

El gozo y el asombro de aprender: los procesos metacognitivos como vivencias que acercan la utopía

Bárbara Matus *

Este texto tiene el carácter de un ensayo, en el que se combinan los aportes de ciertos enfoques teóricos actualmente relevantes de la psicología con una reflexión sobre una práctica personal que ha a través del tiempo ha tenido como eje la participación en espacios donde ha estado presente lo pedagógico, en amplio sentido. La temática trata de un fenómeno apasionante, esencialmente humano, me refiero a la vivencia conciente del aprendizaje. Específicamente, éste es el momento en que una persona se da cuenta que algo nuevo se está articulando a su experiencia anterior y le invita a replanteársela, situándole vitalmente de una manera distinta en adelante. Desde la psicología del aprendizaje, este fenómeno está comprendido en el concepto de metacognición.

La experiencia del aprender conciente se vive de maneras distintas, de acuerdo al ciclo que está viviendo la persona. En este ensayo reflexionaremos sobre el asombro del descubrirse en el aprendizaje en la edad adulta. Particularmente, sobre el asombro y gozo vivenciado por los participantes de grupos de acción y promoción comunitaria, los cuales generan nuevas experiencias del mismo orden, con consecuencias transformadoras, tanto a nivel personal como colectivo. Planteamos que es en este ambiente afectivo dónde se van formando utopías cotidianas.

Ciertamente, es importante aclarar en que sentido entendemos el aprendizaje, cuando lo ligamos a los fenómenos metacognitivos. En primer lugar, entendemos que el aprendizaje es un proceso abierto y complejo, que se inicia con el nacimiento y llega hasta el término de la vida de cada persona, trascendiéndole, incluso más allá de ella. En segundo lugar, reconocemos el valor del acto de reflexión, que es un aporte de la persona, de una parte, por las características singulares de su estructura psíquica, y de otra, porque incorpora, en diversos momentos de su vida, un “otro significativo”. Esta reflexividad permite experimentar la cotidianeidad, y los acontecimientos especiales como oportunidades de aprendizaje. En definitiva, tanto lo más elaborado como lo más simple es una oportunidad de aprender. Esta postura vital, tiene como condición la capacidad de integrar experiencias positivas y negativas propias y de otros, reelaborándolas como referentes de la multidimensionalidad de la vida. En tercer lugar, este afecto por la vida y su conocimiento, permite a la persona a comprender su propia existencia

* Antropóloga, profesora y encargada de Formación Comunitaria del Centro Yungay y Directora del Plan Común de la Universidad Bolivariana.

como entrelazada con la de los demás, la orientación a la interacción con los otros, la construcción de vínculos, y la acción y/o a la reflexión conjuntamente. Se trata de encontrar sentido a la vida desde nuestro ser sociales, desde la completitud que significa el otro u otros. En cuarto lugar, se manifieste el valor de la afectividad, del amor en sentido amplio, especialmente en relación a los otros. Esta actitud también se puede leer como la capacidad de tener presente la gratuidad de las vivencias cotidianas y acontecimientos singulares, considerando el “regalo” que conllevan. Este regalo, sería el aprendizaje, que desde esta perspectiva pudiéramos llamar, el conocimiento de la vida.

Desde esta mirada del aprendizaje, la persona que lo vivencia potencia su valoración de la experiencia de vida, y reconoce en ella hitos de conexión de una experiencia con otra, que han significado la superación de etapas en un desarrollo de expectativas de realización personal y/o colectiva. La experiencia de superar etapas agrega otra dimensión de este tipo de vivencia, pues desarrolla la capacidad de mirarse en perspectiva de largo plazo, aceptando los límites de la realidad actual, pero también abriéndose a la posibilidad de soñar e imaginar futuros, con la intuición de la posibilidad de su realización, no como accidentes, sino porque ya se ha tenido conciencia de haber vivido procesos anteriores, en los cuales han dado frutos la fuerza de persecución de las metas, los recursos propios desplegados y el acompañamiento en el camino. En esta reflexión la persona está realizando un acto de valoración de sí misma y de la alteridad como componentes vitales. Es en este sentido, que conocer más de la metacognición, será saber más acerca de cómo los seres humanos viven el acercamiento a la utopía. Utopías múltiples, diversas pero, que han sido significativas para seres humanos concretos.

Del significado inicial de la concepción de utopía en Tomás Moro tomamos la idea de un lugar de destino mejor que el actual, la imaginación de una sociedad con un destino distinto, y un proyecto alternativo a lo actual. Sin especificar ese destino, pues sería el comienzo de su desvanecimiento como ideal, que casi siempre es percibido como anhelo de liberación, de libertades por conquistar. Un escritor latinoamericano lo expresa mejor: “Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri-. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos./Camino diez pasos más allá y el horizonte se corre diez pasos más allá./ Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía?/ Para eso sirve, para caminar” (Galeano 1993:143).

Ese tránsito hacia la expectativa es lo más asible, el referente material que tenemos las personas. El camino construido, recorrido concientemente, nos gratifica y nos acerca a alguna plenitud. La epopeya ocurrirá en ese caminar, pero hemos participado en ella. Esta participación, que puede ser leída como un

encadenamiento de aprendizajes, y sus significados refleja el ejercicio metacognitivo, a veces individual, a veces grupal, y por tanto de proyecciones colectivas.

¿Qué se entiende por metacognición?

En psicología cognitiva, el sentido de este término se liga a los planteamientos de J.H. Flavell, quien señala que “la metacognición se refiere al saber que uno tiene acerca de su propio proceso cognitivo, sus productos, y todo lo que con ellos se relaciona” (Schunk 1997). Urgatexea propone otra definición del término como “el conocimiento referido a los contenidos, estrategias, destrezas, habilidades y procesos intervinientes en los actos de conocimiento y el control ejercido en los mismos gracias a este conocimiento”, en esta explicación resaltan dos aspectos fundamentales: el conocimiento sobre el conocimiento y, el control; esto es, la autorregulación del proceso de conocer”.(Universidad Veracruzana Virtual 2003). Estos procesos están a la base de la idea de “aprender a aprender”, una habilidad orientada a un fin, depurada en momentos remotos o tardíos de la historia de vida del sujeto, que lo llevan a conversar consigo mismo acerca de sus aprendizajes, y la continuidad de esa actividad reflexiva permite desencadenar y atesorar más aprendizajes significativos.

En este ensayo interesa especialmente dar cuenta del papel humanizador y social que implica el ejercicio metacognitivo, puesto que desarrolla autonomía y juicio crítico en la persona. Asimismo, lo significativo del aprendizaje necesariamente está vinculado a parámetros de identidad cultural y afectivos compartidos con otros, grupos o colectivos concretos. Denominaremos aprendizaje social a la historia continua de aprendizajes formales e informales, -especialmente del ejercicio metacognitivo referido a la interacción humana-, a la colaboración, al trabajo de servicio orientado al otro, que ha tenido una persona en el curso de su trayectoria histórica.

Aspectos favorecedores del aprendizaje social

Es importante revisar planteamientos actuales de la psicología que vinculan el aprendizaje con un conjunto de factores asociados a la formación intrasíquica de la persona en el marco de su historia de interacciones sociales y afectivas. Estos factores o procesos situados cultural y socialmente, constituyen mediaciones entre el sujeto y las experiencias cognitivas, cuya consideración enriquecen y contribuyen a un enfoque complejo del aprendizaje. En este sentido, la empatía, entendida como la capacidad de compartir la emoción percibida en el otro, desempeñaría un papel importante como clima de aprendizaje, especialmente en cuanto favorece las relaciones prosociales. Los estudios actuales la descomponen en

aspectos afectivos y cognitivos, dónde el componente cognitivo radicaría en la habilidad de reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás. Aplicaríamos la conciencia acerca de cómo operan nuestros propios sentimientos para inferir los de los demás. La empatía se aprendería en la familia con modelos socializadores directamente empáticos, y en las explicaciones que los mayores dan a los niños acerca de los sentimientos de las personas. La falta de demostración de sintonía emocional, es decir la falta de conversaciones que comunican comprensión con los niños acerca de sus sentimientos retrasarían el desarrollo de la empatía, aunque esta capacidad se desarrollaría a lo largo de toda la vida. Los estudios que vinculan directamente la empatía con el aprendizaje, señalan por ejemplo, la importancia de esta capacidad en el aprendizaje de la historia, en el cual se requiere imaginar situaciones que no se puede experimentar, contextos diferentes y circunstancias del pasado y del presente (Martínez 2002). Podríamos extrapolar esta observación, sosteniendo que esta capacidad beneficiaría prácticamente a todos los escenarios de aprendizaje, formales e informales, propiciando sentimientos de aceptación de la diversidad y solidaridad, de ponerse en el lugar de las emociones y contextos vividos por otros seres humanos.

La dimensión ética sería otro elemento que gravitaría en el aprendizaje social. La existencia de marcos valóricos con su contenido moral, orientador para la vida, y el ejercicio de reflexión interna sobre el contraste entre el ideal y la puesta en práctica, serían de importancia prioritaria como contexto formativo. El dilema ético -que desde la niñez va planteando la vida cotidiana-, acompañado de un ambiente afectivo que posibilita conversaciones y observaciones sobre la conducta propia y de los demás, fortalecerían las prácticas autónomas de selección de conductas, de acuerdo a contextos, favoreciendo los comportamientos prosociales y altruistas. Las habilidades sociales, -entendidas como destrezas de las personas para integrar e integrarse adecuadamente como seres humanos completos en la interacción social-, son importantes para la construcción de relaciones prosociales. Dichas habilidades también contribuyen al aprendizaje, en el contexto de específicos climas de interactividad.

Citando a Caballo, Martínez señala que “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de una manera adecuada a la situación, respetando esas conductas en los otros, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Ibid: 270).Otras mediaciones que inciden en el aprendizaje son los factores de personalidad, los estilos cognitivos, y otros derivados que se manifiestan en conductas que se pueden visualizar en un continuo entre polos como el autoritarismo y dogmatismo, la mayor dependencia o independencia de juicio frente a un objeto de observación en relación a su

contexto, la reflexividad o impulsividad, los estilos de pensamiento de los agentes de aprendizaje, etc. (op.cit.).

La re-apropiación de la experiencia cotidiana como producción de conocimiento efectivo

A partir de la experiencia con grupos de promoción y acción comunitaria intentaremos revisar algunos aspectos de la vivencia del aprendizaje, la puesta en práctica de la metacognición en las conversaciones de estos grupos, y su relación con la emergencia de utopías cotidianas. En este sentido, es importante señalar que nos estamos refiriendo a grupos humanos integrados por adultos jóvenes, adultos y personas adultas mayores, de ambos sexos, que comparten una experiencia en trabajos de acción y promoción comunitaria, en sus propias localidades. Definir nuestro foco de análisis nos obliga a ser precisos con los significados e imaginarios que en torno al conocimiento y experiencia cotidiana circulan en la sociedad, no por coincidencia, sino como resultado de la instalación de discursos de grupos de poder.

Se ha producido en consecuencia una visión alienada de la persona común sobre sus propios saberes. A pesar de que estos se han configurado, casi siempre desde fuentes complejas como el saber ancestral (prehispano, en el caso de América), la experiencia cotidiana, las prácticas históricas de un grupo identitario cualquiera, procesos de instrucción formales, procesos educativos informales, etc. Considerando esto -y apoyándonos en los planteamientos de la biología del conocimiento-, el conocimiento científico y la experiencia cotidiana, son equivalentes como experiencia cognitiva humana, sólo los diferencia un conjunto de reglas que legitiman la forma de obtención de una experiencia u otra (Maturana 1990). Estamos hablando de experiencias de seres vivos, que se han adquirido desde los mismos procesos biológicos, específicamente desde mecanismos completamente determinados a nivel del sistema nervioso central. Los conocimientos científicos, académicos, en sí mismos cumplen funciones utilitarias para las sociedades humanas, sin embargo, la jerarquía que se les atribuye a ellos y a sus representantes, establece diferencias sociales y culturales, que son en sí mismas una construcción humana con una funcionalidad política y de control social importante.

Así, la experiencia cotidiana como aprendizaje de la vida, no goza de reconocimiento, a veces, ni siquiera de los sujetos que la protagonizan y la viven como significativa. Si a ello le agregamos una serie de contenidos que circulan en los medios de comunicación, y en general en los discursos institucionales, que son devaluadores de las clases sociales que componen la base, el conocimiento cotidiano - fundamental para la vida diaria-, es invisible a sus protagonistas. En contextos de acción comunitaria, las

prácticas metacognitivas que tienen lugar en las conversaciones de los grupos, llevan a una revalorización de la persona y su acervo cultural natural, expresado en la experiencia vital y cotidiana que le otorga sentido a la vida, a su vida. Existe un proceso de recuperación del valor de las personas, de su historia y su subjetividad en la construcción de realidad. Conocimiento cotidiano que en su práctica demuestra ser eficiente y significativo.

Una mirada a los grupos de acción y promoción comunitaria como proyectos socioeducativos

La psicología humanista brinda una valoración adecuada a las personas y su historia, al considerar el aprendizaje como parte de sus procesos de desarrollo personal, otorgando protagonismo e impulso de autonomía a cada persona en su experiencia y acción. Esto tendrá significación en la vida cotidiana pues abre a la observación de un rico tejido de contenidos experienciales que las personas, efectivamente compartimos con los demás, o potencialmente podemos hacerlo. Por otra parte este enfoque rescata las necesidades de autorealización de las personas en el marco de los procesos de aprendizaje. La experiencia de las personas cobra relevancia no sólo en la significancia interna de los aprendizajes que se van desplegando, sino en la posibilidad de aumentar la conciencia colectiva en relación a los limitantes estructurales que encuentra la realización de la vida plenamente humana y la convivencia cotidiana.

En el acto de un grupo determinado, de identificación de objetivos y metas de acción comunitaria, está ocurriendo más o menos manifiestamente la identificación de una utopía cotidiana. Estamos hablando de la activación de recursos de reinterpretación social de la vida cotidiana disponibles en los propios sujetos a través de experiencias de vida, su memoria colectiva y los contenidos culturales singulares de que ellos son portadores, que se vierten en un curso de acción. Este acto de reinterpretación de las relaciones cotidianas encuentra una explicación adecuada en las teorías de la cognición y la metacognición, especialmente respecto de los procesos psicológicos estudiados como fenómenos de conciencia, así como de aquellos denominados de “redescripción representacional” (Martínez 2002). Este último proceso involucraría varios procesos importantes que activarían contenidos, procesos y metas transformadoras en la experiencia de los grupos de acción.

La función del lenguaje en el campo de los movimientos sociales, es destacada nítidamente por Morales quién señala que “el lenguaje es, fundamentalmente, resultado de relaciones sociales que mantienen su validez en tanto la configuración de tales relaciones lo permita; a su vez, el lenguaje cambia su uso debido a las transformaciones situadas en el ámbito de dichas relaciones. Por ello, la definición y el concepto son el resultado de una serie de prácticas sociales situadas histórica y culturalmente. Así las

estructuras conceptuales, antes que remitir a la definición de múltiples fenómenos de la realidad objetiva, refieren a las formas en las que particulares grupos e individuos procesan la información percibida tanto en el entorno como en el medio de los procesos de interacción. Ahora bien, los conceptos compartidos entre los grupos respecto de la realidad que les circunda cumplen dos funciones básicas. La primera de ellas, permite estabilizar la realidad experimentada entre los individuos que participan en los grupos. Es decir, permiten acuerdos compartidos respecto de la “realidad”, el “entorno” y su “objetividad”. Constituyen referencias conceptuales para la interacción social, relativamente permanentes y estables. La segunda función se refiere a la capacidad crítica del conocimiento. Si los conceptos que construimos para describir el mundo manifiestan acuerdos conceptuales producidos mediante procesos de interacción social y, al mismo tiempo, suponen la diversidad de posiciones que los individuos y los grupos mantienen para observarlo y nombrarlo. Por ello, las estructuras conceptuales habilitan a los individuos y a los grupos para pugnar por la elaboración y dominio de los códigos simbólicos de una sociedad o alguno de sus campos. Así, las estructuras conceptuales resultantes de la interacción social de los individuos, son referencias cognitivas que habilitan a los actores en la definición de una particular percepción del mundo, de su identidad y entorno”(Morales 2002: 17-18)

A la redescrición representacional, se agrega la importancia señalada por Burón de la posibilidad de reflexión de los diversos procesos que implica el aprendizaje como la metaatención, la metacomprensión, la metamemoria, la metalectura, la metaescritura y hasta la metaignorancia, ésta última sería requisito imprescindible para el aprendizaje, -el saber que ignoramos cosas. Estas metareflexiones articuladas con los contenidos culturales portados por los sujetos, en un proceso socioeducativo permiten la emergencia de representaciones colectivas, característica de la dimensión social del aprendizaje. Sin embargo, una experiencia socio-educativa no ocurre en un lugar cualquiera. Los contextos sociales, los entornos físicos, no solo son relevantes para la singularidad de la experiencia educativa, sino que otorgan referencias de inclusión, de fronteras o de puentes con otros contextos distintos, o con el contexto global, lo que nos lleva a relevar el paradigma ecosistémico en la experiencia de un proyecto de acción y promoción comunitarias.

Bronfrenbrenner ha acuñado el concepto de ecología del desarrollo humano y la describe de la siguiente manera: “Es el estudio científico de la acomodación progresiva y recíproca del individuo a su ambiente inmediato de vida en función de los cambios constantes de ese entorno, sensible a otros ambientes, los cuáles están a su vez incluidos en contextos más amplios e igualmente influyentes... En el plano teórico el enfoque ecosistémico constituye un modelo que comprende cuatro subsistemas: el macrosistema, el exosistema, el mesosistema, y el microsistema” (cit. Por Corsi 1995). La recursión de

sistemas planteados por Bronfenbrenner permite una visión de las interrelaciones entre nuestra subjetividad individual y distintos niveles de pertenencia e identidad social y cultural, los cuales, sin embargo, pueden formar parte a veces complementariamente, en otras conflictivamente, en el curso de las acciones o las interacciones que realizamos en nuestra cotidianidad.

El ambiente inmediato más individual de las personas involucradas en un proyecto de acción y promoción comunitaria: la familia, los amigos, su historia y contenidos de sus interacciones-, constituirían el microsistema. El mesosistema sería la extensión física del espacio de acción, la interacción de organizaciones comunitarias y sus actores así como su contenido, la historia en tanto proceso construido, y las metas de acción propuestas. El exosistema correspondería a la institucionalidad o decisiones institucionales que afectan al entorno comunitario, entiéndase políticas del gobierno local, políticas del gobierno central que inciden en el espacio local, decisiones de empresarios privados u otros. Finalmente, el macrosistema correspondería al contexto cultural que ejercería influencia en las interacciones comunitarias, contexto que en la actualidad se caracterizaría por las diversidades culturales impuestas por los medios de comunicación, diversidades culturales emergentes de los procesos sociales globalizadores, etc.

Aprendizaje cotidiano, ejercitación de la metacognición y construcción de utopías

Hablamos de la construcción de **utopías cotidianas** diferenciando entre la imposición de megaproyectos utópicos, que sin duda tienen un sustrato liberador universal -presente también en los grupos de acción y promoción comunitaria-, y, la posibilidad única y singular de estos grupos de otorgar significado propio a un caminar que trascienda su situación actual. Desde la experiencia concreta de quien escribe, interesa resaltar varios procesos que se dan en los grupos de acción y promoción comunitaria, especialmente en el espacio de encuentro grupal. Es un espacio educativo, generalmente una instancia organizativa sistemática y de participación voluntaria, donde puede darse o no la participación de agentes educativos. Los procesos que quisiera abordar, tienen en común, el ejercicio metacognitivo de los miembros del grupo, en torno a: (a) la resignificación de la historia personal de los miembros del grupo; (b) el tiempo vivencial del grupo; y (c) la construcción de sentidos. La relación que estos procesos tienen con una utopía para iniciar el camino, mientras el caminar la va transformando y alejando a la vez, como señala Galeano.

La resignificación de la historia personal de los miembros del grupo

En los relatos de los líderes sociales, aparece como patrón de conducta una sensibilidad frente a lo social que toma formas diversas: sensación de intranquilidad interna, la incomodidad con que vivieron hechos traumáticos de la niñez, que vuelven una y otra vez en forma de sentimientos de impotencia, de solidaridad, de necesidad de justicia... de inquietud, que orienta hacia el hacer con otros. Hoy, en tiempos de valoración de la subjetividad, parece coherente, que se afirme la estrecha relación que existe entre un líder social y su biografía. Sin embargo, este aspecto, se articula con otros procesos de reconocimiento que ocurren con y entre los miembros del grupo.

Es interesante cómo la disposición de apertura relativa de cada uno de los miembros de un grupo a “afectarse” por la experiencia del otro, produce una especie de ambiente protegido, para el descubrimiento de sí mismo, y por extensión al conjunto de miembros de una clase o colectivo que sufre algún tipo de inequidad. Cuando se descubren, -en un acto metacognitivo- explicaciones lúcidas, acertadas desde la vivencia cotidiana de una problemática social, que es a la vez la propia, se viven puntos de quiebre que hacen imposible la vuelta atrás, la persona ya no es la misma, y el grupo lo testimonia y le da soporte afectivo. Oscar Alfaro, poeta boliviano, escribía a propósito de la experiencia de la Educación Popular de los años 70 y 80:

“Desde adentro, desde adentro.
desde el fondo de un abismo,
viene corriendo a mi encuentro
un niño que soy yo mismo.

Iluminando mi olvido,
con este niño en los brazos,
yo voy haciendo pedazos
los años que ya he vivido.

En el fondo del pasado
Hallé mi casa materna
Donde está mi madre eterna
junto a un dios crucificado “. (cit por Van Dam 1990).

Afortunadamente, Alfaro nos brinda este poema para completar lo que se ha tratado de explicar. En una interpretación subjetiva, marcada por la motivación al tema, llama la atención la profundidad que pueden tomar las conversaciones de un grupo, de manera que la persona percibe que se hace trizas, por una parte, -el dolor de constatar las injusticias, el desamor vividos en carne propia-, y, por la otra, se recupera a sí mismo en un acto de amor, de re-ligarse un niño y un adulto. El último verso, muestra la re-cuperación del patrimonio cultural, en su expresión más sincrética, la madre tierra de la tradición ancestral, en una paridad simbólica con el Jesucristo cristiano-occidental.

El tiempo vivencial del grupo

Es un tiempo significativo que va emergiendo en el compromiso de recrearlo por el sólo acto de voluntad de cada uno, en la gratuidad de otorgar-se un espacio, no en la perspectiva egoísta, sino en la perspectiva del “goce del otro” y de la consolidación del colectivo. El ejercicio metacognitivo, está contenido en este tiempo vivencial. En el ocurre la planificación, el debate, la crítica y la autocrítica, en el surge el perfilamiento singular de la utopía. Los rituales más consagrados del grupo son el momento de la llegada, la alegría de verse otra vez, el comentario de lo acaecido significativo, en lo personal, en el ámbito local, etc; el inicio del trabajo, el recordatorio de las reglas consensuadas, los roces que perfilan los límites, lo extraordinario que irrumpe en el “tiempo planificado”, la aceptación a regañadientes de la imposibilidad de controlar al otro, las ideas de autoregulación, autoresponsabilidad, autogestión, etc. La celebración, es otro aspecto de este tiempo vivenciado, en ella se integra la utopía, celebrando el éxito de las metas logradas, no sin esfuerzo y desgaste. Pero también se trata de la fiesta como premio colectivo, baile, poesía, risa, afecto... para seguir el camino.

La construcción de sentidos

Los procesos anteriores ya han expuesto el entrelazamiento de la afectividad en el aprendizaje del grupo, así como en la supervivencia del mismo. Una palabra que da cuenta de la afectividad, es la creación de vínculos. Hablar de las emociones no es lo común hoy en día, y, sin embargo, en un grupo de acción este hecho es insoslayable. Plantearse utopías cotidianas, exige la coherencia del grupo en el hacer. Y, el hacer pone a prueba a todo el grupo en una actitud de flexibilidad, donde se articulan los perfiles de personalidad, se morigeran los autoritarismos, los demás hacen de espejo para reflejar lo bueno y lo malo del otro. Todo esto ocurre en la dimensión dialógica, donde van surgiendo re-significaciones de la acción, y nuevos sentidos. Fuks refleja muy bien la textura de este proceso, cuando señala “ la conversación puede ser considerada como la unidad mínima de interacción social, orientada hacia la coordinación de diseños

relacionales, marcos de significación, lógicas de acción y sentidos. Así entendida, es una vía posible tanto para la producción de consenso entre sistemas de creencias diferentes, como para el manejo del disenso. Puede ser, en tanto “encuentro”, co-construido como un campo de exploración en el cual los involucrados: (a) intentan explorar diseños factibles para la relación; (b) se proponen coordinar historias relatos, las entrelazan, las re-formulan, y re-significan; (c) exploran, conectan y producen “encajes” entre experiencias vívidas y descripciones posibles para esas vivencias; (d) atraviesan cooperativamente a través de las incertidumbres, navegando entre la amenaza, el control y el juego relacional creativo; (e) exploran conjuntamente en las bifurcaciones emergentes en las turbulencias la apertura de mundos a ser descubiertos (posibles, factibles, soñados, utópicos, existentes o futuros)”(Fuks 1997). En definitiva, es el tejido de vínculos, afectos, tiempo vivencial y re-significaciones, los que constituyen el soporte para “despegar” y transitar de las certidumbres hacia las posibilidades que se abren, sin garantía de llegar a algún lugar, **sólo que no estamos solos para vivir el camino.**

Bibliografía

Anke Van Dam y otros (1990) *Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas*, Ed. Ceso N°12, La Paz.

Corsi, Jorge (1995) *Violencia masculina en la pareja. Modelos de intervención*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Fuks, Saul (1997) *Transformando las conversaciones acerca de las transformaciones*, Ponencia en Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, Sao Paulo.

Galeano, Eduardo (1993) *Las palabras andantes*, Ed. Siglo XXI, México.

Martínez, Francisco (2002) *Intervención socio educativa con personas adultas*, Ed. Universidad de Valencia, Valencia.

Maturana, Humberto (1990) *Biología de la cognición y epistemología*, Ed. Universidad de la Frontera, Temuco.

Morales, Héctor (2002) “Visibilidad de la movilización juvenil en México. Notas para su análisis”, en *Última Década N° 17*, Cidpa, Viña del Mar.

Schunk, Dale (1997) *Teorías del aprendizaje*, Ed. Prentice Hall, México D.F.

Universidad Veracruzana Virtual (2003)

http://www.uv.mx/univirtual/aprendizajeautonomo/unidad_iv/autoapre.htm