfrutaba de sentirme otra vez niña, pensaba todo el tiempo en no quedarme afuera”
- “Todo el tiempo estuve apurada, las palpitations a mil, por no perder”
- “Me sentí tensa todo el tiempo”
- “En este juego, corriendo por sentarme me sentí muy tensa y estresada cada vez que paraba la música y cuando volvía a arrancar”
- “Sentí agitación, se me subían las palpitations cuando pasaba un rato que la música sonaba, pensaba: falta poco para que se detenga”
- “Sentí desconcierto y me sentí ridícula cuando me di cuenta de que estaba corriendo por sentarme”
- “Se trataba de ganar o perder todooooo!!!”
- “Me pareció un juego cotidiano conocido”.
- “Me sentí desplazada cuando perdí”
- “Me pareció un juego muy individualista”.
- “Preocupada por sentarme me quedé con ganas de jugar más”
- “Perdí el entusiasmo de pelear”
- “Me sentí mal cuando el de al lado se quedó sin silla”.
- “Me tengo que sentar, pero no es tuya, no le sacas nada a nadie”.

Ante la pregunta: ¿Qué observaron? Los observadores manifestaron:

- “Se chocaban por sentarse”
- “No había cuidado de uno ni del otro”
- “Las personas corrían apresuradas”
- “Empezaron el juego cerca de las sillas y atentos todo el tiempo a ellas”
- “Siempre había que llegar antes que el otro”
- “Había desesperación por sentarse más allá de las risas”.
- “Algunos más distendidos y otros preocupados por no quedarse sin sillas”
- “Algunos estaban más atentos cuando iban bailando lejos de las sillas”
- “Entre los participantes había de los que miraban sin parar al que manejaba la música por si se daban cuenta cuándo la iba a bajar para sentarse rápido”
- “No era necesaria la innovación para sentarse, el juego es muy previsible”.
- “Algunos hacían trampa para sentarse”.
- “La competencia fue creciendo cuando quedaban menos sillas”
- “Pendientes de quién manejaba la música, controlando”.
- “Había mucha desorganización, porque la gente agarraba las sillas para sentarse cuando paraba la música”.

Análisis del juego

Esta instancia del juego fue útil para dialogar acerca de la competencia y de las situaciones cotidianas en las que se presentan situaciones vinculadas con la misma: “(...) uno puede seguir en carrera”; “esto parece cuando hay concursos por cargos, lo único que importa es quedar seleccionada”; “te jugás entera a seguir adentro”.

Estas palabras siguen estando enmarcadas dentro de la perspectiva mecanicista de la supervivencia del más apto y de la selección natural: quien llega primero gana-pertenece. *“Pensaba esto en lo cotidiano, en el aula, en el juego de los chicos, me di cuenta que está bueno ganar pero a veces eso te deja sola, sin el otro”*. En el marco competitivo hay alguien que debe ganar para que otro pierda, el otro es anulado en su calidad de semejante, en tanto se convierte en un rival a ser vencido en la carrera. Dentro de esta perspectiva, el modo de convivencia permitido es generador de tensiones irreconciliables que tienden siempre a establecer el empobrecimiento de los vínculos. La no identificación ni valoración de cada persona como hebras fundamentales que traman la red organizativa deviene en exclusión, negación del otro, y en consecuencia es un foco generador de tensión y violencia. La competencia implica que es necesario hacer algo para que el otro pierda (Maturana, 2010). Con ello, se ponen en acción mecanismos de poder y de control de las acciones para ganar; en estos mecanismos no hay cuidado ni registro personal. Ello es lo que refiere un observador del juego: *“Se chocaban por sentarse; no había cuidado de uno ni del otro”*. Las fértiles palabras-datos que fueron recogidas dan cuenta del registro realizado a partir de las vivencias producto de este juego. Asimismo, se evidencia en ello su alto valor para que las personas se puedan observar en situación de competencia, y registrar corporalmente (*tensión, estrés, agitación, falta de aliento*), lo que sucede cuando se compite por un lugar o por lograr algo. Este registro corporal se integra a una comprensión reflexiva que amplía el conocimiento en relación con el significado conceptual de la competencia (*perder o ganar todo, individualismo, juego cotidiano conocido, ser desplazado*) y se ancla en una vivencia corporal, que fue expresada a través de las palabras de las personas.

Juego de la silla invertido-cooperativo

Consigna: Un grupo de personas juegan al ritmo de una música alrededor de sillas que están dispuestas en forma circular. Los observadores que antes fueron los jugadores se disponen también de forma circular para registrar esta vez. Cuando se detiene la música se retira una silla pero las personas deben sentarse utilizando la creatividad. La idea de esta instancia es que se pierden sillas pero no personas, que es lo más importante que tenemos. Aquí nos encontramos en un campo colaborativo donde las personas deben utilizar los recursos disponibles de manera creativa. El cierre de la actividad es igual que en el juego anterior, hay devolución de jugadores y observadores.

A continuación presentamos lo resultados obtenidos en la puesta en común:

Ante la pregunta: ¿Cómo se sintieron? Los jugadores respondieron:

- *“Nos organizamos para sentarnos, nos pudimos comunicar para eso”*
- *“Nos tomamos tiempo para organizar cómo sentarnos”*
- *“Estaba confiada, a diferencia de antes, en el otro juego”*
- *“Dejaba el lugar a mi compañera, no me preocupaba sentarme primero o después,*

total, había lugar igual

- *“Fue una regresión esto, me sentí contenta, alegre, sentí placer de poder jugar”*
- *“Me sentí integrada, relajada, sin tensión por ganar, yo soy portera y la verdad estoy agradecida de sentirme parte importante para sostener esta escuela”*
- *“Había más comunicación, más trabajo en equipo para coordinar la sentada”*
- *“Nos organizamos para sentarnos”*
- *“Nos permitió contactarnos desde otro lugar diferente incluso desde lo corporal”*
- *“Decía: no te apures, total, te vas a sentar igual, acá podía elegir cuándo sentarme”*
- *“En el primer juego era fijarme yo y no fijarme en mis compañeros, sólo veía las sillas, acá me vi y vi al otro, fue fuerte pensar cómo a diario no vemos más que las situaciones y nos perdemos nosotros”*
- *“Trabajamos como equipo para ver cómo nos sentamos todos juntos en una misma silla”*
- *“Al principio estaba atenta a cómo sentarme según la confianza que tenía con el otro, después el mismo juego me permitió y nos permitió integrarnos”*
- *“Qué bueno esto de reconocer con el cuerpo las cosas, lo que sentimos con algo en particular”*
- *“Nos la tuvimos que ingeniar para sentarnos en una sola silla los 14”*

Ante la pregunta: ¿Qué observaron? Los observadores manifestaron:

- *“En este juego las personas podían cuidarse y colaborar para sentarse”*
- *“El juego es integrador, las personas se veían más relajadas en sus gestos”*
- *“Se los veía jugar más libres”*
- *“Las personas se reían más, acá jugaban más libremente”*
- *“Espontaneidad”*
- *“Distensión”*
- *“Sorpresa”*
- *“Diversión, alegría”*
- *“Solidaridad para incluir al otro”*
- *“Cooperación para que todos pudieran sentarse y sostenerse”*
- *“Organización para un fin común”*
- *“Registro y cuidado del otro”*
- *“En esta instancia se pudo crear más porque estaban más distendidos”*
- *“Búsqueda común de alternativas”*

Análisis del juego

En esta versión del juego las personas se encuentran centradas más en una instancia relacionada con la vivencia de cooperación de trabajo con otros, a partir de una invitación a utilizar la creatividad para lograr un fin común. La propia dinámica del juego invita a una lógica diferente que promueve una instancia de juego más enfocada en la exploración con el otro. Esto fue el resultado interpretado de los siguientes datos: *“Búsqueda común de alternativas”, “Organización para un fin común”, “Nos tomamos tiempo para organizar cómo sentarnos”, “Nos organizamos para sentarnos”, “Nos la tuvimos que ingeniar para sentarnos en una sola silla los 14”*). Asimismo, relevamos el registro y reconocimiento de las personas sobre sí mismas y sobre los otros: *“Acá me vi y vi al otro”, “Las personas podían cuidarse y colaborar para sentarse”, “Incluir al otro”*; se sienten parte e integrados. Cuando la clave es

hacer juntos, cuando las personas se reconocen y se sienten parte, es posible el trabajo coordinado en equipo; hay mayor confianza, sentido de pertenencia, las tensiones disminuyen y las personas pueden sentirse parte de la trama y se vuelve posible crear significado y sentido compartido. Hay trabajo en equipo posible.

Resultados del dispositivo aplicado

Después de la realización del juego de la silla en sus dos versiones, el equipo de investigación facilita un grupo de reflexión en el que las personas conversan en torno a la consigna:

¿De qué me di cuenta? A partir de esta técnica que incluyó la música, el juego y el movimiento, las personas explicitan: “Con estos recursos me di cuenta que, estando relajados podemos encontrarnos con el otro. No tenemos estos momentos para relajarnos, divertirnos, conocernos”. Hubo en este dispositivo reconocimiento del trabajo en equipo como recurso que facilita la acción y el trabajo cotidiano: “Qué fácil se trabaja cuando se trabaja en equipo, fue fácil ponerse de acuerdo porque hay unidad, así me doy cuenta de que es más fácil solucionar los inconvenientes que se presentan a diario”; “(...) me sentí sostenida haciendo la red; qué alivio da registrar eso que cotidianamente no se ve, este trabajo me permitió sentir la red en el cuerpo y este registro no es igual a cualquier otro, tiene una impronta muy profunda”. Asimismo, entre las conclusiones de este encuentro facilitado, se destacó que fue productivo: “(...) nos encontramos, jugamos, nos divertimos y el trabajo fue ameno y fácil. Sumando otro ritmo a la jornada cotidiana podemos escucharnos más, conocernos más, compartir más cosas que nos pasan para poder solucionarlas más efectivamente a diario”.

En cuanto al tipo de metodología facilitada se obtuvo: “(...) éste es otro modo de hacer, de pensar, de trabajar sin dudas; cuando nos apoyamos en los recursos más expresivos, creativos, que apuntan a integrar lo afectivo, no hay trabas. A diferencia de lo cotidiano, que es todo acelerado y rápido”; “Estas cosas desestructuran, permiten que podamos conocernos, comunicarnos desde otros lugares diferentes, desde donde vernos, incluso en las cosas difíciles es más sencillo”; “Sentí muchas emociones, sentí el calor de estar juntos y me gustaría que se repitieran más seguido estos recursos para poder trasladarlos al aula, al trato y reuniones mensuales”; “(...) cuando nos estábamos moviendo yo pensaba que uno está todo el tiempo reacomodándose en el trabajo, en la vida, a situaciones nuevas”; “Si hay algo que este trabajo me permitió es reconocer que quienes están a mi alrededor están cuidándome, viendo que no me caiga”; “Estas técnicas que trajeron son originales, al principio me daba cosa y me costó sumarme a las propuestas, pero cuando empezamos a trabajar todos, me di cuenta de que esto es otro modo de ver lo que nos pasa a diario y es un modo de hacer diferente, mirar situaciones diarias y buscar la vuelta a las cosas para superar las situaciones desde otra perspectiva”.

Círculos de Cultura

La realización de esta técnica consta de distintas instancias. Todas las instancias tienen en común la reunión de las personas en torno a ciertos interrogantes que guían la conversación.

Consigna: Los facilitadores solicitan que las personas se reúnan en grupos de tres personas. La selección en esta oportunidad de los grupos se realiza a partir de los colores primarios. Se divide al grupo solicitando que cada persona nombre un color de estos tres sucesivamente hasta finalizar la ronda: Rojo, Azul y Amarillo. Al culminar se arman tres grupos a partir de los tres colores, a los que se les brinda una consigna para conversar durante un tiempo establecido. El cierre de cada conversación se marcará a través de una música. Durante la conversación se debe escuchar a cada compañero sin intervenir ni interpretar lo que comparte, practicando una escucha atenta. Para compartir el sentir o expresar algo cada uno hace referencia solo y únicamente a lo personal, sin dar devolución, ni explicación sobre el sentir de otras personas. El rol a asumir es el de un observador participante de la conversación.

Consigna 1: En grupo de tres personas, reflexionar y compartir: ¿Qué fue para usted lo más significativo del video y de lo conversado hoy?

Al escuchar la música se cierra esta conversación y cada grupo se integra con otro grupo de 3 personas.

Consigna 2: En grupos de 6 personas, reflexionar y compartir: ¿En qué medida la competencia y la colaboración contribuyen a la convivencia y la vida?

Al escuchar la música se cierra esta conversación y cada grupo se integra con otro grupo de 6 personas.

Consigna 3: En grupos de 12 personas, se lleva a cabo una instancia de integración. Aquí una persona se ofrece para registrar y comentar lo que este último círculo conversará como síntesis de lo que cada persona trae como significativo de los dos círculos reflexivos anteriores.

Presentamos a continuación un relevamiento de los datos emergentes de los círculos de cultura realizados en este caso.

-Pudimos hablar de cosas que no siempre nos permitimos porque nos parecen incómodas, este espacio nos abrió la posibilidad para hacerlo.

-Competir quita energía, enoja, agota y distancia a las personas.

- Por competir se puede perder todo y ganar nada.

-Conversar de lo que nos enoja no siempre es posible; al ver el video y escuchar lo que investigaron pudimos vernos y pensarnos desconectados de nosotros mismos, reflexionar sobre lo difícil que nos resulta pasar por el cuerpo ciertas cosas y del desafío de aprenderlo.

-Es importante poder acompañarnos y contenernos entre nosotros; a veces nos cuesta el afecto, la demostración, el abrazo en lo cotidiano, sobre todo porque nos da cosa el contacto corporal con el otro.

-Hemos aprendido a vivir corriendo por lograr cosas y nos hemos olvidado de lo más importante que son los vínculos, el afecto y la vida.

-Reaprender a convivir para estar en paz.

-Mirar al otro como un hermano desde el amor.

-Vivimos diciendo una cosa, sintiendo otra y haciendo algo totalmente diferente, eso enferma, distancia de los otros y empobrece a las personas.

-Cumplir y fluir como dos modos de vida, donde la responsabilidad está puesta en cómo hago y cuánto hago y para qué hago.

-Yo contra vos, ahí no te veo ni me veo; yo junto con vos nos permite algo en común

para vivir en paz.

-No hay culpables, hay responsables de lo que nos sucede.

Este ejercicio hizo posible que las personas lograran conversar sobre situaciones complejas e incómodas y sobre la necesidad de trascenderlas. Esta técnica constituye un recurso intermedio entre lo vivencial y lo reflexivo para que las personas puedan entrar en temas que cuestionan el funcionamiento cotidiano y profundizar en ello de manera cuidadosa y respetuosa de cada uno.

Resultados del proceso de investigación-acción

Con respecto a los resultados relevados del proceso de investigación-acción, si bien las personas reconocen que faltó tiempo para profundizar y poder apropiarse de estas metodologías dentro del aula y entre los docentes, pudieron avizorar e incorporar nuevos marcos de comprensión para observar la realidad cotidiana. El proyecto llevado a cabo permitió poner en marcha el principal desafío planteado en el proyecto institucional educativo de este colegio: “Fortalecer la convivencia en la escuela para formar una verdadera comunidad educativa, que permita atender y reconocer las necesidades de cada miembro con el fin de dar compañía, colaborar en el crecimiento del otro y de los docentes como educadores comprometidos con la pedagogía y la espiritualidad de nuestro ideario”.

Como resultados significativos encontramos que el proceso de investigación-acción implementado, que incluyó más técnicas de las que aquí referimos en este trabajo, contribuyó a la concreción de los siguientes logros:

- Desarrollar la creatividad y la afectividad en el vivir-convivir de toda la escuela, en todos sus espacios y circunstancias educativas. Las personas, a partir de su autoconocimiento, las múltiples experiencias, las relaciones y vivencias con los otros, reconocieron otro modo de convivir, ver al otro como par-semejante desde su aspecto afectivo, personal y humano.

- Propiciar buenas relaciones interpersonales, creando lazos cooperativos entre las personas que componen la institución.

- Valorar a cada miembro de la comunidad promoviendo la cultura del diálogo, de la colaboración, de la aceptación de lo diferente y de la solidaridad.

- Conocer, estimular y favorecer la creatividad para abordar las situaciones complejas que se presentan cotidianamente.

- Entender y hacer vivir a cada miembro de la comunidad como un protagonista para la gestión y la convivencia escolar.

- Fomentar un ambiente de compromiso, trabajo en equipo y confianza que permitió abordar la complejidad del tema de la violencia y de otros temas que se presentan en la comunidad educativa toda de manera colaborativa.

- Alentar a cada miembro de la comunidad para que reconozca, dé valor y encuentre su espacio propio.

- Potenciar reuniones plenarias y encuentros docentes, valorando el valioso y enriquecedor aporte de cada uno como recurso para la transformación de las problemáti-

cas emergentes.

-Establecer una fluida comunicación entre los docentes de distintos ciclos y entre docentes y directivos para dialogar sobre los emergentes que se presentan en lo cotidiano que dificultan el adecuado funcionamiento organizativo.

-Instalar fluidos canales de comunicación con los padres para diluir el afuera y el adentro de la escuela y fomentar el espíritu de comunidad educativa.

La evaluación de esta investigación nos permite reconocer que la trama de la comunidad educativa y su fortalecimiento afectivo constituyen pilares fundamentales para el aprendizaje transformativo de las personas, los vínculos y la organización. En palabras de las propias personas que traman la red: “El desarrollo de este proyecto ha permitido encontrarnos con la comunidad desde otro lugar, estrechar y profundizar lazos con los padres que hoy sentimos comprometidos con la salud no sólo de sus hijos y familias, sino de la localidad”.

Sustentados en este proceso desarrollado, la puesta en acción de estas metodologías (integrativas del cuerpo, la reflexividad y las emociones) referida a lo largo de este caso ha posibilitado la generación y fortalecimiento de competencias personales y colectivas, evidenciadas en las expresiones de los participantes antes citadas.

Advertimos posibilidades de aprendizaje de lazo doble (Argyris, 1999) y transformación organizacional que se generan y potencian desde esta perspectiva metodológica. Será necesario para ello que las personas continúen asumiendo la participación como unidades obrantes (Blumer, 1969): la construcción y configuración que da vida a la acción organizativa. Desde este punto de vista, las personas adoptan un posicionamiento ético generativo-creativo de su poder personal por su ineludible participación en la red (Perlo, Costa, De la Riestra y López Romorini, 2012). Este reposicionamiento se encuentra fundamentado en la modificación que se produjo en la percepción de las personas en cuanto a la importancia de asumir los roles dentro de la escuela y la modificación consecuente en los vínculos cotidianos. Esta facilitación marcó improntas y ejerció influencia en la configuración interna que tienen las personas sobre la organización. Los modelos mentales (Morgan, 1998) constituyen configuraciones que estructuran nuestros modos de pensar y apreciar la realidad, los vínculos. Configuran los modos en que interpretamos las situaciones cotidianas y determinan nuestras maneras de responder ante el otro: “(...) compartimos muchas horas y días de trabajo, es muy bueno entendernos, y para eso sirven estos encuentros que nos permiten descontracturarnos, reírnos, divertirnos, jugar, conocernos; en fin, usar el cuerpo para algo más que sostener la cabeza”; “(...) en este momento estamos relajados y podemos encontrarnos y conversar, encontrarnos para reconocernos (...)”. Los procesos vivenciales permiten una comprensión que incluye y trasciende los esquemas mentales, otorgando un conocimiento centrado en un entramado entre la acción, la emoción y el cuerpo con uno mismo y con el otro que permite un volver a conocerse: “Escucharnos en la ronda, tomarnos de la mano, escuchar que lo que el otro quiere no es tan distinto de lo que yo quiero me hizo pensar en que compartimos un mismo lugar y sueños comunes, pero por no escuchar o por no salir de mis juicios

no me encuentro con mi compañeros”.

El ensimismamiento en los propios modelos mentales impide toda oportunidad de apreciar otros puntos de vista para ampliar nuestro campo de significados o encontrarnos con otros, dificulta la exploración y la creatividad para ampliar nuestros marcos de comprensión común: “(...) este trabajo a mí me dio la posibilidad de reconocer que es necesario salir de mi lugar habitual de pensar, me permitió ver a mis compañeras desde otro punto de vista y pensar que así sí, hay algo posible de hacer juntos”. El proceso implementado ejerció una importante influencia para el reconocimiento de dichos modelos.

Asimismo el proceso reflexivo-vivencial movilizó y motivó la emergencia de la sensibilidad, la alegría, la emoción, el cuidado, la afectividad de las personas en los encuentros. La participación voluntaria y el sostenimiento de los espacios de facilitación por parte del personal da cuenta del compromiso que se pudo generar con la presencia a través del tiempo en las actividades propuestas en horarios a contraturno. Las técnicas implementadas que articularon el juego, el contacto y el movimiento permitieron abrir el diálogo dentro de los encuentros sobre la participación, la responsabilidad, el ser diferentes, la convivencia: “(...) obvio que somos todos diferentes, generacionalmente, por una parte, convivimos con personas de a veces hasta 10 años de diferencia y eso marca una distinta educación, distinta historia, distintos modos de pensar y ver las situaciones para encararlas; reconocernos y encontrarnos de modo diferente al que cotidianamente lo hacemos nos acompañó a mirarnos con nuevos ojos y comprendernos desde nuevos lugares”.

El proceso de facilitación instrumentado desde esta investigación constituyó una puerta abierta para el despliegue, el desarrollo y la introducción creativa de nuevos marcos para comprender la trama vital de la organización.

Esta puerta se instituyó en una oportunidad para conocer, re-conocer, sensibilizarse, sentirse, observarse, vivenciar un modo de ser y estar en el ámbito organizativo. Consideramos que las metodologías constituyeron impulsos, estímulos, canales para que la organización educativa iniciara un camino para la transformación de la convivencia. Desde la perspectiva adoptada, comprendemos que las metodologías sistémico-vivenciales facilitadas conforman una amalgama de estímulos cuidadosamente estudiados, organizados y seleccionados. Esta amalgama permite movilizar lo preestablecido, provocar y evocar potenciales que existen y están bloqueados por la cultura, la educación, etc. en las estructuras emocionales, biológicas, psíquicas, físicas del ser humano; hasta dónde la propia organización y las personas puedan llegar, no es posible cuantificarlo ni determinarlo. Nuestra cultura exige permanentemente atender cosas diversas de las que estamos haciendo (Maturana, 2010) el sistema vivencial de la educación biocéntrica trae a las personas al momento presente desde el cuerpo y en el encuentro afectivo, generando estados de emoción y afectividad transformadores de la acción. Según Maturana (2010; p. 266): “(...) cada emoción configura un dominio particular de acciones, hacemos cosas diferentes bajo distintas emociones”. Esto constituye una clave fundamental para transformar lo cotidiano; si partimos del concepto de que el sistema de la educación biocéntrica con sus propuestas vivencia-

les estimula los potenciales genéticos e impulsa la afectividad, las acciones que se emprendan a partir de estos estados serán acciones adaptativas e integradas a una convivencia saludable.

Conclusiones

Realizar un proceso de investigación-acción con metodologías que promueven el aprendizaje desde una vivencia centrada en el encuentro y el contacto, en una comunidad educativa con orientación religiosa, es una apuesta por parte de la propia organización a trascender los marcos formales y estructurados en un “deber ser”. Este “deber ser” en este caso se centra en el fuerte perfil religioso de estructuras tradicionales en las que el cuerpo es un lugar cuidado, tapado, sesgado y con el cual se evita el contacto. Consideramos este punto nodal para asumir una transformación de las prácticas establecidas cotidianamente; en concordancia con Wenger (2001), entendemos que la posibilidad de una organización de sostenerse y sobrevivir en un mundo que vertiginosamente cambia está dada por la capacidad que ésta tenga para rediseñarse a sí misma como un sistema social de aprendizaje que afronta desafíos a su propia configuración. (Perlo, Costa, De la Riestra, López Romorini; 2012).

Las propuestas metodológicas se centraron principalmente en lo vivencial; implicaron una apuesta a la diferencia en los lenguajes y modos de acción. Estas diferencias, metodológicamente, buscaron articulación e integración, hallada en la coherencia que tanto la educación sistémica y biocéntrica en la que se enmarca esta propuesta de investigación como las comunidades religiosas destacan y fundamentalmente el ideario preventivo que la institución enfatiza. Dicha coherencia constituyó el punto común constituido por el respeto y el valor de la vida como expresión más sagrada; esto hizo posible que el proyecto implementado pudiera llevarse a cabo con los desafíos que promovía. Este punto en común hizo posible que las diferencias y los desafíos que la propuesta metodológica, centrada en lo vivencial, inclusiva del contacto y el cuerpo, fuera justamente la grieta por la cual el mayor desafío se introdujera. Las técnicas vivenciales constituyen ecofactores (estímulos ambientales) para estimular el desarrollo pleno de los potenciales que las personas y los grupos humanos tienen, permitiendo que los recursos y capacidades de los mismos se hagan evidentes y se potencien desde el contacto afectivo y emocional. Ello implica un cambio rotundo en los modos de acción habituales centrados en la distancia física y emocional. Las investigaciones realizadas en torno a las neuronas espejo sustentan la importancia del contacto humano para el desarrollo efectivo de los potenciales existentes en todas las personas. Las neuronas espejo (Iacoboni, 2009) constituyen la base de la empatía humana, hacen posible el entendimiento de lo que al otro le sucede y se activan con el movimiento. Según Iacoboni, algunas de las neuronas que se activan cuando realizamos una acción son las mismas que se activan cuando observamos a otro desarrollando esa actividad. En ese sentido, las propuestas sustentadas en las danzas y en el movimiento configuran la base para la emergencia de conductas empáticas basadas en la afectividad. Candance Pert (1997), en sus investigaciones, refiere que las emociones rigen todos los sistemas del organismo, pues las mismas ejercen acción física.

La citada autora amplía dicha influencia con su concepto de moléculas de emoción: las emociones constituyen campos de energía que comunican a las personas, no sólo son moléculas físicas que afectan al ser humano sino que constituyen una vibración que influye sobre el mundo. En este sentido, la expresión emocional no sólo genera estados de salud física sino también emocional y vincular.

El hecho de posibilitar ambientes enriquecidos con estímulos afectivos para que las personas se encontraran y entraran en un diálogo corporal-emocional-vincular sustentó las bases y el conocimiento para nuevas formas de convivencia en la organización.

La cualidad fundamentalmente centrada en lo afectivo hizo posible la apertura, no sin dificultades, de la comunidad educativa. Esa cualidad en este caso puede ser fuertemente valorada en el desafío que consiste en que un equipo de hombres y mujeres (entre ellos un sacerdote) emprendieron un camino para transformar lo establecido y salir de lo conocido para encontrarse inmersos en un proceso de reaprendizaje que se centró en propuestas vivenciales que implicaban fuertemente el cuerpo y el contacto indiferenciado entre las personas. Abordar esta tensión permitió abrir y ampliar campos de sentido y significado, posibilitó a las personas verse y pensarse más allá de sus roles institucionales para centrarse en el valor que cada uno tiene por ser parte de esa comunidad educativa. En esto reside un punto de consideración para esta investigación con respecto a la efectividad metodológica. Asimismo, la gestación de espacios dispuestos por la propia comunidad educativa para el encuentro y el diálogo permitió repensar los estilos de convivencia vigentes con el firme propósito de fomentar la reflexión y la empatía entre los miembros de la comunidad educativa. Esta impronta fue establecida como necesidad abierta en el proceso metodológico implementado, y a través del mismo fue posible la emergencia de la controversia, la diferencia de lenguajes, las dificultades que, lejos de ser negadas u ocultadas, se abrieron paso para su revisión. En este sentido, las metodologías constituyeron un espacio fértil para acompañar estos movimientos internos, promoviendo la búsqueda por parte del personal de la organización de alternativas creativas a través de la integración del cuerpo, las emociones, la reflexividad. Esta búsqueda promovió en la estructura dada el reconocimiento del nuevo orden de la trama y de la importancia de que cada uno pueda asumir su lugar y su función en la red organizativa como hebra afectada y afectante de la misma (Capra, 1992). La metodología implementada se enfoca en una visión de integridad del ser humano, unidad en la que se integra lo afectivo, el cuerpo, el contacto y las emociones junto a la reflexividad. En este contexto, mientras que el sentido religioso de la vida crea disociaciones entre lo sagrado y lo profano, en el marco de la perspectiva biocéntrica no hay disociación. La metodología sistémico biocéntrica tiene como objetivo desarrollar los potenciales de vida de las personas, de los grupos y en cierta medida dentro de la escuela. A pesar del corto tiempo empleado para el proceso de facilitación, se profundizó y se logró llegar a los núcleos más complejos que tienden al contacto, al abrazo, a la caricia. La propuesta de aprendizaje integral compromete los aspectos reflexivos, emocionales e instintivos que permitan superar las disociaciones o aquellas partes no integradas en el ser humano (hacer coheren-

te nuestro sentir, pensar, nuestro decir y nuestro actuar). Esto es posibilitado desde una integración centrada fundamentalmente en el establecimiento de una vinculación afectiva-efectiva desde las técnicas administradas.

Recibido: 05/08/15 - Aceptado: 04/12/15.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade Cassia R. *Vivenciando o desenvolvimento organizacional*. Fortaleza, Banco do Nordeste, 2003.
- Arce Rojas, Rodrigo & Cerón Valencia, Fernando (2007) "La facilitación de procesos sociales". (Visitado el 12/6/13).
- Ardoino, J. "La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en *La intervención institucional*. México. AAVV, Plaza y Janes, 1980.
- Argyris, C. *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Buenos Aires. Granica, 1999
- Ball, S. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós, 1989.
- Bardisa Ruiz, T. "Teoría y Práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares" en *Revista Iberoamericana de Educación*. 1997, Nro. 15. OIE. España.
- Blasé, J. and Blasé, J. "The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment". *Journal of Educational Administration*, 1997, Vol. 35 No. 2, pp. 138-164. MCB. University Press.
- Blumer, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewoods Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1969
- Capra, F. *El punto crucial*. Buenos Aires. Troquel, 1992
- Calivá, E. (2009). *Manual de capacitación para facilitadores*. IICA. San José, C.R. IICA.
- Cavalcante, R. *Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. Fortaleza. Edições CDH, 2001.
- Damasio, A. *El error de Descartes*, Madrid, Crítica, 2006.
- Delors, J. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996
- Devereux, G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion, 1980.
- Dewey, J. *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada, 1978
- Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.
- Fuks, S. "En primera persona: investigando mundos de los que somos partes". En *Estudios e pesquisas em psicologia*, UERJ, RJ, 2010, Año. 10, n.1, p. 31-47.
- Gadamer, H.G. "Los fundamentos filosóficos del siglo XXI". En Gianni Vattimo (Comp.). *La Secularización de la filosofía*. Hermenéutica y postmodernidad. Barcelona, Gedisa, 1975, pp. 89-112.
- García, E. *Mente y Cerebro*. Madrid, Síntesis, 2001.
- Glasser, B. y Strauss, A. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine, 1967.
- Guber, R. *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- http://www.entremundos.org/databases/New%20Training%20Manuals/CARE_Facilitacion%20Procesos.pdf
- Iacoboni, M. *Las neuronas espejo*. España, Katz, 2009.
- Kimura, M. *The neutral theory of molecular evolution*. Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1983.
- López Yáñez, J. *Hacia una teoría de los sistemas organizativos*. En J. Gairin y P. Darder, *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. Praxis, 2002, pp. 292-321,
- Maturana H; Varela, F. *El árbol de conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Lumen, 1994.
- Maturana, H. ; Varela, F. "Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living". en *Boston Studies in the Philosophy of Science*. London, Paperback, 1991.
- Maturana, H. *Amor y juego: Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago de Chile, Saez, 2003.
- Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen, 2010.
- Maxwell, Joseph A. "Qualitative research design. An interactive approach to thousand oaks", California. *Sage Publications*, 1996, Páginas 63-85. (5. Methods: What will you actually do?)
- Mead, G. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Morgan, G. *Imágenes de la Organización*. México, Alfaomega, 1998.
- Morin, E. *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairos, 1996.
- Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. *Pistas do Método da Cartografia - Pesquisa-intervenção e produção de*

Facilitación de procesos colectivos para el aprendizaje de la afectividad

- subjetividad*. San Pablo, Salinas, 2009.
- Pearce; B. "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 *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós, 1994, pp.265-283.
- Perlo, C. (a) "Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización", en *Revista Invenio*. 2006a, Vol. 6., pp. 89-107.
- Perlo, C. (b) "La organización como producto de la acción individual y colectiva: El aprendizaje organizacional" en *Sagastizabal, M.; Perlo, C.; Pivetta, B.; San Martín, P.; Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Noveduc, 2006b, Pp.131-166.
- Perlo, C.; De La Riestra, M., Lopez Romorini, M. *Una perspectiva compleja del mal-estar en las organizaciones laborales: La objetivación de arquetipos sistémicos como recurso para el cambio*. En *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*. Rosario, Laborde Editor, 2010.
- Perlo, C.(c) *Hacer ciencia en el siglo XXI. Despertar del sueño de la razón*. Paraná, La Hendija, 2014.
- Pert, C. B. *Molecules of Emotion*. London, Scribner, 1997.
- Rorty, R. *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid, Tecnos, 1991
- Ruiz Fernández, F. J. "La nueva facilitación participativa. Articular el diálogo para transformar organizaciones, redes y comunidades. Métodos de Intervención a Gran Escala: World Café y Teoría" en http://es.slideshare.net/javiruiz1/info-slideshare-libro-la-nueva-facilitacin-participativa-isbn9788468632698?qid=c7a54abafae5-4fec-bec8f0018d1bb033&v=default&b=&from_search=6, 2012 (20/04/14).
- Sagan, Carl *El mundo y sus demonios*. Barcelona, Planeta, 1995.
- Sagastizabal, M.; Perlo, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía, 2006,
- Terrén, E. "Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico", en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 36, pp. 189-214, 2004.
- Toro Araneda, R. *Biodanza*. Santiago de Chile, Ed. Cuarto Propio, 2005.
- Touraine, A. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001.