

LA CONVERSACIÓN COLABORATIVA: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento

Relator: **Enric Bolea**

Coautores: **Amorós, Josep; Cuevas, Chelo; Herrera, Milagros;
Puigardeu, Oscar; Rubio, Empar[1]**

"Una conversación, sin embargo, no es más un diálogo que un monólogo. Ni dialógico ni monológico, lo común es lo que siempre está en juego: allí donde se conversa, lo común se expresa; allí donde estamos en común, allí y sólo allí cabe conversar. La conversación es la lengua en la que habla lo común."
(Negri,A; i Cesarino;C.; 2012;9)

RESUMEN

En general, se da gran relevancia a las acciones comunicativas de los asesores en el desarrollo de sus funciones en los centros educativos. Sin duda, los recursos discursivos en el proceso de asesoramiento son en una herramienta constitutiva del trabajo de estos profesionales. En el presente artículo trataremos de ampliar conceptualmente la temática de los recursos comunicativos reflexionando sobre el lugar que ocupa la conversación en la experiencia de asesoramiento[2] de algunos profesionales del CRETDIC—En la exposición de nuestras reflexiones sobre la práctica, iremos viendo cómo la experiencia de la conversación colaborativa está ligada a la escucha, el relato y la observación que despliegan los diferentes profesionales. Hasta llegar al dispositivo de colaboración: una estructura de cooperación interprofesional que tiene la capacidad de organizar los usos prácticos que los profesionales pueden hacer de la conversación, el relato y la observación en un contexto de asesoramiento psicopedagógico. Tratar todos estos aspectos nos ha permitido reflexionar sobre el lugar que puede ocupar el asesoramiento en contextos de escolarización cada vez más complejos.

Palabras clave: Conversación, escucha, observación, relato, asesoramiento psicopedagógico, apoyo educativo, educación inclusiva.

ABSTRACT

The communicative actions of the advisors are considered relevant when they undertake their functions in schools. The discursive resources are a constitutive tool of the work of these professionals in the advising process. In this article, and following the experience of some professionals from the CRETDIC, we try to broaden the concept of communicative resources by analysing the role of conversation. We will show that the experience of a collaborative conversation is linked to the listening, the storytelling and the observation practices unfolded by the different professionals. We will finally reach the so-called collaboration device, an interprofessional cooperative structure that has the capacity to organise the practical uses the professionals can get from the conversation, the storytelling and the observation within a psych pedagogical advising context. Dealing with all these aspects has enabled us to consider the role the advising can play in everyday more complex school contexts.

Key words: Conversation, listening, observation, story, psychopedagogical advice, educational support, inclusive education.

0. CARTA DE NAVEGACIÓN

Para llegar a buen puerto en el propósito de compartir las aportaciones que realizamos hemos organizado el recorrido de los puntos que estructuran el texto en diferentes partes. Pensamos que esta organización por bloques agrupados por coherencia temática puede ser una buena estrategia para facilitar la transmisión de

nuestras reflexiones. En concreto, el mapa temático que proponemos es el siguiente:

- A. DE LA CONVERSACIÓN Y EL ACTO DE CONVERSAR (puntos 1, 2, 3 y 4)
- B. LA CONVERSACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA COLABORACIÓN Y EL SABER COMPARTIDO (puntos 5,6, 7 y 8)
- C. ÉTICA, PRINCIPIOS Y RECURSOS CONVERSACIONALES (puntos 9, 10, 11 y 12)
- D. DE LA CONVERSACIÓN EN LA NARRACIÓN: RELATAR EXPERIENCIAS. (puntos 13, 14 y 15)
- E. NARRACIÓN Y ESCENAS EDUCATIVAS (puntos 16 y 17)
- F. LA CONSTRUCCIÓN DE UN RELATO COMPARTIDO: LA FUNCIÓN RETROACTIVA (punto 18)
- G. OBSERVACIÓN, CONVERSACIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO (puntos 19, 20 y 21)
- H. SOBRE EL DISPOSITIVO: CONCEPTO Y FUNCIÓN (punto 22)

Conviene resaltar que aunque se proponga una navegación organizada por tramos todos los puntos comparten como denominador común lo que hemos dado en llamar la conversación colaborativa. A continuación compartimos con más detalle esta reflexión sobre la práctica.

A. DE LA CONVERSACIÓN Y EL ACTO DE CONVERSAR

1. Conversación: etimología y concepto

Empezamos nuestro recorrido por la etimología del vocablo conversación que nos ofrece el diccionario. Es un buen punto de partida. El término conversación encuentra su origen en el vocablo latino *conversatio* y está formada por el prefijo *con* (reunión), el verbo *versare* (girar, dar vueltas, cambiar) y el sufijo *tio* (acción y efecto). Así pues, se entiende la conversación como la acción y efecto de reunirse a dar vueltas en compañía. En el contexto que nos ocupa se trata de un conjunto de personas que se reúnen (*con*) a exponer y tratar (*girar*) sus respectivos puntos de vista para cambiar la propia perspectiva y / o la de los demás (*versare*) en compañía.

Como se puede entrever, la etimología ya vehicula la idea de que conversar no es un simple intercambio de informaciones, argumentos, órdenes, preguntas sino más bien un proceso en el que se negocian las interpretaciones entre los interlocutores. En este punto, conviene aclarar -cuando antes mejor- que nuestra concepción se aleja del sentido amplio que a menudo se le otorga (y posee) a la conversación cuando se liga al hecho de hablar de temas diversos, sin objetivos prefijados y fluyendo sin ninguna dirección. Compartimos con Tudanca (2006) que se puede otorgar a la conversación un sentido delimitado "donde la aparente *libertad* que la caracteriza desaparece". Si tomamos conversación en este sentido esta no puede no estar regulada. Adjuntar una finalidad instrumental a la conversación impide su debilidad" (Tudanca, L.; 2006:34). En la misma dirección, aunque desde una perspectiva diferente, compartimos la reflexión de Bazdresch a partir de una definición de Villalta:

¿Qué hacemos cuando conversamos? La siguiente definición responde a la pregunta "la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia."(Villalta, 2009, 223). Los actos

realizados al conversar, si se acepta la definición anterior se pueden agrupar en cinco genéricos. **Cooperar** supone desarrollar conjuntamente un proceso o una tarea, durante la cual cada participante aporta lo suyo, ayuda a otros a contribuir, y todos son y se sienten autores de la obra. **Reducir la incertidumbre** pide a los participantes darse la oportunidad de escuchar los aportes de los otros participantes y aclarar que quieren decir las expresiones que le resultan desconocidas, incomprensibles, vagas o abstractas. **Coordinarse** supone el acuerdo de los interlocutores de respetar mutuamente temas, finalidad, duración, turnos de habla y propósito de los intercambios. **Asegurar la convivencia** implica compartir vivencias, pues llegados al punto de conversar, los participantes se comparten y por ese hecho se asegura una vivencia con otros, conjunta. Por último, la acción de **consolidar la identidad y la pertenencia** es una acción de carácter reflexivo. Es hacerse cargo de tomar parte y pertenecer a un grupo, equipo o conjunto de personas (al menos de dos) con el cual los conversadores se identifican pues comparten las referencias personales. (Bazdresch, 2012:78-79)

Las negritas en el texto citado son nuestras y queremos resaltar con ello la importancia de prestar atención al término "colaborativo" con el que pretendemos acotar la significación y el uso de la conversación en el campo del asesoramiento. Es pues una **conversación concertante** (Bilbeny, 2016: 176) que pretende articular los intereses y posiciones de los conversantes de forma cooperativa alrededor de un tema estructurante de la colaboración. Precisamente, el tema objeto de colaboración otorga al proceso un horizonte y por tanto habrá que hacer un **camino conversacional** para alcanzarlo donde cada interlocutor es parte del proceso, que al conversar con los otros va produciendo cambios, tanto en su propia conversación, como en la conversación (entre todos) en la que cada participante habla y puede responder a su vez; donde quien responde puede interrogar lo que se dice, haciendo preguntas o comentando lo que se está diciendo en la conversación. Sin embargo, conviene señalar que en la perspectiva que defendemos colaborar no equivale a buscar y / o estar en armonía. La colaboración que defendemos no es un nuevo "moralismo colaborativo" (Garcés, 2016: 160-161). Más bien al contrario, la colaboración para que sea una colaboración libre y crítica requiere como una condición de posibilidad un compromiso en torno a un propósito respecto al que realmente valga la pena trabajar juntos de forma personal entre todos los "colaboradores".

2. La conversación: un acto comunicativo[3]

En la conversación lo relevante no es sólo el contenido, sino el valor que damos a la palabra del otro y tiene, o debería tener, el propósito de construir algo con el otro mediante la palabra y el diálogo. El sentido que aquí le otorgamos nos aleja de una idea teleológica de la conversación donde el propósito es convencer al otro. En este caso cuando iniciamos la conversación ya sabemos dónde queremos llegar y por lo tanto el intercambio con el otro se convierte en algo secundario. A menudo, esta manera de practicar la conversación no permite el intercambio de los roles de emisor y receptor. No nos reconocemos en esta perspectiva y partimos del presupuesto de que todo el mundo es o puede constituirse en un interlocutor válido donde es posible y deseable la influencia mutua (entre los interlocutores).

La conversación permite un doble proceso: por un lado construir un contexto mental compartido entre los conversantes y, por el otro, transformar las posiciones y marcos de referencia de los interlocutores. Algo que sólo es factible si se fundamenta en el reconocimiento del otro y en una disposición ética a la escucha atenta de lo que nos dice. En este

punto, no podemos dejar de decir que una posición ética es constitutiva del asesoramiento pues implica una acción que debe considerar la alteridad del otro en la relación y por tanto en la conversación. Es un compromiso ético del asesor interrogarse sobre los fines de su intervención así como de los efectos que produce esta actuación en los demás.

El acto de conversar no es una negociación (que busca pactar intereses particulares), sino un intento de construir lo común. En este enfoque, la conversación es un acto comunicativo en el que las condiciones de posibilidad de comunicación son: (i) la competencia comunicativa de los interlocutores (cognitiva y relacional), (ii) el reconocimiento mutuo (aceptación del otro) y, (iii) un contexto de reconocimiento (las condiciones que permiten reconocer al otro como semejante y propicien el diálogo) (Velasco y Alonso, 2009). Es una experiencia intersubjetiva en la que la atribución de significado, la significación que los interlocutores dan a los contenidos de sus conversaciones, están en función de[4]:

- La igualdad de oportunidades para exponer los propios puntos de vista y libertad para expresarse. Es preciso valorar las aportaciones en una conversación en función de la validez de los argumentos y no por la posición de poder de quien las realiza (diálogo igualitario)
- El reconocimiento del otro como un interlocutor válido. Debemos partir del supuesto de que todo el mundo es capaz de participar en un diálogo igualitario, aunque no lo pueda mostrar en todos los contextos.
- La posición subjetiva de los interlocutores (variables personales de los adultos como la disponibilidad, la habilidad, capacidad empática...)
- La historia de sus relaciones.
- El contexto de relación en que se producen.
- Las condiciones institucionales (fragmentación, falta de tiempo y espacios de reflexión, la presión por la eficacia).
- El tipo de vínculo.
- La regularidad en la conversación.
- La presencia regular de los participantes en la conversación.

En el interior de cada conversación los interlocutores hacen intercambios comunicativos. Asimismo, sus roles de oyente y hablante se intercambian con cierta alternancia y regularidad. Los interlocutores deben poder hablar y escuchar expresando sus intenciones de hablar o bien de ceder la palabra al / los otro / s. Aunque conversar es una actividad aparentemente poco compleja, en realidad las conversaciones no formalmente reguladas implican toda una serie de presupuestos y complejidades generalmente no explicitados: cómo se gestionarán los turnos para intervenir, los silencios y las interrupciones, solapamientos, encontrar el momento adecuado para realizar los momentos de transición entre interlocutores y contenidos, capacidad de reconocer el momento oportuno para intervenir, cómo y cuándo finalizarla. En este sentido, la gestión de los turnos es un elemento crucial en las conversaciones pues posibilita que diferentes interlocutores puedan participar en relación a un mismo tema (contenido) respecto el cual construir un significado compartido (Salón, N. 2006: 104/117)

3. Contenido y relación

Ciertamente, en toda conversación hay un aspecto de contenido y uno relacional. Estas dos dimensiones son esenciales para entender que los recursos conversacionales que se utilizan en el proceso de colaboración integran en un

mismo movimiento dos aspectos constituyentes del asesoramiento: la **construcción del vínculo de colaboración** (relación) **y la construcción de un saber colectivo sobre el objeto o tema que convoca a los participantes a trabajar cooperativamente** (tema).

La dimensión referencial de la conversación remite al contenido del mensaje (transmite información) y la dimensión conativa al tipo de mensaje: tiene que ver con la relación entre los comunicantes. Expresado en otros términos: la conversación es una comunicación de tipo digital (verbal), pero en la que los mensajes analógicos (postura, gestos, expresión facial, inflexión de voz, la secuencia, ritmo y cadencia de las palabras) condicionan la interpretación. Se puede suponer que lo que tiene que ver con el contenido se transmite de forma digital y lo que tiene que ver con la relación es de naturaleza analógica.

Hemos podido comprobar en nuestra práctica la importancia de diferenciar entre lo que nos dicen y decimos sobre el tema de colaboración y, cómo, por qué y para qué nos lo dicen y decimos (la relación). Es indiscutible que en la conversación desempeña un papel relevante atribuir sentido (entender) a lo que nos están comunicando, pero todavía tiene más importancia el papel que posee el cómo nos lo están diciendo y desde donde nos lo están diciendo. Pues al escuchar el relato de unos y otros en la conversación, entre los diferentes interlocutores se pueden suscitar pensamientos, sentimientos y acciones diversas.

Ciertamente, a veces sólo se muestra preocupación por lo que es explícito (**lo dicho**) sin considerar otros aspectos más implícitos que quizás son decisivos en y para la conversación (que a menudo se vehiculan en **el decir**). En la conversación, las personas nos decimos cosas que a su vez provocan cosas al decirlas. Se producen "actos de habla". Desde la perspectiva de la pragmática del lenguaje John L. Austin plantea que hablar implica siempre actuar. De acuerdo con este autor cuando hablamos hacemos tres cosas al mismo tiempo: (i) construimos el enunciado de una forma adecuada desde un punto de vista gramatical; (ii) con esta frase se realiza una acción mediante la cual **se interroga, se afirma, se asusta, se anima, se amenaza, se valora, se promete, se pide**, etc. ; y (iii) se produce un efecto sobre el interlocutor como **hacer pensar, hacer hablar, valorarse, perdonar, desanimar, humillar, emprender** etc. (Filinich, M.I. ; 1998; 13). Vemos, pues, que durante la conversación "hacemos cosas con las palabras":

En primer lugar, cada frase viene a ser un *acto locucionario*, en términos de dicho pensador. Si digo "te perdono" o "tengamos más cuidado" emito unos sonidos, con un cierto orden gramatical y seguramente con un significado. Un *acto locucionario* es, pues, el acto de *decir algo*. Pero con las mismas palabras anteriores estoy intentado algo: en este caso, decirle al otro que le perdono, o informarle (o advertirle, depende del tono y la circunstancia) de que en adelante hay que actuar con más cuidado. Es entonces, cuando no importa tanto el hecho de *decir algo*, utilizando más o menos fuerza o expresividad al hablar, cuando hablar viene a consistir, de esta manera, en un *acto ilocucionario*. Pero la potencia, "lo pragmático", se dirá, del habla, no se acaba aquí. Un enunciado puede ser también un *acto perlocucionario*. Pues hay que tener en cuenta al final lo que hacemos por *decir algo*. Por decir "te perdono" puedo conseguir que mi oyente se sienta perdonado, y si digo "tengamos más cuidado" puede resultar que, en efecto me haga caso y adopte una actitud de cuidado, o quizás que se produzca una reacción en nuestro interlocutor.

Y todas estas formas de "hacer cosas" con las palabras tienen lugar también durante la conversación, en que lo "ilocucionario" y lo "perlocucionario" de sus intervenciones consiguen ir transformando la relación entre los conversantes. Conversar tiene una

estructura consistente en todos estos *actos de habla*, lo cual se ve muy claro cuando usamos expresiones como "prometer", "perdonar", "autorizar", "prohibir", "proponer", "condenar", "ofrecer", "negar" y un largo etcétera de locuciones verbales que son hechos por sí mismas. Pensemos en el hecho de decir simplemente "no" en una conversación. Si converso, pongo en acto un enunciado, expreso con más o menos fuerza una intención con él y finalmente me expongo, por todo lo anterior, a una u otra reacción en quien me escucha. Y mi interlocutor hace lo mismo conmigo. Si al conversar cada intervención influye en la siguiente es también gracias a que decir algo es hacer algo". (Bilbeny, 2016: 121-122).

Estas tres dimensiones (significado, fuerza y efecto de los enunciados) facilitan la comprensión de la dialéctica viva y contingente de toda conversación. En las dinámicas conversacionales el aspecto perlocutivo orienta a los participantes sobre el acierto o no de sus intenciones comunicativas pues cada uno busca en el transcurso de la conversación si se producen o no los efectos comunicativos que pretendía. Pero no siempre se produce lo que cada uno quiere provocar o espera de la conversación. Incluso, aunque se consiga pueden producirse también efectos secundarios no deseados (Brody, 2008: 619).

El enunciado es producto de un acto de habla y por eso no encontramos al sujeto en sus enunciados (que lo representan) sino en sus actos de habla. A través de la enunciación se manifiesta (y se construye) la subjetividad en el discurso. Cada participante (conversante) se hace presente en lo que comunica a través de la enunciación. Por ello, en la conversación adquiere una función crucial la posición y actitud de cada conversante en el proceso, pues es precisamente el sujeto el responsable de la producción de los enunciados. Efectivamente, la conversación está modulada por las respectivas posiciones subjetivas de todos aquellos que participan en la acción comunicativa. Debemos pensar que la decisión sobre el sentido que un participante (interpretando) otorgará a un mensaje siempre estará en función de su posición subjetiva en la acción comunicativa donde las situaciones de cada uno de los interlocutores pueden transformar el valor y el sentido del enunciado de acuerdo a los procesos de interpretación que pongan en juego. Encontrarse con otro, pero especialmente con la alteridad del otro, suscita respuestas diversas entre los interlocutores. Según se despliegue la conversación aquellos que se escuchan pueden percibir e interpretar rechazo, acuerdo y / o indiferencia en lo que dice su interlocutor. La dimensión de la enunciación juega aquí un papel capital. En palabras de Lozano, Peña-Marín y Abril (1986: 93), es competencia del análisis de la enunciación todo lo que en el texto indica la actitud del sujeto respecto a lo que ha enunciado: referido a un sujeto que manifiesta expresar sus opiniones, puntos de vista, referir una experiencia o unos acontecimientos respecto a sí mismo, o bien como hechos y saberes y objetivos ajenos a quien los enuncia.

Siempre hay una distancia entre el enunciado y la enunciación. Volviendo a los actos de habla se puede determinar esta distancia como la diferencia que existe entre la locución y la fuerza ilocucionaria de un enunciado (Zizek, 1992: 155). Es precisamente en esta distancia donde se juegan los implícitos, sobreentendidos y presuposiciones que en la conversación -sin que sean verbalizados- vehiculan tanto la comunicación como el malentendido, la cooperación como la ruptura. **Este es el argumento que justifica la relevancia de considerar en toda conversación la diferencia que existe entre el discurso intencional de una persona y el otro discurso que ella misma produce más allá de lo que quiere manifestar intencionalmente.** No se da siempre una correlación entre lo que decimos, lo que queremos decir y lo que decimos sin quererlo decir. La persona escucha lo que

decimos más allá de lo que queremos decir o en cómo lo estamos diciendo: esta enunciación muestra la posición subjetiva de quien habla tanto en relación a lo que está diciendo como en relación al otro a quien dirige su enunciado. Esta falta de correlación expresa la división entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación.

Es en el marco de esta división que el sentido que puede atribuir el que escucha no se infiere exclusivamente sobre la base de lo que ha dicho explícitamente el locutor. La enunciación expresa la presencia del sujeto dentro de su propio discurso. Por esta razón, la persona que habla está inevitablemente insertada en su discurso mostrando al receptor el valor de su propia posición (dando a conocer algo de sí mismo explícita y / o implícitamente) respecto de lo que enuncia pero también inserta al receptor pues quien habla muestra o da indicadores sobre el lugar que otorga al receptor en la relación (como lo piensa y como lo trata) a través de sus actos de habla. En este sentido, la enunciación implica una actividad realizada por quien habla en el momento concreto que habla pero también para quien escucha y en el momento que está escuchando (Yañez; 2000)[5].

4. Cooperación y conflicto

Tanto la conversación como la comunicación no son una cuestión de todo o nada. Es más bien un proceso en el que se encuentran muchos obstáculos, bloqueos y malentendidos que, por otra parte, son aspectos inherentes a todo intercambio comunicativo. En efecto, es cierto que se pueden regular algunas interferencias en la comunicación pero, al mismo tiempo, se debe saber que hay algo que no facilita un entendimiento instantáneo y total a lo largo de todo el tiempo en que se comunican las personas. Especialmente en contextos complejos donde los conflictos son recurrentes en el tiempo.

En una conversación no se da una simple secuencia lineal de enunciados. No se da en el receptor una interpretación lineal e isomorfa con lo que dice el emisor. Ni las interpretaciones son unívocas, pues, a menudo hay malentendidos y confusiones. Ni al hablar, los turnos son siempre alternativos, pues, a menudo se dan superposiciones, silencios, rupturas e, incluso, suspensión de la conversación por la imposibilidad de conciliar las diferentes perspectivas de los participantes. Y eso pasa (como ya hemos anticipado en apartados anteriores) porque en el lenguaje se dan además de los elementos materiales (emisor, receptor, canal, etc.), otros componentes de orden interactivo y relacional: la intención de cada uno de los hablantes, lo que no se dijo, el propósito o intención de cada uno de los hablantes, las inferencias y presuposiciones que hacen los interlocutores, etc. (Escandell, 1999). Son factores que inciden en cómo se interpretan los enunciados, en cómo se entiende (escucha) lo que se dice (o no se dice). Razón por la que el lenguaje posee un carácter polisémico que rompe cualquier ideal de reducirlo a un instrumento de comunicación inequívoca en las relaciones humanas.

El sentido que el orador busca expresar y el sentido que el oyente le atribuye a lo que el primero dice, son siempre diferentes. Ello implica, por lo tanto, que siempre habrá una distancia, una brecha, entre el orador y el oyente. Esta no es una buena noticia. Ello nos muestra que la "plena" comprensión e identificación entre dos individuos es un imposible. Que toda relación está obligadamente fundada en un sustrato inevitable, mayor o menor, de malentendidos" (Echeverría, 2006)

Como apunta acertadamente el autor, cuanto antes se tome conciencia de la existencia inevitable de esta grieta en la comunicación, antes se podrán reducir (nunca hacer desaparecer totalmente) los efectos de interferencia que inevitablemente se produce en la conversación. La aceptación de esta hendidura permite hacerse aún más responsable de la escucha, pues se sabe que no se puede llegar a decirlo todo ni a escucharlo todo del otro. La comunicación no puede estar totalmente controlada y calculada, debe estar abierta a la contingencia. Controlar el espacio comunicativo es querer controlar la interpretación que hace el otro y eso, como ya se ha dicho, además de imposible, no es aconsejable.

Vemos, pues, que el desarrollo y el destino de las conversaciones no se puede prescribir, pues, es difícil si no imposible, precisar de antemano los caminos que deben seguir. La acción humana - y la conversación lo es - está fuertemente regida por la contingencia. La contingencia, es decir la posibilidad de que la conversación hubiera sido diferente, sin que las razones sean claramente determinables, o incluso no se hubiera producido, forma parte necesariamente de la conversación y es parte constitutiva. Precisamente, la conversación se prolonga y se mantiene en el tiempo por su carácter abierto y contingente.

Lo más habitual cuando conversamos es que la colaboración sea como consecuencia de un proceso en el que los acuerdos y desacuerdos se sucedan en el tiempo. El diálogo entre y con personas siempre es una dialéctica permanente entre conflicto y cooperación. Aunque no se desee, el desencuentro se da. La conversación y la comunicación implican siempre malentendidos y contingencias. Es crucial para orientarse en esta dialéctica (acuerdo / desacuerdo) entender la función esencial que toman tanto los aspectos de contenido como los relacionales entre los participantes en una conversación.

		Contenido conversación	
		Si	No
Relación	Si		
	No		

(Tabla 1: Contenido y relación en la conversación)

1. Están de acuerdo respecto al contenido de sus comunicaciones y en la definición de su relación (es el mejor de los casos).
2. En desacuerdo en el contenido, pero esto no perturba la relación (forma responsable de estar en desacuerdo).
3. Están en desacuerdo en el contenido y en la relación.

4. Están de acuerdo en el contenido pero no en el registro relacional (la estabilidad del acuerdo estará muy amenazada cuando deje de haber acuerdo en el contenido).
5. Hay confusión entre los dos aspectos: relación y contenido.
6. Las situaciones en las que un sujeto se ve llevado a dudar de sus percepciones a nivel de contenido para no poner en peligro una relación vital con el otro (pautas de comunicación paradójica) (Watzlawick, 2008)[6]

Partiendo de estas variables Guix (2008: 40-41) propone una ampliación de la lógica contenido-relación. Constata que las personas ponen en juego diferentes maneras de hacer las cosas. De forma genérica, indica que hay dos grandes vertientes: las personas que se orientan por la tarea y las personas que se orientan por las relaciones. Propone un punto de articulación entre las relaciones y las tareas que consiste en orientarse al proceso. En otros términos, ver cómo vamos avanzando conjuntamente en la consecución de la tarea a través de la acción discursiva que incluye el acto de decir algo, el acto que tiene lugar en decir algo y lo que acontece por decir algo (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1986: 188).

La tarea puede desarrollarse por diferentes caminos. Este "ir avanzando" en la acción comunicativa se caracteriza por no enfatizar ni el referente, ni la relación por sí mismos sino la propia acción cooperativa y discursiva que los articula. En nuestro caso, esto implica **la voluntad decidida por parte de cada participante de promover y sostener de forma continuada la interlocución a propósito del tema sobre el que se conviene colaborar hasta llegar a hacer posible lo que se ha convenido.**

Esta manera de entender la articulación relación-contenido (y los tipos de actos o enunciados implicados), conlleva, como ya hemos dicho, no entender el desacuerdo como algo negativo en sí mismo sino como algo que forma parte de la acción comunicativa, de las relaciones que se producen en el conflicto, pues es un proceso dinámico que afecta a los interlocutores en la conversación modificando asimismo el contexto continuamente. Tenemos que procurar que no se instale en la conversación lo que Ehrenberg llama una "pérdida de relación con el conflicto". El conflicto es inevitable y, además, es deseable por su función constructiva:

Los conflictos no gozan de una buena prensa. Generalmente, se tiene una imagen bastante negativa del conflicto: se le asocia directamente con las ideas de confrontación, enfrentamiento y hostilidad. Esta idea negativa es la que provoca respuestas o actuaciones rápidas, a menudo precipitadas para evitar la angustia que generan. En estos casos, el conflicto es considerado como lo que viene a romper una supuesta situación anterior de armonía. Un equilibrio que se ha perdido y que se quiere recuperar para reencontrar la tranquilidad. Es un modo de interpretarlo propio de la época: la sociedad actual impulsa la evitación y la eliminación del conflicto más que su tratamiento reflexivo y dialogado dando lugar a prácticas profesionales que pretenden desplegarse en una vida institucional sin conflictos (a-conflictual). El abordaje que se hace en este texto huye de esta imagen ingenua de concordia y armonía que se atribuye a las relaciones y los vínculos interpersonales. En esta perspectiva, el conflicto es inherente a la convivencia. Consustancial al estar juntos en los centros. Este estar juntos no se entiende como algo armónico, como una relación con acuerdos instantáneos o de empatía inmediata (Skliar, C.; 2008). Más bien, la convivencia con los demás se juega en un espacio común donde cada uno es afectado por el otro. Y la alteridad de cada uno siempre comportará situaciones de conflicto en el espacio común de la convivencia. (Bolea, 2011: 36) (la traducción es nuestra)

Es importante considerar que en un proceso de colaboración (tanto cuando se inicia como cuando se desarrolla) se requiere que los participantes compartan una visión de la situación en torno a la que cooperarán. Del mismo modo, es crucial aceptar que los diferentes participantes parten de concepciones y perspectivas (sobre la educación, el aprendizaje, el asesoramiento, etc.) diversas, así como roles y formaciones que también son diversos, y por tanto, es seguro que se necesitará un proceso de negociación no exento de discrepancias y conflictos (García, Rosales y Sánchez; 2003: 130). La conversación regular puede facilitar la elaboración de una visión y de un saber compartido en relación a todo aquello que los participantes consienten cooperar.

B. LA CONVERSACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA COLABORACIÓN Y EL SABER COMPARTIDO

5. La conversación promueve la elaboración de saber

Saber hacia dónde vamos otorga una dirección y un sentido a la conversación. La conversación colaborativa posibilita que una interpretación colectiva se construya a partir de las aportaciones y posiciones personales de cada uno pues es una **conversación con otros y entre otros**. En consecuencia, la conversación debe edificarse sobre la base de un **contexto mental compartido**[7] entre los interlocutores sobre el tema y propósito de la colaboración. Pensemos, por ejemplo, en la importancia de compartir un modo de entender la situación personal y social de un alumno y la lógica inherente que causa su malestar. En este sentido, es fundamental poder llegar a **entender al alumno de una manera colectiva con el fin de atenderle de una forma compartida**.

El establecimiento de contextos mentales compartidos entre los participantes reposa en los acuerdos referidos a los saberes y experiencias comunes en torno a los cuales conversan. Sobre todo conversan alrededor de dos tipos de experiencias y saberes. Siempre se da una articulación entre estos tipos de trabajo y saberes:

1. Un trabajo y un saber **en relación al tema (contenido)** que es objeto de la colaboración que nos reúne en el centro y,
2. Un segundo tipo de trabajo y saber -también cooperativo- más **relacionado con las formas y modalidades de colaboración** entre todos aquellos que participan.

Producir un saber que nos oriente se revela absolutamente necesario si tenemos presente el carácter dinámico y complejo de los temas sobre los que se colabora (los referentes de la práctica educativa sobre los que se colabora). Podemos pensar, por ejemplo, en la complejidad que genera en los centros la atención del alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Las experiencias que se presentan en algunos centros pueden ser bastante complejas por varias razones: por las diferentes visiones sobre el mundo y la educación que poseen los profesionales; debido a que emergen fuertes sentimientos personales que influyen en la forma de reaccionar del chico; por las singulares características de estos alumnos que cuestionan los modos de pensar y actuar como profesionales; por la decepción en el equipo de profesionales que atiende estos casos cuando el gran tiempo invertido en el caso no es proporcional a los resultados obtenidos; por el sentimiento de injusticia en los profesionales respecto a la distribución de los recursos en el centro; porque el tiempo y los recursos empleados en estos alumnos va en detrimento de las necesidades de otros alumnos que también precisan

apoyos; porque los compañeros de la clase a menudo interpretan la situación en el aula como signo de impunidad e injusticia; por la incomprensión y rechazo por parte de algunas familias del grupo o de la escuela a la que pertenece el alumno, etc.

Obviamente, en los centros se manifiestan una gran diversidad de experiencias. Para llegar a construir un saber compartido es necesario que desde un principio los participantes en una conversación aporten su propio marco de referencia personal que progresivamente deben poder modular, adaptar y transformar de acuerdo con las inferencias e interpretaciones que realicen hasta llegar a construir una base contextual común que servirá de fundamento para seguir avanzando en la producción de un saber colectivo. Es, en definitiva, **la construcción de un horizonte común construido desde la horizontalidad**. Algo que no es nada fácil si tenemos presente el gran número de miradas que convergen en los centros y la implicación emocional que a menudo generan las situaciones de conflicto relacionadas con la atención de los alumnos. Esta multiplicidad de perspectivas está bastante relacionada con la complejidad inherente a las prácticas educativas escolares y nos obliga a considerar que el saber elaborado no sea un saber cerrado y totalizado sino un saber abierto a la transformación, más vinculado al saber qué hacer y al saber cómo hacer. Veamos una reflexión sobre la complejidad del trabajo con el alumnado que presenta dificultades de regulación del comportamiento que se ajusta a las consideraciones que acabamos de hacer sobre la elaboración de saber:

Nuestro punto de partida son, precisamente, los límites y obstáculos que plantean constantemente estos chicos. Cada disciplina, cada práctica encuentra sus propios límites al trabajar con ellos. Estas imposibilidades son las que conviene compartir para dar paso a la posibilidad de actuar (asociarse) entre varios. Aquello que es límite para cada cual se convierte en punto de reflexión para el conjunto. Un objetivo básico es conseguir producir un saber nuevo sobre el caso tratado. En cualquier caso, conviene que cada profesional se sitúe más bien del lado de la pregunta y no tanto del lado de una respuesta. El interrogante sobre la situación de conflicto es el que nos impulsa al dialogo y a la colaboración de un saber entre todos aquellos que han asumido la responsabilidad de tratar el caso. Pero, la conversación y la convención de un conjunto de profesionales alrededor de un Proyecto no borran o hace desaparecer la responsabilidad individual de cada sujeto profesional. En efecto, la convención por la conversación no ha de entenderse como el encabalgamiento o disolución de las responsabilidades de cada función sino como la invención, por parte de cada uno de los profesionales, de las respuestas más adecuadas a aquello que hace límite a sus respectivas prácticas. (Bolea; 2009:143-144)

Cuando planteamos que es necesario elaborar un saber compartido entre los profesionales, que se asocian en torno al tema de colaboración que han convenido trabajar juntos, nos referimos a un tipo de saber que pone el énfasis en saber leer, entender e interpretar la lógica inherente a las situaciones, acontecimientos y conflictos que observamos y nos encontramos en las prácticas educativas. Interpretar lo que está sucediendo y que nos está sucediendo para saber cómo poder actuar juntos y orientados. En esta óptica no se da una relación prescriptiva entre teoría y práctica o una extrapolación directa de los modelos teóricos sobre la práctica, sino más bien una relación dialéctica y contextualizada que permite elaborar propuestas de actuación más ajustadas a las situaciones. Aunque conviene señalar que el hecho de no considerar el saber como algo solidificado no es contradictorio con la idea de que el saber construido también precisa de una continuidad en el cambio. Y de un tiempo dilatado para elaborarlo, pues de entrada,

no es habitual que los participantes partan de un corpus de conocimientos y prácticas compartidas bien definidos en los que apoyarse.

6. La dimensión temporal del proceso de colaboración

Es el momento de hacer un par de reflexiones sobre la relación que se establece entre los conceptos de proceso y de conversación. **La primera reflexión gira en torno a la dimensión temporal de todo proceso.** Un tiempo que genera sentido por el hecho de estar orientado a la finalidad compartida de la colaboración. De modo que si la colaboración debe concertar el trabajo de los participantes en torno a la temática que los convoca, esto sólo es factible en el marco de un proceso que otorgue el tiempo necesario para reflexionar y elaborar respuestas de manera cooperativa. Es un propósito del asesoramiento generar este tiempo regular y común. Es necesario romper con la temporalidad individualizada que a menudo se instala en las instituciones para introducir una temporalidad común.

Esta diacronía nos debe hacer pensar en la colaboración como un proceso progresivo pero no cerrado y rígido sino como un proceso con un norte, con un futuro que está vivo y abierto donde la emergencia de lo que puede ser nuevo da aún más sentido a la colaboración. Hasta el punto que, si bien es cierto que cualquier secuencia temporal en un asesoramiento precisa de diferentes etapas para desplegarse, no es menos cierto que **todo lo que sucede en cada uno de los momentos temporales puede tener efectos retroactivos transformando el trabajo y los acuerdos adoptados en momentos anteriores.** Por ello, es determinante **no confundir finalidad y resultado**, pues se comparte una finalidad que orienta el proceso pero (tal finalidad) no determina su resultado ya que este puede estar abierto a diversos puntos de conclusión.

La atribución de significado es un proceso continuo de despliegue, nunca se fija y siempre depende de la forma de nuestra danza colectiva. Entre todos creamos la realidad, pero es siempre una realidad sin anclaje, siempre abierta al cambio, en la siguiente conversación (Gergen, 1992)

La segunda reflexión se relaciona con la importancia que se debe otorgar a la conversación en esta dimensión temporal del proceso de colaboración.

En efecto, el trabajo con otros y entre otros precisa tiempo y la conversación como eje vertebrador de este proceso, obviamente, también. Por esta razón debemos entender la conversación colaborativa como **un encadenamiento significativo de conversaciones en el tiempo.** El proceso abierto y flexible con el que caracterizábamos antes el proceso de colaboración lo encontramos nuevamente en la conversación pues también está abierta en cuanto a sus efectos, sin anticiparlos o cuantificarlos, sin especificar un resultado final predeterminado.

Conversar es una forma de diálogo; luego es también, como éste, un proceso. No es un hecho estable y predecible; es una actividad que evoluciona en su transcurso y está abierta al cambio, porque depende de una mente relacionada con otras, en modos y bajo circunstancias que pueden alterar el contenido y la marcha de esta actividad. Conversar es un proceso interactivo entre varias personas. Estas no simplemente se hallan en relación, sino que interactúan: se influyen mutuamente mediante un intercambio de pensamientos y otras formas de expresión. Ese intercambio es la interlocución (Bilbeny, 2016: 107)

Pero que la conversación sea abierta e impredecible no quiere decir que no posea una estructura, unas condiciones de espacio y tiempo para generarla y sostenerla y

unos principios que regulan su uso. En el siguiente apartado nos ocupamos del tema de la estructura de la conversación y de las condiciones para hacerla emerger y sostenerla en el tiempo. Posponemos los principios, pues se incardinarán bastante mejor en nuestro hilo argumental si los tratamos más adelante.

7. La conversación en el proceso de colaboración: condiciones

Desde la perspectiva de las condiciones dos aspectos son claves. Por un lado, es necesario constituir un equipo estable de trabajo durante todo el proceso y, por otro, es preciso que estos profesionales dispongan de un tiempo y de un espacio donde encontrarse de forma regular para conversar. Nos estamos refiriendo a un equipo estable (de profesionales) y regular (en cuanto a la continuidad de los encuentros) en el proceso de colaboración. Dos aspectos suficientemente relevantes como para insistir en la necesidad de hacer una apuesta decidida por:

(I) La constitución de un equipo de profesionales estable que **sea el motor que otorgue la fuerza necesaria para caminar y avanzar conjuntamente**. Si no se establece un mecanismo de participación, cooperación y de coordinación de los esfuerzos para llevar adelante el proceso de colaboración se puede generar, en la práctica, un efecto de difusión de responsabilidades.

(II) Dar una continuidad y regularidad en la conversación implica la voluntad de sostenerla y, en consecuencia, la voluntad de mantener una disciplina y un compromiso en el trabajo. **La conversación entre los profesionales no debe ser ni puntual, ni episódica, ni intermitente**. Cuando es regular en el tiempo permite al equipo elaborar las respuestas y las actuaciones, evitando, de este modo, precipitarse en las decisiones. Esta regularidad de los encuentros y de la conversación da estabilidad al proceso.

La estabilidad facilita la participación. Una "participación comprometida" es la mejor opción para construir el entramado de las confianzas entre los **profesionales para trabajar unos y otros, juntos; cada uno con el otro y entre otros**. La participación implica compartir con otros el sentimiento de formar parte (ser partícipe o participante) en la realización y la producción de algo. En este sentido, la participación supone corresponsabilidad de los participantes. Pensamos que la participación más que un derecho (que lo es) supone una responsabilidad del profesional a manifestar su criterio y que éste sea considerado por los demás. Significa algo más que tomar parte, ya que participar en una propuesta o actuación que ha sido organizada por otros no es del todo una participación plena. Por lo tanto, participar es un proceso en el que compartimos con otros las decisiones que afectan la propia vida y la vida del grupo en el que uno está inserto. Así pues, uno se encuentra incluido en un proceso siempre que participa y forma parte. Se tiene derecho a recibir lo que los demás aportan y disfrutar de ello y, al mismo tiempo, se contribuye al conjunto. En términos conversacionales podríamos decir que se trata del compromiso de cada uno de los participantes a preguntarse por la **"presencia de la conversación en él y de él en la conversación"**. Pero en realidad, la propuesta de un equipo de profesionales estable y regular va más allá de ser una condición de posibilidad para la conversación (que lo es). Se necesita constituir un equipo colaborativo como artefacto metodológico y organizativo para dar continuidad al proceso de análisis y reflexión de la práctica educativa y de asesoramiento.

Estos encuentros pueden adoptar formatos diferentes en función de los participantes, contextos institucionales, temas de trabajo, etc. Aunque se da una diversidad de formas de concretar los encuentros podemos convenir que la sesión / reunión es la estructura espacio-temporal más frecuente que enmarca y posibilita las conversaciones regulares de un equipo de profesionales en los procesos de colaboración en los centros. En este sentido, **la sesión se convierte en el escenario espacio-temporal que configura el "parlamento" del proceso.** Para poder concretar y hacer operativas estas sesiones a menudo se acuerdan procedimientos de funcionamiento que permiten establecer cuál es el tipo de organización y dinámicas más adecuadas para dar lugar a la participación, promoviendo y organizando las conversaciones, ordenando el material, distribuyendo responsabilidades, conviniendo la regularidad de los encuentros, elaborando resúmenes o actas, etc. Esto sólo se puede desarrollar en el marco de un proceso de colaboración horizontal en red dentro y fuera del centro[8] en el que se produce la colaboración.

8. Fases del proceso de colaboración y estructura conversacional

En conjunto, todos estos formatos que posibiliten la conversación y la construcción de un saber compartido están insertados y sostenidos en un proceso de colaboración que está escalonado por diferentes etapas en el tiempo. Obviamente, la dimensión temporal del proceso no se limita a un continuo de actuaciones que se van agregando una detrás de la otra. No todas las actuaciones poseen la misma naturaleza y función durante todo el proceso de ahí que sea necesario que se estructuren a través de diferentes etapas. En este punto, conviene ahora explicar una propuesta de fases que **organizan el proceso de asesoramiento** que abarca desde la misma demanda de colaboración hasta la conclusión del asesoramiento, pasando por el diseño y valoración de las actuaciones que se desarrollan durante el proceso. En cada una de las fases que ahora se presentan se explicitan las diferentes finalidades y tareas de asesoramiento. Asimismo, se incluyen las dos estructuras conversacionales que posibilitan el proceso de colaboración. Constatamos como ambas estructuras muestran que la conversación cumple una función constitutiva y constituyente del proceso de colaboración:

Dimensión temporal de la colaboración.		Estructuras conversacionales: Macro-conversación y micro-conversaciones.	
Etapas	Finalidades		
1. Condiciones preliminares para impulsar el trabajo de colaboración: sensibilización y preparación	Es el tiempo para analizar la demanda y valorar su idoneidad. Es un tiempo preliminar al proceso de colaboración propiamente dicho	Preliminares conversacionales	
2. Definición de la situación de partida: una visión compartida	Es el tiempo para definir y compartir el tema / contenido de colaboración y para generar el entorno metodológico y organizativo para promoverlo. Es el tiempo para favorecer la acogida y el acuerdo entre los participantes. Es el tiempo que da paso a la definición del escenario de la colaboración desde la diversidad de perspectivas que ponen en juego los diferentes participantes.	Nudo conversacional	
3. Elaborar una orientación compartida: Identificación de las necesidades y formulación de prioridades	Es el tiempo para dar un sentido y una orientación al proceso. Es un tiempo en el que se generan hipótesis de trabajo y propuestas organizativas que las hagan viables		
4. Propuestas de actuación.	Es el tiempo para hacer operativa la orientación convenida y trabajada de forma cooperativa con el fin de implementar una propuesta de intervención en las diversas dimensiones (personal, escolar, familiar y / o social) articulando las actuaciones de los diferentes profesionales (diseño de la respuesta educativa y apoyos)	MICRO-conversación	
5. Continuidad del proceso: mejora de la intervención.	Es el tiempo para reflexionar sobre las acciones realizadas. Las actuaciones posteriores se ajustarán según la situación y los contextos. Es el tiempo para valorar si la respuesta diseñada se ha incorporado a la práctica y si se han producido cambios en las prácticas educativas.		
6. Finalización del proceso de colaboración.	Es el tiempo para concluir el proceso de colaboración. Es el tiempo para reflexionar y valorar la experiencia de colaboración.	Epílogo conversacional	

(Tabla 2: Las estructuras conversacionales en el proceso de colaboración)

Si damos un vistazo al esquema es fácil entrever que la conversación es transversal a las diferentes etapas. Pero no cumple la misma función en todas. Si nos fijamos con más detenimiento constatamos que las diferentes etapas del proceso de colaboración se organizan en dos grandes estructuras conversacionales: la macro-conversación y las micro-conversaciones. La macro-conversación supone un proceso conversacional **distal**, más indirecto y distanciado respecto a los intercambios comunicativos directos entre los participantes en torno a las temáticas de colaboración y más estrechamente implicado en cómo se genera el escenario social para que la conversación colaborativa se pueda producir de manera efectiva. Por su parte, las micro-conversaciones suponen un proceso conversacional **proximal**, más directo y cercano con respecto a los intercambios comunicativos cara-cara entre los interlocutores. Es la conversación colaborativa propiamente dicha. Las micro-conversaciones constituyen la esencia de la conversación

colaborativa. De hecho, las micro-conversaciones sólo tienen lugar en el seno del nudo conversacional de la macro-conversación. Vemos con algo más de detalle los diferentes aspectos que caracterizan estas estructuras:

1. La **macro-conversación** está integrada por tres movimientos conversacionales: (i) los preliminares conversacionales, (ii) el nudo conversacional y (iii) el epílogo conversacional del proceso de asesoramiento. La macro-conversación genera las condiciones organizativas, actitudinales y de regulación para que pueda tener lugar la conversación colaborativa: las micro-conversaciones. En el siguiente cuadro se resumen las características fundamentales de la macro-conversación:

<p>Preliminares conversacionales</p>	<p><i>Es el momento anterior a la puesta en marcha del proceso de asesoramiento. El propósito es generar las condiciones para que la cooperación y la conversación colaborativa sean posibles. Es el tiempo del trabajo sobre la demanda.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Generando el consentimiento mutuo a conversar en el proceso de colaboración y sostenerlo en el tiempo.</i> ✓ <i>Generando el reconocimiento mutuo de los participantes en considerarse interlocutores.</i> <p><i>Las conversaciones que se realizan en esta fase previa no giran en torno al tema de colaboración sino que se producen precisamente para definirlo y para acordar las condiciones institucionales, organizacionales y metodológicas que posibilitan la colaboración y las micro-conversaciones.</i></p>
<p>Nudo conversacional</p>	<p><i>Es el núcleo del proceso de colaboración donde se da lugar y se produce la conversación colaborativa. El nudo conversacional es el lugar de las micro-conversaciones.</i></p>
<p>Epílogo conversacional</p>	<p><i>Es el momento en el que se puede hacer una síntesis y testimonio de la experiencia de colaboración realizada:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Valorando si los propósitos de la colaboración y de la conversación han sido alcanzados.</i> ✓ <i>Concluyendo el proceso conversacional que ha vertebrado el asesoramiento.</i> ✓ <i>Facilitando, en su caso, la producción colaborativa de un relato del proceso.</i> ✓ <i>Facilitando la apertura a otro proceso de colaboración orientado por la conversación colaborativa</i>

(Tabla 3: Elementos clave de la macro-conversación)

Aunque no hay que profundizar en cada uno de estos movimientos quizás si vale la pena reflexionar unos instantes en la función primordial que cumple la demanda en los preliminares conversacionales: es el punto de partida de todo proceso de colaboración. Si entendemos la demanda como indicador de diferentes realidades subjetivas y como creadora de un contexto de colaboración (Oliván, M. y Marrodán, M.1996), la conversación debe orientarse en estas dos direcciones. Por un lado, porque en el marco de un equipo de trabajo no todo el mundo percibe de la misma manera la situación objeto de demanda que determina el tema de colaboración: ¿quién hace la demanda?; ¿quién ha participado en la demanda?; ¿de quién es realmente la demanda?; ¿qué es lo que se pide verdaderamente?; ¿cuál es la demanda implícita? Tal vez, en un primer momento, el interés y necesidad de hacerla no es compartido. En ocasiones, los motivos que la justifican son diferentes

para algunos participantes (queja, urgencia, tramitar el malestar, confirmación de las propias expectativas, etc.)[9]. Por otro, no siempre es formulada de forma reflexiva. Definir una demanda de forma conjunta requiere condiciones para elaborarla, especialmente si en un inicio no es una demanda de saber sino una demanda imperativa que busca soluciones rápidas y que es causada por la complejidad de la situación y la implicación emocional de los profesionales que la hacen. Es fundamental, pues, generar espacios para dar lugar a que se anuncie, facilitar tiempo para elaborarla, permitir que se construya y reconstruya,... y, sobre todo, que **la demanda esté ligada a la definición de un tema organizador a partir del cual interrogar el saber y el saber hacer que tenemos**. En efecto,

... a menudo el impacto que pueden tener los acontecimientos de la práctica en la organización y funcionamiento de un equipo educativo lleva a que las demandas tengan el sello de la prisa. En otros casos nos podemos encontrar con demandas poco elaboradas o poco socializadas por el equipo. En otros momentos se formulan demandas donde no hay ningún tipo de pregunta sobre la propia posición respecto a la situación o evento que la causa. A menudo no hay un tiempo para elaborarla de forma colectiva en el seno del equipo. Hay aquí un tiempo de transformación para pasar a una demanda que haga interrogación sobre la propia posición de aquellos que piden respecto a lo que piden en la que se pueda crear un espacio de confianza que permita desplegar la problemática que genera la práctica, donde sea posible que el profesional pueda preguntarse y pensar en las consecuencias explícitas e implícitas de su acción. (Bolea, 2010). (La traducción es nuestra)

Es sumamente importante no perder de vista que la demanda se constituye en el paso previo a colaborar en torno a un tema concreto y, por esta razón, el tiempo para definirla y compartirla puede ser pensado como la antesala para llegar a la convención de trabajar juntos a través de la conversación colaborativa.

2. Las **micro-conversaciones** son el conjunto de secuencias conversacionales encadenadas que sostienen de manera regular y continuada a los participantes durante el trabajo de colaboración. Se constituyen en el **nudo conversacional** del proceso. Es en este tiempo que se **produce la tematización de la colaboración** en convertir algo de la práctica educativa en tema central de las conversaciones. El nudo es el punto de gravitación de la conversación colaborativa donde se producen las interacciones cara a cara entre los participantes alrededor del tema de colaboración. Todas y cada una de las conversaciones se pueden estructurar en tres tiempos básicos: (i) antes de la conversación, (ii) durante la conversación y, (iii) después de la conversación. En el siguiente cuadro se resumen las características fundamentales de cada uno de estos momentos.

<p>Antes de la conversación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar la conversación y prepararse para la conversación para que el encuentro y la cooperación se produzcan. ✓ La disponibilidad y el consentimiento de los participantes para conversar y trabajar juntos es la plataforma desde la que se impulsa y sostiene la conversación. ✓ Es también el tiempo que facilita el encadenamiento entre conversaciones.
<p>Durante la conversación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Durante la conversación se ha de producir un intercambio comunicativo igualitario entre las personas que participan, donde las aportaciones de cada uno son valiosas de acuerdo con los argumentos que las sustentan y no en función del lugar o del rol de poder / saber de los interlocutores. ✓ Los interlocutores se deben sentir libres de presión y con libertad para hablarse

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Cerrar la conversación con un sentido que oriente las actuaciones y conversaciones posteriores (llegando a acuerdos, explicitando desacuerdos y / o dejando en espera las decisiones)</i>
Después de la conversación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Lo que acontece después de la conversación es de capital importancia pues rinde cuentas de los efectos de la conversación. Los participantes expresan en su práctica posterior a la conversación la interpretación de los acuerdos y decisiones colectivas que se han construido durante la conversación.</i> ✓ <i>Se observan mutuamente: se constata si cada participante también consiente o no los efectos de la conversación en la propia praxis: ya sea con desacuerdos pasivos o bien con desacuerdos activos.</i> ✓ <i>Permite generar experiencias derivadas de la conversación que a su vez serán el punto de partida para continuar la conversación en encuentros posteriores (encadenamiento).</i>

(Tabla 4. Elementos clave de la micro-conversación)

A modo de conclusión de este apartado nos interesa remarcar que esta reflexión del proceso temporal del trabajo de colaboración y de las estructuras conversacionales que lo sostienen no se fundamenta en una idea tecnológica de la conversación. En otras palabras, desgranar las dimensiones más relevantes de las estructuras conversacionales ha sido un recurso para focalizar la atención en la complejidad que abarcan. De la descripción y conocimiento de esta complejidad no debe derivarse necesariamente una voluntad para planificarla. El afán por controlar todos y cada uno de los componentes de las estructuras conversacionales deviene siempre una tarea infructuosa.

C. ÉTICA, PRINCIPIOS Y RECURSOS CONVERSACIONALES

9. Las habilidades discursivas

En el desarrollo de las conversaciones en cada una de las etapas del proceso se ponen en juego diferentes habilidades discursivas para tratar los contenidos de colaboración y los procedimientos de trabajo que permitan alcanzarlos. Desde perspectivas teóricas diferentes se coincide en destacar la importancia de analizar y utilizar estrategias discursivas en los procesos de asesoramiento psicopedagógico. En general, se plantea que las estrategias comunicativas que cada uno de los participantes utiliza en los intercambios comunicativos -como respuesta a las intervenciones de los otros participantes- tienen por finalidad facilitar el proceso de colaboración y lograr que todo aquello sobre lo que se ha convenido trabajar cooperativamente se materialice en las prácticas educativas.

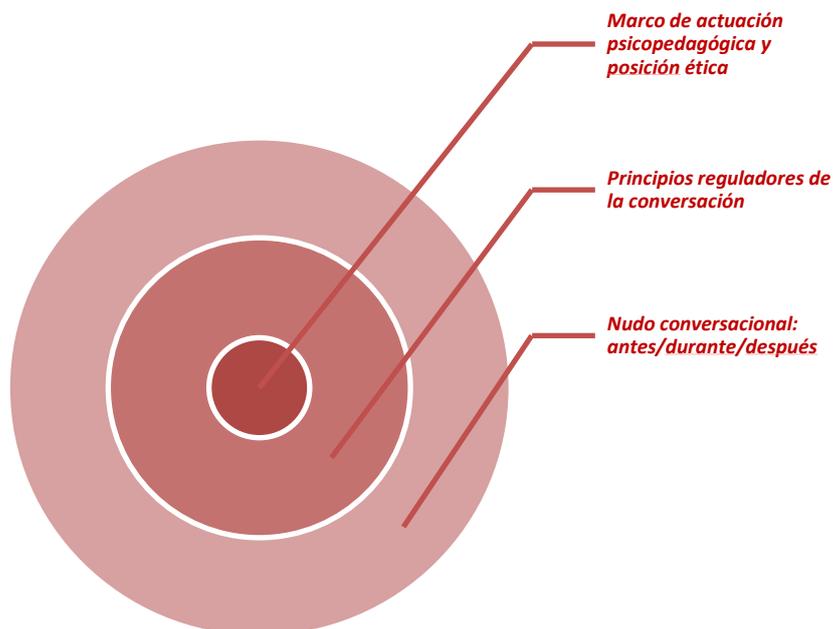
A pesar de aceptar que una tipología de habilidades y técnicas conversacionales puede orientar cómo llevar a cabo las conversaciones en el proceso de colaboración, no debemos caer en la ilusión de que su uso comporte de por sí que las conversaciones y la comunicación siempre serán fluidas. Esto supondría convertir la creencia de la bondad de su uso en una certeza. Planificar las habilidades comunicativas no es una garantía, ni para promover un trabajo de reflexión y de elaboración conjunta, ni para afrontar malentendidos y discrepancias.

Las conversaciones no son siempre fáciles y lo comprobamos en nuestra práctica: a menudo estamos convocados a promover procesos de colaboración en entornos donde los malestares y las implicaciones emocionales que conllevan están muy presentes en los diferentes agentes de la comunidad educativa. Son experiencias

que nos muestran que controlar y garantizar que los canales de comunicación siempre serán fluidos es algo del registro del ideal. Sabemos, pues, que **introducir la conversación en contextos de conflicto, consentirla, mantenerla y recuperarla cuando se ha fracturado es un reto para todos y cada uno de los participantes**. No es suficiente con la aplicación de una determinada tecnología comunicacional. Necesitamos situarnos.

Para encarar mejor este reto quizás nos conviene adentrarnos en el tema de cómo preparar y prepararnos para conversar. Tomando este camino nos introduciremos en el tema de los principios conversacionales que nos pueden orientar para generar la conversación, sostenerla y recuperarla cuando sea necesario. Asimismo nos ayudará a reconocer la distinción entre principios que orientan la conversación y recursos o técnicas discursivas que derivan de estos principios.

En este "preparar y prepararse" juega un papel fundamental tanto el marco de actuación psicopedagógica como la posición ética del asesor, ambas se constituyen en el punto de apoyo (la referencia epistemológica y deontológica), tanto para partir de unos principios y no de otros, como para ponerlos en práctica de una determinada manera y no de otra. Este marco de referencia es el que permite que la conversación pueda tener un sentido y una trayectoria regular y regulada.



(Figura 1 Marco de actuación y posición ética: núcleos de la conversación)

10. Posición ética y principios conversacionales

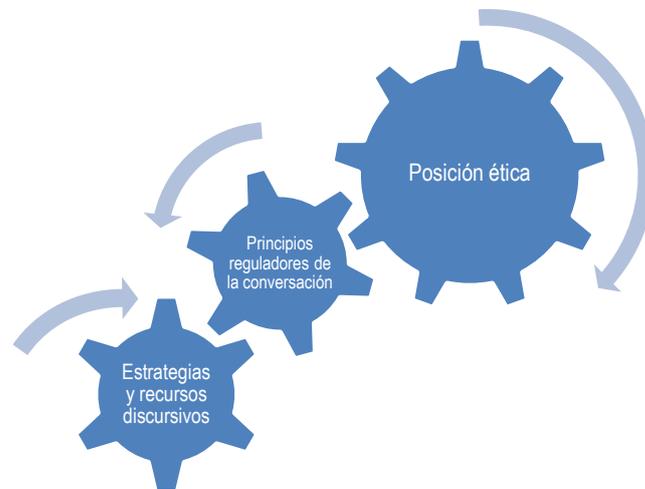
La conversación ha de estar orientada, en primer lugar, por una **posición ética**. En apartados anteriores ya hemos hecho mención que la conversación se edifica a partir del reconocimiento y aceptación (de la alteridad) del otro y en una disposición ética a la escucha atenta de lo que nos dice. Es un compromiso ético de los conversantes interrogarse sobre las finalidades de su actuación discursiva así como de los efectos que produce esta actuación discursiva en los demás y en ellos

mismos. ¿La posición refleja la voluntad y la disposición a entenderse con el otro/s? ¿De aceptar y tratar su alteridad? Nos situamos en el marco de una ética de los principios que incluye la responsabilidad por las consecuencias de los efectos de las decisiones y acciones que se toman. Consecuencias que tienen tanto o más relevancia que las intenciones que impulsaron al autor/responsable de las mismas a emprenderlas (Muguerza, J. 2002: 25).

Es desde esta posición ética que se sustentan los principios que proponemos para regular la conversación. Aquí el término principio remite a lo que está primero, en el sentido de lo que está en el origen y no en el sentido de lo que está en el comienzo (Meirieu, 2004: 17-18). Un principio es lo que emerge primero y "funda todo lo demás". Los principios están vinculados a la idea de base o fundamento pero es un origen o inicio que modula todo lo que sigue (Laval y Dardot, 2014: 660). Por lo tanto los principios se constituyen en lo fundamental de lo que otras cosas dependen o derivan. En nuestro caso, las estrategias y habilidades comunicativas dependen de estos principios reguladores de la conversación. En efecto, en el contexto que aquí nos ocupa **los principios son concepciones que orientan la manera de entender y practicar la conversación**. Por esta razón, cuando hablamos de principios de regulación de la conversación no nos referimos a la aplicación de estrategias, protocolos, técnicas o habilidades específicas sino a la capacidad de generar y sostener conversaciones en función de los propósitos de la colaboración, pero también en función de las contingencias que emergen en el proceso. Los principios instauran la posibilidad de conversar: son ideas fundamentales que guían y regulan la escucha mutua facilitando la conversación. En ningún caso prescriben cómo deberíamos comportarnos en una conversación sino que son una invitación a escuchar más y mejor. Aún más: los principios ponen en solfa una manera de tratarnos en la conversación pues el "trato conversacional" que nos dispensamos los interlocutores es un modo de relacionarnos más que una estrategia comunicativa. Por ello, tal vez es mejor plantear que los **principios de regulación de la conversación** están orientados por nuestra posición ética.

No obstante, si bien las conversaciones no se pueden planificar de antemano esto no implica en ningún caso renunciar a prepararlas. Los tres grandes principios que a continuación se exponen pueden ser de gran utilidad para preparar la conversación y prepararnos para conversar. Seguimos en este punto las propuestas de Echeverría (2006: 93). Nos propone tres acciones que pueden ser bastante útiles para reducir la brecha comunicativa:

- i. *Verificar escuchas,*
- ii. *Compartir inquietudes*
- iii. *Indagar*

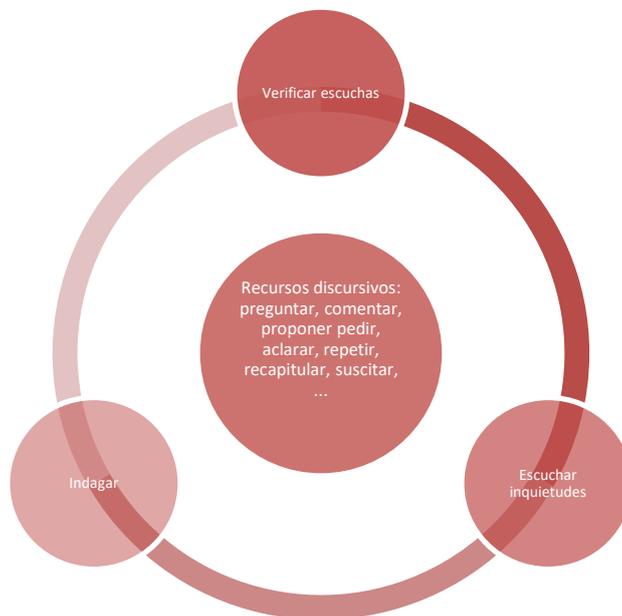


(Figura 2. La posición ética impulsa la acción comunicativa)

Resalta que aunque son actuaciones conocidas y utilizadas en cualquier acción comunicativa, proponerlas como **principios reguladores de la conversación** puede ayudar a generar mejores condiciones para que se produzca un encuentro entre los interlocutores. Lo cual no quiere decir en ningún caso que la conversación deje de ser un lugar de interpelación y deliberación.

11. Principios de regulación de la conversación: verificar (escuchas), compartir inquietudes (del otro) e indagar (para escuchar mejor)

En cualquier conversación es importante que cada uno de los participantes intervenga **verificando** las propias escuchas para ir averiguando en el proceso si lo que dice el participante A, otro participante B lo escucha como lo espera el participante A, y si lo que dice el participante B lo ha escuchado el participante A. Podemos verificar en qué grado se ha comprendido el mensaje reformulando lo que el otro ha dicho y constatando su aceptación. Parando el flujo de la conversación y verificando la propia escucha, ya sea cuando se ocupa el lugar del emisor o cuando se ocupa el lugar del oyente.



(Figura 3. Los principios regulan los recursos discursivos)

Verificar es una muestra de escuchar con delicadeza y atención. De esta manera mostramos nuestra **escucha atenta** y, al mismo tiempo, informamos y damos pistas sobre el grado de comprensión que tenemos sobre el punto de vista del interlocutor y por lo tanto puede decidir -a su vez- si nos ofrece más información o aclaraciones. O bien la pedimos nosotros. La verificación es un principio de regulación mutua y por tanto es un principio que regula a todos los interlocutores de la conversación.

Otro principio regulador de la conversación es compartir la **inquietud** que conduce al interlocutor a decir lo que dice.

Escuchamos lo que dice, entendemos lo que significa. Pero no somos capaces de relacionarlo con aquello que lleva al orador a hablar. Muchas veces, el orador tiene el cuidado, cuando nos habla, de mostrarnos la inquietud a partir de la cual nos está hablando. Nos dice, por ejemplo, "Dado que ha sucedido tal o cual cosa, que tiene tales implicancias, sugiero que..." En ese caso, logramos saber el porqué de su sugerencia. Pero muchas veces, se nos hacen sugerencias (para seguir con el mismo ejemplo) sin que se nos expliciten las inquietudes que las suscitan. Ello implica que la escucha del orador no dispondrá de algunos elementos claves para generar su interpretación. Cuando esto sucede, cuando la inquietud que conduce al orador a hablar no ha sido presentada, sugerimos, como una forma de afinar la escucha y reducir posibles brechas, preguntar por ella. Una vez que conocemos la inquietud, no sólo nos es posible comprender mejor lo que se nos ha dicho, también nos es posible evaluar si aquello que el orador nos dice representa la mejor manera de responder a su propia inquietud o, incluso, más atrás todavía, evaluar si la inquietud del orador la consideramos una inquietud válida. No es descartable que, a partir de los antecedentes que dispongamos, podamos disputar la pertinencia o validez de la inquietud del orador. Todo esto, nos conduce a sugerir que, según el carácter de lo que vayamos a decir, evaluemos la conveniencia de compartir con el oyente las inquietudes que nos conducen a decirle tal o cual cosa; de permitirnos mostrarle los antecedentes que nos conducen a hablarle. Para hacerlo, podemos anteceder lo que

deseábamos expresar con un "Dado que..." Con ello contribuimos a que la brecha en la escucha del oyente no se dispare hacia cualquier lado y tenga una mayor probabilidad de reducirse (Echeverría, R. 2006:95)

Por lo tanto, es una manera de evitar presuponer. De escuchar sin juicio previo. Si se pregunta con un interés sincero por el otro nos relacionamos con él intentando saber cuáles son sus intenciones y no a partir de nuestras suposiciones sobre lo que pensamos que son sus intenciones. Sospechar, tener prejuicios, las ideas preconcebidas, la tendencia a juzgar "funcionan como un filtro perceptivo" (Sanz, 2005) que puede producir distorsiones en la conversación. La clave para escuchar lo que los otros interlocutores nos quieren transmitir y por tanto no suponer sobre sus intenciones es separar las intenciones de los efectos que producen y por eso es determinante no suponer intenciones sino preguntar por ellas (Guix, 2007: 130-131)

Preguntar al otro está en la base de otro principio de regulación de la conversación que puede ayudar a reducir la grieta de sentido en nuestra escucha mutua: **la indagación.**

Para ello lo que hacemos es preguntar, o pedirle al orador que se nos proporcione más información de manera de afinar, de completar, corregir, lo que hasta el momento hemos escuchado. Cuando indagamos lo que en rigor hacemos es hacer uso del habla para garantizar una mejor escucha. Con la indagación hablamos para escuchar mejor, hablamos con el propósito de que el otro nos hable más. Si consideramos que nuestra escucha no es segura, lo mejor es indagar. Si estimamos que lo que el orador nos ha dicho es ambiguo, eso lo resolvemos indagando. Si creemos que frente a lo que el orador dijo, caben distintas interpretaciones, indagamos. El objetivo es siempre asegurar que la interpretación que surge de nuestra escucha disponga de todos los elementos para que esta brecha sea lo más pequeña posible. Podemos indagar en múltiples direcciones y de muy diferentes maneras y esto dependerá de las circunstancias concretas de la conversación. (Echeverría, R. 2006:96)

Indagar, pues, es una forma de buscar sentido a lo que escuchamos. Por eso, cuando interpretamos indagamos sobre el sentido de lo que se nos dice. La indagación también nos permite distinguir entre lo que podemos avalar en la conversación de aquello a lo que conviene poner un límite cuando la posición de los interlocutores en la conversación no apunta a la escucha mutua. En otros términos, **saber escuchar implica discernir y deliberar.** En la conversación la escucha no puede autorizar la desigualdad, la indignidad y / o el menospreciar. No se puede preguntar para saber de la intimidad del otro ni indagar sobre temas o aspectos sobre los que los interlocutores no den su consentimiento a hablar. Ni lo podemos preguntar todo, ni podemos preguntar de cualquier manera, ni podemos estar preguntando permanentemente. Es crucial hacer un uso de la pregunta al servicio de la escucha mutua y respetando el consentimiento del otro a ser preguntado. Dicho de otro modo, se trata de saber preguntar para poder encarar las dificultades que a menudo se presentan durante la conversación para poder escucharnos. Esto supone saber discernir entre el tipo de preguntas que promueven la escucha y, en consecuencia, la continuidad de la conversación, y las preguntas que no lo facilitan.

Escuchar bien significa discernir, separar correctamente los elementos que integran el mensaje del otro. Discernir, en sentido estricto, significa distinguir con los sentidos pero, especialmente, con el pensamiento. El mismo acto de escuchar ya supone un acto de discernimiento previo, porque, de hecho, no podemos escucharlo todo, ni practicar la escucha simultáneamente. (Torralba, F. 2006: 39) (La traducción es nuestra)

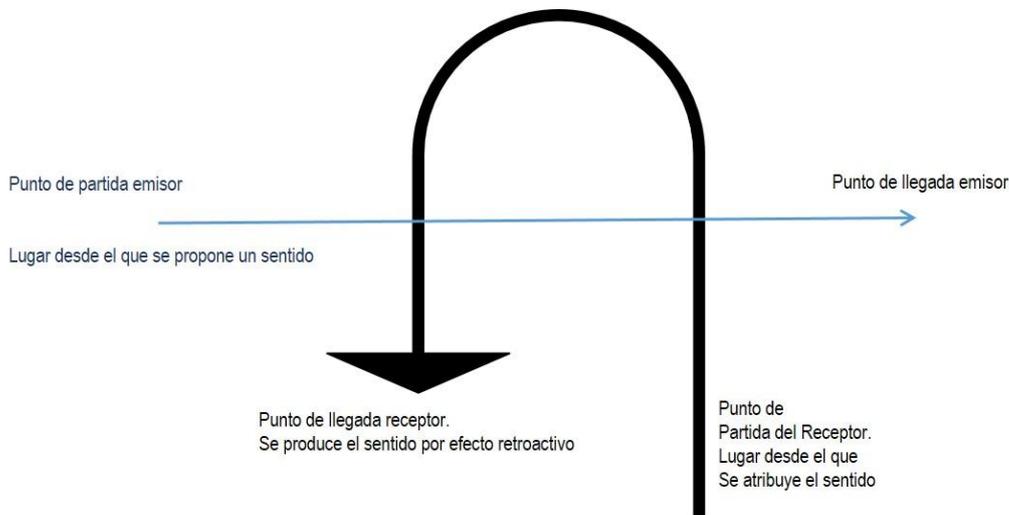
Por ejemplo, es conveniente discernir entre las preguntas orientadas a la escucha de una respuesta por parte del otro de las preguntas que no incluyen la escucha del otro, como son las preguntas retóricas donde a menudo no se espera que el otro responda. O bien, las preguntas exploratorias que indican al otro (quien es preguntado) que de forma sincera se quiere saber algo que no se sabe. Las preguntas abiertas otorgan al interlocutor fuerza iniciativa y libertad en la respuesta abriendo un amplio campo de posibilidades para responder sobre lo que se preguntó como quiera y de la manera que quiera. En otro extremo se encuentran las preguntas cerradas donde a menudo quien formula la pregunta pretende el control de la conversación. Ciertamente, existen muchos tipos de preguntas y no es lo más determinante presentar un catálogo de todas y cada una de ellas. Lo que queremos subrayar es que una pregunta siempre se realiza desde una determinada posición e implica, asimismo, determinadas consecuencias en el interlocutor y en la conversación (aspectos estrechamente relacionados con el tema de la enunciación). Pero no sólo es conveniente saber preguntar, también, en otros tipos de recursos discursivos, conviene el discernimiento. Necesitamos saber: cuándo y cómo comentar, proponer, pedir, solicitar, aclarar, repetir, etc. durante la conversación con el fin de afrontar los obstáculos que dificultan la escucha mutua. Un discernimiento que oriente la escucha mutua[10] así como los recursos que la hacen posible.

12. La función clave de la conversación es la escucha mutua

A menudo se piensa que en una conversación el emisor tiene una función activa mientras que el receptor tiene una función pasiva. Nada más lejos de la realidad: la posibilidad de regular la conversación es de quien escucha y no de quien habla. **El sentido de la comunicación se regula por la respuesta que viene del receptor:** El significado del mensaje del emisor siempre depende de la respuesta que se obtiene del receptor (Guix, 2008). Siempre hay una atribución de significado respecto al discurso e intencionalidad del otro (escuchar es interpretar). Esta significación es imposible de ser objetivada y quien interpreta el sentido del enunciado y regula el sentido de la comunicación es el receptor, el significado del mensaje del emisor siempre depende de la respuesta que se obtiene del receptor. Hay que pensar que la comunicación tiene un recorrido que va del emisor al receptor y retorna del receptor al emisor. Cuando retorna la respuesta (desde el receptor) el emisor no escucha sólo que el receptor recibe el mensaje sino que escucha decir al receptor (transformado ahora en emisor) cuál es el sentido de su propio mensaje.

“...en vez de la progresión lineal, inmanente y necesaria según la cual el significado se despliega a partir de un núcleo inicial, tenemos un proceso radicalmente contingente de producción retroactiva de significado” (Zizek 1992:142)

Podemos representarlo a partir de una presentación gráfica de la relación entre el significante y el significado donde vemos que la comunicación es retroactiva[11] ya que la acción comunicativa alcanza un sentido cuando finaliza.



El oyente es el intérprete. Este vector expresa el poder discrecional de l' oyente sobre el sentido del discurso del locutor.

(Figura 4. El sentido de la acción comunicativa es retroactivo)

Si se retornan expresiones de apoyo, para tranquilizar o bien para transmitir aceptación para que el otro capte que se le entiende, se modula el intercambio de manera diferente a cuando se retornan expresiones que pretendan disuadir, reprobador o manifestar desacuerdo, o bien acciones comunicativas que busquen orientar a los participantes en una dirección concreta. Por eso es muy importante que en los procesos de asesoramiento los diferentes interlocutores sean conscientes de que la mayor capacidad de dar un sentido al mensaje lo tiene quien escucha y no quien habla. Como "escuchador" se tiene la oportunidad de hacer llegar al otro un mensaje que le permita comprobar que se comparte el sentido de que ha querido dar al hablarnos pero también, cuando convenga, se puede hacer llegar un sentido diferente de su mensaje.

Conviene generar contextos de conversación en los que se favorezca la escucha. Escuchar implica (i) una forma activa de abrirse al mundo y a la singularidad del otro, (ii) otorgando un valor al otro y (iii) donde se interpreta la voz del otro sin hacer suposiciones y prejuicios. Escuchar sin interrumpir cuando el otro habla, sin ofrecer ayudas prematuras ni dar consejos, sin moralizar, sin mostrar acuerdo o desacuerdo, sin cuestionar, sin querer cambiar la forma de ser del interlocutor, sin hacer generalizaciones abusivas, dejando espacios de silencio, sabiendo callar para poder observar y pensar, utilizando un lenguaje claro, ajustado y respetuoso.

Se trata que los diferentes participantes en el proceso de colaboración adopten una posición que permita amplificar la propia escucha y, a través de esta actitud, generar la escucha en los demás. En este sentido, la práctica de la escucha es la práctica del razonar y del hablar. Una práctica para: **razonar, escuchar y hablar para entender las razones del otro y hacer escuchar y entender las razones propias, razonando y hablando durante la conversación**. Solo de esta manera se tiene la oportunidad de producir situaciones de escucha mutua entre los participantes durante el proceso de colaboración: un proceso de dignificación mutua, pues sentirnos escuchados nos dignifica, otorga un lugar de valor a las palabras de cada uno de los interlocutores en la conversación.

D. DE LA CONVERSACIÓN A LA NARRACIÓN: RELATAR EXPERIENCIAS

13. Conversación, narración y relato: la experiencia reflexiva en la colaboración

Las ideas-fuerza de conversación y participación han sido hasta ahora los hilos conductores de nuestro planteamiento. Antes ya hemos comentado que en las diferentes etapas del proceso de colaboración se da un encadenamiento de conversaciones que otorgan continuidad al trabajo de cooperación. Asimismo, hemos visto como la conversación colaborativa es tanto un principio como una estrategia para promover la elaboración de un saber entre los diferentes profesionales que forman parte del equipo de trabajo. Las conversaciones son en este proceso actuaciones que se producen cuando los interlocutores interactúan transformando sus respectivas posiciones y relaciones. En este sentido, hemos estado reflexionando en torno a la estructura interactiva y la estructura realizativa de la conversación (Bilbeny, 2016: p.113). En adelante queremos hacer especial mención a la estructura narrativa de la conversación donde se destaca la centralidad de narrar la experiencia que los participantes poseen sobre sus prácticas que contrastan y comparten a través de las conversaciones que desarrollan sobre los temas relevantes que suscita la colaboración. Pues al conversar se narran hechos, situaciones y eventos entre los participantes. Por ello podemos aprender de los relatos y narraciones de los / entre los compañeros. Se trata precisamente de resaltar que las informaciones, datos y conocimientos sobre la práctica educativa que queremos entender y transformar no se dan sin narradores, sin la experiencia del narrador y, sobre todo, sin que provoque en los demás participantes otras experiencias susceptibles de ser también narradas. Los relatos de unos y otros, que escuchan unos y otros, generan una experiencia que puede convertirse en un saber colectivo. Esta es una calidad de la conversación: promover la elaboración de un saber compartido a partir de las narraciones. En esta óptica, entendemos por dimensión narrativa de la conversación **la capacidad de narrar reflexivamente las experiencias**[12] en el proceso de colaboración.

Relatar, narrar, indicar, referir y decir; todos son verbos que aluden a la manera como un sujeto en particular puede no solamente comunicar un contenido determinado, sino también da "cuenta de", es decir, explicar los escenarios y asuntos que operan en su cotidianidad (Garfinkel, 2006) como elementos vitales desde los cuales se logra asignar un significado y un sentido a todo aquello que constituye su mundo social. En este sentido, el relato que se materializa en la narración oral y escrita sobre cualquier tipo de situación o evento particular, comunica un contenido al tiempo que transmite una construcción de significado y de sentido que refleja claramente el carácter constructivo y creador del lenguaje. Y es a partir de esta convicción que entendemos las narraciones como "expresiones" de aquello que ocurre en el escenario social, pero ante todo, como formas vitales de intersubjetividad a través de las cuales un agente se hace y se construye a sí mismo en contextos sociales determinados. (Díaz, 2007:140)

El sentido que se puede atribuir a las actuaciones sólo se hace evidente después de que el agente de esta acción ha dejado de actuar: Es el tiempo de construir un relato, **una narrativa que se edifica "a través de un recuerdo reflexivo"** (Bárceñas, F .; Melich, JC; 2000: 91-92), donde cada participante **encaja en su relato lo pensado y lo vivido** (Skliar, C.2005). La narración es un tipo de discurso que implica siempre una reconstrucción: es una experiencia expresada como un relato donde el profesional reconstruye reflexivamente la propia praxis vivida.

De antemano tenemos que considerar que quién narra una historia necesariamente

elige ciertos aspectos, enfatiza otros y omite algunos. Y que los que selecciona son secuenciados de un modo particular que tampoco es único. No podemos contar todo lo que pasó y lo que nos pasó. Para contar su propia experiencia, el narrador la organiza de una forma particular y, en ese movimiento narrativo, interpreta la historia vivida. El relato mismo es el que le da forma a la experiencia para poder comunicarla y transmitirla. El relato es siempre una versión de la historia, una forma de contar los acontecimientos efectivamente vividos. Esos sucesos se ubican uno tras de otro, pero no tienen por sí mismos una conexión. Es a través de la reflexión del narrador cuando escribe que se acomodan, y de la mano de la reflexión toman sentido en un relato a ser dicho o escrito. (Suárez, Ochoa, Dávila; 2004:23)

Dos reflexiones se derivan de este modo de concebir la narración en un contexto de colaboración, por otro lado, estrechamente relacionadas entre sí.

- La primera tiene relación con **el alto grado de complejidad que poseen las prácticas y experiencias educativas susceptibles de ser narradas** debido al gran número de factores y acontecimientos que se suceden en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje: es necesario escoger y seleccionar los eventos susceptibles de ser narrados pues, ni todas las variables y factores implicados se pueden narrar, ni todos poseen la misma relevancia a la hora de hacerlo.
- La segunda tiene que ver con que **el proceso de colaboración es un lugar de entrecruzamiento de una gran diversidad de miradas y experiencias de los diferentes profesionales**: es importante articular sus relatos en torno a los acontecimientos que hayan considerado relevantes para ser narrados y edificar, a partir de sus respectivas narrativas, un relato común.

14. La complejidad de las prácticas educativas

Por lo pronto abordamos el tema de la complejidad. Ciertamente, las prácticas educativas escolares están lejos de ser un espacio fácil de interpretar y observar. Es difícil producir una narrativa que abarque todos los eventos que suceden en un entorno escolar. Aceptar la evidencia del alto grado de complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se transforma así en un requerimiento para encarar las prácticas educativas y de asesoramiento desde la perspectiva de una práctica reflexiva que efectivamente no se aleje de las realidades escolares que quiere entender y aspira a mejorar. César Coll comenta algunas de las variables y factores responsables de esta complejidad. Aunque la cita posee una cierta amplitud vale la pena compartirla por su claridad y acierto:

La complejidad de las prácticas educativas escolares, incluso de aquellas aparentemente más simples, aparece en el transcurso de estas últimas décadas como un tema recurrente en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, por ejemplo, Doyle ha insistido en repetidas ocasiones (1978;1986) sobre esta complejidad señalando que las actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos en las aulas se caracterizan, entre otros rasgos, por la multidimensionalidad – suceden muchas cosas-, la simultaneidad –suceden muchas cosas al mismo tiempo-, la inmediatez –la rapidez con que se suceden las cosas-, la impredecibilidad – continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente-, la publicidad –todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de participantes- y la historia –lo que sucede es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores. En esta misma línea cabe interpretar la afirmación de Shulman, formulada en el marco de un intento de elaborar un “mapa sinóptico de

investigación sobre la enseñanza”, de que ningún paradigma, teoría modelo o programa de investigación es capaz de atender simultáneamente a la complejidad de fenómenos que caracterizan las prácticas educativas escolares. De ahí, que según este autor, en realidad los diferentes programas de investigación para el estudio de la enseñanza lo que hacen es seleccionar “diferentes partes del mapa para definir los fenómenos propios de sus indagaciones” (Shulman, 1989, p. 23). Pero la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se nos revela aún mayor si tenemos en cuenta los diferentes niveles y ámbitos que intervienen en la configuración de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994:1995). En efecto, lo que finalmente sucede en las aulas es solo en parte el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en el ámbito mismo del aula o del grupo clase (las características concretas de los alumnos y alumnas y del profesor o profesora, las características del espacio físico y del material existente y su organización, los contenidos que trabajan, los objetivos que persiguen, la naturaleza de las actividades que despliegan, su secuencia, horario y un largo etcétera); en parte, es también el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles (por ejemplo, en la organización social, económica, política y cultural de la sociedad; en la organización y funcionamiento del sistema educativo; en la valoración y prestigio social de determinados saberes y valores; en el currículo o plan de estudios vigente; en la organización y funcionamiento de las Instituciones docentes; y de nuevo un largo etcétera). En otras palabras, el aula está lejos de ser un espacio autónomo y, para comprender lo que en ella acontece, para comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores, es absolutamente necesario ampliar el campo de indagación más allá de sus paredes y de la dinámica que se genera en su seno y tomar igualmente en consideración lo que sucede en otros ámbitos y niveles que juegan también a menudo un papel decisivo en la forma que adoptan finalmente las prácticas educativas escolares. (Coll,1999:16-17)

Cualquier perspectiva en juego está constreñida por esta enorme complejidad y, por tanto, condiciona tanto el estudio de las prácticas educativas escolares como las actuaciones para desarrollarlas y, por supuesto, para intervenir y mejorarlas en el marco de un proceso de asesoramiento / colaboración. Coll también señala en su texto dos consideraciones relacionadas con esta heterogeneidad y multiplicidad de variables que son muy relevantes para argumentar la dificultad para escoger y seleccionar los acontecimientos susceptibles de ser analizados, observados y narrados. La primera, es que esta multiplicidad de factores incide en la imposibilidad material y técnica de identificar y registrar -y, asimismo, narrar- estos factores con precisión y, en segundo lugar, también tiene que ver con el hecho de que no todos los factores que intervienen tienen la misma importancia a la hora de entender y explicar las prácticas educativas y, en consecuencia, transformarlas. Es obvio, pues, que cualquier aproximación al análisis y reflexión de las prácticas escolares no puede abarcar estas variables en su totalidad y por lo tanto sea obligado y necesario hacer una selección.

Cabe destacar que lo que queremos entender y atender en un proceso de colaboración -desde la perspectiva del encargo que se hace a un servicio de asesoramiento- está relacionado con la situación de determinados alumnos que poseen dificultades para construir los conocimientos escolares y sentirse insertados en los grupos, situaciones y circunstancias donde estos aprendizajes y relaciones tienen lugar. En esta tesitura nos interesa saber qué factores entre todos los que se conjugan en los procesos educativos escolares son los más relevantes para que estos alumnos puedan construir un lugar en la escuela donde se construyen como sujetos. Como hemos dicho, esto implica que hay que hacer una opción respecto cuáles son las variables a las que se debe prestar más atención para analizar e

interpretar los procesos escolares de los alumnos y grupos sobre los que se nos pide actuar.

Para saber dónde depositar el foco de atención se necesitan instrumentos conceptuales y metodológicos que orienten nuestro trabajo y nos ayuden a optimizar y mejorar los procesos educativos de los alumnos y de los grupos en los que están insertos. En este sentido, la elección de una u otra variables estará en función de la posición y perspectiva de quien opera la selección. Varias dimensiones están en juego: el modo de entender la educación escolar, la concepción que se tenga de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la forma de explicar las singularidades y las diferencias de los alumnos así como la forma de concebir el asesoramiento. Son, en conjunto, los argumentos que determinan porque se otorga una atención preferente a unos u otros factores (Coll, 1999: 20).

15. La pluralidad de narraciones

No es habitual que todos los que se reúnen en torno a la colaboración compartan de entrada una misma manera de ver estas dimensiones. Los diferentes profesionales implicados en las prácticas educativas sobre las que proyectan un proceso de colaboración se aproximan y despliegan su praxis a partir de sus conocimientos, experiencias y actitudes. La pluralidad de miradas es consustancial a cualquier praxis educativa. En consecuencia, las narrativas también se producen desde la perspectiva de cada uno de los profesionales que las relatan[13]. Narraciones que no se realizan desde una mirada neutral pues siempre está presente un propósito y una intencionalidad en el hecho de relatar unas determinadas experiencias. Como tampoco es neutral la mirada desde la que se escuchan los relatos de los demás. Cada profesional selecciona y combina los elementos susceptibles de ser narrados. Recordemos que la narración es, sobre todo, una acción ética pues la propia posición de los profesionales juega un papel crucial en la elección y modos de relatar. Cuestión que ya hemos tratado al hablar de la incidencia de la posición del conversante tanto en relación a su propia narración como en relación a la de los otros participantes cuando hemos abordado el tema de la enunciación. Sin embargo, ahora centraremos la atención en cómo se pueden propiciar las condiciones para articular los relatos plurales con los que los profesionales explican cómo viven y piensan las experiencias que se suceden en su práctica. Sigrun Gudmundsdottir, aporta una reflexión de gran interés al respecto ya que plantea que la narración proporciona al mismo tiempo la herramienta para reducir la complejidad como la estrategia para relatar lo que el narrador ha decidido privilegiar de su práctica:

Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa. Con frecuencia utilizan historias de caso y explicaciones narrativas, tal como se ejemplifica en el trabajo de Schon (1983). Los profesionales que él estudió eran arquitectos, ingenieros y psicoterapeutas, pero sólo los de este último grupo trabajaban con gente, y por lo general presentaban relatos para explicar y justificar su pensamiento y su accionar. Del mismo modo, el mundo del docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones. (Gudmundsdottir, 1995 p.10)

Ya hemos apuntado en apartados anteriores que las conversaciones y los relatos que aportan los participantes se dan en espacios de encuentro expresamente diseñados para que esto sea posible. En este espacio, los participantes -cuando se

autorizan a hacerlo- aportan la narrativa que recortan de su experiencia. Cabe decir que es respecto al tema de colaboración que los participantes elaboran sus relatos y sobre el que es posible un relato común. Este relato sólo se puede producir cuando los participantes asumen un propósito de trabajo en común y donde cada uno debe poder **responder narrativamente desde la propia responsabilidad**. En este caso, las diferentes narrativas, los sucesivos relatos, se producen y se modulan en función:

- ✓ De los propósitos acordados por el equipo en torno a la temática de colaboración.
- ✓ De las diferentes responsabilidades y funciones de los participantes (equipo).
- ✓ De la etapa del proceso de colaboración.
- ✓ De las contingencias que se presenten en el desarrollo de la práctica educativa.

Son criterios que ayudan al equipo a delimitar (seleccionar) progresivamente durante el proceso de colaboración los aspectos de la práctica educativa susceptibles de ser narrados. Se habla y se conversa en las sesiones de trabajo y entre los profesionales durante el proceso sobre los contenidos o temas que delimitan estos criterios. Aún más, la colaboración es elaborada por los profesionales en sus narrativas personales y colectivas. A su vez, estos criterios son los que permiten no reducir la narración a un traspaso de informaciones entre profesionales o a una descripción de anécdotas personales, ni a la expresión emotiva de vivencias personales y, especialmente, no realizar actuaciones arbitrarias, ni acciones individuales o aisladas que no responden al interés común.

En efecto, un relato colectivo no es un sumatorio de experiencias dispersas o intuitivas o bien relatos fragmentados sin un horizonte común. De hecho, **es la convención de reflexionar y conversar sobre un determinado tema de colaboración lo que hace que sean unos conocimientos, acciones y situaciones y, no otros, los que sean evocados y relatados por los diferentes participantes**. Se ha de entender como una actividad conversacional sostenida por el equipo conforme a determinados procedimientos de trabajo y funcionamiento para poner en juego las narraciones y los relatos que generan. Por lo tanto, es un espacio de confluencias de diferentes recuerdos reflexivos sobre las experiencias de cada uno de ellos relativas a lo que han convenido trabajar cooperativamente. Por supuesto, cada participante elabora su relato de acuerdo con el tema de colaboración desde su perspectiva y praxis profesional, pero también desde las experiencias y narraciones que son transmitidas por otros participantes que también escuchan su historia.

Este sentido que comparten los participantes es lo que produce que la narración sea la construcción de una trama de acontecimientos que sigue el hilo argumental que proporciona el tema y la tarea de colaboración. Los acontecimientos que se producen en las diferentes etapas de la colaboración, las conversaciones que suscitan y los relatos que producen se suceden de manera regular en el tiempo para que el tema y la tarea de colaboración ofrezcan un marco integrador que les otorga un rumbo, una significación y un ritmo. Colaboración, conversación y narración son manifestaciones distintas de un mismo movimiento en el proceso de asesoramiento. Es por ello que la colaboración no equivale a la suma automática de las fases que la organizan, ni tampoco el proceso conversacional es el resultado del encadenamiento mecánico de conversaciones puntuales; del mismo modo, la

narración no es una enumeración de acontecimientos relatados. Después de todo, el modelo de trabajo colaborativo es el norte que marca el camino de este movimiento transformándolo en una experiencia que cobra sentido por los participantes. Esto se vehicula siempre y cuando se establezca una **dialéctica permanente entre el saber previo de los profesionales, el saber producido que genera el trabajo conjunto, la praxis orientada por estos saberes y el relato reflexivo de la experiencia (la narración de la praxis).**

Conviene añadir que los relatos de las experiencias que se elaboran no los podemos considerar como algo estático y acabado. Al contrario, los interpretamos como algo siempre abierto a continuas transformaciones porque los conflictos y malestares, siempre irreductibles, son inherentes a una práctica educativa y de asesoramiento cada vez más compleja e incierta en cuanto a fines, situaciones y personas implicadas. Por eso, lo que podemos producir colectivamente en la colaboración no puede venir a ocupar el lugar de un ideal que detenga o agote la conversación y, en consecuencia, las narrativas. Si bien podemos convenir que la producción de un relato colectivo es un proceso de construcción de significados este relato queda siempre abierto a nuevas significaciones. Aún más, es crucial saber que todo no puede ser relatado de una vez. Y por supuesto, no es posible narrar lo que uno no pretende o no puede relatar. Hay que tener presente que **un relato no puede aspirar a la completitud, pues siempre queda algo para relatar y no todo es susceptible de poder ser relatado.** La propia experiencia no puede ser relatada en su completitud ya que inevitablemente es no-toda (experiencia): todos los aspectos de una experiencia no pueden ser reabsorbidos totalmente por la narración. Siempre hay un núcleo de la experiencia irreductible que no podrá ser asimilado en un relato.

E. NARRACIÓN Y ESCENAS EDUCATIVAS

16. La narración de escenas educativas

Como hemos visto, no podemos prestar la misma atención a todas las experiencias ni a todos los aspectos que integran estas experiencias. Tanto la complejidad del proceso como la diversidad de miradas nos condicionan. Es, pues, inevitable operar una selección sobre los diferentes aspectos que son susceptibles de ser narrados. Por esta razón, lo susceptible de ser narrado debe ser recortado del contexto práctico en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Hacerlo a partir de **escenas educativas** es una opción conceptual, metodológica y ética que permite no alejarse de las realidades concretas en las que se interviene y convierte la narración de la escena en una herramienta de aplicación práctica a la realidad educativa que se quiere entender y transformar. Nuestro planteamiento se inspira en la propuesta que Nicastro y Greco (2012) y Greco y otros (2009) realizan sobre el constructo de escena educativa y su uso como una forma de mirar y pensar la investigación y la intervención.

Cuando nos detenemos a mirar las escenas escolares, desde dentro y desde fuera, a la vez, desplegamos lecturas que en la cotidianeidad escolar no hacíamos. La escena anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos – espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, “analizadores” de la misma organización y dinámica institucional. La escena habilita una lectura renovada, no necesariamente interpretativa en el sentido de buscar un significado oculto o una verdad escondida que quienes la piensan podrían develar a otros, desconocedores. Por el contrario, la escena habla por sí misma y quien la recorta, selecciona, narra y despliega, es quien habla a

través de la escena. En este sentido, la escena solicitada en el marco de una entrevista o relatada en una reunión da cuenta fundamentalmente de las posiciones asumidas por los sujetos en la red de relaciones organizacionales, entre sujetos, sujetos y enseñanza, y/o aprendizaje, sujetos y organización etc. Su narración, problematización y análisis dialogado, pueden ser modos de investigación e intervención conjunta, entre maestros y alumnos, maestros entre sí, con el equipo directivo, que otorguen otros sentidos a lo vivido o a las experiencias futuras. La escena condensa significados culturales de la institución y singulares de quien la narra y, en tanto se transforma en narración ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones, a la vez que se mantiene como espacio subjetivo de experiencia. Podríamos pensarla como "espacio intermedio", ni interno ni externo en el sentido de Winnicott, allí donde se despliega un modo de ser, ver, pensar y hacer que tienen que ver tanto con él/los protagonistas de la escena como con la organización escolar donde ocurre. (Nicastro i Greco; 2009:82-83)

Estas autoras consideran las escenas educativas como unidades para el análisis de las formas de ejercer la autoridad y el vínculo pedagógico[14]. En nuestro caso extendemos la aplicación del constructo de escena educativa en el análisis de las prácticas educativas en los procesos de colaboración que llevamos a cabo en los centros. En este sentido, **las escenas se convierten en una potente herramienta para ejercer una práctica reflexiva.**

Dar sentido a la narración ensancha la mirada sobre el cambio en la escuela pues, como expone Denzin (1997), permite destacar la importancia de las escenas no de los hechos, ya que las situaciones en que se dieron los hechos son historias escritas "en los hechos" pero no "sobre los hechos". Si el asesoramiento favorece la presentación de escenas de experiencia se puede integrar la innovación y la mejora de la enseñanza a través de dudas, afirmaciones o negaciones que forman parte de cada escena. Se abre así la posibilidad, al poder revivir y sentir lo que ocurrió, de crear textos que evoquen emociones para compartirlos con los demás a través de las conversaciones. No se trata de reexplicar la experiencia sino de yuxtaponer hacer dialogar voces y temporalidades. (Ventura, M. ; 2008: 3)

Entendemos **las escenas como secuencias o segmentos de la vida institucional que evocan y relatan los diferentes profesionales**[15]. Devienen unidades de observación pues son los segmentos mínimos de la realidad experimentada y narrada. Un tutor, el director, el velador, el psicopedagogo del EAP, etc. producen sus relatos a partir de alguna situación o evento que consideraron significativo y donde se pone en juego algo relacionado con el tema de la colaboración. Esta es la razón que determina que un evento o situación pueda convertirse en significativo para cada profesional, pues, las situaciones y acontecimientos susceptibles de ser relatados se perciben y se seleccionan en función de los acuerdos establecidos en las diferentes conversaciones y relatos producidos durante un proceso que se organiza alrededor de un contenido de colaboración. Al relatar la escena y exponerla en el marco de la conversación y en interacción con otros relatos, los profesionales otorgan un sentido a los acontecimientos observados y / o vividos en su propia práctica (docente y / o de apoyo). De este modo se puede entender la situación y las acciones y mecanismos que se han puesto en juego en las situaciones relatadas. El sentido de una escena proviene de su debate en el seno de la conversación. En realidad, lo que hacen los participantes es **trasladar un segmento de la experiencia a un contexto de elaboración colectiva**, tomando la escena educativa como un punto de referencia para la conversación. Expresado en otros términos: se considera **la escena como una unidad básica de análisis y reflexión de la práctica educativa en el proceso de colaboración.**

Cuando en las escuelas solicitamos la narración de una escena, abrimos un espacio para escuchar y pensar con otros esos múltiples hilos, pliegues, líneas visibles e invisibles que nos constituyen. La narración de una escena da cuenta de una ficción construida y habitada simultáneamente. No se trata de desarmar ficciones personales o institucionales, ni descomponerlas al punto en que ya no pueden ser reconocidas como tales. Por el contrario, tomar la escena como unidad de análisis significa:

- Asumir su verosimilitud. No buscar su confrontación con la verdad, ya que no hay verdad subyacente que se suponga.
- Tomarla en su valor de testimonio. Palabras que fundan un encuentro entre sujetos, que generan un texto compartido.
- Analizarla en términos de configuración de lo decible, de lo pensable y de lo impensable en un tiempo y espacio histórica y políticamente situados. Sostener y potenciar la sensibilidad que ha condensado.
- Recuperarla en virtud de su capacidad de transformación e invitar a la reconfiguración de lo posible. (Greco et al. 2009:294)

17. Las escenas educativas: características principales

La escena es una forma de captar en una situación o secuencia de situaciones los aspectos relevantes del tema de trabajo que nos hemos propuesto trabajar en colaboración. Consiste en la narración de una situación que se presenta como ***una recopilación, resumen o síntesis de los acontecimientos más importantes de una experiencia desarrollada en un tiempo determinado***. Son narraciones orales que se relatan de forma corta o más larga, con mayor profusión de detalles o no, de forma más simple o más compleja, situaciones que se han considerado relevantes por los narradores. Aún más, las escenas que se presentan pueden variar en número, de acuerdo a las situaciones que los diferentes participantes han vivido y pensado sobre sus experiencias. La práctica reflexiva a partir de escenas educativas facilita la toma de decisiones para sostener aquellas escenas que se han revelado positivas en el proceso así como para transformar aquellas que se consideren un obstáculo, así como promover otras que sean deseables. Vemos ahora con más detalle lo que caracteriza la centralidad de las escenas educativas en nuestra práctica:

- Se puede considerar ***la escena como la estructura básica de narración en la conversación***. Los acontecimientos y hechos relatados se organizan en escenas y secuencias de escenas que se articulan entre sí de acuerdo con el sentido de que el narrador les otorga. Las escenas posibilitan a los profesionales contar y contarse los relatos de experiencia entre sí. Son el vehículo para intercambiar (se) experiencias. Para pensar juntos la escena narrada de una experiencia. Una escena susceptible de ser narrada, por ejemplo, es el hecho de que se produzcan conflictos entre alumnos a la hora de hacer la fila para entrar a clase después del recreo. También lo puede ser el hecho de que determinados alumnos que plantean problemas de regulación del comportamiento se agrupen y trabajen en lugares diferentes al resto de sus compañeros de nivel. O cuando un alumno plantea problemas de comportamiento con unos profesores y no con otros. O bien los acontecimientos que se producen en un aula cuando un alumno dispone de un rincón de trabajo / juego personalizado al que puede acceder cuando lo necesite. Los profesionales narran las escenas y reflexionan al hacerlo sobre los aciertos, conflictos, dudas y dilemas que les genera su práctica y / o la de los demás, donde lo importante, no es la escena relatada en sí misma sino el hecho de que es narrada para ser escuchada por otros y elaborada entre otros. Quien relata reconstruye su práctica mediante el relato de la escena: ***hace una narración de los acontecimientos***

que han sucedido en el curso de lo que él mismo ha considerado como una experiencia educativa que merece ser narrada en el marco del proceso de colaboración. La distancia respecto del espacio de experiencia permite una reconstrucción donde el profesional comunica que ha hecho, por qué y cómo y explica el por qué se ha seguido el curso de una determinada actuación y no otra en un determinado periodo temporal. En el relato puede reconstruir como se ha experimentado la situación narrada, como se ha percibido, qué conocimientos y saberes están en juego, las actitudes y posiciones de los diferentes agentes educativos implicados en las escenas, etc. Permite, por tanto, explorar los acontecimientos de las propias prácticas y las de los demás. En el proceso de colaboración **siempre hay una pluralidad de narradores y narrarios.**

- En el curso de la conversación, cada profesional, puede **explicitar distintas escenas sucedidas en el tiempo.** La diversidad de **escenas narradas** (y de eventos en el interior de cada escena) no nos debe hacer pensar en una diáspora de relatos, independientes y desconectados, sin que exista una dirección o una trama. Generalmente, quien relata siempre establece una relación de coherencia y orden entre el conjunto de eventos de su experiencia pues se organizan en torno al tema de colaboración. No es excepcional que durante las conversaciones también se relaten escenas de episodios aislados que pueden parecer accidentales o contingentes, o bien acontecimientos inesperados en el curso del proceso (la separación de los padres de un alumno, la muerte súbita de un familiar, la enfermedad del tutor de un grupo clase). Son eventos que pueden integrarse en la narración pues quien relata les asigna una coherencia. Y, si no es el caso, cuando se presentan sucesos que no están suficientemente ensartados en el tema de colaboración, los que escuchan orientan con sus intervenciones y / o relatos para que, así, se pueda llegar a hacerlo. Sin embargo, las contingencias también forman parte muy importante de los relatos. Como ya hemos comentado en relación a la conversación la contingencia modula muchos intercambios comunicativos entre los participantes, obviamente los relatos también lo están y, en este sentido, lo que es narrado a partir de un suceso contingente puede transformarse en una trayectoria necesaria para continuar con el trabajo de colaboración. En la conversación el carácter abierto de los relatos constituye su condición de posibilidad. Aunque no debemos olvidar que si bien la escena narrada posee una dimensión personal fruto de la manera de vivir y pensar de quien relata su práctica, las escenas también tienen un registro social fruto del contexto institucional en que las experiencias toman significación. Un entorno que incide en las condiciones institucionales y materiales de producción de los relatos y de sus interpretaciones.

- **El análisis y reflexión sobre las escenas narradas (por uno o varios profesionales) promueve diversos relatos potenciales.** En efecto, una escena no comporta una sola narrativa posible, sino varias narrativas potenciales pues, entre un evento y la interpretación que se puede hacer no existe una relación mecánica que establezca una significación unívoca. Una escena que ha sido compartida por varios profesionales puede interpretarse de manera diferente por cada uno de ellos. Lo mismo sucede cuando la escena narrada es fruto de la experiencia realizada por un solo profesional pero los que la escuchan atribuyen un sentido diferente al relato. En ocasiones, es una escena narrada por un solo profesional (el recuerdo reflexivo de una o varias escenas en el aula por parte de un profesor, o una entrevista del tutor con la familia, o bien la escena sucedida en el despacho del director con un alumno o los padres, etc.); en otras circunstancias, varios profesionales pueden participar de la escena y por tanto narrarla desde cada una de sus perspectivas (un aula con el tutor y el profesor de apoyo, situaciones de

patio, tutorías conjuntas de varios grupos, entrevistas realizadas por el tutor y el psicopedagogo con el alumno o los padres, situaciones de comedor, etc.). Por supuesto, también los asesores insertan en la conversación sus relatos sobre las narraciones que aportan los participantes o bien, narrativas sobre eventos que pueden haber realizado (observaciones), y / o compartido con los profesores (entrevistas conjuntas con alumnos y / o padres), o bien, sobre acontecimientos sucedidos en otras prácticas colaborativas que aportan luz al relato colectivo. Se pueden dar asimismo situaciones en que los profesionales llevan a la sesión de trabajo sobre el caso de un determinado alumno relatos de experiencias con otros alumnos reflexionando sobre los puntos de convergencia y divergencia entre los diferentes casos. En esta circunstancia se puede abrir un nuevo escenario en el trabajo de colaboración alrededor de un caso y que se convierta en un trabajo de casos múltiples o multicaso donde el interés se deposita en encontrar las convergencias y divergencias entre los casos (Tojar, 2006: 117). Hay que añadir que, aunque, la principal red narrativa se genera en las conversaciones que se producen en las sesiones de trabajo, durante el proceso, entre sesión y sesión, se dan otras conversaciones y situaciones narrativas entre los profesionales. Aquellas que se consideran relevantes se llevan a la sesión para compartirlas con el resto del equipo. Sirven de punto de partida para orientar nuevas situaciones antes del encuentro y generar experiencias susceptibles de ser narradas e insertadas en la sesión (regular) de trabajo del equipo[16].

- El papel de narrador (emisor del relato) y narratario (receptor de la escena relatada) **son posiciones dinámicas que no dejan de intercambiarse en la interacción**, por ello a lo largo de los diferentes encuentros y secuencias nos encontramos que el receptor puede asumir el rol de emisor y viceversa. El contexto socioespacial modula y condiciona la estabilidad y cambio de estos roles en el tiempo (Villalta 2009: 224). En efecto, cuando se narra la escena o las escenas en el marco del equipo, la conversación y las dinámicas del relato implican - como hemos dicho- potenciales relatos de los diferentes integrantes del equipo. Un relato puede ser consecuencia de otro o hacer referencia a otros. Un mismo profesional puede incluir las voces de otros profesionales en el interior de su narración. Cada participante al escuchar como el otro y / o los otros organizan su experiencia en un relato, lo toman como punto de referencia para continuar la conversación y, por tanto, para producir otras narrativas. El relato de uno responde al relato del otro. Los respectivos relatos se convierten en referentes para otros relatos estableciéndose, en el tiempo, una red de relaciones entre relatos.

- Se combinan en un mismo encuentro y a lo largo del proceso diferentes relatos alrededor de uno o varios focos temáticos organizándose en constelaciones. Efectivamente, a lo largo del proceso de colaboración la diversidad de escenas relatadas en las conversaciones **se van configurando en constelaciones y recorridos temáticos alrededor del contenido de colaboración**. Debemos recordar que las constelaciones están ligadas a los temas enmarcados por el contenido de colaboración. Se pueden configurar varios tipos de constelaciones que en el recorrido se van alternando y entrelazando:

- i. la agrupación temática de narraciones y relatos que se articulan y combinan entre sí. Por agrupación temática entendemos el conjunto de narraciones que expresan los diferentes participantes dedicadas con continuidad a un núcleo temático relacionado con el contenido de colaboración (García, Rosales y Sánchez. 2003).

- ii. las articulaciones temáticas que vehiculan temas diferenciados pero no excluyentes y vinculados al contenido de colaboración. Un relato o secuencia de relatos relativos a un tema nuclear da paso a otro relato cuando hay un cambio temático. Acontecen cuando se narra y conversa sobre otros temas periféricos.
- iii. las rupturas temáticas se dan cuando se narra y conversa sobre un tema que no está vinculado al contenido de colaboración. Suceden cuando las narraciones están relacionadas con temáticas que producen un cortocircuito en relación al contenido de colaboración ya sea por dispersión, desacuerdo, rechazo o disputa a partir de las diferentes experiencias y perspectivas referenciales de los participantes / narradores.
- iv. la convergencia de temas diferenciados y / o opuestos se produce por necesidad de construir temáticas de mayor complejidad vinculadas al contenido de colaboración o, bien cuando se requiere recuperar la continuidad temática de las narraciones perdidas por una ruptura.

La narración de las escenas y los relatos que estas escenas suscitan entre los participantes hacen emerger diferentes líneas o tramas argumentales. Un conjunto de líneas argumentales que comparten el mismo eje temático dentro de un período de tiempo determinado. Sin embargo, no todas las líneas argumentales se desarrollan de la misma manera o tienen una trayectoria única. Algunas son comunes, otras distintas y algunas divergentes. Algunas quedan paradas, otras en suspenso y algunas se recuperan más tarde. No es de extrañar que una situación compartida por diferentes profesionales pueda ser relatada por cada uno de ellos de forma diferente. Incluso, las escenas (propias y ajenas) pueden ser relatadas de forma opuesta, pues los eventos son vividos y pensados de forma distinta. En las conversaciones siempre se da un encuentro con el otro y eso siempre es susceptible de desacuerdo o conflicto[17]. En este punto hay que señalar especialmente las experiencias de ruptura del compromiso de colaboración cuando los acuerdos son vulnerados retroactivamente por la práctica posterior de algunos de los participantes que, a pesar de haber consentido la conversación, no consienten los acuerdos que se han convenido en la conversación. Consentir el horizonte de la cooperación -no sin la necesaria deliberación- es lo que hace que los diferentes relatos sobre las escenas se puedan combinar facilitando la coordinación de las perspectivas y de las actuaciones en un nuevo relato común[18].

- La conversación narrativa sobre las escenas genera las condiciones para mantener las propuestas de actuación o modificarlas y plantear orientaciones para observar posteriores escenas que serán, a su vez, relatadas en otros encuentros. El análisis de la escena permite elaborar estrategias para recoger datos, para formular hipótesis de explicación y de actuación sobre las prácticas educativas, verificarlas, desestimarlas y / o redefinirlas. Permite consolidar la orientación del proceso de colaboración o ajustarla y, como no, incluso modificar, en su caso, la perspectiva global del proceso. Se generan de este modo **diferentes ciclos de aplicación práctica, análisis y reflexión**. Ciclos que son sostenidos por la regularidad de los encuentros / sesiones de los participantes en el proceso de colaboración así como por el encadenamiento de diferentes procesos de colaboración.

- En el trabajo a partir de escenas educativas **los participantes pueden asumir e intercambiar mutuamente las funciones de narrador, intérprete y escriba**.

Los participantes narran sus experiencias y las interpretan, como interpretan los relatos que los demás participantes realizan; aportan informaciones complementarias (informes, diagnósticos, valoraciones, etc.) que no derivan de las escenas educativas vividas y pensadas; leen sus propios relatos o de otros (directos o indirectos) elaborados por ellos mismos o por otros; producen escritos personales y / o colectivos (resúmenes, actas, informes, registros observacionales, etc.) sobre las narraciones que se suceden en los diferentes encuentros conversacionales. Cabe recordar que los relatos se producen en los encuentros conversacionales que regularmente sostienen los profesionales en el proceso de colaboración. Justamente los profesionales se autorizan a relatar sus experiencias gracias a la confianza que cada uno de ellos deposita en el equipo y en el proceso de colaboración. Los profesionales consienten que sus relatos sean interpretados y a interpretar los de los demás para que se inserten en una comunidad autorizada a conversar y reflexionar respecto el tema de colaboración. Una comunidad de confianza mutua (con otros y entre otros) que les otorga la posibilidad de intercambiar estas diferentes funciones.

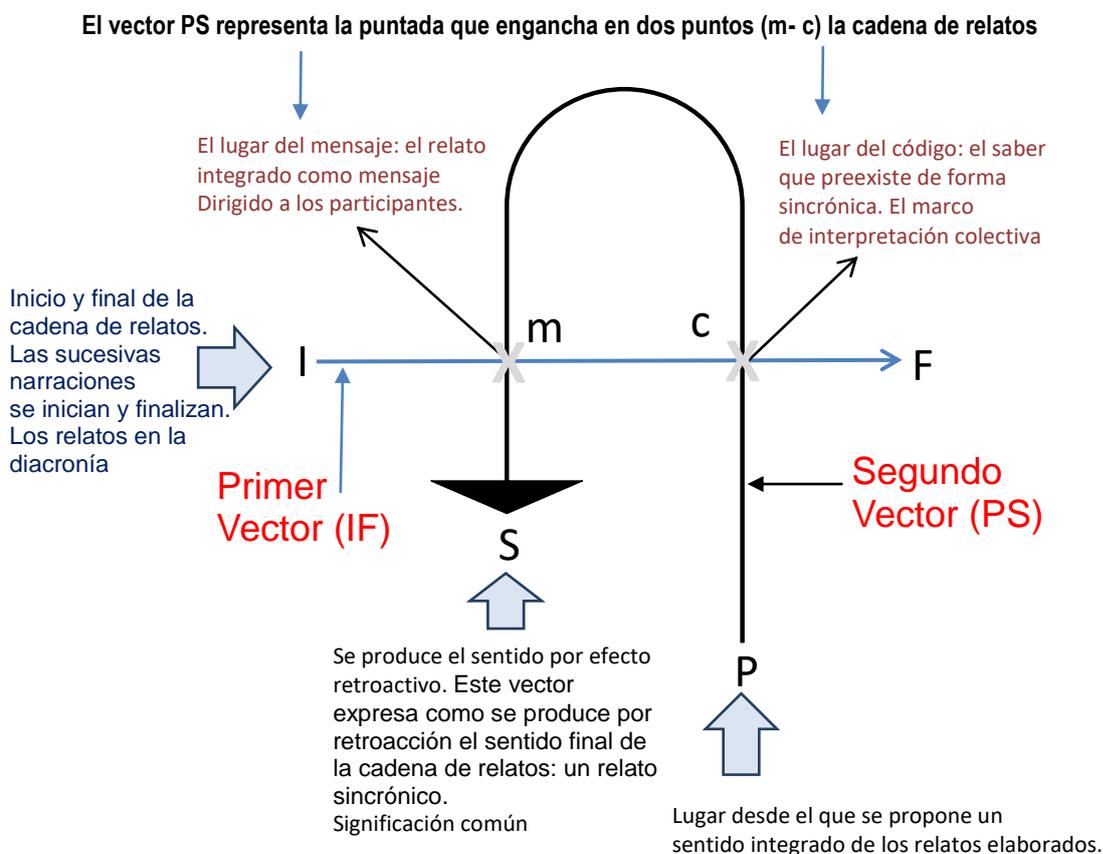
F. LA CONSTRUCCIÓN DE UN RELATO COMPARTIDO: LA FUNCIÓN RETROACTIVA

18. De la pluralidad de narraciones a un relato compartido: la función retroactiva

Un relato compartido se va tejiendo conversación a conversación, sesión a sesión, durante el proceso de colaboración. Es un relato polifónico que se va gestando a lo largo de las conversaciones gracias a la interrelación de las diferentes voces de los participantes. Pero, para llegar a un relato colectivo el flujo de los relatos no debe ser, ni puede ser, un proceso continuo donde no se vislumbre un punto de detención pues la secuencia de narraciones y relatos no puede multiplicarse, agregando relatos y significaciones uno tras otro. Los relatos no pueden estar circulando indefinidamente, pero por otra parte tampoco hay un relato y un sentido definitivo. Esta tensión constitutiva y permanente entre la detención de la cadena de relatos / sentidos y no poder acordar un sentido definitivo y cerrado es el crisol en que se forjan los efectos de significación colectiva a lo largo del proceso. De esta dialéctica permanente emana un relato común como la mejor opción / interpretación posible. Pero un "relato socializado" ni existe desde un buen inicio, ni tampoco se despliega linealmente de forma automática: se debe construir en el tiempo. ¿Cómo se trenza este relato común?

La respuesta requiere prestar atención a un concepto clave para entender cómo se produce la significación compartida entre los participantes. Nos estamos refiriendo a la importancia de la función retroactiva en la construcción de un relato común. Esta función se puede concebir como un corte o punto de detención en la cadena de relatos de los participantes a lo largo de las sesiones que hace surgir retroactivamente un sentido en determinado momento y lugar del proceso. Cuando la combinatoria entre las narrativas de los participantes se detiene porque se produce una detención (corte) en la cadena de relatos se produce un efecto de sentido sobre lo que le es anterior (al corte). El significado común a construir por los participantes no es un flujo incesante, sino que se produce en momentos privilegiados donde una narración reorganiza retroactivamente la serie de relatos producidos hasta el momento. Los destinatarios de esta narración privilegiada son los que le atribuirán el sentido.

Todos estos aspectos requieren una reflexión con más detalle. Para ello nos ayudaremos de un gráfico que a continuación comentaremos. De hecho partimos del esquema propuesto en el apartado 12 cuando tratábamos el tema de la escucha mutua para representar gráficamente esta función retroactiva en el marco de la conversación. Explicitaremos los elementos esenciales del gráfico con el fin de adentrarnos en la lógica que proponemos. Primero nos ocupamos de las características de los dos vectores (IF - PS) y, en segundo lugar, de las funciones de cada uno de los puntos de intersección que produce el cruce del vector PS sobre el vector horizontal IF.



(Figura 5. La función retroactiva en la construcción de un relato compartido)

LOS VECTORES IF - PS

El gráfico presenta el doble recorrido de dos vectores. Ambos vectores están insertados en una estructura temporal: un vector diacrónico (IF) y, un vector sincrónico (PS). La línea horizontal IF es un vector que representa el desarrollo de los relatos (la cadena de relatos) en una sucesión diacrónica. Pero, como ya hemos dicho que necesitamos ser capaces de producir un sentido compartido que articule todos los relatos en uno común, se debe considerar también la intervención de un proceso de segmentación (corte) dentro de la cadena de relatos para que se produzca el efecto de sentido. Es decir, en el despliegue de los relatos según el vector temporal (IF) hace acto de presencia en un momento determinado (sincrónico) de la secuencia un segundo vector PS (Propuesta - Significación) que

produce una significación que se efectúa gracias al efecto retroactivo de un relato (representado por el vector PS) sobre sus antecedentes en la cadena (representados por el vector IF). Representamos esta función retroactiva a través de una flecha inversa.

Vemos, pues, que la intervención en un momento determinado de la secuencia del segundo vector (PS) materializa el corte en la cadena de relatos (primer vector IF) construidos hasta el momento. Este punto de detención toma la forma de una acción discursiva (una narración) que retroactivamente fija el significado de los relatos producidos con anterioridad. Podemos decir que es una narración-corte. En este sentido, determinadas narraciones son privilegiadas en tanto fijan o sujetan los diferentes relatos construidos en el tiempo. Es decir, los relatos elaborados hasta el momento (IF) quedan retroactivamente fijados a un significado producido por la intervención (PS) de una narración sincrónica (Stavrakakis, 2007: 120). Es como un nudo de significados.

Estos sucesivos cortes o puntos de detención no se han de entender como acciones terminales únicas o aisladas sino más bien como acciones recurrentes en el tiempo que permiten llegar -cada vez que se producen- a hacer una síntesis progresiva de los diferentes relatos producidos. El corte o cortes se pueden producir durante una sesión o al final de la misma. O bien, después de varias sesiones de trabajo. Hay que tener presente que la función retroactiva es un proceso contingente porque, aunque es necesario que se produzca para obtener una significación, no se puede prever con certeza cuándo se producirá la detención y en consecuencia el efecto de sentido.

PUNTOS DE CRUCE (c -m) ENTRE LOS VECTORES

El vector PS representa la puntada que engancha en dos puntos la cadena de relatos (IF). Se produce así un doble cruce representado por los puntos c - m (corpus y mensaje). Para articular una significación como resultado de la combinatoria de los relatos precedentes, la narración-corte (PS) debe pasar (se ha de gestar) necesariamente por el lugar de un corpus de saberes compartidos. En efecto, el lugar de cruce "c" es un universo de significados que es sincrónico y compartido por los participantes. La función retroactiva de la última narración-corte ajusta y "pone de acuerdo" tanto la diversidad de relatos como las diferencias entre los relatos producidos con anterioridad de forma que incluye el significado de los relatos en un mismo campo o universo de significación (representado por punto de cruce c).

Esto sucede porque la narración- corte debe apuntalarse en una base contextual común para producir un efecto de sentido en los participantes que la escuchan pues, si no es así, ni la narración-corte ni los diferentes relatos producidos con anterioridad se pueden reconocer como elementos articulados en un mismo universo de significación. El punto de cruce "c" representa el marco de interpretación que hace posible que aquel que narra pueda formular su narración y, al tiempo, genera las condiciones para la comprensión por parte de los (narratarios) participantes que son receptores de esta narración. Este universo es el saber producido que genera el trabajo conjunto que se ha ido constituyendo progresivamente en la referencia de los participantes que les permite componer un marco de interpretación colectiva que sirve de referencia permanente (sincrónica) a los participantes. Sólo así la narración "privilegiada" podrá cumplir la función de un mensaje (m) dirigido a los participantes. Es desde este marco de interpretación que

se puede producir la propuesta de una narración-corte que al pasar por el corpus de saber compartido (c) puede convertirse en una narración-mensaje (m) dirigida a los participantes y susceptible de ser compartida. Hay, pues, un campo común donde se produce un reconocimiento mutuo en el discurso donde una "narración colaborativa" es posible.

El acto de decisión que supone la narración-corte toma el valor de una convención por parte de los participantes para que estos den por válido el efecto de significación que produce la decisión. Esto es posible porque los relatos precedentes se atan retroactivamente -a través de la última narración corte- a un universo de significación (c) que al ser compartido por los participantes regula las relaciones y combinaciones entre relatos de acuerdo con este universo (Zizek, 1992).

Como se ve, siempre está en juego una decisión que propicie la producción de una significación compartida en un momento determinado del proceso. Precisamente, decisión es un término que procede del verbo latino *decidere* que significa separar, cortar, separar cortando. Se compone del prefijo "de" que indica separación y del verbo "caedere" que significa separar, cortar; y el sufijo -ción que indica acción o efecto. Se trata precisamente de eso: saber cuál es el mejor momento en el proceso para pararse y separarse de los sucesivos relatos que se van elaborando para tomar la decisión de hacer un corte en la secuencia de narraciones y relatos que a su vez dará nacimiento a un sentido (relatado) que puede convertirse en común. En definitiva, la significación compartida es el efecto de esta decisión que no puede producirse ni espontáneamente, ni por azar, ni tampoco de forma automática.

Este corte que debe conducir al equipo a convenir un relato común debe ser promovido de forma intencional. Hay un saber hacer para encontrar cuál es el mejor momento para cerrar la cadena de relato y producir retroactivamente una significación compartida. La búsqueda de este punto facilitador de un relato común en las conversaciones es responsabilidad de los asesores (recordamos que en nuestra práctica confluyen en el equipo de trabajo el profesional del EAP y el profesional del CRETDIC). Si bien es necesario que el asesor esté en una posición de disponibilidad para estar atento a cuando y donde producir la decisión no es una función exclusiva visto que en la práctica de la conversación colaborativa frecuentemente otros profesionales (profesor, director, etc.) también lo realizan. Si verdaderamente se va elaborando un saber colectivo (código) durante el proceso es más probable que los diferentes profesionales puedan realizar narrativas que permitan producir efectos de significación colectiva. El profesional o profesionales que ocupan este lugar desarrollan la función de "provocar la producción de saber".

G. OBSERVACIÓN, CONVERSACIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO

19. Observación y proceso de colaboración

En este apartado iniciamos otro tramo de gran relevancia en nuestro recorrido temático sobre las relaciones -que hemos ido tejiendo- entre conversación y colaboración. Concretamente, nos referimos al tema de la observación. A pesar de que no podemos hacer una reflexión con detalle sobre este tema sí que aspiramos a aclarar el vínculo que posee la observación con la propuesta de la escena educativa como categoría y herramienta de análisis e interpretación de la práctica educativa y de asesoramiento que se despliega en el proceso de colaboración. De facto ya hemos aportado algunas reflexiones sobre la observación en los apartados dedicados a la temática de las escenas educativas. Ahora toca hacerlo de una

manera más específica. Empezaremos primero por hacer algunas reflexiones más generales sobre la observación como instrumento técnico y estrategia metodológica para establecer el marco donde situar, en un segundo momento, con más detenimiento, las relaciones entre la observación y la escena educativa.

Existe una pluralidad de tipos de observación y de concepciones que las sustentan. Resulta imposible abarcar la gran amplitud de temas y controversias relacionadas con la observación en el presente artículo. Y más si se tiene presente que todo abordaje sobre la observación debe realizarse desde una triple vertiente: metodológica, ética y epistemológica. La observación se aplica en diferentes actividades y programas de trabajo así como en diversos contextos o realidades: **en procesos de formación, en programas de investigación, en resolución de problemas, en procesos de evaluación, en procesos de asesoramiento** (Coll 1998: 20). La observación puede ser concebida como una metodología de investigación y como un procedimiento de obtención de información y de conocimiento, ya sea desde una perspectiva cuantitativa o desde una perspectiva cualitativa. En el marco de estos diferentes paradigmas de investigación y de intervención hay diversidad de modalidades de observación y, la elección de una modalidad u otra o bien su combinación, siempre estará mediatizada por el propósito de la observación y por el marco teórico del observador.

En función del marco conceptual y de la finalidad de la observación se seleccionan las dimensiones susceptibles de observación, se recogen y registran hechos y eventos con el propósito de analizar e interpretar la situación observada constatando si se producen cambios o no en la dirección los propósitos que han motivado la observación. **La perspectiva conceptual desde la que se aborda la observación determinará tanto la elección de la unidad de observación, la selección de los fenómenos a observar y el sistema de grabación de los datos observados.** Por eso el proceso de observación y su posterior análisis está mediado por la perspectiva conceptual del observador...

... por lo que podríamos llamar "categorías significantes del observador", es decir, por el conjunto de representaciones que el observador utiliza como base para el registro y la descripción de la realidad observada. Estas categorías significantes del observador son limitadas fundamentalmente por el programa de trabajo y por el marco de referencia. Los modelos explicativos de la realidad observada, en nuestro caso, de la realidad educativa observada, con los que trabaja el observador constituyen el marco de referencia. (Coll, 1998: 10) La traducción es nuestra.

El observador significa aquello que observa en función de estas categorías y saberes. Por ello, como se ha apuntado antes en el caso de la conversación y de la narración, la observación también es, sobre todo, ética. Lo que motiva al profesional a promover una observación y la propia posición del observador juegan un papel crucial tanto en el proceso observacional como en la producción de sentido sobre lo observado. Es imposible dejar de lado la implicación de la subjetividad en el proceso observacional pues lo que es observado lo elabora el observador.

El observador, haciendo intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el "objeto" observado, suple, es decir agrega, completa y complementa las lagunas en lo observado. (Poggi, 1997:69)

Ciertamente, existen diferentes formas de concebir y practicar la observación. Y, en todas y cada una de ellas, siempre están presentes estos saberes y posiciones previas que tienen un peso específico en el diseño, análisis e interpretación sobre lo

observado. En este sentido, toda observación y medida que se derive de la misma, nunca son independientes de la posición del profesional que la realiza y de sus categorías significantes. Por ello, de una manera u otra, toda observación es de hecho una observación participante en un doble sentido. Por un lado es una observación en la que siempre está participando el marco de interpretación del observador y por otra es una observación en la que el observador (el agente) siempre posee un determinado grado de implicación en el fenómeno o situación de observación (el objeto a que se refiere la observación). Esta doble afirmación ya es fruto de una toma de postura sobre la observación en el proceso de colaboración. Es claramente una opción conceptual y metodológica de carácter cualitativo que determina, al mismo tiempo, una práctica observacional igualmente cualitativa en que el observador se encuentra fuertemente implicado en la situación o fenómeno observado tal y como hemos explicado con anterioridad[19].

Aunque pueda parecer reiterativo, debemos destacar que tanto la conversación como las escenas no están incardinadas en un proceso de investigación. En nuestra experiencia, la práctica de la observación siempre se despliega en situaciones de asesoramiento cooperativo. La función que posee aquí la conversación en red entre todos los participantes incide en la capacidad que tienen para entender y transformar su propio contexto de intervención. Por tanto, el proceso observacional en este contexto de actuación profesional, está orientado a la interpretación y la comprensión de las prácticas educativas y la toma de decisiones para la transformación de estas prácticas. Se trata pues de una intervención que pone los recursos metodológicos y técnicos para entender la práctica educativa que llevan a cabo los profesionales, escuchando sus producciones narrativas y averiguando qué función tienen para los sujetos sus propias actuaciones. Algo que concuerda con el tratamiento que antes hemos hecho sobre la escena educativa como unidad de reflexión y análisis de la práctica educativa.

Esta mirada cualitativa del proceso de colaboración permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia educativa y psicopedagógica que otras modalidades de asesoramiento pueden excluir y que, para nosotros, devienen relevantes para poder explicar y transformar la práctica (intenciones, expectativas, resistencias, sentimientos, propósitos, anhelos,...). Una concepción de la observación compatible con este planteamiento es la que propone Poggi (1997: 70) **donde la observación está orientada a la construcción de un saber colectivo a partir del observado y no sólo sobre lo observado:**

Si entendemos la observación como un dispositivo, lo que éste presenta como particularidad es que nos permite aprehender las situaciones de cotidianidad institucional con una mirada y una comprensión más abarcadora. La observación supone entonces poder articular la mirada, por un lado, y la escucha, por el otro, integrándolas en una actividad que permita comprender las prácticas institucionales. Cuando hablamos de prácticas institucionales, nos referimos tanto a las prácticas que se desarrollan en el aula, como aquellas otras que la acompañan, las complementan, eventualmente las contradicen. Nos referimos, en relación con los alumnos, a otras instancias educativas como los recreos, las rutinas diarias (entrada y salida de la escuela, de los salones de clase), los actos escolares, otras actividades como asistir a laboratorios, a aulas especiales para la proyección de películas, en fin al conjunto de actividades, muchas de ellas planificadas y otras no previstas intencionalmente, que se desarrollan en los establecimientos escolares. También deberíamos incluir aquí otras actividades que directivos y docentes realizan en las escuelas: las reuniones de personal, los encuentros y las jornadas de capacitación en Servicio, los encuentros en salas de profesores y maestros, las reuniones de padres; nuevamente, nos referimos a

un conjunto de tareas que se realizan en las Instituciones y que merecen nuestra observación, análisis y reflexión. (Poggi; 1997:63)

Esta perspectiva, donde la observación está orientada a la interpretación y la comprensión, marca una distancia notable con las observaciones cuantitativas propias de situaciones diseñadas con un propósito de estandarización, control y / o evaluación. En nuestra opción, la observación es un proceso que se diferencia tanto del control como de la evaluación y no está tan sujeta por categorías predeterminadas de medida. Ciertamente, esto no implica necesariamente una renuncia absoluta a la cuantificación sino, más bien, que los datos cuantitativos y cualitativos se ponen al servicio de la finalidad de la colaboración a fin de lograr descripciones y explicaciones más plausibles para validar las interpretaciones conceptuales que puedan explicar mejor la práctica y fundamentar su transformación. Como explicábamos unas líneas más arriba determinados aspectos de la práctica educativa no son evaluables a través de criterios comparativos y de cuantificación. Ciertamente, la mayoría de estrategias de evaluación apuntan a:

...hacer un conjunto homogéneo con elementos heterogéneos, reuniendo en ese conjunto elementos definidos a partir de un rasgo. Un elemento pertenece al conjunto si cumple con ese rasgo. A partir de ahí, los elementos pueden cuantificarse, ordenarse, combinarse de distintas formas, manejarse también para fines diversos. (Bassols. 2011:290)

Por ello, el punto clave en nuestro planteamiento de la observación es que el objetivo no es producir conjuntos homogéneos de datos (sobre prácticas educativas) a partir de un rasgo o dimensión determinada, ni tampoco identificar diferencias o desvíos a partir de este mismo criterio. En la perspectiva en la que nos situamos, la observación, aunque puede cumplir una función específica en los procesos de evaluación educativa y psicopedagógica, no ocupa un lugar central en un trabajo de asesoramiento vertebrado alrededor de la conversación colaborativa. Esta forma de plantear el trabajo psicopedagógico y de asesoramiento arraiga en enfoques cualitativos cercanos a las diferentes formas de investigación-acción y el trabajo de casos (Shon, 1992; Stake, 1998; Tojar, 2006)[20]. Son opciones de carácter cualitativo orientadas hacia el cambio y la toma de decisiones (Bartolome, 1999) donde el propósito clave es elaborar conocimientos a partir de cuestiones que posean un sentido práctico para los participantes de manera que posibiliten la comprensión de sus prácticas así como la mejora de sus actuaciones profesionales.

20. La observación es colaborativa y reflexiva

Existe un buen puñado de modalidades de observación. Todas se pueden clasificar a partir de determinadas dimensiones básicas: el por qué y el para qué (se observa), quien (observa), el que (observa) y el cuándo, cómo y con qué (se observa). Los valores que toman estas dimensiones básicas están bastante modulados por el marco conceptual que enmarca el proceso observacional y de colaboración. En nuestro caso, hemos tomado partido por una modalidad de observación que establece un estrecho vínculo entre todas estas dimensiones. Los rasgos distintivos con los que hemos estado definiendo la observación han puesto de manifiesto su carácter de instrumento de análisis y transformación de las prácticas educativas que se desarrollan en el proceso de colaboración. En este sentido, hemos apostado por una opción epistemológica que defiende un proceso observacional de carácter cualitativo. Decisión que constituye el marco de referencia que orienta la observación en el proceso de colaboración.

Por ello, en el proceso colaborativo no se proponen situaciones susceptibles de observación con un objetivo de estandarización y control que implique unas categorías predeterminadas de medida propias de una tecnología de la observación exógena (generada desde "fuera", con significatividad y sentido para el observador). En el marco de actuación que proponemos se fija un vínculo constante y permanente entre las cuestiones que los participantes que forman parte del proceso de observación se plantean y los mismos datos que se recogen y se analizan por todos ellos durante el proceso de colaboración (de "dentro", con significatividad y sentido para el actor). En efecto, nuestro enfoque se arraiga en una determinada manera de entender la relación entre dos posiciones (que no personas) básicas en el proceso de observación: la posición del observador (agente) y la posición del objeto observado (actor). De hecho, todas las decisiones relacionadas con el diseño y los instrumentos de observación derivan de la relación que se establezca entre estas dos posiciones. El aspecto clave en esta relación tiene que ver con el grado de integración o implicación del observador en la situación de observación y el grado de implicación del objeto observado en esta misma situación. El planteamiento del que partimos (Gutiérrez y Delgado, 1999) radica en que la posición del agente de la observación y la posición del objeto de observación o fenómeno observado se implican mutuamente.

Existe en la autoobservación una superación de la paradoja separadora de sujeto y objeto (S/O). En los términos en los que nosotros lo planteamos es impertinente la cuestión ¿qué es el sujeto? Al margen del objeto. Hablar de sujeto presupone la existencia del objeto. Y esto por la sencilla razón de que el objeto es porque hay sujeto, en cuanto que hay un sujeto que lo nombra y modifica. Por tanto, frente a las lecturas de derecha a izquierda o viceversa, frente a las posiciones de quienes se olvidan alternativamente de su condición de objetos y su condición de sujetos, se defiende aquí (desde tecnologías de la observación endógena como es la autoobservación) la disolución de la barra separadora mediante la integración de sujeto y objeto. Sólo los sistemas autoobservadores son capaces de asumir esta premisa epistemológica y conjugar esta doble premisa existencial. (Gutiérrez y Delgado, 1999: 157-158)

En esta relación mutua el observador no es externo al fenómeno observado. Por lo tanto, estamos planteando un modelo de observación endógena (que proviene del interior) donde los profesionales aprenden a ser observadores de su propia práctica. Es por tanto una aproximación reflexiva donde se incluye el observador en la observación. Donde los diferentes participantes en el proceso de colaboración se observan a sí mismos. Más aún, la observación es a menudo una observación mutua entre los participantes. Por ello, las narraciones y relatos son elaboraciones realizadas por un observador a otro observador. De hecho, para ser precisos, estamos defendiendo un proceso de autoobservación que articula reflexividad y participación: una reflexión y una narrativa sobre la práctica de uno mismo y la de los demás: donde los observadores (participantes) se observan a sí mismos tanto en su práctica educativa como en su práctica observadora.

La autoobservación queda prescrita como un modo de observación endógeno adecuado si asumimos un principio de relatividad universal de las observaciones, un principio de incertidumbre (al investigar estamos actuando y transformando), la inclusión del observador en las descripciones y la existencia de una pluralidad de personas que utiliza un lenguaje común. (Gutiérrez y Delgado, 1999: 156)

En función de los argumentos esgrimidos no es difícil entrever que la observación sea asimismo una acción de colaboración entre todos aquellos que reflexionan y transforman sus prácticas donde siempre se articulan dos procesos observacionales en el proceso de colaboración: la observación regular y persistente de la práctica educativa y la observación continuada y permanente de la propia observación. Insistimos: un doble proceso que se realiza con otros y entre otros[21].

21. La observación: decisiones básicas

Si hacemos memoria recordaremos que ya hemos justificado como el marco de referencia desde el que se enfoca la observación determina la elección de la unidad de observación, la selección de los sujetos y fenómenos a observar y el sistema de grabación de los datos observados. Justamente ahora conviene volver a retomar la reflexión sobre estas decisiones inherentes a cualquier proceso observacional pues nos permitirá realizar una síntesis comprensiva de las aportaciones que hasta el momento se han volcado sobre la observación y las escenas educativas.

- Empezaremos por **la unidad de observación**: ¿que observar del objeto que pretendemos estudiar, entender y transformar? Como ya hemos dicho, en nuestra óptica, las escenas educativas constituyen la unidad de observación en el proceso de colaboración. Constituyen los segmentos básicos de la realidad que se observa. De hecho, la narración de una escena es posible debido a que determinados fenómenos de la práctica educativa (observada) han sido objeto de una atención preferente por parte de aquel que la relata. Se pueden seleccionar previamente las escenas susceptibles de observación, o bien se pueden hacer observaciones "sobre la marcha" de escenas que por su relevancia en el proceso son seleccionadas y relatadas por los profesionales en el desarrollo de su praxis. Ambas opciones no son excluyentes. Los relatos de las escenas pueden generar nuevas observaciones y la observación puede generar al mismo tiempo nuevas narraciones y relatos. Desde esta perspectiva la observación de escenas educativas emerge como un elemento clave en el proceso de colaboración pues permite desvelar aspectos de la práctica educativa que devienen relevantes para el propósito de la colaboración. Eso si, siendo sabedores de que todos los aspectos de la práctica no pueden ser observables de la misma manera que no todo puede ser conversado ni todo puede ser narrado.
- La segunda decisión está relacionada con **los sujetos y fenómenos que se han de observar**. Decisiones muy determinadas por lo que fundamenta la demanda de colaboración en el marco de las funciones asignadas al CRETIC. Obviamente, también por la opción que hemos tomado de la escena educativa como unidad básica de observación. Decisión que modula el tipo de eventos a observar y cuándo y cómo hacerlo. Como hemos manifestado en varias ocasiones las dificultades de regulación del comportamiento y el contexto en que emergen y se tratan constituyen el punto de partida en los procesos de colaboración que a menudo desarrollamos en los centros. La selección del objeto de observación (situaciones, eventos, comportamientos, personas, lugares y momentos) que se han de observar y registrar está modulada por estas dos variables en interacción: sujeto y contexto. Ya hemos subrayado con anterioridad que la importancia otorgada al contexto determina profundizar en las circunstancias y factores implicados en las situaciones observadas para entender y transformar la práctica educativa donde se busca, sobre todo,

"obtener una información local tan rica y detallada como sea posible y para hacerlo buscamos el máximo volumen de información posible sobre las características contextuales que delimitan los fenómenos que se ha de observar; generalmente esto supone una predeterminación y estandarización bajas de lo que se ha de observar, un foco relativamente amplio y poco selectivo durante la observación y más apertura a la modificación durante el proceso de las categorías que son el eje del análisis" (Coll, 1998: 14). Lo que otorga a cada escenario observado una gran singularidad.

En esta perspectiva conviene conjugar los aspectos temporales de la observación con los acontecimientos observados. En otros términos, definir el periodo o duración de la observación y el momento de registrar los fenómenos o eventos objeto de observación (sujeto y / o grupo en situaciones de aula, tipo de actividades, tareas con determinados profesores, situaciones del patio y / o del comedor, etc.). Hay que situar este aspecto en el marco temporal que delimita el proceso de colaboración. En determinadas ocasiones se grabarán los eventos en momentos concretos (por ejemplo, cada vez que se produzca el evento: el comportamiento desregulado en un contexto de interacción), en otras ocasiones, la observación se puede realizar de forma continuada durante un período de tiempo prolongado (en los que se pueden observar y registrar si se suceden cambios -progresos- en los comportamientos disruptivos, identificando eventos que muestren la transformación positiva de la conducta del alumno, por ejemplo). En la mirada cualitativa en la que nos situamos, el proceso observacional es a menudo de largo plazo con el fin de averiguar la lógica y la comprensión de las acciones de los participantes en su contexto de actuación cotidiano. Cuestión que conecta directamente el tiempo de la recogida de datos con el tiempo del análisis posterior de estos datos.

En efecto, tal y como ya hemos mencionado al comentar el tema de las escenas educativas, la recogida de datos forma parte de un proceso continuado de interacción con el análisis y reflexión de estos datos donde el propósito fundamental es explicar y resolver las situaciones que generan interés y / o preguntas sobre las propias prácticas educativas de forma que se puedan atribuir significados y sentidos a las propias acciones por parte de los profesionales que participan de estas prácticas. Esta interacción permanente entre datos y reflexión es la que propicia que los propósitos y actuaciones queden abiertos a modificación en función de los resultados de las observaciones a lo largo del proceso. La opción por una práctica profesional reflexiva a través del análisis de la propia actuación profesional encuentra su condición de posibilidad en esta dialéctica. Todo esto se vertebra alrededor de las narraciones y los relatos de los participantes.

- La última toma de postura tiene que ver **con la elección de un sistema para el registro y almacenamiento de los datos observados**[22]. Es algo compartido que existe un conjunto muy amplio de instrumentos de observación. Pero esta numerosa diversidad de sistemas e instrumentos se modula a partir de las decisiones anteriores pues las escenas educativas y su relato reflexivo implican una manera de aprehender los fenómenos que son objeto de interés que privilegia más el uso de unos instrumentos de observación y de registro que no de otros. Ciertamente esto tiene una relación directa con la aproximación cualitativa que adoptamos y desde la

que se acentúa la importancia de los factores contextuales en los que se suceden los fenómenos objeto de observación. Queremos resaltar que no se trata de recopilar datos que "encontramos" sino que son datos que "producimos" desde las categorías significantes que nos orientan. Este planteamiento se ha puesto de relieve al abordar el tema de las escenas educativas.

Justamente el tratamiento que el observador haga del contexto en el que se producen los fenómenos a los que se quiere prestar atención es una dimensión básica que permite hacer una posible clasificación de las técnicas observacionales. Siguiendo esta línea de pensamiento, Coll (1998: 12-21) plantea un continuo de dos polos: las aproximaciones exclusivas de contexto y las aproximaciones inclusivas de contexto que permiten estructurar diferentes sistemas y registros de observación. En un polo, (las técnicas exclusivas de contexto), los sistemas e instrumentos que buscan la obtención de datos normativos y de pautas que sean generalizables donde el contexto no es objeto de atención preferente y, en el otro polo (técnicas inclusivas de contexto), los sistemas e instrumentos orientados a la búsqueda de descripciones de los fenómenos observacionales determinados por las características contextuales para poder entender y explicar. En este continuum se pueden situar cuatro grandes grupos de sistemas e instrumentos: los sistemas categoriales, los sistemas descriptivos, los sistemas narrativos y los sistemas tecnológicos. Mientras los sistemas categoriales se ubican en el polo exclusivo de contexto, los sistemas narrativos y tecnológicos se sitúan en el polo inclusivo de contexto. Entre estos dos polos se sitúan los registros descriptivos que, aunque son sistemas abiertos, pueden tener categorías a priori o no. Son sistemas estructurados de análisis descriptivo de una realidad / escenario

Está claro que nuestro enfoque observacional no se organiza preferentemente alrededor de sistemas de registro cerrados con categorías prefijadas (sistemas categoriales) donde el observador centra su atención en la presencia o ausencia de determinada acción o comportamiento (ocurrencia del fenómeno, el orden de aparición, su frecuencia y duración) que a menudo es registrado en el mismo momento que se realiza la observación (registro inmediato). Son categorías que no se modifican durante el proceso observacional. En cambio, en los sistemas de registro más abiertos las categorías no están preestablecidas (categorías a priori): este es nuestro enfoque observacional en el que elegimos y utilizamos sobre todo sistemas de registro narrativos y tecnológicos en los procesos observacionales que llevamos a cabo durante el proceso de colaboración. En los sistemas narrativos el esfuerzo del observador (o de los observadores) se organiza alrededor de descripciones y registros en lenguaje natural (oral y / escrito) sobre el desarrollo de los fenómenos y acontecimientos que se suceden en las situaciones y escenarios de observación. Aunque, en ocasiones, las observaciones pueden registrarse de forma inmediata a menudo se realizan de forma diferida a lo largo de los diferentes encuentros que se suceden en el proceso de colaboración. En efecto, los fenómenos a los que se presta atención a través de las escenas educativas se describen de forma oral mediante el recuerdo reflexivo del observador y / o mediante diferentes formatos escritos: notas, diarios, resúmenes, actos, incidentes críticos[23], etc. menudo producidos en diferido (con posterioridad al evento). Estos registros narrativos se pueden combinar con sistemas

tecnológicos (grabación de vídeo, smartphone, fotografías) donde los datos se registran de manera permanente para ser conversadas / analizadas posteriormente.

Con todo, es bastante importante matizar que la clasificación de los diferentes sistemas observacionales a partir del contraste exclusivo de contexto / inclusivo de contexto, la interpretamos más como un continuo metodológico que no como una polarización entre los dos extremos. Para nosotros los diferentes sistemas de registro se pueden entender y aplicar como algo complementario ya sea cuando se utilicen estrategias más cerradas o bien más abiertas. La idea clave radica en el hecho crucial de que el sistema a emplear pueda ser decidido por los participantes en los diferentes momentos del proceso de colaboración y que los datos obtenidos siempre se pongan al servicio de la conversación colaborativa.

H. SOBRE EL DISPOSITIVO: CONCEPTO Y FUNCIÓN

22. El dispositivo de colaboración

A la luz de todo lo dicho hasta el momento conviene hacer una última aportación que nos permitirá abrochar la escucha, el relato y la observación en torno a la idea de dispositivo. La premisa de la que partimos es que para articular estos tres elementos constituyentes y constitutivos de la conversación colaborativa es importante que los participantes puedan incluirse en un dispositivo. En nuestra óptica en un dispositivo de colaboración. Pero antes de entrar con más detalle en su caracterización quizás conviene reflexionar brevemente sobre la misma idea de dispositivo.

Avanzamos que es un concepto que no es nada fácil definir tanto por la diversidad de perspectivas en juego como por la propia evolución del concepto. Foucault nos recuerda que cualquier dispositivo está destinado a la gobernabilidad de las personas de manera que se convierten en objeto de poder y de conocimiento. Las prácticas y roles que promueve el dispositivo en las diferentes personas ponen en juego determinadas concepciones y formas de producción de la subjetividad. Un dispositivo constituye la micro-organización de una práctica de saber / poder que produce formas de regulación y control de las realidades y conductas que pretende transformar.

Generalizando aún más la ya amplísima clase de los dispositivos foucauldianos, llamaré dispositivo literalmente cualquier cosa que tenga de una manera u otra la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar modelar, controlar y fijar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos los seres vivos. Por tanto, no sólo las cárceles, los manicomios, el sistema panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., que tienen una conexión con el poder que es hasta cierto punto evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, los cigarrillos, la navegación, los ordenadores, los teléfonos móviles y ¿por qué no? - el lenguaje mismo, que tal vez es el más antiguo de los dispositivos, puesto que ya hace miles de años que un primate -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían- tuvo la inconsciencia de dejarse capturar. (Agamben, 2008: 38-39) La traducción es nuestra.

Diferentes autores (Agamben, 2008; Deleuze, 1999; Byung- Chul Han, 2014), aunque parten de la concepción de Foucault (1970,) la hacen evolucionar en el marco de sus perspectivas situando la noción de dispositivo en el contexto de la época actual. Ciertamente, se ha producido un tránsito de los dispositivos propios

de las sociedades disciplinarias a los dispositivos neoliberales que ponen en marcha nuevas formas de poder sobre la vida de la población (biopolítica). Este poder no viene determinado por la coacción sino por una necesidad interna generada por el discurso neoliberal: las necesidades que genera el orden neoliberal se perciben como propias por los ciudadanos. De esta manera las personas se convierten sutilmente en sujetos dependientes de estas necesidades creadas. Los dispositivos actuales actúan sobre los mismos procesos psíquicos de las personas[24].

La técnica del poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presume libre. Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los Hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida de que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los Hombres sumisos, intenta hacerlos dependientes. El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. (Byung-Chul Han; 2014:28-29)

En esta tesitura embarcarse en promover un dispositivo de colaboración que renuncie a una práctica de experticia y de la aplicación de tecnologías estandarizadas es una opción que requiere un fuerte compromiso por parte de los participantes para sostenerse a contracorriente de una época que permanentemente nos abruma con dispositivos que pretenden el control de la existencia. Para que esto sea posible necesitamos que el dispositivo de colaboración genere un discurso y una práctica totalmente diferentes a lo que precisamente se espera que haga un dispositivo de control. Se trata, en cierto modo, de profanar (Agamben, 2008: 49; Byun-Chul Han, 2014: 81-82) los dispositivos educativos de carácter tecnológico convirtiéndolos en espacios de encuentro para una práctica común y para que lo común pueda acontecer. Este tipo de dispositivo lo podemos caracterizar a partir de una red de relaciones que conviene establecer entre las siguientes dimensiones:

[1] Un dispositivo de colaboración promueve **disposiciones** en los profesionales para hacer posible tanto la elaboración de saber sobre el contenido de colaboración como su revisión permanente a través de la conversación y la narración. Se trata, pues, de **provocar la disposición de los participantes a colaborar** aportando la propia perspectiva tanto en el proceso de producción de un saber colectivo como en la materialización y renovación permanente de este saber en sus respectivas prácticas. Esto sólo es factible si el dispositivo de colaboración neutraliza las disposiciones profesionales que reclaman campos de intervención propios y promueve un campo de actuación común. Por ello, el dispositivo es colaborativo en la medida que se pueda definir y organizar la corresponsabilidad entre los que participan a través de relaciones de mutua dependencia y solidaridad que se alejen de (dis) posiciones individuales y fragmentadas en el ejercicio de sus prácticas profesionales. En este sentido, se entiende el dispositivo como una práctica común y sus efectos como un bien común. De hecho, el dispositivo genera el consentimiento de los profesionales en tres vectores: el de la "**escucha**

"colaborativa" (escuchar: con otros y entre otros); el del **"relato colaborativo"** (elaborar un saber colectivo: con otros y entre otros); y el de la **"observación colaborativa"** (observar y observarse: con otros y entre otros).

[2] Un dispositivo de colaboración **se pone a disposición** de los diferentes agentes educativos para producir un saber colectivo. El dispositivo de colaboración produce **efectos de transformación** de acuerdo con la **finalidad** que fundamenta la cooperación y las **condiciones contextuales** en que se despliega. Un dispositivo de colaboración es una respuesta a la complejidad de situaciones y problemas de la acción asesora. Por esta razón, el dispositivo de colaboración es un **artificio que permite articular la escucha, el relato y la observación en las experiencias fuertemente cambiantes y de gran complejidad que abarca**. El dispositivo intenta capturar esta complejidad y transformarla aceptando, al mismo tiempo, **la ingobernabilidad** de la misma. Ciertamente, el dispositivo produce y regula disposiciones pero, al mismo tiempo, produce y regula oposiciones. Por tanto, a pesar del orden que el dispositivo introduce en un mundo bastante complejo con el propósito de definir un campo de actuación y unas condiciones de producción siempre algo de este mundo complejo se resistirá a su gobierno. En este punto es fuertemente relevante no entender el dispositivo de colaboración como un espacio que hace de la armonía, la reconciliación y de la ausencia de conflicto su razón de ser. Por el contrario, propone espacios que puedan regular y limitar los conflictos aceptando la irreductibilidad de las posiciones antagónicas que se producen entre los diferentes actores.

[3] Un dispositivo de colaboración conlleva **disponer** de una estrategia. El dispositivo es un **organizador técnico de la actividad conjunta** que propicia cooperar y conversar en torno al contenido de colaboración articulando espacios, tiempo, profesionales, dinámicas y procedimientos de funcionamiento. De todas formas debemos considerar que dotarnos de una estrategia no es en ningún caso una garantía, ni para provocar la elaboración conjunta, ni para producir un saber colectivo. El saber hacer en el proceso de colaboración implica algo más que herramientas, recursos e instrumentos de aplicación mecánica como si se tratara de un programa sin ningún tipo de variación en el tiempo: **la estrategia no va por un lado y la práctica por otro** pues las actuaciones no siempre pueden realizarse de la misma manera ni bajo las mismas circunstancias para obtener un mismo resultado. Aunque la estrategia nos provee de una manera de proceder, esta manera de actuar también nos debe permitir afrontar situaciones nuevas hasta el punto de transformar la propia estrategia si la situación práctica así lo requiere.

La ventaja del programa es, evidentemente, la gran economía: no hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede así tener una gran plasticidad. Pero una estrategia, para ser llevada a cabo por una organización, necesita, entonces, que la organización no sea concebida para obedecer a la programación, sino que sea capaz de tratar a los elementos capaces de contribuir a la elaboración y al desarrollo de la estrategia. (Morin; 1996:126)

La estrategia no especifica de forma rígida que se ha de producir sin ningún tipo de cambio hasta su realización final porque se actúa en la vida escolar real (un sistema complejo) donde comulgan una gran multiplicidad de factores que hacen inoperante cualquier tipo de programa cerrado.

[4] Un dispositivo de colaboración **dispone** lugares y dinámicas de cambio: el dispositivo posibilita elaborar un saber que promueve un movimiento instituyente que puede entrar en dialéctica con lo instituido produciéndose de esta manera un efecto de separación (del equipo respecto la inercia institucional) en dos direcciones. Por un lado, se consigue una distancia respecto a los acontecimientos cotidianos que a menudo absorben la acción asesora y educativa que puede quedar atrapada en la inercia y la urgencia del día a día. Por otro lado, se posibilita establecer una segunda distancia con los ideales de la institución y del equipo cuando suponen un peso sobre la praxis del que es difícil salir. En este doble proceso se incluye el propio dispositivo. Un dispositivo que no conviene idealizar. En este sentido, el dispositivo es **un analizador crítico** que posibilita reflexionar sobre todo lo que sucede y se revela en su seno de manera que nos permita constatar aspectos de su dinámica y funcionamiento que son difícilmente perceptibles si no se incluyen las condiciones que hagan posible la modificación del propio dispositivo. Se convierte, de este modo, en una herramienta para el análisis, la interpretación y la transformación de la práctica educativa y de asesoramiento pero, también, en una herramienta para transformar el dispositivo en sí mismo. Es del todo saludable someter el dispositivo a reflexión tomándolo regularmente como objeto de debate. Por ello, un dispositivo de colaboración debe poder dar **lugar a acontecimientos que abran nuevos espacios de reflexión y experiencia**.

Los acontecimientos son vueltas en las que se produce un vuelco, una caída del dominio. Un acontecimiento deja encontrar en su lugar algo que faltaba en el estado anterior. Frente a la vivencia, la experiencia radica en una discontinuidad. Experiencia significa transformación (Byung-Chul Han; 2014:26/116)

[5] Un dispositivo de colaboración **predispone** a los diferentes agentes educativos para estar abiertos a eventos que promuevan rupturas y discontinuidades con todo tipo de discursos y prácticas que promuevan la estandarización y el control psicológico de las vidas. Predispone a un decidido antagonismo frente las prácticas que anulan la experiencia en nombre de la experticia. Una oposición a los discursos que transforman en objetos a las personas de forma que sean cuantificables, medibles y controlables (Byung-Chul Han; 2014: p.26 / p.117). Predispone a ser irreductibles a la injusticia rechazando cualquier tipo de servidumbre que nos haga vivir con normalidad situaciones inaceptables (Garcés; 2013: 19-20). Predispone para apropiarnos de forma solidaria y emancipadora de nuestras prácticas desplegando en las instituciones una experiencia en común y por lo común. Por todo ello, un dispositivo de colaboración también promueve **disposiciones en contra**: los participantes están explícitamente en contra de los dispositivos de individualización que aíslan a las personas, resistiéndose a aceptar la posición de especialistas expertos, que con su saber hegemónico expropián la posibilidad de edificar un saber colectivo / común. De hecho estamos hablando de un **(contra) dispositivo** (Agamben, 2008: 44) que restituye a los participantes lo que es común y / o puede convertirse en el común.

El dispositivo de colaboración requiere de nuestro **compromiso personal y colectivo** para ir edificando paso a paso y, en la ecología más concreta de las prácticas educativas escolares, lo que Marina Garcés, de forma más global, llama una "experiencia del nosotros":

¿Qué hacemos entonces?: reconocer nuestra estrecha relación, nuestros vínculos de interdependencia para hacer de ellos el punto de partida de otras posibilidades

prácticas de decir nosotros. Esto significa situarnos en los límites del yo, de las identidades y de la especie, sin miedo y sin proyectar falsas utopías comunitarias que, como decíamos, sólo llevan a la decepción y la impotencia. Desde este punto de vista práctico, encontraremos, inevitablemente, las dos dimensiones inseparables de toda experiencia del nosotros: por un lado, el nosotros de la solidaridad y la cooperación entre las vidas inacabadas que somos. Solidaridad recupera aquí su sentido fuerte de la reciprocidad entre iguales y abre el abanico de una acción política transversal, micro y macro, pública e íntima, que consiste fundamentalmente en una manera de tratar y atender, de tratarnos y de prestarnos atención. Por otro lado, el nosotros del antagonismo, el nosotros que se constituye contra todos aquellos que hacen de la expropiación de estas estrechas relaciones la materia prima de sus imperios: los expropiadores, los saqueadores que hacen de la riqueza común su monopolio, su patrimonio. Desde la solidaridad y desde el antagonismo, la experiencia del nosotros es una experiencia de la dignidad. La dignidad no es una virtud del individuo. No hay dignidad meramente individual, aunque se encarne en la vida de la persona más solitaria. Toda vida digna interpela y abre un espacio para la dignidad de los demás. Y a la inversa, como escribía Albert Camus en el hombre rebelde, la indignidad de un solo hombre se vuelve peste colectiva. (Garcés, 2013: 13-14) La traducción es nuestra.

Notas:

[1] Los autores forman parte del CRETDIC (Centro de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta) en el ámbito territorial de Barcelona-Ciudad y el ámbito territorial del Baix Llobregat. La orden de creación del CRETDIC: DOGC la ORDEN ENS / 308/2016, de 14 de noviembre, por la que se crea el Centro de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC). Para consultar las funciones y otros aspectos se puede acceder: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7249/1554400.pdf>

Desde hace 10 cursos y hasta la fecha en la que se hace pública la orden de creación, los servicios que desarrollaban la función del CRETDIC eran los SEETDIC (Servicios Educativos Específicos del alumnado con Trastornos del desarrollo y de la conducta)

[2] En el proceso de asesoramiento juega un papel relevante el marco de actuación que orienta las intervenciones de los asesores pues es una referencia (conceptual y metodológica) que incide tanto en la finalidad como en los modos de llevar a cabo la conversación, el relato y la observación. El marco de actuación está ligado al modelo de asesoramiento. Las teorías y concepciones sobre la educación y el aprendizaje se relacionan directamente con la manera de entender tanto el proceso de asesoramiento como los mismos contenidos en torno a los que se colabora. El modelo de asesoramiento es al mismo tiempo referente e instrumento para la colaboración. El modelo que enmarca las aportaciones que a continuación se leerán entiendo el asesoramiento como una coproducción de ayuda mutua (Nieto y Portela; 2006; 2008) entre profesionales, familias y alumnos. Esta visión participativa se articula con un modelo educacional-constructivo (Monereo y Solé, 1996; Lago y Onrubia, 2008), que incluye una concepción colaborativa del asesoramiento (Babio, M.; Galán, ML; Tirado, V.) que extiende la cooperación entre profesionales en la intervención comunitaria (Subirats, J.; Albaigés, B. (coord) 2006).

[3] Las consideraciones que se realizan en este documento son pertinentes para los diferentes interlocutores que participan en las conversaciones durante el proceso de asesoramiento. Aunque la mayoría de cuestiones que se abordan pueden abarcar los intercambios comunicativos entre estos diferentes agentes educativos y profesionales hay que decir que en el caso de la conversación con los alumnos se tienen que hacer matizaciones y explicaciones que rebasan el objetivo que nos hemos propuesto. Pensamos, por ejemplo, en cómo se han de entender y producir los intercambios comunicativos con el alumnado que presenta características vinculadas al autismo.

[4] Adaptados y reformulados a partir de algunos de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, R. 2006) y de las aportaciones de Havermas (Guerra, 2015).

[5] Hay que advertir, sin embargo, que todo lo expuesto no excluye que algunos hablantes no expresen abiertamente sus intenciones ilocucionarias: las "dejan entender" o las "insinúan", por ejemplo.

[6] Esta cuestión queda bastante bien ilustrada en este fragmento de la película Entre les murs. https://www.youtube.com/watch?v=FFvS_TM6X3g

[7] Conocimiento compartido y sistema de significados compartidos son otras formas de expresarlo

[8] Las necesidades y demandas de estos alumnos son de carácter global e implican la coordinación e intervención de otros profesionales y administraciones que también pueden estar implicados en la mejora del bienestar y la calidad de vida de los niños y de los jóvenes y sus familias (Justicia, Bienestar Social, etc.). La atención a las necesidades múltiples que contribuyen a delimitar una mejor respuesta al alumnado que presenta dificultades diversas están fuera del marco y del control de la escuela y el

instituto, y el sistema educativo no puede dar por sí solo la respuesta plural y global que necesitan los alumnos. Es conveniente una transformación en la manera de pensar el marco de colaboración interprofesional: pasar de un modelo de coordinación que organiza la relación interprofesional a partir del traspaso de información o de la transmisión de un saber experto (con frecuencia descontextualizado respecto del entorno escolar) a una relación de comunicación interprofesional mediante un trabajo en red, donde se pueda ir construyendo de manera compartida un conocimiento y un saber hacer sobre el caso entre los diferentes profesionales implicados que apuestan por la conversación regular y consienten influir se. Se puede consultar Ubieto (2013); (Subirats, J.Albaigés, B., 2006)

[9] Para profundizar sobre el tema de la demanda en procesos de asesoramiento psicopedagógico se puede consultar Bonals y González, (2005).

[10] En el marco de este planteamiento puede ser útil conocer los recursos discursivos propuestos por Lago y Onrubia (2008). En su trabajo hacen una revisión interesante de las diferentes propuestas que sobre el uso de los recursos conversacionales hacen otros autores. Fruto de este análisis y del soporte empírico de la investigación concluyen que se pueden configurar diferentes tipos de recursos discursivos que favorecen el desarrollo de las diversas fases y tareas de asesoramiento (Lago y Onrubia, 2008: 114). Proponen considerar 8 recursos discursivos del asesor: (1) Presentar un problema o subproblema nuevo; (2) señalar una tarea a realizar; (3) preguntar, pedir opinión, solicitar información, aclaración; (4) aportar información complementaria respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior, aclarando una duda; (5) aceptar, confirmar, repetir parte de la intervención para confirmar una interpretación, pregunta o comentario; (6) relacionar, justificar, argumentar, incorporando reflexión sobre la actividad de enseñanza aprendizaje; (7) conceptualizar, reelaborar, argumentar con un concepto una aportación de los demás o una justificación de una propuesta; (8) formular una síntesis o proponer una conclusión. Para una explicación más detallada de cada uno de los recursos propuestos como de sus referentes conceptuales y apoyo empírico, se puede consultar Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa. Vic: Eumo. En especial, el apartado 3.5 (Los recursos discursivos del asesor) páginas 113-119

[11] Esta función retroactiva representada en el esquema elaborado y desarrollado por Lacan (1983) en "Subversión del Sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", en Escritos. Madrid: Siglo XXI p. 305. Esta "célula" básica es utilizada para explicar y desarrollar múltiples conceptos psicoanalíticos. Nos hemos inspirado en la aplicación que Slavoj Zizek (1989) y Yannis Stavrakakis (2007) realizan de esta célula básica en el campo de lo social y de la política. Volveremos a tomar este concepto de función retroactiva como herramienta para hacer un análisis del relato en el apartado 18 cuando tratamos el tema del relato colectivo.

[12] Entienden la acción reflexiva como una posición crítica sobre uno mismo como participante en el proceso de colaboración. Cada participante se encuentra implicado en un proceso que permite a cada uno reflexionar sobre el contexto y su experiencia dentro de este contexto. Los participantes se autorizan a reflexionar sobre cómo transformar las situaciones y prácticas que producen y reconstruyen continuamente. Reflexividad y observación están estrechamente relacionados: "Si de hecho tuviéramos capacidad de observación absoluta desde" afuera "de un sistema al que pudiéramos describir " objetivamente ", la necesidad de auto-observarnos sería superflua. Pero la necesidad de una praxis reflexiva se funda en el hecho de que todo lo que observamos lo hacemos como participantes que no tienen acceso privilegiado ni a una realidad "por afuera de" toda observación, ni a observar las condiciones de su propia observación y sus propias restricciones, condicionamientos y presupuestos. De allí la importancia de desarrollar estructuras que facilitan un ejercicio de reflexividad, porque toda intervención es también una intervención sobre nosotros mismos y toda investigación es, en cierta medida, el descubrimiento de nosotros mismos. (Pakman, 1999: 363). El tema de la reflexividad en educación está ampliamente tratado en Bárcenas, F. (2005)

[13] El planteamiento que proponemos tiene muchos puntos de conexión con las perspectivas narrativas en la enseñanza (McEwan, H. Y Egan, K. 1998) y la perspectiva biográfico-narrativas en educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)

[14] Si se desea consultar con más profundidad la propuesta de estas autoras se puede consultar el punto 2.4 Armar la escena educativa, el "trabajo" de la subjetividad y la experiencia, págs. 78-87. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>

[15] En un proceso de colaboración en el que participan diferentes profesionales de la educación, el análisis de la escena educativa es tanto una herramienta para el análisis y reflexión sobre la práctica educativa como una herramienta para la intervención y el asesoramiento psicopedagógico

[16] Las reflexiones realizadas en estos apartados se relacionan con los procesos observacionales que tratamos en apartados posteriores y ponen de manifiesto, (i) como diferentes participantes / narradores / observadores que participan en un mismo escenario pueden concordar en sus análisis a través de los relatos que construyen y (ii) como diferentes participantes / narradores / observadores pueden llegar a concordar sus interpretaciones al abordar un caso o situación en tiempo y escenarios diferentes. Aspectos relacionados con el requisito de confiabilidad de las observaciones (ver nota al final del texto XXIX)

[17] En este punto hay que recordar la función de la enunciación. Antes ya hemos tratado el tema de la enunciación, pero quizás conviene ahora correlacionarlo con la dimensión narrativa de la conversación. Aunque en nuestro hilo argumental se puede tomar el relato y la narración como sinónimos, quizás es

más adecuado hablar de narración y de narrar como el acto que elabora esta narración. Podemos establecer una relación entre dos binomios el de narrar / relatar y el de narración / relato. En este sentido, la narración está relacionada con el enunciado y el narrar con la enunciación. Por un lado, el acto de narrar / relatar que hace el conversante y por otro la narración / el relato como su resultado. *El narrar se puede concebir, así, como un acto de enunciación producido por un sujeto (el narrador) que elabora el enunciado (narración).*

[18] Visión muy cercana a la construcción mutua de relatos compartidos que se propone en las metodologías biográfico-narrativas en educación (Bolívar et al, 2001: 150-155)

[19] Bajo el concepto de paradigma cualitativo se agrupan un conjunto muy diverso de perspectivas y metodologías que plantean una alternativa epistemológica a los modelos más clásicos de orientación cuantitativa / positivista (Arnal, 1997; Bartolomé, 1997; Coll, 1998; Bolívar, Del Rincon , 1997; Domingo y Fernández, 2001; Tojar, 2006). En conjunto enfatizan una aproximación que pone de relieve la construcción de la realidad tanto por parte del investigador como del sujeto estudiado que tienen la capacidad de transformar su entorno a partir de sus acciones.

[20] "La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales (en nuestro caso de la educación), con respecto a su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo. Pretende: 1) El desarrollo profesional permanente. 2) La mejora de la práctica social y educativa. 3) Una mayor comprensión de los procesos sociales y educativos ". (Bartolome, M. 1999)

[21] En un paradigma positivista cualquier proceso observacional debe reunir dos requisitos: la fiabilidad o confiabilidad y validez. "La literatura positivista tradicional define diferentes tipos de validez, (validez de construcción, validez interna, validez externa); pero todas tratan de verificar si en realidad medimos lo que nos proponemos medir. Igualmente, esta orientación epistemológica busca determinar un buen nivel de confiabilidad, es decir, su posibilidad de repetir la misma investigación con idénticos resultados. Todos estos indicadores tienen un denominador común: se calculan y determinan por medio de "una medida aislada, independiente de las realidades complejas a que se refieren (Martínez, 2006). En las metodologías cualitativas el elemento interpretativo otorga una gran complejidad al tema de los criterios de validez y de confiabilidad. Como existen una diversidad de posiciones respecto a cómo aplicarlos y / o redefinirlos nos limitaremos a señalar algunas de las ideas más significativas. Partimos de una premisa: el constructo "contexto" es clave para comprender cómo se reinterpretan los requisitos de la confiabilidad y la validez en el marco de las aproximaciones cualitativas. La confiabilidad y validez de los resultados vendrán dados por la credibilidad y coherencia interna de las observaciones relatadas. Se establece así una relación más estrecha con los textos que con los datos. Por lo tanto podemos decir que los resultados son más narrables que enumerables. La credibilidad no es entendida como lo que es creíble sino como lo que es claro y a disposición de los implicados. Por esta razón una manera de definir la validez es remitiéndola a la capacidad de hacer inteligible la experiencia: la validez será alta en la medida que los resultados aporten una representación lo más global y clara posible de la situación, caso o escenario estudiado y observado. En procesos orientados al cambio educativo -como lo son los procesos de colaboración- un indicador relevante de la validez es constatar si el cambio se ha producido efectivamente y de forma continuada en la práctica educativa que se pretendía entender y transformar (Bartolome, 1992). Por su parte, la confiabilidad ha sido un requisito más difícil de reinterpretar en el paradigma cualitativo ya que es mucho más difícil -por la importancia que toman los contextos singulares que se observen- repetir el mismo estudio o proceso / programa de intervención. Así la confiabilidad está más vinculada con el nivel de concordancia entre los diferentes observadores. Por eso un proceso con buena confiabilidad es aquel que es estable, seguro y congruente. En dos vertientes: (i) cuando diferentes observadores al participar en un mismo contexto de observación pueden concordar en sus análisis y conclusiones, y (ii) cuando diferentes observadores llegan a concordar sus interpretaciones al abordar una situación / caso en tiempo y escenarios diferentes. Es en este sentido que se habla más de transferibilidad que no de generalización. Es más una aplicación horizontal de los resultados narrados que una generalización vertical como en el caso de las aproximaciones cuantitativas. En este sentido, la triangulación, las narrativas comparadas, el análisis de casos negativos y la cristalización son procedimientos que contribuyen a mejorar la validez y la confiabilidad. Sobre estos procedimientos y la redefinición de los constructos de fiabilidad y validez en los enfoques cualitativos se puede consultar. Tojar (2006: 215-226); Bolívar et al (2001: 134- 146), y Sandín (2006: 47-164).

[22] Por otra parte, los diferentes instrumentos de observación empleados en el proceso se articulan con otras estrategias de recogida de información: las entrevistas, el análisis de documentos producidos en el contexto escolar, recogida y análisis de informes, documentos, evaluaciones y otras fuentes de información.

[23] A continuación se muestra un ejemplo de los ítems de un posible registro en el marco de un sistema descriptivo en el que se constata la importancia de recoger una información estructurada para el análisis de las situaciones en que se producen las dificultades de comportamiento que presentan los alumnos si no queremos quedar atrapados en la mera descripción de los fenómenos conductuales:

¿Qué es lo que ha pasado según la narración del alumno, el adulto y de los compañeros que están implicados?

¿Cuál es la lógica de la conducta en cada contexto concreto?: Descarga de tensión, defensa, autoafirmación, provocación, fuga, evitación .. (se considera también las conductas de todos los participantes: compañeros, profesores, ..)

¿Cuál es el sentido o qué "beneficios" le reporta esta conducta al alumno? Control de la situación, atención, admiración, evitar situaciones de fracaso, no tener que hacer la actividad, la expulsan, ...

[24] Efectos decisivos sobre los sujetos / ciudadanos que también se explican como efectos del discurso capitalista en la perspectiva de la teoría de los discursos de Jacques Lacan (Lacan, 1992; Lacan, 1972; Pascual et al, 2007; Ruth, 2006). Posponemos el tema de la teoría de los discursos y su relación con los procesos de colaboración para otro trabajo posterior.

Referencias Bibliográficas:

- Agamben, G. (2008) *Què és un dispositiu*. A: Agamben G. *Què vol dir ser contemporani*. Barcelona: Arcàdia. pp. 23-49.
- Arnal Agustín, J. (1997) *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: UOC
- Bárceñas, F. (2005) *La experiència reflexiva en educació*. Barcelona: Paidós
- Bárceñas, F. i Melich, J-C. (2001) *La educació como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós
- Bartolomé Pina, M. (1999) *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: FUOC
- Babio, M.; Galán, M.L.; Tirado, V, *Col·laboració i suport en els processos d'atenció a la diversitat del alumnat*. Mòdul V. Assignatura Educació Especial Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Ediuc. http://materials.cv.uoc.edu/cdocean/_K5YIXHVA4GIYPHG9I_5.pdf?ajax=true
- Byung-Chul Han (2014) *Psicopolítica*. Barcelona: Herder
- Bilbeny, N. (2016). *Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto*. Barcelona: Edicions de la universitat de Barcelona/Los libros de la Catarata.
- Bolea, E. (2009) *La Hospitalidad en la escuela: acoger y acompañar al alumnado que presenta trastornos de conducta*. En: J. Monseny (Coord.) *Educación aún... El educador frente a los retos de la enseñanza*, Barcelona: ICE-Horsori pp. 125-153.
- Bolea, E. (2010) *Els llocs de la supervisió*. Consideracions sobre la supervisió en equips educatius. *Quaderns d'Educació Social*, ISSN 1578-9780, Nº. 13, 2010, pàgs. 81-96
- Bolea, E. (2011) *Entendre el conflicte per transformar-ho*. Àmbits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació. Nº. 31, 2011, pàg. 36-43
- Bolívar, A. ;Domigo,J.; Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación Enfoque i metodologia*. Madrid: La Muralla
- Bonals, J. I González, A. (2005) *La demanda de evaluación psicopedagógica*. En Sánchez-Cano, M. i Bonals (coords) *La evaluación psicopedagógica*. Pàgs 23-44. Barcelona: Graó
- del Rincón Igea, D. (1997) *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: UOC
- Coll, C. (1999) *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Coord. Coll, C. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori. pàgs. 16-44
- Daval,C.;Dardot, P. (2014) *Común*. Barcelona:Gedisa.
- De Casas, C. E.; Cejas, N. A. (2011) *Psicoanálisis y lingüística: Delimitación de fronteras, delimitación de problemas*. Enunciación e interpretación [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1383/ev.1383.pdf
- Deleuze, G. (1999). *Post Scriptum sobre las sociedades de control*. En: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia: Pre-textos.
- Delgado, J.M.; Gutierrez, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, J.C. (2007) *Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato de si mismo*. *Revista actualidades pedagógicas*. Nº 50: 139- 146/Julio Colombia 2007
- Echeverría R. (2006) "Actos de lenguaje". Volumen I: *La escucha*. Santiago: J.C. Saez Editor
- Escandell, (1999) *Introducción a la pragmática* Madrid:Gredos.
- Everston,J.M.; Grren,J.L. (1989) *La observación como indagación y método*". A:M.C. Wittrok (ed) *La investigación de l enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós/MEC
- McEwan, H. Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorroto
- Filinch, M.I. (2004) *Enunciación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Flecha,R.(1997) *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós Ibérica,
- Garcés, M (2013) *El Compromís*. Barcelona: Breus Centre de Cultura Contemporània de Barcelon(CCCB)

- Garcés, M.(2013) Un mundo común. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2016) *Fora de classe. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Arcàdia
- García, J, Rosales, J.R. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. En *Cultura y Educación*,2003,15(2),pp.128-148130
http://aiape.usal.es/docs/asesoramiento_psicopedagogico.pdf
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios en Etnometodología*. Madrid: Anthropos
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gonzalo, Peña-Marin,Abril (1986) *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra
- Gudmundsdottir, S. (1995) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En McEwan, H.; K.Egan (Comp) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, M. J. (2015) *Habermas*. Bonallettera Alcompas
- Guix, X.(2008) . (2008). *Ni me explico, ni me entiendes: Los laberintos de la comunicación*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- Lacan, J. (1992) *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del Psicoanálisis*. Barcelona:Paidos.
- Lacan, J. (1972) *Del discurso psicoanalítico*. Conferencia en la Universidad de Milán.
<http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado en 16 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es
- Meirieu, Ph. (2004) *En la escuela hoy* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Monereo,C. I Solé, I (Coords) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona:Gedisa
- Mouffe,Ch. (2003) *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa
- Muguerza, J. (2002). *¿Convicciones o responsabilidades? (Tres perspectivas de la ética del siglo XXI)* Laguna: Revista de filosofía ISSN 1132-8177, Nº 11, 2002. Pàgs. 23-46[http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/11%20-%202002/02%20\(Javier%20Muguerza\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/11%20-%202002/02%20(Javier%20Muguerza).pdf)
- Negri ,A; i Cesarino;C.(2012) *Elogio de lo común*. Barcelona: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias*. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario:Homo Sapiens.<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96 http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_06.pdf
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008).La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1 (2008) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Oliván, M. y Marrodán, M.(1996) *Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento*. A
- Pakman, M. (1999) *Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista*. En Delgado i Gutierrez, (Coords).*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Pp. 359-377
- Pascual et al (2007) *Los discursos de Lacan*. Madrid: Colegio de psicoanálisis de Madrid.
- Pereña, F. (1999) *Formación discursiva, semántica y psicoanálisis*. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Coords: Delgado, J.M. y Gutiérrez,J..Pags. 465-479.
- Poggi, M. (1997) *La observación elemento clave en la gestión curricular*. En Poggi, M. (1997) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz pp 61-78
- Ruth, A. (2006) *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Saló, N. (2006) *Estrategias de comunicación en el aula*. Barcelona:CEAC
- Sandin, M.P. (2000) *Criterios de validez en la investigación cualitativa : de la objetividad a la solidaridad*. *Revista de Investigación educativa* , 18(1) 223-242
- Sanz, G. (2005) *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó
- Schön, D.A. (1992) *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.Barcelona: Paidos/MEC
- Skliar, C.(2005) *El lenguaje de la experiencia. La experiencia de la diferencia en la educación. En Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pàgs. 230-231http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Voces_y_miradas.pdf

- Souto, M., Barbier, J. M., Cataneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Mazza, D. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones: Novedades Educativas, Formación de formadores, Serie: Los documentos, Universidad de Buenos Aires
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Stavrakakis, Y. (2007) Lacan y lo político. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Suárez, D; Ochoa, L. y Dávila, P.(2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 2" La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Subirats, J.;Albaigés, B.(coord) (2006).Educació i comunitat. Reflexions a l' entorn del treball integrat dels agents educatius. Barcelona: Fundació Bofill.
- Tojar, J.C. (2006) Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla
- Torralba, F. (2006) *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagès
- Tudanca, L. (2006) De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ubieto, J.R. (2013). El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud mental y Servicios sociales. Biblioteca Educación/ Pedagogía Social. Edit. Gedisa.
- Watzlawick, P. et al. (2008). Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder.
- Velasco, A. I Alonso, L. (2009) Una síntesis de la teoría del diálogo. Revista Argos Vol. 26 Nº 50 2009 / pp. 100-114.
- Ventura, M. (2008) Asesorar es acompañar Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 12, Nº 1, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf>
- Villalta Páuca, M. A. (2009). Análisis de la conversacion: una propuesta para el estudio de la interaccion didactica en sala de clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Zizek, S. (1992) El sublime objeto de la ideología. Mexico: Siglo XXI editores.