

Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación transformadora *Innovation of relational-communicative contexts for a transforming education*

Maritza Crespo-Balderrama¹, 0000-0002-4750-5474

Diego Tapia- Figueroa², 0000-0001-5828-0664

¹Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. mdcrespo@uce.edu.ec

²Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. dg.tapia@uta.edu.ec

Resumen

La investigación que se describe surgió de la pregunta ¿cómo generar procesos transformadores en contextos educativos?, teniendo en cuenta que, todavía, en el Ecuador la educación está marcada por la jerarquización del conocimiento y relaciones que buscan la homogeneización y estandarización. Para el proceso se eligió una perspectiva innovadora, el construccionismo social-relacional, el cual mira al cuidado y a la educación como apropiación creativa, asertiva y proactiva de todo lo que nos sucede en la vida: vínculos, trabajos, relaciones y encuentros significativos; cuyos procesos permanentes de aprendizaje necesitan espacios de reflexión y acompañamiento.

La investigación relacional contó con la participación de docentes, autoridades, padres de familia, y otros miembros de contextos educativos, a lo largo de 4 años, y tuvo como escenario la implementación del proyecto “Cuidando al cuidador” para instituciones educativas y de protección a la niñez y adolescencia en Tungurahua-Ecuador, entre los años 2016 y 2019.

El propósito de la investigación es comprender cómo desde las prácticas colaborativas-dialógicas y el enfoque generativo -como maneras de ser y de hacer- se crean nuevas condiciones relacionales que ponen en el centro la apertura hacia lo diverso, lo distinto y lo local y en las cuales los estudiantes construyen sus propios recursos creativos, emocionales y relacionales. El resultado permite evidenciar que la libertad, diálogo, curiosidad, reflexión crítica, respeto por la diferencia y ética relacional potencian los contextos educativos y generan transformaciones que contribuyen a una vida digna a la construcción de posibilidades y bienestar común.

Palabras clave: Construccionismo social-relacional, contextos educativos, prácticas colaborativas-dialógicas, posibilidades, transformaciones relacionales.

Abstract

The research described here arose from the question of how to generate transformative processes in educational contexts, taking into account that, in Ecuador, education is still marked by the hierarchization of knowledge and relationships that seek homogenization and standardization. An innovative perspective was chosen for the process, social-relational constructionism, which looks at care and education as a creative, assertive, and proactive appropriation of everything that happens to us in life: links, work, relationships, and meaningful encounters; whose permanent learning processes need spaces for reflection and accompaniment. The relational research involved teachers, authorities, parents, and other members of educational contexts, over 4 years, and had as its scenario the implementation of the project "Caring for the Caregiver" for educational and protection institutions for children and adolescents in Tungurahua-Ecuador, between the years 2016 and 2019.

The purpose of the research is to understand how from the collaborative-dialogical practices and the generative approach - as ways of being and doing - new relational conditions are created that put in the center the opening towards the diverse, the different and the local and in which the students build their own creative, emotional and relational resources. The result shows that freedom, dialogue, curiosity, critical reflection, respect for difference, and relational ethics enhance educational contexts and generate transformations that contribute to a life of dignity and to the construction of possibilities and common well-being.

Keywords: Collaborative-dialogic practices, educational contexts, relational transformations, social constructionism, possibilities.

1. Introducción

En los momentos actuales, en los que prima la inmediatez, existen pocos espacios en los que plantear preguntas útiles para reflexionar constructivamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven indispensables. Es necesario plantear interrogantes que generen transformaciones sostenibles, vinculadas a los contextos locales, que permitan erradicar el abuso, maltrato, vulneración de derechos, así como la homogeneización que rechaza la diferencia, todos estos aspectos comunes en los ámbitos sociales ecuatorianos.

El presente artículo muestra los resultados de la puesta en práctica de perspectivas innovadoras para el contexto del Ecuador (sostenidas en la epistemología construccionista social-relacional), sobre cómo concebir otros estilos de relaciones en los espacios educativos. Se describe la puesta en práctica de un proceso de coinvestigación relacional cuya metodología invita a los protagonistas a una pragmática reflexiva.

El construccionismo social-relacional y las prácticas colaborativas-dialógicas y lo generativo ven el cuidado y a la educación como una apropiación creativa, asertiva y proactiva de todo lo que nos sucede en la vida. Los vínculos afectivos, trabajos, relaciones y encuentros significativos; así como las crisis existenciales, éxitos y fracasos forman parte de la constitución de las personas y sus relaciones. Anderson (2013) plantea esta posición como:

una postura filosófica -un modo de reunirse, de reflexionar juntos, y de hablar con las personas con las que trabaja un docente. Se trata de una postura caracterizada por una manera de obrar auténtica, espontánea y natural. Mediante esta actitud, tono y posición, se le está diciendo al otro: 'Yo te respeto', 'Tú tienes algo valioso que decirme' y 'Yo quisiera oírlo' (pág. 64).

El proceso que se describe parte del planteamiento de preguntas reflexivas a los protagonistas de los contextos educativos (estudiantes, docentes, padres de familia e instituciones) sobre su ser, hacer y saber. Esto hace posible la constatación de que en la realidad ecuatoriana todavía hay espacio para transformaciones sostenibles. Además, permite asumir la corresponsabilidad en el mantenimiento de relaciones jerarquizadas que posibilitan el abuso, maltrato y exclusión.

Es necesario reconocer que el discurso crítico sobre la educación en América latina, la misma que posee una tradición importante. Al respecto, Freire (1972) señala que:

Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo (...) La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, la reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, no sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo (págs. 61-63).

La experiencia e investigación que se presentan se sostienen en la idea de que los espacios educativos deben constituirse en contextos para el ejercicio de libertad y la construcción participativa de relaciones, que serán significativas a lo largo de la vida. Estos espacios se refieren, en palabras de Anderson (2019):

(...) al espacio metafórico y al proceso polifónico en el que se genera la transformación. En otras palabras, la transformación ocurre en las dinámicas de la relación y la conversación. La esencia de la relación colaborativa implica cómo nos orientamos a ser, actuar y responder 'con' otra persona, de manera que el otro se nos una en el compromiso compartido y la acción conjunta (pág. 23).

Se trata de espacios en los que todos los participantes aportan activamente y todos aprenden en conjunto, siendo fundamental una posición que supere la jerarquía impuesta en la educación tradicional.

En la siguiente sección se realiza una sucinta descripción teórica sobre cómo el construccionismo social-relacional que, es la epistemología que guía la coinvestigación realizada toma a las prácticas colaborativas-dialógicas y al modelo generativo como elementos metodológicos para aportar a la transformación relacional de espacios educativos. Finalmente, se plantean las conclusiones, a las que llegaron los coinvestigadores y cómo estas derivan en nuevas formas de entender las relaciones entre estudiantes y docentes, entre compañeros y entre todos los miembros de las comunidades educativas.

2. Revisión de la literatura

2.1. Aportes desde el construccionismo social-relacional para una educación transformadora

Esta investigación es abordada bajo las perspectivas teórica construccionista social-relacional y de prácticas colaborativas-dialógicas e incluyen las posiciones reflexivas de Andersen, 1991, dialógicas en Bajtín, 1997, colaborativas en Anderson, 1999 y generativas en Fried-Schnitman, 1998. Estas posturas se centran en la construcción de relaciones y ayudan a comprender su valor en el ejercicio profesional de los docentes y autoridades y su contribución en el bienestar de las familias ecuatorianas.

El construccionismo social-relacional “se ocupa más de las redes de relación que de los individuos y cuestiona la posición de superioridad trascendente reclamada por aquellos que actúan según el modo científico tradicional” (McNamee y Gergen, 1996, pág. 21). Esto significa participar en un diálogo transformador a diferencia de un monólogo, el diálogo implica ser cambiado por el proceso mismo.

Gergen, uno de sus teóricos más relevantes de esta epistemología entrevistado por Robyn Stratton-Berkessel (2015) para su podcast, afirma que:

La posibilidad es esta orientación de Construcción Social, que no es una creencia ni una verdad, es una invitación para que podamos enriquecer nuestras relaciones. (...) La perspectiva del construccionista social es la inversa de la tradición occidental modernista de converger en una sola visión. La posibilidad es valorar las diferencias y enriquecer las relaciones valorando múltiples perspectivas (...) El trabajo construccionista depende del discurso. Necesitamos hablar. ¿Qué otras realidades podemos tener en cuenta? Si amplía su sensibilidad a quién es, amplía sus perspectivas. Somos multi-seres. Llevamos con nosotros una miríada de perspectivas. Escuchemos todas las voces.

Cuando se habla de educación, lo relevante, es ofrecerle al estudiante: empatía; aceptación (respeto de su ser); confianza, coherencia, curiosidad y un espacio seguro y confiable para desarrollar un aprendizaje significativo. El sistema educativo puede incentivar procesos relacionales para que a través de narraciones lo distinto y lo diverso contribuya a desarrollar un nuevo estilo de ser con uno mismo y con los demás.

Una nueva perspectiva relacional implica aportar a la transformación del ser de la persona poniendo énfasis en las conversaciones. A través del lenguaje y significado cada ser humano entra en relación con los otros, construyendo de esta manera su propia identidad o voz interna. Cada idea, cada concepto nace del intercambio social mediado por el lenguaje.

En este marco, el construccionismo social-relacional encuentra en las prácticas colaborativas-dialógicas maneras de ser y de hacer que ponen en el centro de las relaciones la apertura hacia lo diverso, lo distinto y lo local en contraste con la homogenización que implica la lógica positivista -tradicional- que jerarquiza el saber unívoco.

Se trata de crear nuevas condiciones relacionales dentro de las cuales los estudiantes puedan generar sus propios recursos, es decir, sus capacidades relaciones, resiliencia, respeto, innovación y creatividad. En palabras de Fried-Schnitman (1998)

La propuesta es explorar las condiciones de posibilidad, de modo que los interrogantes de estos tiempos se vuelvan instrumentos para la creatividad. La planificación de acciones implica poner en juego las visiones que se tengan acerca del cambio -y sus condiciones de posibilidad-, de la “realidad”, del tiempo, así como también la concepción acerca del rol de quienes planifican la construcción del “futuro deseado” (pág. 450).

Morin permite ampliar el horizonte de estas reflexiones y buscar nuevas alternativas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando señala que el pensamiento complejo es el que se ubica en un momento y en un tiempo; es decir, que siempre está vinculado con el espacio local. Este autor afirma que el pensamiento complejo reconoce que hay incertidumbre y esto le hace escapar del dogmatismo que es característico del pensamiento no complejo. En ese mismo texto, Morin señala:

Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. Debemos aprender a vivir con la

incertidumbre y no, como nos lo han querido enseñar desde hace milenios, a hacer cualquier cosa para evitar la incertidumbre (Morin, 1998, pág. 440).

Por su parte, McNamee afirma que la perspectiva construccionista social sostiene que las relaciones se construyen en la conversación, esto significa hablar con el otro, sin intentar convencerle ni vencerle. El propósito es entenderse, no ponerse de acuerdo. La conversación no tiene otro objetivo que ella misma y, al ser gratuita, es uno de los placeres de la existencia (McNamee, 2016, párr. 3).

Ser “comprensivo” es coordinar las acciones propias con las de otro; es ser una cierta clase de persona en relación con el otro. El tipo de conversaciones que tenemos con los otros dicen de la calidad de vida que elegimos construir.

La relación que se construye en el sistema educativo representa el establecimiento de una nueva coordinación que se desarrollará a partir de los recursos que tanto el docente como el estudiante ponen en la relación. La pregunta principal es si los recursos conversacionales generados en la relación educativa son factibles de poner en práctica, es decir, fuera de este contexto.

La propuesta de Anderson es que los docentes deberán hacer un análisis honrado de sus tradiciones pedagógicas: de cómo se relacionan con la gente, de cómo piensan en, hablan con, actúan hacia, responden a sus estudiantes. La autora afirma que, si los estudiantes cuestionan de alguna forma el trabajo docente, estos, en lugar de oír el cuestionamiento como una condena podrían escuchar la invitación que tiene como propuesta hacer una pausa y reflexionar (Anderson, 2013, pág. 63).

El construccionismo social-relacional invita a pensar desde otra posición la relación que se da en los procesos educativos, una posición que trasciende la jerarquía que impone el supuesto conocimiento científico para acercarse al otro valorando su diferencia. Más que información y datos fríos lo que piden los estudiantes de sus docentes son preguntas:

¿Qué se trae a la relación? ¿qué relación se valora? ¿quiénes son los docentes? ¿son expertos? ¿maestros? ¿amigos consejeros? ¿guardianes morales? Y, en todo caso, ¿cómo se llega a ser lo que somos?

2.2. Educación: sentido y significado

El significado de la vida es lograr lo que propone el filósofo Montaigne: “todo lo que hago, lo hago con alegría” (Montaigne, trad. en 2007, pág. 588). La alegría es una aprobación de la existencia. Preguntarse sobre el sentido y significado de la educación sigue siendo actual, las respuestas son múltiples y no se agotan.

Se toma el verbo “educar” en el contexto de este proceso de coinvestigación, como lo plantea la epistemología construccionista social, esto es: contribuir a sacar lo mejor de una persona, movilizar sus recursos, potencialidades, reconocer y valorar lo positivo de su ser, de sus aportes y preguntas. Se trata de hacer énfasis en los recursos positivos antes que en los déficits. Según se entiende es acompañar a niños y jóvenes para que sean seres sensibles, honrados, humanos e intelectualmente aporten con su participación proactiva, creativa y crítica al cambio social.

Cuando se forma parte de una relación en el contexto educativo “lo fundamental, en toda relación humana, es la gentileza, que significa: hablar con gentileza, escuchar con gentileza, preguntar con gentileza, explicar con gentileza, tratar con gentileza” (Andersen, 2013, pág. 80). El docente tiene la responsabilidad de contribuir a que los niños y adolescentes sean cada vez más autónomos e independientes, que sepan discernir, pensar con criterio, reflexionar y expresar; cuestionar, contribuir a que se respeten y respeten a los otros y, sobre todo, que sintonicen con empatía, tanto consigo mismo, como con los otros.

Se trata de brindar cotidianamente a los niños y adolescentes: alegría, aceptación verdadera, legitimación de su ser y sus sentimientos, afecto auténtico, respeto sincero, confianza, límites humanos, que contengan y guíen. La alianza, el vínculo de confianza y seguridad entre docentes y estudiantes es lo que hace que sea un proceso relacional y educativo significativo.

Los mejores docentes a criterio personal son los que con su sensibilidad, empatía, creatividad, imaginación e inteligencia logran contagiar a los estudiantes el gusto, la pasión, el placer por las materias que enseñan. Son los que contribuyen al bienestar interno del niño y del adolescente.

El bienestar de los estudiantes se basa en el hecho que, en primera instancia, el docente reconozca que le encanta hacer lo que hace (ser docente), que disfruta de compartir ese espacio de enseñanza-aprendizaje, que lo acepta y valora como ser humano por el solo hecho de ser, de existir. Lo que fortalece no es la capacidad

para someterse y obligarse, sino la aptitud para ver las cosas con buenos ojos, para reír, para movilizar los propios recursos, para inventar soluciones, para expandir su propia resiliencia.

En este contexto, educar es construir una ética relacional diferente y una intimidad profunda, significan abrirse totalmente, en un diálogo transformador, a la “verdad” del otro y que esta sea transformadora. La ética está presente en el accionar de las personas, en la conducta y su relación con los demás y consigo mismo.

2.3. Inteligencia relacional

La inteligencia relacional se traduce en la capacidad de ser feliz, de no dejarse dominar por la adversidad, de asumir el control de la propia vida y de establecer relaciones armoniosas con los demás. Según Anderson no basta con potenciar el coeficiente intelectual del niño, debemos preocuparnos, asimismo, de su coeficiente emocional y más si tenemos en cuenta que numerosas dificultades intelectuales y escolares tienen su origen en bloqueos emocionales (Anderson, 2012, pág. 4).

McNamee sostiene que la inteligencia relacional se reconoce de inmediato porque pone en contacto con lo que hay de humano en una persona. También afirma que quien está habitado por ella penetra más allá de la superficie de las cosas, escucha las motivaciones profundas (McNamee, 2016, párr. 8). El docente, entonces, debe potenciar su capacidad de escucha y fortalecer su inteligencia relacional para fortalecer, a su vez, los recursos relacionales de sus estudiantes.

Inteligencia relacional e inteligencia emocional se vinculan porque implican la convicción de respetar las emociones de la persona; esto es, permitirle sentir quién es, tomar conciencia de sí mismo aquí y ahora. Es situarle en posición de sujeto, autorizarle a mostrarse diferente al interlocutor. Las dos se asocian para generar contextos relacionales que permitan un ser y un hacer distinto que posibilite un aprendizaje transformador.

Las personas desde que son niños aprenden principalmente de sus padres cuando ellos tienen una actitud educadora, esta es determinante en el desarrollo de su coeficiente emocional. “Los hábitos emocionales se construyen en función de las emociones aceptadas o prohibidas por los padres, consciente y, sobre todo, inconscientemente, de los tabúes y secretos familiares, así como también del lugar que se ocupa entre los hermanos” (Belart y Ferrer, 1998, pág. 86).

El niño, en casa, toma como modelo de acción a los adultos, cuando ingresa al sistema educativo su modelo de acción serán los maestros, y tiene tendencia a seguir de forma espontánea el accionar del otro, más que los consejos que se les pueda ofrecer. Los mensajes inconscientes son más poderosos que los actos o las palabras conscientes.

Ayudar a los niños a desarrollar su coeficiente emocional implica que los propios adultos desarrollen el suyo. Ayudar a un niño a crecer significa que el adulto crezca de una forma distinta.

2.4. Autoestima y empatía

La autoestima es la suma de confianza y respeto por uno mismo. Ésta se puede construir y fortalecer en un ambiente en el que se respeten las diferencias individuales, donde la valoración positiva se manifieste abiertamente, los errores sirvan de aprendizaje, la comunicación sea abierta, las normas sean flexibles, la responsabilidad sea modelada y se practique la sinceridad, la honestidad y la integridad.

En ambientes en los que los niños y los adultos se sientan bien consigo mismos, serán personas amorosas, saludables, creativas y capaces de dar soluciones a problemáticas planteadas. En los contextos educativos se trata de establecer con los estudiantes una relación placentera en lugar de desatender sus necesidades, privándoles de las explicaciones argumentadas y respetuosas a las que tienen derecho. Es cocrear junto con ellos un espacio para la expresión libre de las múltiples voces presentes y legitimar esa rica diversidad.

Satir sostiene que las relaciones humanas positivas y la conducta adecuada amorosa tienen origen en personajes con fuertes sentimientos de autoestima; solo los individuos que se aman y valoran pueden valorar a los demás. Para esta autora, una autoestima fuerte permite ser seres humanos saludables y felices. Además, ayuda a la construcción de relaciones satisfactorias.

Los individuos que saben apreciarse no violentarían sus relaciones interpersonales recurriendo a la violencia. Quienes no se aman se convierten en instrumentos de odio y destrucción a manos de seres sin escrúpulos.

Cuanto más nos valoramos, menos demandamos de los demás; cuanto menos demandamos de otros, más confianza sentimos; cuanto más confiamos en nosotros mismos y los demás, más podemos amar; cuanto más amemos a los otros, sentiremos menos temor. Cuanto más edifiquemos con los demás, mejor llegaremos a conocerlos y cuanto mejor conozcamos a los otros, mayor será el puente de unión con quienes nos rodea. De este modo, una conducta de autoestima nos ayuda a terminar con el aislamiento y la enajenación entre individuos, grupos y naciones (Satir, 2002, pág. 47).

Autoestima es la relación más íntima con uno mismo. La persona con una buena autoestima posee una vida interior que es rica y provechosa y, por ello, se siente satisfecha de sí misma. El desafío es aprender a liberarse, a ser espontáneos y auténticos en todas las relaciones que se entabla consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, la empatía es la compenetración afectiva e intelectual entre dos personas. Implica compartir la emoción percibida en otro. Es “colocarse en el lugar de la otra persona” (Fonseca et al., 2011, pág. 23), es decir, ponerse en los zapatos del otro, pero sobretodo ser capaz de caminar con esos zapatos. Esto requerirá de un estado emocional que sea congruente en el diálogo con el otro.

La empatía permite confirmar la manera de ver del otro; entender y reconocer su propia lógica, su propia razón. La empatía humaniza, permite entender al otro en sus motivaciones, en las explicaciones de su proceder. Es el sentimiento del otro y su explicación lo que es necesario entender; reconocer su legitimidad y su derecho. La psicoanalista Miller (2009) explica así la posibilidad de ser empático o no:

La condición para una empatía real con los demás es la empatía con el propio destino, que un niño maltratado no podía desarrollar porque estaba obligado a negar su dolor. Cuando obligamos a un niño a aprender que tiene que reprimir sus emociones, no logra desarrollar empatía consigo mismo y, por lo tanto, tampoco con los demás. Esto promueve el comportamiento criminal, muchas veces oculto tras vocablos morales - educativos-, religiosos o políticos, aparentemente progresistas (págs. 142-143).

Asimismo, Miller describe que todas las exhortaciones al amor, la solidaridad y la compasión resultarán inútiles si falta este importantísimo prerrequisito de la simpatía y de la comprensión humana. Sin empatía no hay cambio ni crecimiento. En el ambiente educativo es fundamental, entonces, construir relaciones sostenidas en la simpatía la comprensión y el respeto desde el adulto hacia el niño para fortalecer el aprendizaje transformador (Miller, 2009, pág. 143).

Todo niño y adolescente necesita como compañía a un ser humano empático y no dominante, pues quien es capaz de empatizar no tiene necesidad de reprimir. Al respecto, el terapeuta Rogers (1989) solía enfatizar que:

...una persona, al descubrir que es amada, por ser como es, no por lo que pretende ser, sentirá que merece respeto y amor... la empatía es un proceso; es penetrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y familiarizarse completamente con él. Implica ser sensible a las cambiantes intencionalidades que fluyen en esa otra persona (...) (pág. 103).

Miller (2009), también explica que:

Los niños que desde el nacimiento experimentan el amor, el respeto, la comprensión, la amabilidad y el afecto, desarrollarán rasgos radicalmente diferentes a aquellos niños que desde el principio sufren abandono, desprecio, violencia o incluso abusos, sin que en ningún momento una persona bondadosa les sirva de apoyo y les permita creer en el amor. Cuando esto no sucede, como es el caso en las infancias de todos los dictadores, el niño tenderá a glorificar la violencia experimentada y a ejercerla más adelante de forma desmedida siempre que le sea posible. Porque todos los niños aprenden imitando. El cuerpo no aprende lo que se le pretende enseñar con palabras, sino lo que él mismo ha experimentado. Por lo tanto, un niño al que han pegado y maltratado aprende a pegar y maltratar, mientras que el niño que ha sido cuidado y respetado aprende a cuidar y respetar a los más débiles. Porque solo conoce esta experiencia (págs. 59-60).

En los espacios educativos en la relación adulto-niño es básico y fundamental un trato empático y respetuoso. Es necesario que la autoestima de los estudiantes pueda crecer. Una autoestima fortalecida es la base de relaciones positivas, creativas y favorables para la vida. Por consiguiente, la autoestima y la empatía, están en los cimientos de nuevos contextos relacionales propicios para la construcción de transformaciones significativas en la vida de profesores y estudiantes.

3. Metodología

3.1. Investigación relacional

Se aplicó una investigación relacional, en el contexto ecuatoriano, es poco conocida y es una innovadora forma de hacer investigación. Es un aporte significativo para futuros procesos que quieran llevarse a cabo buscando superar las jerarquías propias de la perspectiva positivista.

En esta propuesta de coinvestigación relacional se pasa de la dupla investigador-sujeto de investigación a la relación de coinvestigadores que, sostenidos en una pragmática reflexiva descubren y, a la vez generan, procesos sostenibles de transformación significativa. Se ha señalado anteriormente que el proceso investigativo que se presenta se inscribe en la lógica construccionista social-relacional. Investigar, desde esta perspectiva, no se trata de la mera recopilación de datos, hacer el trabajo convencional que ubica al investigador en el lugar del experto, sin cuestionar el *statu quo* de la cultura hegemónica y mantener “esa forma de no pensamiento, que son los prejuicios” (Tapia- Figueroa, 2018, pág. 341). Es lo opuesto a la reflexión crítica, la que acompaña desde la incertidumbre.

Se entiende la investigación como una forma de conversación, lo que es igual a otra forma de diálogo y con ella -como en toda actividad comprometida con la relación- se describen mundos. Solo el lenguaje permite representar el mundo, es decir, es aquello que se hace en conjunto poéticamente.

Según McNamee la investigación es una actividad poética. Esto significa enfocar la atención en la investigación como un diálogo que responde a relaciones y situaciones específicas y puede, por consiguiente, ampliar el espectro de posibilidades e ideas para otras formas de vida social (McNamee, 2013, pág. 108). El objetivo de los procesos de investigación relacional es generar diálogos que tengan la potencialidad de hacer diferencias, aunque sean pequeñas, en el trabajo con las comunidades y, en específico, con los estudiantes, sus familias, los docentes y los miembros de organizaciones sociales.

La investigación relacional es para conectarse, “para abrazar la complejidad” (McNamee, 2016)¹. El método de investigación relacional se convierte en un recurso que contribuye a que las personas puedan involucrarse, participar, reflexionar, comprometerse y actuar en las direcciones que construyen juntos. Investigar será un proceso en el que se generan las condiciones para relacionarse con lo nuevo, lo distinto.

La investigación es una práctica reflexiva en la que investigar es preguntar para ampliar, procesar y entender lo que se va haciendo en conjunto. Para aprender de lo que se hace y de lo que se podría hacer distinto. Lo que interesa en la investigación relacional es el conocimiento práctico, que sirva y sea útil para todos los participantes en su específico contexto de cultura local.

Los coinvestigadores buscan reflexionar críticamente sobre los propios supuestos teóricos y la necesidad de abrir el panorama a las otras maneras de conceptualizar y comprender la investigación. En el caso de la investigación que describe este artículo se acogen los planteamientos cualitativos como lo sostiene Sisto (2008):

De este modo la metodología cualitativa demanda una disposición al diálogo que ha sido llamada por algunos autores como activa (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin y Lincoln, 2003) en tanto involucramiento activo del sujeto investigador con el otro, reconocido como sujeto, transformando a las instancias de producción de datos como instancias dialógicamente activas (págs. 23-24).

El que la investigación sea relacional significa que es un proceso para producir transformaciones en los contextos relacionales de los participantes; un proceso que inicia con la intención de conocer y, también, de transformar. Un proceso que jamás se termina, se trata de un diálogo infinito. Según Gergen (2016)

Las prácticas dialógicas que restauran el flujo de significado productivo son extremadamente necesarias. Y lo mismo ocurre con las prácticas que reúnen a los seres humanos y a sus entornos en un mundo mutuamente sostenible. Todas esas acciones son materializaciones de una moral distinta, un vigorizante para la relación entre relaciones. Y todo alberga un potencial de futuro (pág. 579).

La investigación relacional entiende como coinvestigadores a todas las personas que se involucraron en la investigación social relacional, haciendo escuchar su propia voz, eligiendo, de acuerdo con sus necesidades humanas y profesionales, las temáticas que se trabajaron en cada encuentro. Los coinvestigadores participan activa y creativamente de los encuentros reflexivos, aportando con su experiencia y cultura local, así como con sus recursos y fortalezas, en la construcción de un espacio de aprendizaje colaborativo. De la misma manera, quienes decidieron que querían ver plasmadas sus perspectivas y transformaciones, dadas durante el

¹ Se toma de la intervención de Sheila McNamee en la Red de Investigación Relacional del Taos Institute, 15 de marzo, 2016.

proceso, aportan con sus voces al documento final de la investigación y, por ende, al resumen que aquí se presenta.

El instrumento principal de la investigación es el diálogo relacional. McNamee y Hosking, explica que este permite ofrecer "resultados" pragmáticos y prácticos para todos los involucrados (McNamee y Hosking, 2012, págs. 30-32).

Desde la perspectiva del diálogo, investigaciones sensibles a lo relacional crean el potencial para que los participantes hagan reflexión crítica, para desarrollar la expresión de las múltiples voces presentes y la coordinación de diversos acuerdos. Se trata, precisamente, de la idea que cuando existe involucramiento con otros en realidad se está creando significados entre todos.

El diálogo, entonces, es la herramienta que permite observar, reflexionar, analizar, potenciar los recursos propios y colectivos y coconstruir las transformaciones; como sostiene Fried-Schnitman el diálogo apreciativo se fundamenta en poner el foco en lo positivo para hacer crecer sus fortalezas y potenciar sus recursos (Fried-Schnitman, 2015, pág. 56),

Finalmente, la investigación relacional está guiada por la postura señalada por McNamee (2013):

La investigación tiene que ser concebida como un proceso constructivo que sugiere que construimos y deconstruimos las descripciones de la vida social, a la par que nos mantenemos vinculados activamente en el proceso de investigación (...) se realiza la naturaleza política de la investigación, acentuándose la necesidad de prestar oído a la multiplicidad de voces (pág. 106).

La investigación relacional, que aquí se describe, se sostiene en los planteamientos del construccionismo social-relacional. Esta forma de investigar asume que la investigación es, en sí misma, una relación que permite reflexión y transformación de los participantes y los contextos en los que se desarrolla. Como coinvestigadores, los participantes observan, reflexionan, dialogan y transforman sus contextos.

El método utilizado fue el que propone el construccionismo social-relacional para la investigación relacional: potenciación de la participación de los involucrados en el proceso a partir de diálogos reflexivos, apreciativos y colaborativos referenciados en sus contextos locales abriendo, con curiosidad, el espacio para la inclusión de todas las voces presentes. Al proponer esta investigación como parte del proceso formativo, el método implicó, además, concebirla como una forma de acción social encaminada a la transformación que los docentes, las familias y comunidades necesitaban según los testimonios de los coinvestigadores.

El proceso formativo y de supervisión clínica que sirvió de marco para esta coinvestigación fue "Cuidando al Cuidador", llevado a cabo en la ciudad de Ambato, Ecuador. Se trató de una iniciativa de la Organización Danielle Children Fund, entidad encargada de la protección de niños, niñas y adolescentes en proceso de acogimiento institucional y se planteó, inicialmente, para los técnicos y familias con las que la organización trabaja. Posteriormente, se incluyeron otros actores comunitarios vinculados con la protección infantil.

El objetivo fundamental de "Cuidando al Cuidador" fue que los participantes se hicieran responsables de su propio autocuidado, movilizándolo sus redes de apoyo social y profesional. En ese marco, la coinvestigación contó con la participación de docentes, autoridades, padres de familia y equipos técnicos de instituciones educativas de la provincia de Tungurahua; un total de 400 personas durante 4 años (2016-2019), en calidad de coinvestigadores. Los participantes fueron convocados a encuentros continuos de reflexión, formación y supervisión clínica cada 15 días, de acuerdo con un cronograma de trabajo construido conjuntamente.

Se consideró al diálogo como la herramienta principal para la observación, reflexión, análisis de la forma en la que se llevaban las relaciones en los espacios educativos y, también, como potenciador de los recursos de los participantes y las transformaciones que se requieren para generar otro tipo de relaciones. La metodología de la coinvestigación relacional planteó para cada encuentro temáticas concretas y preguntas apreciativas generadoras. Las preguntas fueron dirigidas a la movilización de recursos y potencialidades de los coinvestigadores para entender sus contextos sociales y relacionales y reflexionar sobre formas distintas de ser, hacer y saber. Los procesos reflexivos generados en la coinvestigación abrieron posibilidades de transformación responsable en sus prácticas profesionales y cotidianidad, siguiendo la lógica de la propuesta epistemológica de la investigación (pragmática reflexiva).

Adicionalmente, la investigación relacional requiere que todo el material coconstruido entre los coinvestigadores sea revisado y aprobado por los mismos previa a la sistematización y presentación del informe final de investigación, documento del que se alimenta el presente artículo. Los testimonios que aportan los resultados que se presentan, fueron recogidos durante los diálogos colaborativos en dos instrumentos: el diario de campo de los investigadores y una bitácora llevada por una persona designada para el efecto, entre los participantes.

4. Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación relacional propuesta reflejan las reflexiones que los participantes (coinvestigadores) hicieron durante el proceso. Las temáticas fundamentales de reflexión fueron la construcción y fortalecimiento de nuevas formas de relacionarse en espacios educativos para potenciar transformaciones significativas en ellos mismos, sus estudiantes y la comunidad en la que se desarrollan. Se destacan los siguientes aspectos fundamentales, surgidos de los diálogos reflexivos y recogidos en los instrumentos señalados en el apartado de metodología, para la concreción de espacios relacionales y educativos transformadores:

- Todos -docentes y estudiantes- aprenden en el proceso de construcción de espacios educativos transformadores, sostenidos en el diálogo y relaciones distintas; no es un proceso unidireccional en el que los estudiantes reciben o aprenden y los profesores “imparten” o enseñan.
- Los coinvestigadores sostienen que se necesita una posición distinta para aprender, no solo el deseo de aprender, la pasión por aprender, el placer de aprender; sino, también humildad para aprender. La humildad es una actitud humana e intelectual y que incluyen la validación y la valoración positiva de las preguntas de los otros, sus dudas y sus alternativas.
- Para los coinvestigadores, el proceso relacional transformador implica tomar en cuenta las experiencias, los recursos, los conocimientos, las fortalezas de los estudiantes. Se deben superar las lógicas que sostienen a un facilitador/docente “experto” que “enseña” y adoptar una postura que ayuda a abrir alternativas y posibilidades.
- Para los coinvestigadores es necesario reconocer que la comunidad en la que los docentes trabajan, crea -con sensibilidad, habilidades, inteligencia y creatividad- las alternativas generativas, que sus necesidades, las de sus contextos relacionales y sociales, requieren.
- Las comunidades en las que los docentes trabajan pueden proponer posibles horizontes de futuro para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esto implica, para los docentes, una postura de humildad teórica y práctica para acompañar diálogos que visibilicen los recursos propios de estudiantes y padres de familia.
- Los coinvestigadores reconocen que la postura de “humildad” de los docentes se nutre de curiosidad genuina y utiliza la escucha activa y profunda como herramienta.
- Entre las herramientas que más valoran los coinvestigadores, en su ejercicio de una docencia que priorice la relación transformadora, la pregunta es fundamental. Las preguntas, más que herramientas para validar la información académica con la que cuentan los estudiantes son medios para aprender a abrirse a escuchar lo importante para el otro, lo que es realmente significativo para niños, niñas y adolescentes.
- Preguntar incesantemente, nutrirse de la crítica y autocrítica reflexiva, son elementos que nutren positivamente la relación y deben ser potenciados en el ejercicio de la docencia.
- Espacios innovadores educativos implican la generación de relaciones y conversaciones en las que prime la libertad de ser y hacer de los estudiantes y docentes. La libertad de ser y hacer, tanto del docente como del estudiante, es el motor de la transformación duradera en los espacios educativos.
- Los coinvestigadores resaltan que construirse como interlocutores legítimos que se valoran y reconocen en su diversidad, es uno de los objetivos del proceso educativo transformador.
- La responsabilidad con el otro, el respeto recíproco, la legitimación del otro como auténtico otro, está en la base del planteamiento de espacios dialógicos educativos que potencian las transformaciones significativas.
- La construcción permanente de una dignidad en la relación y con la relación es prioritaria en los espacios educativos.

Además, el proceso investigativo relacional logró sistematizar, como parte de sus resultados, una propuesta de perfil de los docentes que construyen espacios relacionales transformadores sistematizada. En el Cuadro 1 se describe las aptitudes y actitudes del docente, se ubican en tres aspectos: el “ser” del docente; el “saber” del docente; y, el “hacer” del docente.

Cuadro 1. Perfil del docente que construye espacios relacionales transformadores

SER actitudes – valores - estilo de vida ética relacional – inteligencia emocional	SABER Conocimientos	HACER prácticas manejo de habilidades, metodologías profesionales, recursos, destrezas,
Libre de prejuicios y estereotipos	Conoce orientaciones conceptuales	Crea vínculos de conexión auténtica
Integra de forma coherente los tres ámbitos: ser-saber-hacer	Cuestiona reflexivamente los prejuicios y estereotipos	Maneja criterios de atención para los estudiantes y familias
Tiene ética (confidencialidad)	Tiene una base sólida en la epistemología construccionista social-relacional	Maneja recursos para atención a las familias
Es curioso/a y flexible	Diferencia modelos y escuelas de trabajo respetuosos de los niños, niñas y adolescentes	Articula y orienta a los estudiantes y familias en las rutas de atención estatales
Es respetuoso/a	Identifica las necesidades de toda persona en su interrelación social	Promueve la cultura del buen trato
Mantiene relaciones asertivas	Diferencia la cultura de maltrato la violencia como método educativo, de la cultura del buen trato	Facilita la comprensión y la prevención de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes
No juzga ni critica ni da consejos	Conoce lo fundamental de las leyes relacionadas con el ejercicio de derechos	Intervención en crisis emocional
Promueve -de forma coherente- la equidad de género	Aplica enfoque de derechos humanos, género y generacional	Maneja adecuadamente herramientas de acercamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad
	Identifica la integralidad de la sexualidad	Maneja estrategias de mediación y resolución de conflictos
	Posee recursos locales (culturales) para atención y apoyo a los estudiantes y familias	Maneja metodologías para educación para la salud sexual
	Distingue y cuestiona, en lo cotidiano, las inequidades y desigualdades basadas en el género	Maneja bases de comunicación relacional
		Promueve redes locales de apoyo
		Propicia que se eleven los niveles de resiliencia de las personas
		Facilita procesos de empoderamiento de las adolescentes y niñas y de construcción de nuevas masculinidades.
		Crea vínculos de compromiso y ética relacional auténtica

La puesta en juego de aptitudes y actitudes que visibilicen una perspectiva de derechos y de género con enfoque en el buen trato y la valoración de las diferencias, fue resaltada por los coinvestigadores. Este hecho es fundamental en la construcción de contextos educativos transformadores.

5. Discusión de resultados

La investigación relacional es nueva en el contexto ecuatoriano y se constituye en una alternativa que puede abrir la perspectiva para nuevas maneras de conocer, comprender y transformar la educación en el Ecuador. Los resultados expuestos en la sección anterior dan cuenta del proceso reflexivo que la investigación ha propiciado, y, al mismo tiempo, de cómo es posible construir pragmática reflexiva cuando se pone en el centro de los procesos relacionales sostenidos en el diálogo, la curiosidad y la valoración de la diferencia.

Si bien se ha repetido, en el sistema educativo, que el objetivo final de la educación no es transmitir información, ni siquiera es imponer normas, la reflexión de los coinvestigadores llevó a la conclusión de que es importante que se desarrolle un pensamiento de reflexión crítica genuina. No se trata de dar respuestas fáciles, sino de aprender a plantearse preguntas nuevas, sobre las cuales se pueda construir bienestar. El proceso de aprender-enseñar requiere desarrollar conciencia sobre la posición en la que se ubican docentes y estudiantes. Una posición que se diferencia de las posturas tradicionales, sostenidas en una jerarquía de la autoridad docente y dirigida a la sumisión y obediencia (activa o pasiva) de quienes aprenden.

Enseñar, desde todo punto de vista, implica tomar en cuenta experiencias y recursos con los que cuentan los participantes para incrementar los conocimientos. Lo innovador, radica, entonces, en la construcción de espacios relacionales positivos, que fomenten la transformación de las personas y los contextos. Además, requiere del docente salir de la posición jerárquica de “experto” para proponerse como un igual, dispuesto a potenciar los recursos (propios y los de sus estudiantes) en el aprendizaje resiliente para la vida.

Para la construcción de contextos relacionales en el ámbito educativo es necesario el reconocimiento de los grupos sociales que forman parte de ellos (comunidad local, familias, autoridades, etc.). El docente que quiere construir espacios relacionales transformadores debe vincular los contextos comunitarios en su práctica. Para esto, potenciar los recursos positivos, la capacidad reflexiva y la experiencia comunitaria en favor de transformaciones significativas y sostenibles es prioritario.

Desde estas perspectivas, las preguntas no son para la comprobación del aprendizaje o para la validación del conocimiento del docente, sino para conocer al interlocutor, para promover la curiosidad y el apareamiento de recursos para la vida. La pregunta se convierte en la puerta para el aprendizaje y para la relación transformadora, en la herramienta que permite estos vínculos y transformaciones duraderas. Las preguntas promueven la libertad fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Libertad que implica pensamiento, de acción y, quizá más importante, libertad de ser. Esta se construye desde la aceptación al otro y a uno mismo, en un diálogo constante e ininterrumpido.

Un elemento adicional surgido en la investigación relacional planteada es la legitimación del otro como interlocutor. Saberlo distinto y reconocer esa diferencia es el inicio de una relación transformadora para los participantes en el proceso de aprendizaje. La riqueza del proceso educativo radica, justamente, en la diversidad de voces, experiencias, ideas y contextos personales y comunitarios. El reto para el docente radica en el respeto y la responsabilidad de sostener la diferencia y no tratar de homogenizar a los interlocutores.

Junto con estos elementos, la construcción de un perfil del docente que potencia los contextos relacionales transformadores, con los tres ejes (ser, saber hacer) es un aporte de la reflexión que generó la coinvestigación, para una pragmática de la docencia. El perfil del docente da cuenta de los elementos que deben estar presentes en procesos que tengan impacto transformador del contexto educativo y de que, no solamente se ponen en juego en el ámbito profesional de la docencia sino en la propia vida del maestro, como miembro de su contexto y comunidad.

En el perfil, el eje del “ser” habla del docente como persona, inmerso en sus propios contextos relacionales y culturales en los que se ponen en juego valores, concepciones éticas relacionales y sus propios recursos sostenidos en su experiencia y en su cultura local. La responsabilidad de interrelacionarse desde una ética relacional y reconociendo que aporta en la construcción del bienestar común, al encarnar la diferencia con su práctica profesional y estilo de vida congruentes.

El eje del “saber” pone énfasis en el conocimiento y experticia profesional del docente, su formación académica y los conocimientos que ha adquirido sobre pedagogía, manejo de grupos y otros, que son útiles

para su labor educativa. Además, es fundamental que conozca el contexto en el que sus interlocutores se desarrollan, tanto desde la perspectiva cultural como desde la de la ley y procedimientos que son parte del sistema educativo y de protección de niñez y adolescencia, prevención de la violencia de género, etc. El tercer eje incluido en el perfil que surge de la coinvestigación, es el del “hacer” que pone énfasis en las herramientas, recursos, habilidades, destrezas con las que el docente debe contar para la construcción de contextos educativos relacionales transformadores. Entre los recursos señalados por los participantes están: el manejo de herramientas de mediación, resolución de conflictos, habilidades de comunicación asertiva, la construcción y fortalecimiento de redes de apoyo (con la participación de la comunidad educativa, local y las familias) y el involucramiento activo de todos los participantes.

6. Conclusiones

Plantear un proceso de investigación en el contexto complejo de la realidad educativa ecuatoriana es prioritario. Significa enfrentarse a la responsabilidad de ir abriendo e innovando la práctica profesional con interrogantes reflexivas no convencionales.

Preguntar implica, además, proponer posibilidades y comprometerse en la generación y construcción de futuros que aporten en el bienestar social. Una real transformación en los contextos educativos tiene en cuenta la responsabilidad de construir, con dignidad, una sociedad justa y equitativa.

Entre los retos que docentes enfrentan en su ejercicio profesional, está el ser motor para la transformación y es eso uno de los sentidos profundos y congruentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación educativa no solo radica en la puesta en práctica de herramientas pedagógicas novedosas o la inclusión de la tecnología -tan en boga por la coyuntura de la pandemia del COVID-19- en la enseñanza-aprendizaje. Una real transformación parte, como hemos podido observar en el proceso investigativo relacional que se describe en este artículo, de un cuestionamiento constante a los aspectos que forman parte de la relación estudiante-docente. Cuestionar la posición del maestro, replanteándolo como un interlocutor abierto a la diferencia, a su propio aprendizaje y actualización permanentes y que pone en práctica y potencia sus recursos comunicacionales y relacionales fue uno de los resultados más interesantes del proceso que hemos descrito.

Un planteamiento innovador para generar relaciones transformadoras en el contexto educativo es el posicionarse como un docente que busca crear espacios de formación distintos, comprendiendo que estos son móviles, ricos en perspectivas, complejos y cambiantes. Reconocer al otro (estudiante, familia, comunidad) como sujeto activo, poseedor de saberes, interlocutor válido para una construcción conjunta, es parte de la propia transformación que los maestros deben emprender.

La implementación de la investigación relacional -poco conocida en el Ecuador- sostenida en la perspectiva constructorista social-relacional, es, en sí misma, una propuesta innovadora. Con ella se contribuye a la generación de transformaciones significativas en el ámbito educativo.

Se trata de un proceso investigativo que prioriza el diálogo para la indagación y el reconocimiento y valoración del otro como coinvestigador, y, está orientado a la práctica e inclusión de las múltiples voces participantes. Una invitación a la conversación, que la propia investigación contribuye a visibilizar y a darle un nuevo significado, y es, en sí mismo, un aprendizaje que fortalece la pragmática reflexiva del docente que busca la construcción de contextos educativos transformadores.

Durante el proceso descrito en este texto, la investigación se convirtió no solamente en una manera para conocer la realidad. Además, propició la reflexión de los participantes y la construcción y planteamiento de herramientas, contextualizadas, para poner en práctica los diálogos y generar transformaciones en los contextos educativos, así como en las personas que los habitan y en las relaciones docentes-estudiantes-familia-comunidad.

Ubicarse en una posición distinta -que deja de lado la jerarquía que ha impuesto el sistema educativo tradicional-, tomar en cuenta los recursos y conocimientos con los que cuentan docentes, estudiantes, familias y comunidad. De la misma manera posibilita la aceptación de que todos pueden aprender del otro cuando se valora la diferencia. Estos son elementos que transforman los contextos relacionales para la educación que surgieron como resultados del proceso investigativo.

Poner en práctica la libertad, humildad, curiosidad, aceptación, legitimación y respeto por la diferencia es prioritario. Esto permitirá convertir los contextos educativos en espacios para la transformación y es un constante desafío para los docentes ecuatorianos.

Finalmente, es fundamental priorizar el diálogo entre docentes, estudiantes, familia, autoridades y comunidad; los diálogos construyen realidades, abren perspectivas, generan transformación. La diferencia que hace la diferencia radica, según puede verse en los resultados de la investigación relacional que se ha llevado a cabo, en la apertura a la pregunta, como elemento motivador fundamental de la reflexión y la transformación. La pregunta que no conoce la respuesta y que está abierta a multiplicidad de perspectivas y expande las posibilidades.

Bibliografía

- Andersen, T. (1991). El equipo reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Editorial Gedisa.
- Andersen, T. (2013). Una oración en cinco líneas. Sobre la producción de significados desde la perspectiva de la relación, el prejuicio y el embrujo. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds.) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. (pp. 76-83). Ed. Taos Institute Publication.
- Anderson, H. (1999). Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia. Editorial Amorrortu.
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process*, Vol. 51 (No. 1), 1-20. <https://es.scribd.com/document/125580289/Relaciones-de-Colaboracion-y-Conversaciones-Dialogicas-Ideas-Para-Una-Practica-Sensible-a-Lo-Relacional>.
- Anderson, H. (2013). Sistemas de lenguaje colaborativos y relaciones de colaboración: un enfoque posmoderno de la terapia y la consulta. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. Ed. Taos Institute Publication.
- Anderson, H. (2019). Conversaciones Interrumpidas. En Chaveste, R. y Molina, ML (Comp). Harlene, conversaciones interrumpidas. Taos Institute Publications/WorldShare Books©2019.
- Bajtin, M. (1997) Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. Editorial Anthropos.
- Belart, A. y Ferrer, M. (1998). El ciclo de la vida, Una visión sistémica de la familia. Editorial Desclée De Brouwer.
- Fonseca, M., Correa, A., Pineda, M. y Lemus, F. (2011). Comunicación Oral y Escrita, México: Pearson Educación. <http://bvirtual.uce.edu.ec:2057/visor/30016>
- Fried-Schnitman, D. (1998). (Ed.) Reflexiones de Cierre. Diálogos, certezas e interrogantes. En Fried Schnitman, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Editorial Paidós.
- Fried-Schnitman, D. (2015). Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1. Taos Institute Publications/WorldShare.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Editorial Tierra Nueva.
- Gergen, K (2016). El Ser relacional. Más allá del Yo y la Comunidad. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Miller, A. (2009). Salvar tu vida. Barcelona. Editorial TusQuets.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996). La terapia como construcción social. Ed. Paidós.
- McNamee, S. y Hosking, D.M. (2012). Research and Social Change: A Relational Constructionist Approach. Routledge.
- McNamee, S. (2013). La poesía social de la investigación comprometida con la relación. La investigación como conversación. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. Ed. Taos Institute Publication.
- McNamee, S (2016). Resources for Facilitating Differing Worldviews, Taos Institute December 2016. [http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5868649/Resources_for_Facilitating_Multiple_Worldviews_\(McNamee\).pdf](http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5868649/Resources_for_Facilitating_Multiple_Worldviews_(McNamee).pdf)
- Montaigne, M. (trad. en 2007). Los ensayos (edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona España: Editorial Acanalado.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la Complejidad. En Fried Schnitman, D. (1998). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Editorial Paidós.
- Rogers, C. (1989). La persona como centro. Editorial Herder.
- Satir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Editorial Paz.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII (1), 114-136.

- Stratton-Berkessel, R. (entrevistador) (6 de octubre 2015) Being Open to Multiple Perspectives Enriches Relationships, With Ken Gergen – PS045 (audio en podcast). <https://positivitystrategist.com/being-open-to-multiple-perspectives-enriches-relationships-with-ken-gergen-ps045/>
- Tapia Figueroa, D. (2018). ¿Cómo el construccionismo social y las prácticas colaborativas y dialógicas son útiles para la co-construcción relacional de un espacio de formación y supervisión terapéuticas? Una experiencia en el contexto de una cultura local (tesis de doctorado. Universidad Libre de Bruselas - VUB- y Taos Institute).

Autores

MARITZA CRESPO-BALDERRAMA obtuvo su título de Master of Arts por la Eastern University en Pensilvania EE. UU en el 2012. Obtuvo título de Maestra en Prácticas Colaborativas-Dialógicas por el Instituto Kanankil de Mérida (México) en el 2019. Obtuvo el título de Psicóloga Clínica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 2004. Obtuvo el título de Licenciada en Comunicación Social en la Universidad Central del Ecuador en el 2000.

Actualmente es docente auxiliar en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador. Es cofundadora del Consorcio Relacional y Socioconstruccionista del Ecuador -IRYSE-. Es terapeuta construccionista social-relacional y de prácticas colaborativas-dialógicas. Lleva a cabo procesos de asesoramiento y consultoría en organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y comunitarias. Escribe artículos de reflexión y socialización del construccionismo social-relacional en el blog de IRYSE (iryse.org) y en otras publicaciones a nivel nacional. Realiza procesos investigativos relacionales con enfoque de género, derechos humanos y educación en comunidades y en procesos terapéuticos.

DIEGO TAPIA-FIGUEROA obtuvo su título en Ph.D. en Psicología en el Programa de Doctorado del TAOS INSTITUTE (Estados Unidos) y la Universidad Libre de Bruselas (VUB), en el 2018. Magister en Terapia Familiar Sistémica. Estudios de pregrado, postgrado y doctorado, en comunicación social, cinematografía, literatura.

Actualmente es docente de la Maestría en Psicoprevención de la Universidad Técnica de Ambato. Es cofundador del Consorcio Relacional y Socioconstruccionista del Ecuador (IRYSE), y del blog de divulgación socioconstruccionista en Ecuador iryse.org. Realiza investigaciones cualitativas y relacionales en temas vinculados con educación, psicoterapia, derechos humanos, buen trato, cuidado del cuidador. Ha publicado varios libros. Tiene amplia experiencia en el campo de la Historia y Filosofía de la Psicoterapia y la Investigación Cualitativa, con énfasis en las Prácticas Colaborativas-Dialógicas, el Modelo Generativo, y el Construccionismo Relacional, tanto desde el punto de vista clínico como académico. Es miembro asociado del Taos Institute y de su Red Internacional de Investigación Relacional y Diálogo Global.