



Enfoques críticos para la facilitación de procesos grupales

Saberes desde la acción, construcción de tejido social
y ciudadanía participativa

JORGE OSORIO VARGAS

Nueva
Mirada
EDICIONES

**Enfoques críticos para la facilitación de procesos grupales:
Saberes desde la acción, construcción de tejido social y ciudadanía participativa**
© JORGE OSORIO VARGAS

ISBN libro digital: 978-956-9812-83-5
Primera edición: septiembre 2026

Nueva Mirada Ediciones
abufom@gmail.com
La Serena, Chile
Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi

Imagen de portada: Freepix

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

Índice

Introducción	5
Trayectos y Horizontes: Una propuesta integradora para la educación popular, comunitaria y de personas adultas	9
Hacia una teoría integrada de la Facilitación Grupal: Aportes de Rogers, Freire, Nussbaum y Schön para la práctica de psicólogos y profesiones sociales	15
Bases epistémicas de la sistematización de experiencias educativas: facilitación y mediación profesional en contextos de procesos grupales participativos	28
Facilitación de procesos grupales en contextos interculturales	39
Apoyo y formación de líderes, animadores y facilitadores “naturales”	46
Meta análisis de facilitación de procesos grupales	50
Bases epistemológicas de la Investigación-Acción Participativa: condiciones facilitadoras y visiones emancipadoras en las educaciones críticas	58
Dimensión epistémica de la facilitación en la sistematización de prácticas educativas	67
Las matrices fundacionales de la Investigación Acción Participativa latinoamericana y su vigencia	74

La Ciudadanía de resistencia: humanismo
comunitario frente al extractivismo y la aporofobia.
Notas para escuchar y actuar desde las comunidades 81

**Las minorías activas como reservas y motores éticos
y políticos** ante la crisis civilizatoria generada
por los tecno-neoliberalismos autoritarios 86

Introducción

Vivimos tiempos paradójales. Nunca la información había estado tan al alcance de la mano en el mundo de los profesionales sociales; sin embargo, la producción de sentido compartido parece ser un bien cada vez más esquivo. En un mundo que se globaliza a velocidades vertiginosas, las comunidades locales se debaten entre la asfixia de un sistema que las homogeneiza y la urgencia de afirmar sus identidades, sus saberes y sus derechos. Es en esta tensión, en este pliegue histórico, donde la pedagogía, la psicología educacional y comunitaria, la animación sociocultural, el trabajo social y la investigación educativa de las comunidades enfrentan su desafío más radical. Este libro recopilatorio nace precisamente de ese desafío, de la necesidad de pensar y, sobre todo, de practicar una facilitación profesional de procesos grupales en contextos culturales y sociales que demandan reconocimiento de sus saberes y participación ciudadana efectiva en los espacios públicos que genere capacidades humanas integrales en el sentido que propone Martha Nussbaum y dinámicas emancipatorias como promovieron Carl Rogers, Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Ignacio Martín Baró.

Los escritos que aquí se reúnen, escritos a lo largo de un intenso año 2026, en el cruce de mis labores docentes y mis investigaciones sobre pedagogías críticas y ciudadanía, no son piezas aisladas, sino que deben leerse como huellas de un caminar junto a colectivos y grupos de trabajo en Chile y en América Latina y el Caribe que construyen redes de investigación junto a comunidades, movimientos ciudadanos y colectivos de profesionales sociales. Son una expresión de un quehacer profesional que se niega a separar el descubrimiento teórico, la actividad pedagógica y el mundo de la vida de la comunidades que buscan dar sentido y organización a sus demandas sociales y culturales. Cada escrito es un intento por responder a una pregunta que me ha acompañado durante años: ¿cómo pueden los profesionales de lo social

—educadores, psicólogos, investigadores comunitarios y otros que tiene su “experticia” en las teorías de los vínculos comunitarios y promueven procesos de reconocimiento y autonomía desde el “mundo de la vida”— convertirse en verdaderos facilitadores y mediadores de procesos colectivos de recuperación de saberes locales, memorias históricas y de capacidades dialógicas y de autogestión pedagógica a través de prácticas de justicia epistémica y de valoración de lo común en educación y ciudadanía.

Estos escritos promueven la formación profesionales práctico-reflexivos y críticos que no llegan a las comunidades, colectivos sociales y territorios con un conjunto de herramientas prefabricadas lista para ser “aplicadas sino con una disposición de escucha activa, indagación participativa de los universos *vocabulares*, confiado en sus capacidades profesionales pero descalzos, abiertos a la novedad, a la creatividad metodológica, dispuestos a poner sus conocimientos y sus saberes práctico-profesionales al servicio de quienes los acogen y esperan de ellos acompañamiento, confianza y apertura a la alteridad y que también están abiertos a escribir y comunicar sus aprendizaje profesionales. Se trata, en definitiva, de aquellos y aquellas dispuestos a practicar la facilitación profesional de procesos grupales en cuanto diálogo de saberes, que conduzcan a encuentros transformadores donde todas las voces participantes, especialmente las más silenciadas y excluidas, puedan comunicar sobre su propia realidad, analizarla, interpretarlas y generar rupturas con sus dominaciones.

Este libro se orienta a generar lo que he dado en llamar procesos de comunitarización de saberes y de disposición al cambio. No hablo de una —por algunos círculos aun llamada “intervención tecno-social”— sino de un proceso mediante el cual un grupo, una organización o un territorio se convierte en el sujeto protagónico en la construcción de su Ciudadanía, de su comunidad política, de sus proyectos de Vida y de la creación de sus vernáculos eco sistemas de aprendizajes intercultural, transgeneracional, con justicia de género y respeto al principio de la demo-diversidad. La facilitación grupal, en este marco, se vuelve una pedagogía (una artesanía) de la pregunta, un acompañamiento

miento ético que busca que la comunidad reconozca sus propias fuerzas, sus poderes materiales y simbólicos sus contradicciones y sus proyectos de Vida.

Es aquí donde la Sistematización de experiencias educativas y sociales y la Investigación-Acción Participativa (IAP) se revelan como metodologías de investigación desde praxis vitales con sus dispositivos metodológicos que nos permiten aprender desde las experiencias, convertir el hacer en un saber comunicable y, sobre todo, devolver el conocimiento a quienes lo generaron. Llegar a ser en nuestra practicas profesionales facilitadores de procesos de comunitarización, de *comunidades comunicantes*, desde lo local abiertas al mundo desde lecturas críticas, colectivas y movilizadoras en el decir de Paulo Freire.

Quienes lean estos escritos encontrarán reflexiones sobre pedagogías críticas, educación popular, psicología educacional y comunitaria y proyectos de sistematización y de investigación participativos. Pero antes de ir a ellos, es justo advertir que este libro no comienza con confesiones teóricas, sino compartiendo una vida. El primer texto es un proyecto de ensayo memorial, que es la transcripción de una conversación que mis estudiantes me solicitaron en un encuentro de diálogo intergeneracional sobre pedagogías críticas. En él, a través del relato de mi propia trayectoria pedagógica y política, se dibujan los contornos de las preguntas que han dado forma a este libro y a otros anterior de autoría propia o de autorías colectivas. Es un ejercicio de honestidad y de coherencia: no se puede invocar la reflexividad y el diálogo sin exponer, primero, el propio viaje. Mis estudiantes, con su demanda, me recordaron que la pedagogía crítica es, ante todo, una práctica encarnada, hecha de aciertos, errores, compromisos y desilusiones, convicciones. Por eso me animaron a esbozar una biografía pedagógica cuyos orígenes los ubico en mi trabajo como alfabetizador de la Campaña de Alfabetización del gobierno del Presidente Salvador Allende.

Estos escritos se presentan como una invitación a dialogar y a establecer rutas para nuevas investigaciones sobre: a) el mundo de la vida comunitaria tensionado por la disciplina del régimen

algorítmico y la tecno-dominación; b) la resistencia al canibalismo económico, ecológico, cultural y social de la tecno extractivismo que excluye y hiere la comunidad, hostiliza y criminaliza la acción colectiva y vigila y controla las profesiones sociales emancipatorias y c) las prácticas profesionales de docentes, psicólogos educacionales y comunitarios, educadores populares, animadores socio culturales, trabajadores sociales y animadores comunitarios que emergen de la autogestión educativa de base, que buscan en medio de las complejidades y conflictos del mundo actual, no solo mejores métodos sino la resignificación de sus oficios, desde la artesanía sapiencial, el diálogo intenso y crítico sobre si mismos, de sus su propias biografías profesionales y de sus propósitos de vivir descalzos y mendicantes-vagamundos-, sin renunciar a sus capacidades epistémicas y a establecer distancias y rupturas con los regímenes académicos y profesionales de baja intensidad ciudadana y que cancelan rebeldías epistémicas y formas narrativas para comunicar saberes y posiciones profesionales y políticas en disputas paradigmáticas.

Jorge Osorio Vargas

Valparaíso, septiembre de 2026

Trayectos y Horizontes:

Una propuesta integradora para la educación popular, comunitaria y de personas adultas

1. INTRODUCCIÓN: LA PREGUNTA POR EL SENTIDO

Cuando comenzaba mi labor como educador en poblaciones y comunidades de base de Valparaíso en la década de los 70 del siglo pasado, no partí de una teoría acabada. Partí de dos preguntas que me acompañan hasta hoy: ¿para qué sirve la educación cuando el mundo que conocemos niega sistemáticamente la dignidad de las mayorías? y ¿cómo la educación como acción política y cultura contribuye a crear sociedades sin dominaciones? Estas preguntas, replanteadas posteriormente en el contexto de la dictadura (1973-1989), me confrontaron con la urgencia de pensar una educación distinta. No aquella que reproduce el orden establecido, ni la que se limita a entregar contenidos para acreditar competencias, sino una educación que acompañe procesos de despertar crítico y organización colectiva.

A lo largo de los años, he desarrollado mi labor en la intersección de tres campos que, en mi práctica, siempre han estado profundamente entrelazados: la educación de adultos, la educación comunitaria y la educación popular. En este artículo me propongo mostrar que dicha intersección no es accidental, sino que responde a una concepción orgánica del quehacer educativo, donde el sujeto pedagógico es siempre un sujeto histórico, situado en un territorio y portador de saberes que la institucionalidad educativa suele ignorar o descalificar.

2. RAÍCES Y CONTEXTO: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO CAMPO DE DISPUTA

Mi formación inicial como educador de adultos me enfrentó a una paradoja que aún persiste: mientras los programas oficiales de

educación para personas adultas se presentaban como una extensión compensatoria de la escolaridad básica, las poblaciones con las que trabajábamos demandaban algo radicalmente distinto. No buscaban simplemente “terminar sus estudios”, sino comprender por qué habían sido expulsados del sistema educativo, por qué sus barrios carecían de servicios básicos, por qué sus hijos e hijas repetían las mismas trayectorias de exclusión.

Fue así como comprendí que la educación de personas adultas, si no se articulaba con una crítica estructural y una práctica organizativa, corría el riesgo de convertirse en un mecanismo de adaptación. Por el contrario, cuando lograba vincularse con los movimientos sociales, con las juntas de vecinos, con las organizaciones de pobladores y las comunidades eclesiales de base, adquiría un carácter transformador. Allí encontré las bases para lo que luego denominaría una educación de adultos con sentido popular: aquella que parte de las experiencias concretas de opresión y resistencia de las personas y que utiliza los procesos de alfabetización y formación no como un fin en sí mismos, sino como herramientas para potenciar la participación y la toma de decisiones colectivas.

3. EL GIRO COMUNITARIO: LAS COMUNIDADES, SUS CULTURAS Y SUS TERRITORIOS COMO LUGARES PEDAGÓGICOS

Mi trabajo en educación comunitaria no surgió como un desplazamiento desde la educación de adultos, sino como una profundización. Entendí pronto que las personas adultas con las que trabajaba no eran individuos aislados, sino miembros de familias, organizaciones y barrios. Su aprendizaje era indisociable de sus redes de pertenencia y de las dinámicas del territorio.

En este sentido, la educación comunitaria representó para mí el reconocimiento de que el espacio educativo privilegiado no es el aula, sino la vida cotidiana. La calle, la sede vecinal, la cancha, la feria, la cocina: todos ellos son espacios donde circulan saberes, se tejen solidaridades y se construyen memorias. Mi labor como educador comenzó a consistir menos en dar cumplimiento a pro-

gramas establecidos y más en facilitar procesos donde las propias comunidades recuperaran la capacidad de diagnosticar sus problemas, identificar sus recursos y diseñar respuestas colectivas.

Desarrollé entonces el enfoque y las metodologías de la investigación-acción participativa de base territorial, inspirada en los aportes del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y en la tradición de los centros de educación popular que surgieron en América Latina. Esta metodología implicaba que los educadores se insertaban en la dinámica comunitaria, no como un experto externo, sino como facilitadores de procesos de aprendizajes colaborativos, dialógicos y orientados a la transformación personal y social. Aprendí que la escucha activa, la confianza, el tiempo compartido y la construcción de vínculos horizontales eran condiciones previas e indispensables para cualquier proceso educativo significativo. Dos fuentes teóricas y metodológicas y de ética profesional-docente fueron claves para mí: la educación centrada en la persona de Carl Rogers y la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

4. LA EDUCACIÓN POPULAR COMO MATRIZ ÉTICO-POLÍTICA

Fue en la confluencia entre la educación de personas adultas y la educación comunitaria donde encontré el núcleo de lo que hoy reconozco como educación popular. Para mí, esta no es un método ni una técnica, sino una concepción del mundo y una apuesta ético-política. Se funda en la convicción de que la educación es siempre un acto político, y de que los sectores populares no son destinatarios pasivos de políticas educativas, sino protagonistas de su propia liberación. En este sentido mi experiencia fue acompañada por las lecturas de Iván Illich, Antonio Gramsci y Enrique Dussel.

Debo reconocer que influencia de Paulo Freire ha sido, en este camino, decisiva. Pero debo señalar que la apropiación que hicimos desde los procesos populares chilenos tuvo un sello particular. La educación popular se desarrolló como una metodología crítico-pedagógica, estrechamente ligada a las luchas territoriales,

a la recuperación democrática y, más tarde, a los procesos de resistencia frente a las políticas neoliberales y la tarea de fortalecer los movimientos sociales que aspiraban construir democracias participativas. El anillo de conversaciones y proyectos pedagógicos y políticos comunes convocó a decenas de centros de educación popular que apuntaban en esta dirección con protagonistas de gran calado humano e intelectual como Óscar Jara, Mario Garcés, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Raúl Leis, Sergio Haddad, Pedro Pontual, Carlos Rodríguez Brandao, Rosa María Alfaro, César Picón, Pepe Rivero, Moema Viezzer, José Luis Rebellatto, Joao Francisco de Sousa, Budd Hall, Miriam Camilo, Nélida Céspedes, junto a otros liderazgos pedagógicos y políticos no menores.

Desde esta perspectiva, he sostenido que la educación popular implica necesariamente tres movimientos:

- *Desnaturalización*: ayudar a leer la realidad no como un destino inevitable, sino como una construcción histórica producto de relaciones de poder que pueden ser transformadas.
- *Reconstitución del saber popular*: reconocer y validar los saberes acumulados por las comunidades en su experiencia de lucha, organización y trabajo, estableciendo un diálogo crítico con el conocimiento académico.
- *Praxis organizativa*: orientar los procesos educativos hacia formas concretas de organización y acción colectiva, de modo que el aprendizaje se traduzca en poder popular.

5. INTEGRACIÓN: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y LA ESPERANZA

A lo largo de cinco décadas, he aprendido que estos tres campos —educación de adultos, comunitaria y popular— solo pueden comprenderse plenamente cuando se integran en una práctica unificada. En mis escritos y en mi acción, he denominado a esta integración pedagógica de la memoria y la esperanza.

Por pedagogía de la memoria entiendo aquella que recupera las historias silenciadas, las luchas populares, las experiencias

organizativas previas que las comunidades guardan como resistencia frente a la amnesia impuesta por el neoliberalismo y las dictaduras. Trabajar la memoria no es un ejercicio arqueológico, sino un acto de reconstitución identitaria que fortalece los proyectos de futuro.

Por pedagogía de la esperanza, en diálogo con Freire, entiendo aquella que no elude la crudeza de la opresión, pero que se niega a reducir la realidad a sus dimensiones más dolorosas y construye proyectos de comunitarización de la vida, reactiva la acción colectiva y trabaja para dotar de sentidos procomunes en la convivencia social y política. Creo en un comunitarismo de base como condición o sustento clave de una democracia participativa y de una cultura política pro-paz, justicia social y de cuidado de la Casa Común. Creo y trabajo para una educación que cultiva la utopía como potencia práctica, que forma para la autonomía y que sostiene que otro mundo no solo es posible, sino que ya está siendo construido desde los grietas proféticas y liberadoras de las que emergen comunidades semillas de liberación como las imaginaron Walter Benjamín, Camilo Torres, Óscar Romero, Pedro Casaldáliga y la comunidad mártir de El Salvador.

6. DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Hoy, al mirar el escenario actual, me preocupa profundamente la despolitización comunitaria de la educación popular en algunos ámbitos. Observo con inquietud cómo ciertas versiones de la “educación comunitaria” son cooptadas por lógicas asistencialistas que vacían su potencial transformador. Por ello, reafirmo la necesidad de mantener el carácter crítico y militante de nuestra tradición, sin caer en dogmatismos ni en fórmulas repetitivas. Destaco en este sentido las experiencias de las escuelas públicas comunitarias en Chile, las pedagogías feministas, zapatistas y del movimiento de los Sin Tierra en Brasil, las expediciones pedagógicas en Colombia y los movimientos de pedagogías críticas en México, Argentina y en la Amazonía.

Los emergentes e “insumisos” movimientos sociales — indígenas, feministas, ecologistas, de derechos humanos, de migrantes— nos exigen actualizar nuestras “epistemologías” y nuestras metodologías sin perder el horizonte de justicia social y liberación (de las antiguas y nuevas opresiones y dominaciones, materiales e inmateriales) que ha dado sentido a nuestro trabajo. Las educaciones populares, las comunitarias y las de personas adultas (y de las adultas mayores) deben abrirse a estas nuevas gramáticas de las luchas altermundistas, reconociendo que las opresiones son múltiples y que su abordaje requiere de un diálogo intercultural, intergeneracional y de justicia de género.

7. A MODO DE CIERRE

No pretendo ofrecer un sistema cerrado sino extender una invitación. A lo largo de mi trayectoria como educador chileno, he aprendido que el conocimiento se construye en el trabajo y en el pensamiento compartido, en la reflexión colectiva, en la capacidad de leer e intervenir críticamente en procesos políticos e intelectuales emergentes y en el reconocimiento de que nuestro campo político-pedagógico-crítico siempre ser “abierto”, “convocante” e “intercultural”.

Mis artículos y ensayos no son más que destellos de ese camino, intentos de sistematizar una práctica que siempre se renueva en el encuentro con las comunidades de las que somo partícipes y coprotagonistas.

Hacia una teoría integrada de la Facilitación Grupal:

Aportes de Rogers, Freire, Nussbaum y Schön

para la práctica de psicólogos y profesiones sociales

1. INTRODUCCIÓN

La facilitación de procesos grupales se ha consolidado como una competencia central para psicólogos y otros profesionales sociales que intervienen en contextos comunitarios, organizacionales y educativos. Lejos de reducirse a un conjunto de técnicas para dinamizar reuniones, la facilitación grupal constituye una postura epistemológica, ética y metodológica que pone en el centro la capacidad de los grupos para autogestionar sus procesos, tomar decisiones informadas y construir bienestar colectivo.

En la práctica cotidiana, el profesional que asume un rol de facilitación acompaña al grupo en el cometido que se propone, guiándolo y manejando las diferentes dinámicas y resistencias que pueden aparecer durante el proceso. Para ello, pone en juego herramientas, actitudes y destrezas que se convierten en un arte al servicio del grupo. Sin embargo, la eficacia de esta labor no depende exclusivamente de la pericia técnica del facilitador, sino de los fundamentos teóricos que sustentan su práctica.

El presente documento propone una teoría integrada de la facilitación grupal a partir del diálogo entre cuatro referentes fundamentales: Carl Rogers, Paulo Freire, Martha Nussbaum y Donald Schön. Rogers aporta el enfoque centrado en la persona y las condiciones relacionales para el crecimiento; Freire, la dimensión política del diálogo y la conciencia crítica; Nussbaum, el horizonte ético del florecimiento humano a través de las capacidades y Schön, la epistemología de la práctica reflexiva que permite al facilitador aprender en y desde la acción.

La integración de estas cuatro perspectivas ofrece al psicólogo un marco robusto para comprender y ejercer la facilitación

grupal como una práctica situada, transformadora y éticamente comprometida con el bienestar humano integral.

2. LA FACILITACIÓN GRUPAL COMO OBJETO DE ESTUDIO

2.1 DEFINICIÓN Y ALCANCES

La facilitación grupal puede definirse como un proceso colaborativo mediante el cual una persona (el facilitador) apoya a un grupo para alcanzar sus objetivos específicos, dando espacio a una escucha profunda de lo que está pasando en el grupo y posibilitando su comunicación, gestión emocional, toma de decisiones, consolidación o cohesión y desarrollo. El facilitador no es un director que impone rumbos, sino un acompañante que promueve un entorno donde los participantes se sienten seguros para expresarse, disentir, construir acuerdos y asumir compromisos.

Desde la psicología comunitaria, la facilitación grupal se inscribe en una tradición que privilegia la participación, la horizontalidad y el fortalecimiento de las capacidades locales. El psicólogo facilitador no trabaja para el grupo, sino con el grupo, reconociendo que los saberes y recursos para la transformación ya están presentes en la comunidad, aunque a menudo se encuentran silenciados o desarticulados.

2.2 LA ESPECIFICIDAD DEL ROL DEL PSICÓLOGO COMO FACILITADOR

El psicólogo que ejerce como facilitador grupal aporta una formación específica en dinámicas vincularles, procesos emocionales y construcción de subjetividad. No obstante, su rol no es el de un terapeuta que trata patologías individuales, sino el de un profesional que promueve condiciones para que el grupo despliegue sus potencialidades. Esto implica un cambio de paradigma: del modelo experto (que sabe y prescribe) al modelo facilitador (que pregunta, contiene y estimula). El enfoque centrado en la persona, la conciencia crítica, el horizonte de capacidades y la reflexividad constituyen las coordenadas teóricas que orientan esta práctica.

3. CARL ROGERS: EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA Y LOS GRUPOS DE ENCUENTRO

3.1 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL ENFOQUE ROGERIANO

Carl Rogers (1902-1987) desarrolló una psicología humanista que sitúa a la persona como agente de su propio desarrollo. Su obra trasciende la terapia individual y se extiende a la educación, las relaciones intergrupales y la facilitación de procesos colectivos. Para Rogers, el ser humano posee una capacidad innata de autodesarrollo y una tendencia espontánea a la autorrealización, siempre que las condiciones ambientales sean las adecuadas.

En el contexto grupal, Rogers traslada las condiciones que identificó para el cambio terapéutico —empatía, aceptación positiva incondicional y congruencia— al rol del facilitador. El facilitador rogeriano no dirige, no interpreta ni evalúa; su función es crear un clima psicológico seguro donde los miembros del grupo puedan expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y experiencias.

3.2 LOS GRUPOS DE ENCUENTRO: DEL TERAPEUTA AL FACILITADOR

En sus Grupos de Encuentro, Rogers propone una modalidad de trabajo grupal donde la concepción del terapeuta como experto pasa a un rol de facilitador de un proceso que emerge desde los propios participantes. Este enfoque no directivo sostiene que el grupo, en un clima de aceptación y confianza, desarrollará naturalmente sus propias soluciones y caminos de crecimiento.

Rogers identificó etapas en el desarrollo de un grupo de encuentro, que van desde la expresión inicial de resistencias hasta la consolidación de relaciones auténticas y la capacidad de cambio. Estas etapas no deben ser aplicadas como un protocolo rígido, sino comprendidas como patrones emergentes que el facilitador sabe reconocer y acompañar sin forzarlos.

3.3 APORTES A LA TEORÍA DE LA FACILITACIÓN GRUPAL

Del pensamiento rogeriano se derivan tres aportes fundamentales para la facilitación grupal:

- *La centralidad de la actitud del facilitador:* más importante que las técnicas es la disposición interna del facilitador —empatía, aceptación y autenticidad— que genera las condiciones para que el grupo se sienta seguro y pueda arriesgarse a crecer.
- *La confianza en la tendencia actualizante del grupo:* el facilitador cree que el grupo, por sí mismo, tiene recursos para resolver sus problemas y alcanzar sus objetivos. Su intervención mínima no es pasividad, sino respeto por el ritmo y la sabiduría colectiva.
- *La no directividad como principio metodológico:* el facilitador no impone temas, no fuerza consensos ni evita los conflictos. Acompaña, clarifica, refleja lo que escucha, pero nunca decide por el grupo.

Estos principios constituyen la base actitudinal de toda facilitación de calidad. Sin embargo, Rogers ha sido criticado por su individualismo metodológico y su escasa atención a las dimensiones políticas, estructurales y culturales de la opresión. Aquí es donde el diálogo con Freire resulta imprescindible.

4. PAULO FREIRE: DIÁLOGO, CONCIENCIA CRÍTICA Y EMANCIPACIÓN

4.1 LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO COMO MARCO PARA LA FACILITACIÓN

Paulo Freire desarrolló una pedagogía radicalmente transformadora que concibe la educación como un acto político. Su obra, *Pedagogía del oprimido*, denuncia la educación bancaria —donde el educador deposita conocimientos en educandos pasivos— y pro-

pone en su lugar una educación problematizadora, basada en el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento.

La facilitación grupal, desde una perspectiva freireana, no puede ser neutral. O contribuye a la reproducción de relaciones de dominación (cuando el facilitador impone su agenda, desconoce los saberes populares o evita los temas conflictivos) o se convierte en una práctica de libertad que ayuda al grupo a leer críticamente su realidad y transformarla.

4.2 EL CÍRCULO DE CULTURA COMO METODOLOGÍA FACILITADORA

La materialización más conocida del enfoque freireano es el Círculo de Cultura, una metodología grupal que rompe con la disposición tradicional de filas y jerarquías para crear un espacio donde todas las voces importan. Nacido en las campañas de alfabetización de adultos en el Brasil de los años sesenta, el Círculo de Cultura se basa en tres principios clave:

- *Diálogo horizontal:* a diferencia del monólogo del experto, el círculo se construye sobre la base de que todos los participantes, incluido el coordinador, son sujetos de conocimiento. Se valora la experiencia y el saber de cada persona, creando una relación de respeto y confianza mutua.
- *Temas generadores:* el contenido del trabajo grupal no es impuesto externamente, sino que emerge de la propia realidad de los participantes. El facilitador investiga el universo temático del grupo y extrae de allí las cuestiones que serán problematizadas colectivamente.
- *Conciencia crítica:* el objetivo no es solo que el grupo adquiera información, sino que desarrolle una lectura crítica del mundo que le permita identificar las causas estructurales de su opresión y actuar para transformarlas.

4.3 LA FACILITACIÓN COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD

Para Freire, el facilitador —al que denomina coordinador de círculos de cultura— no es un educador que enseña, sino un problematizador que ayuda al grupo a desvelar su realidad. Su actitud es de humildad, respeto por los saberes populares y compromiso con la transformación social. El diálogo freireano no es un mero intercambio de opiniones, sino un encuentro amoroso, humilde y crítico entre sujetos que se reconocen mutuamente como productores de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la facilitación grupal adquiere una dimensión política ineludible: el facilitador no puede ignorar las relaciones de poder que atraviesan al grupo (clase, raza, género, territorio) ni la opresión estructural que limita las posibilidades de vida de sus miembros. Su tarea es contribuir a que el grupo tome conciencia de esas determinaciones y desarrolle estrategias colectivas de resistencia y transformación.

5. MARTHA NUSSBAUM: EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES COMO HORIZONTE ÉTICO Y POLÍTICO (EN LO MICRO, EN LO MESO Y EN LO MACRO)

5.1 FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES

Martha Nussbaum (1947-actualidad), filósofa estadounidense, ha desarrollado una teoría ética y política conocida como enfoque de las capacidades, que se sitúa en continuidad con la tradición aristotélica. Su propuesta parte de la siguiente pregunta: ¿qué significa vivir una vida floreciente, una vida digna de un ser humano? Para responderla, Nussbaum elabora una lista de diez capacidades humanas centrales que toda sociedad debería garantizar a sus miembros para que puedan vivir con dignidad.

Estas capacidades incluyen, entre otras: la vida (poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal), la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación (poder

vivir con y para otros), las otras especies y el control sobre el propio entorno (político y material).

5.2 APLICACIÓN DEL ENFOQUE A LA FACILITACIÓN GRUPAL

El enfoque de capacidades ofrece a la facilitación grupal un horizonte ético normativo: el propósito último de cualquier proceso de facilitación no puede ser otro que ampliar las capacidades reales de las personas y los colectivos para vivir vidas que tengan razón de ser valoradas. Desde esta perspectiva, el facilitador no solo ayuda al grupo a alcanzar sus objetivos inmediatos, sino que evalúa permanentemente si su práctica está contribuyendo a:

- *Expandir la agencia y la razón práctica de los participantes:* ¿están aprendiendo a tomar decisiones informadas y autónomas?
- *Fortalecer la afiliación:* ¿el grupo se está convirtiendo en un espacio de reconocimiento, respeto y apoyo mutuo?
- *Desarrollar la imaginación y el pensamiento crítico:* ¿el grupo está ampliando su comprensión del mundo y de las posibilidades de cambio?
- *Garantizar condiciones materiales y políticas* para que las capacidades puedan ejercerse efectivamente, más allá del discurso.

La lista de capacidades de Nussbaum proporciona al facilitador un lenguaje y un criterio para evaluar la calidad de su intervención. No se trata de que el facilitador imponga una lista de capacidades desde afuera, sino de que el grupo, con su acompañamiento, explicita qué capacidades considera valiosas y qué obstáculos concretos enfrenta para desarrollarlas.

5.3 LA FACILITACIÓN COMO PRÁCTICA DE JUSTICIA (JUSTICIA MATERIAL, JUSTICIA EPISTÉMICA, DIÁLOGO DE SABERES)

Nussbaum sitúa su enfoque en el marco de una teoría de la justicia parcial: se ocupa de los casos en que las capacidades caen por de-

bajo de un umbral mínimo de dignidad. Para la facilitación grupal, esto implica un compromiso prioritario con los grupos más vulnerables (personas en situación de pobreza, exclusión social, discriminación o violencia), no para “ayudarlos” paternalistamente, sino para remover las barreras que les impiden desplegar sus capacidades.

La facilitación, desde Nussbaum, no puede reducirse a la dinámica interna del grupo. Debe conectar al grupo con las estructuras políticas, económicas y sociales que determinan sus condiciones de vida. El facilitador es un puente entre el microespacio grupal y el macrosistema de derechos y oportunidades, colaborando para que el grupo pueda incidir en las decisiones que le afectan.

6. DONALD SCHÖN: LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO EPISTEMOLOGÍA DE LA FACILITACIÓN

6.1 CRÍTICA DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA Y DEFENSA DEL PROFESIONAL REFLEXIVO

Donald Schön realizó una contribución fundamental a la epistemología de la práctica profesional. Su obra critica el modelo de racionalidad técnica, según el cual los profesionales aplican conocimientos teóricos universales a problemas instrumentales bien definidos. Schön demuestra que, en la práctica real, los problemas son complejos, ambiguos y únicos, y no pueden resolverse mediante la simple aplicación de teorías preexistentes.

En lugar del técnico que aplica recetas, Schön propone la figura del profesional reflexivo, aquel que es capaz de pensar en y desde la acción, construyendo conocimiento en el propio proceso de intervención. El profesional reflexivo no separa pensamiento y acción, sino que integra la reflexión en el hacer, generando respuestas creativas a situaciones que no estaban previstas.

6.2 CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN, REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

Schön distingue tres momentos del saber profesional reflexivo:

- *Conocimiento en la acción*: el saber tácito que se manifiesta en la acción inteligente. Es el «saber cómo» que el profesional despliega sin necesidad de pensar explícitamente en ello —como andar en bicicleta o, para el facilitador, mantener la escucha activa mientras se desarrolla una dinámica grupal.
- *Reflexión en la acción*: el pensamiento que el profesional realiza mientras actúa, cuando se enfrenta a una situación sorprendente o problemática. Es un proceso de «parada y re-pensamiento» en medio de la acción, que permite ajustar el rumbo en tiempo real. Un ejemplo es cuando el facilitador nota que una dinámica no está funcionando y modifica su estrategia sobre la marcha.
- *Reflexión sobre la acción*: el análisis posterior de lo ocurrido, que permite extraer aprendizajes para futuras intervenciones. Corresponde a la sistematización de la práctica, la escritura de bitácoras y la supervisión entre pares.

6.3 APLICACIÓN A LA FACILITACIÓN GRUPAL: EL FACILITADOR COMO PROFESIONAL REFLEXIVO

La facilitación grupal es un campo paradigmático para la práctica reflexiva, porque cada grupo es único, cada sesión es imprevisible y las variables en juego son múltiples (emocionales, relacionales, contextuales). El facilitador reflexivo:

- *No sigue un manual*: conoce técnicas, pero las adapta creativamente a cada situación. Sabe cuándo aplicarlas, cuándo modificarlas y cuándo abandonarlas.
- *Desarrolla un saber artístico*: como el escultor o el músico, el facilitador adquiere con la experiencia un tipo de saber que

no puede reducirse a reglas explícitas, sino que se manifiesta en la percepción aguda y la respuesta oportuna.

- *Aprende de los errores y las sorpresas:* en lugar de ver lo inesperado como un fracaso, lo convierte en una oportunidad de indagación y crecimiento. La reflexión en la acción permite transformar una crisis grupal en un momento de aprendizaje colectivo.
- *Cultiva la autoconciencia y la supervisión:* el facilitador reflexivo somete su práctica a la revisión crítica, ya sea a través de diarios personales, grupos de intervisión o supervisión con pares más experimentados (aprendizaje entre pares, amigos críticos)

La obra de Schön complementa los aportes de Rogers, Freire y Nussbaum al proporcionar una epistemología de la práctica que permite al facilitador no solo tener buenas intenciones o principios éticos, sino saber cómo actuar en la complejidad y la incertidumbre del trabajo grupal real.

7. HACIA UNA TEORÍA INTEGRADA DE LA FACILITACIÓN GRUPAL

7.1 UN MODELO DE CUATRO DIMENSIONES

La integración de los cuatro autores permite construir un modelo multidimensional de la facilitación grupal, donde cada dimensión responde a una pregunta clave y aporta criterios de calidad específicos:

Relacional-actitudinal Carl Rogers. ¿Cómo debe ser el facilitador para que el grupo se sienta seguro y pueda crecer? Empatía, aceptación positiva incondicional, congruencia, no directividad.

Política-transformadora Paulo Freire. ¿Cómo puede la facilitación contribuir a la conciencia crítica y la transformación social? Diálogo horizontal, temas generadores, problematización, compromiso anti oligárquico.

Ético-normativa Martha Nussbaum. ¿Cuál es el horizonte de bienestar que orienta la facilitación? Ampliación de capacidades humanas centrales, justicia distributiva, dignidad.

Epistemológico-procedimental Donald Schön. ¿Cómo aprende el facilitador en y desde la práctica? Reflexión en la acción, conocimiento tácito, adaptación creativa, supervisión.

Estas cuatro dimensiones no operan de manera aislada, sino que se retroalimentan mutuamente. La actitud empática de Rogers es condición para el diálogo horizontal de Freire; el horizonte de capacidades de Nussbaum da dirección política a la no directividad rogeriana; la reflexividad de Schön permite ajustar la práctica facilitadora en tiempo real y aprender de la experiencia.

7.2 MANIFESTACIONES METODOLÓGICAS DE LA FACILITACIÓN INTEGRADA

La teoría integrada se traduce en un conjunto de prácticas metodológicas que el facilitador puede desplegar:

1. *Rondas de escucha profunda (Rogers + Freire):* el facilitador organiza rondas de palabra donde cada participante expresa libremente sin ser interrumpido, y el facilitador devuelve con paráfrasis que validan la experiencia (Rogers). Al mismo tiempo, estas rondas se orientan a identificar temas generadores que emergen del sentir colectivo (Freire).

2. *Problematización de situaciones límite (Freire + Nussbaum):* el facilitador ayuda al grupo a identificar aquellas situaciones que bloquean el despliegue de sus capacidades (Nussbaum) y las somete a un análisis crítico que distingue entre dificultades individuales y causas estructurales (Freire).

3. *Evaluación de capacidades grupales (Nussbaum + Schön):* el facilitador promueve procesos de autoevaluación donde el grupo explicita qué capacidades valora, en qué nivel las ejerce y qué barreras enfrenta. Esta evaluación es reflexiva (Schön): se revisa periódicamente, se ajustan las estrategias y se documentan los aprendizajes.

4. *Bitácora reflexiva del facilitador (Schön + Rogers)*: el facilitador lleva un registro escrito de cada sesión, anotando no solo lo ocurrido sino sus propias reacciones emocionales, sus dudas y sus decisiones improvisadas. Este material es insumo para la supervisión y para el cultivo de la congruencia (Rogers) entre lo que el facilitador siente y lo que hace.

5. *Círculos de cultura-educación popular (Freire + Rogers)*: la metodología freireana del círculo de cultura se enriquece con la actitud rogeriana de aceptación incondicional y con la reflexividad schöniana, que permite al coordinador ajustar sus intervenciones según las respuestas del grupo.

7.3 EL PSICÓLOGO COMO FACILITADOR REFLEXIVO, DIALÓGICO, EMPODERADOR Y CAPACITADOR

El profesional que integra estos cuatro enfoques no es un mero aplicador de técnicas, sino un facilitador competente en cuatro registros:

- *Reflexivo*: porque examina crítica y permanentemente su práctica, aprende de la experiencia y se forma continuamente.
- *Dialógico*: porque construye relaciones horizontales basadas en el respeto y la reciprocidad, y valora los saberes del grupo como condición para cualquier transformación.
- *Empoderador*: porque su objetivo no es hacer por el grupo, sino ayudar al grupo a descubrir y desplegar su propio poder.
- *Capacitador*: porque tiene claro que la meta última de su trabajo es que todas las personas involucradas puedan vivir vidas más plenas, libres y dignas, en todas las dimensiones de su existencia.

8. CONCLUSIONES

La facilitación grupal, ejercida desde una perspectiva psicológica social y comunitaria, requiere fundamentos teóricos sólidos que vayan más allá del mero dominio técnico. Carl Rogers, Paulo

Freire, Martha Nussbaum y Donald Schön ofrecen, desde sus respectivos campos —la psicología humanista, la pedagogía crítica, la filosofía política y la epistemología de la práctica—, las coordenadas para construir una teoría integrada que sitúa al grupo como sujeto de transformación y al facilitador como acompañante reflexivo, dialógico, empoderador y capacitador.

Las cuatro dimensiones de este modelo —relacional-actitudinal, política-transformadora, ético-normativa y epistemológico-procedimental— no son compartimentos estancos, sino capas de una misma práctica que debe ser simultáneamente cálida y desafiante, respetuosa y crítica, esperanzadora y realista, estructurada y flexible. El psicólogo que asume este modelo se reconoce como un profesional que trabaja con grupos para ampliar las capacidades de las personas, promover la justicia social y contribuir al bienestar humano integral, desde una práctica que nunca termina de aprenderse porque cada grupo, cada contexto y cada encuentro son únicos.

La integración aquí propuesta es, en sí misma, un gesto freireano: una síntesis inacabada que debe ser continuamente revisada, criticada y enriquecida por la práctica reflexiva de los propios facilitadores. Porque, como enseñó Schön, la teoría más fecunda es aquella que nace de la práctica y a ella retorna para transformarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Rogers, C. (1970). *Grupos de encuentro*. Amorrortu.
- Rogers, C. (1977). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books (Hay versión en español en Paidós)
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Bases epistémicas de la sistematización de experiencias educativas: facilitación y mediación profesional en contextos de procesos grupales participativos

1. INTRODUCCIÓN: LA SISTEMATIZACIÓN COMO PROBLEMA EPISTÉMICO

La sistematización de experiencias educativas ha emergido en las últimas décadas como un campo de reflexión y práctica profundamente anclado en las realidades latinoamericanas. Lejos de reducirse a un procedimiento técnico de ordenamiento de información, la sistematización se constituye como un acto de conocimiento que interpela las relaciones entre teoría y práctica, saber académico y saber comunitario, experiencia individual y construcción colectiva.

En el marco de la mediación de aprendizajes en contextos sociales y comunitarios, la sistematización adquiere una relevancia particular: no se trata simplemente de documentar lo ocurrido, sino de comprender críticamente los procesos educativos para potenciar su capacidad transformadora. Esta comprensión exige un posicionamiento epistemológico que reconozca la validez de los saberes situados, la dimensión política de toda práctica educativa y la necesidad de diálogo entre diferentes formas de conocimiento.

El presente ensayo se propone explorar las bases epistemológicas de esta práctica, articulando las contribuciones de la tradición latinoamericana de sistematización con los desarrollos del pensamiento pedagógico crítico y las epistemologías del Sur.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

2.1 MÁS ALLÁ DEL REGISTRO TÉCNICO: LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRÁCTICA INTERPRETATIVA

Toda sistematización implica, en primer lugar, un ejercicio de selección, organización e interpretación de la experiencia. Como señalan las guías metodológicas contemporáneas, el proceso permite organizar la información recogida para facilitar su análisis, evitar que se pase por alto información relevante y generar consensos entre las partes interesadas. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, estos procedimientos no son neutros: responden a marcos teóricos, valores y posiciones políticas que orientan tanto la mirada como la acción.

La sistematización se distingue de la simple recopilación de datos en que implica un esfuerzo hermenéutico: se trata de dotar de sentido a la experiencia, de comprender sus lógicas internas, sus tensiones y sus potencialidades. Esto exige al sistematizador una actitud de escucha atenta y de apertura al sentido que emerge de la práctica misma, sin imponer categorías preconcebidas que distorsionen la comprensión del fenómeno.

2.2 LA TENSIÓN ENTRE COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN

La sistematización de experiencias educativas se inscribe en una tradición que no separa el conocimiento de la acción. Su propósito último no es meramente académico —la producción de saber sobre la práctica— sino praxeológico: la mejora y transformación de la propia práctica a partir de la reflexión crítica sobre ella.

Esta doble dimensión —comprensiva y transformadora— sitúa a la sistematización en el cruce entre la hermenéutica y la teoría crítica. Por un lado, requiere de herramientas interpretativas que permitan desentrañar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Por otro, exige una mirada crítica que interroge las condiciones estructurales que configuran los procesos educativos y que se pregunte por las posibilidades de emancipación y cambio.

3. APORTES DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO A LA SISTEMATIZACIÓN

3.1 EL DIÁLOGO DE SABERES COMO HORIZONTE EPISTÉMICO

La tradición latinoamericana de sistematización se ha desarrollado en estrecho vínculo con los movimientos de educación popular y las pedagogías críticas. Autores como Alfredo Ghiso, Alfonso Torres y Marco Raúl Mejía han enfatizado que la sistematización no puede reducirse a un ejercicio académico descontextualizado, sino que debe ser un proceso participativo donde los actores involucrados sean sujetos de su propia reflexión.

Ghiso, en particular, ha trabajado el concepto de diálogo de saberes como principio metodológico fundamental. Este diálogo supone el reconocimiento de que los saberes populares, comunitarios y experienciales poseen una validez epistémica propia que no puede ser subsumida por el conocimiento científico. La sistematización se convierte así en un espacio de encuentro e intercambio entre diferentes formas de conocimiento, donde el saber académico no se impone, sino que se pone en tensión y diálogo con los saberes de la práctica.

3.2 SISTEMATIZACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR: EL APORTE DE MARCO RAÚL MEJÍA

Este autor ha profundizado en la relación entre sistematización y educación popular, entendiendo la primera como una herramienta de empoderamiento de los colectivos y comunidades. Para Mejía, sistematizar no es una tarea externa que unos “expertos” realizan sobre una práctica, sino un proceso que los propios actores despliegan para comprender su hacer y transformarlo desde adentro.

Este enfoque implica una crítica a las epistemologías dominantes que descalifican el saber práctico y lo reducen a “experiencia” sin valor teórico. La sistematización, en contrapartida, reivindica la práctica como fuente de conocimiento y la experiencia como lugar de producción de saberes.

3.3 ALFONSO TORRES Y LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA SISTEMATIZACIÓN

Alfonso Torres ha puesto el acento en la dimensión política y ética de la sistematización. Para este autor, toda experiencia educativa en contextos sociales y comunitarios está atravesada por relaciones de poder, por luchas por el sentido y por proyectos de sociedad en pugna. La sistematización, entonces, no puede ser neutral: debe explicitar sus posiciones y compromisos, y asumir su rol en la construcción de alternativas emancipatorias.

La sistematización se configura, así como una práctica de descolonización del saber, que visibiliza las voces y experiencias silenciadas por el discurso hegemónico y que contribuye a la construcción de epistemologías otras, ancladas en las realidades y luchas de los pueblos latinoamericanos.

4. LA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS Y LA ECOLOGÍA DE SABERES

4.1 CRÍTICA Y PENSAMIENTO ABISMAL

La propuesta de Boaventura de Sousa Santos constituye un marco de referencia fundamental para comprender la profundidad epistémica de la sistematización. Santos sostiene que la modernidad, originalmente un proyecto emancipatorio, devino en un sistema de regulación social que impone una única forma de conocimiento —el científico-moderno— como criterio de verdad y validez .

Este fenómeno, que Santos denomina pensamiento abismal, divide el mundo entre lo que está “de este lado de la línea” —lo cognoscible y válido— y lo que queda “al otro lado” —lo invisible, lo irrelevante, lo no-existente. El Sur global, como metáfora de la exclusión, ha sido sistemáticamente silenciado por esta lógica que descalifica sus saberes y experiencias.

4.2 EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y ECOLOGÍA DE SABERES

Las Epistemologías del Sur surgen como respuesta a esta dominación epistémica. No se trata de una teoría general alternativa, sino de una propuesta de diálogo entre saberes que han sido marginados por el pensamiento hegemónico.

En el contexto de la sistematización, la ecología de saberes implica:

- Reconocer la validez epistémica de los saberes prácticos y comunitarios.
- Poner en diálogo diferentes formas de conocimiento sin jerarquías *a priori*.
- Traducir los saberes entre sí, buscando inteligibilidades compartidas que potencien la acción transformadora.

4.3 LA TRADUCCIÓN INTERCULTURAL COMO PRÁCTICA METODOLÓGICA

La traducción intercultural es, para Santos, una tarea central de las epistemologías del Sur. Consiste en crear condiciones para que diferentes saberes y prácticas puedan comunicarse entre sí, identificando afinidades, tensiones y complementariedades, sin que ninguno pierda su especificidad.

Esta traducción no es una operación técnica, sino una práctica política y hermenéutica que requiere disposición al reconocimiento mutuo, comprensión intercultural y respeto a la identidad y diversidad. La sistematización, entendida desde esta perspectiva, se convierte en un ejercicio de traducción: pone en diálogo la teoría académica con el saber práctico, las categorías abstractas con las experiencias concretas, los discursos globales con las realidades locales.

5. DONALD SCHÖN Y EL PROFESIONAL PRÁCTICO-REFLEXIVO

5.1 PRÁCTICA REFLEXIVA

Donald Schön ha realizado contribuciones fundamentales para comprender la naturaleza del saber profesional, especialmente en contextos de práctica compleja y cambiante. Schön critica el modelo de “racionalidad técnica” que concibe la práctica profesional como mera aplicación de conocimiento científico. En contrapartida, propone la figura del profesional reflexivo, aquel que es capaz de interrogar su propia práctica, cuestionar sus supuestos y generar nuevo conocimiento desde la acción misma.

Este planteamiento resuena profundamente con las preocupaciones de la sistematización latinoamericana. Ambas tradiciones coinciden en que el saber profesional no se agota en el conocimiento teórico previo, sino que se construye y reconstruye en la experiencia práctica, a través de un proceso de reflexión en y sobre la acción.

5.2 REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

La reflexión en la acción —el “pensar mientras se hace”— es central para Schön. El profesional reflexivo no aplica mecánicamente recetas, sino que interpreta cada situación singular, ajusta sus intervenciones y aprende de las respuestas que obtiene. Esta capacidad de pensar en la acción es lo que distingue al profesional competente del mero técnico.

La sistematización puede entenderse como una reflexión sobre la acción que amplía y profundiza la reflexión en la acción. Mientras que la segunda ocurre en el momento mismo de la práctica, la primera se realiza *a posteriori*, con la distancia que permite una mirada más comprehensiva y crítica. Pero ambas están articuladas: la reflexión sobre la acción alimenta y enriquece la capacidad de reflexionar en la acción, generando un círculo virtuoso de aprendizaje y mejora profesional.

5.3 CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y SABER HACER

Schön distingue entre el conocimiento proposicional (el saber qué) y el conocimiento práctico (el saber cómo). Este último no se transmite simplemente mediante explicaciones teóricas, sino que se aprende en la práctica, a través de la experiencia guiada y la reflexión compartida.

La sistematización se presenta como un dispositivo privilegiado para la generación de este conocimiento práctico. Al documentar, analizar y reflexionar sobre la experiencia, los profesionales pueden explicitar los saberes implícitos que guían su acción, someterlos a crítica y construir nuevas comprensiones que enriquezcan su saber hacer.

6. LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRÁCTICA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

6.1 MEDIACIÓN DE APRENDIZAJES EN CONTEXTOS SOCIALES Y COMUNITARIOS

La mediación pedagógica profesional en contextos sociales y comunitarios se caracteriza por su complejidad y su carácter situado. No se trata de transmitir contenidos en un aula, sino de facilitar procesos de aprendizaje en espacios donde confluyen diversas lógicas, intereses y saberes. El mediador educativo actúa como puente entre diferentes mundos, promoviendo encuentros que potencien la capacidad de acción y reflexión de los sujetos y colectivos.

Esta mediación no es neutral: implica posicionamientos éticos y políticos, opciones por determinados modelos de aprendizaje y compromisos con la transformación social. La sistematización permite tomar conciencia de estas dimensiones, explicitando los supuestos que guían la práctica y sometiéndolos a discusión crítica.

6.2 APORTES DE LA SISTEMATIZACIÓN A LA PRÁCTICA DE MEDIACIÓN

La sistematización contribuye a la mediación pedagógica en múltiples dimensiones:

- *Comprensión de los procesos*: permite identificar las lógicas, tensiones y dinámicas que atraviesan los procesos educativos, más allá de lo que superficialmente puede observarse.
- *Identificación de aprendizajes*: facilita el reconocimiento de los aprendizajes logrados por los participantes, tanto en términos de contenidos como de capacidades y disposiciones.
- *Mejora de la práctica*: al identificar aciertos y dificultades, la sistematización proporciona insumos para ajustar y enriquecer las intervenciones.
- *Construcción colectiva de saber*: al involucrar a los diversos actores, promueve la construcción compartida de conocimiento sobre la práctica.

6.3 DIMENSIONES EPISTÉMICAS DE LA MEDIACIÓN DESDE LA SISTEMATIZACIÓN

Desde la perspectiva aquí desarrollada, la mediación pedagógica se comprende como una práctica epistémica: no solo transmite conocimiento, sino que lo genera y transforma. La sistematización contribuye a visibilizar esta dimensión, mostrando cómo los procesos educativos son espacios de producción de saber que articulan diversas fuentes y tradiciones.

Esta comprensión implica superar la distinción jerárquica entre quienes “saben” (los mediadores) y quienes “aprenden” (los participantes). La sistematización, al valorar los saberes de todos los actores, contribuye a horizontalizar las relaciones educativas y a construir procesos de aprendizaje más democráticos y participativos.

7. INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA MEDIADORA

La articulación de las perspectivas aquí revisadas permite configurar una epistemología de la práctica mediadora que reconoce su complejidad y su potencial transformador.

- *Tradición latinoamericana* (Ghiso, Torres, Mejía): Diálogo de saberes, participación, compromiso político, horizontalidad, reconocimiento de saberes comunitarios, orientación transformadora.
- *Epistemologías del Sur* (dos Santos Sousa): Ecología de saberes, traducción intercultural, crítica al pensamiento abismal, visibilización de saberes silenciados, diálogo intercultural, descolonización.
- *Práctica reflexiva* (Schön): Reflexión en y sobre la acción, conocimiento práctico, aprendizaje desde la experiencia. Desarrollo profesional, mejora continua, articulación teoría-práctica.

Esta integración sugiere que la sistematización no es una técnica neutral, sino una práctica epistémica situada, que implica posicionamientos teóricos y políticos, y que contribuye a la construcción de un saber pedagógico más plural, crítico y emancipador.

8. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

A partir del recorrido realizado, es posible identificar varios desafíos para la sistematización de procesos de mediación de aprendizajes:

1. *Superar el tecnicismo*: evitar que la sistematización se reduzca a un procedimiento burocrático, recuperando su dimensión crítica y transformadora.
2. *Fortalecer la participación*: garantizar que los diversos actores sean sujetos activos del proceso de sistematización, no meros informantes.

3. *Articular saberes*: desarrollar metodologías que favorezcan el diálogo genuino entre diferentes formas de conocimiento.
4. *Conectar con la transformación*: asegurar que la sistematización no se quede en la comprensión, sino que alimente procesos de cambio efectivos.
5. *Generar condiciones institucionales*: promover espacios y tiempos que permitan a los profesionales dedicarse a la reflexión sistemática sobre su práctica.

9. CONCLUSIONES

La sistematización de experiencias educativas en contextos sociales y comunitarios se revela como una práctica epistémica de gran riqueza y profundidad. Lejos de ser un mero procedimiento técnico, constituye un espacio de construcción de conocimiento que articula la reflexión sobre la práctica con los saberes comunitarios, la teoría crítica con la experiencia situada, la comprensión hermenéutica con la transformación social.

Las contribuciones de la tradición latinoamericana —con su énfasis en el diálogo de saberes y el compromiso político—, de las epistemologías del Sur —con su crítica a la dominación cognitiva y su propuesta de ecología de saberes— y de la práctica reflexiva de Schön —con su valoración del conocimiento práctico y el aprendizaje desde la experiencia— convergen para configurar una epistemología de la mediación pedagógica que reconoce su complejidad y su potencial emancipador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ghiso, Alfredo (s/). *La sistematización en contextos formativos universitarios*. <https://circomunidad.org/wp-content/uploads/2021/12/La-sistematizacion-en-conxtextos-formativos-universitarios.pdf>
- Dos Santos Sousa, Boaventura (2022). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.

- Mejía, Marco Raúl (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y la producción de saberes y conocimientos*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Torres, Alfonso (2019). *La sistematización como investigación participativa*. https://www.researchgate.net/publication/338635912_La_sistematizacion_como_investigacion_participativa

Facilitación de procesos grupales en contextos interculturales

INTRODUCCIÓN

En las sociedades contemporáneas, caracterizadas por una creciente diversidad cultural, los profesionales de las ciencias sociales (trabajo social, psicología, educación social, comunitaria y popular, entre otros) se enfrentan al reto de diseñar e implementar procesos de facilitación grupal que sean culturalmente pertinentes y transformadores. La facilitación en contextos interculturales trasciende la mera aplicación de técnicas grupales; implica un posicionamiento ético-político que reconoce y valora la pluralidad de saberes, combate las asimetrías de poder en la producción del conocimiento y promueve la construcción colectiva de soluciones. Analizaremos posteriormente el concepto de justicia epistémica.

Desarrollamos en este texto una visión integral sobre las características de la teoría y la práctica de la facilitación de grupos desde una perspectiva intercultural. Se abordarán los fundamentos teóricos que la sustentan, destacando los conceptos de justicia epistémica y diálogo de saberes como ejes transversales. Posteriormente, se analizarán dos metodologías concretas —Dragon Dreaming y la metodología Nansen— que ejemplifican la aplicación de estos principios en la práctica profesional.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FACILITACIÓN INTERCULTURAL

La facilitación de grupos en contextos interculturales se distancia de los enfoques tradicionales que, a menudo, imponen marcos de referencia monoculturales y coloniales. Se sustenta en una serie de principios y conceptos clave que identificamos a continuación.

1.1. DE LA APERTURA Y O PLURALISMO CULTURAL A LA JUSTICIA EPISTÉMICA

Un primer nivel de aproximación consiste en desarrollar competencias interculturales que permitan comprender las diferencias en los estilos de comunicación, la toma de decisiones y la relación con las concepciones de tiempo y convivencia de los diversos grupos culturales y sus lenguas. Sin embargo, un enfoque crítico va más allá del mero reconocimiento del pluralismo cultural, adentrándose en el terreno de la justicia epistémica. Este concepto, desarrollado por Miranda Fricker (2007) y ampliado por pensadores como Boaventura de Sousa Santos, se refiere al derecho de los grupos históricamente marginados a que sus formas de conocer y sus saberes sean reconocidos como legítimos.

La injusticia epistémica ocurre cuando, de manera sistemática, se desacreditan los conocimientos de ciertos grupos (por ejemplo, indígenas, afrodescendientes, campesinos) en favor de un conocimiento hegemónico, típicamente el conocimiento científico occidental o las epistemologías y lenguas coloniales. En la facilitación de grupos, esto se manifiesta cuando se privilegian las explicaciones técnicas o profesionales sobre las experiencias y saberes locales. Por ello, un facilitador con una perspectiva de justicia epistémica debe:

- Cuestionar sus propios sesgos y la autoridad incuestionable de su conocimiento disciplinar.
- Crear condiciones para que todos los saberes presentes en el grupo sean expresados y valorados equitativamente.
- Combatir activamente el «racismo epistémico» que invalida otras cosmovisiones.

1.2. EL DIÁLOGO DE SABERES COMO MÉTODO Y COMO HORIZONTE ÉTICO-PEDAGÓGICO.

El diálogo de saberes es una herramienta metodológica fundamental para materializar la justicia epistémica. Se define como un

proceso de comunicación e intercambio horizontal entre personas, grupos o comunidades que provienen de diferentes orígenes culturales y epistémicos. A diferencia de un debate o una negociación, el diálogo de saberes:

- Busca la comprensión mutua y la construcción colaborativa de conocimiento, en lugar de imponer una verdad única.
- Reconoce que todas las partes involucradas poseen conocimientos valiosos: los académicos y los provenientes de la experiencia práctica, los conocimientos científicos y los saberes tradicionales o ancestrales.
- Opera como una “ecología de saberes”, un concepto de Boaventura de Sousa Santos que propone que no hay ignorancia ni saber en general, sino formas de ignorancia y saber que deben ser puestas en diálogo.

En la práctica de la facilitación de procesos grupales, el diálogo de saberes implica diseñar espacios y utilizar técnicas que permitan la emergencia de narrativas diversas, la validación de conocimientos no académicos y la co-creación de respuestas a problemas compartidos.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE FACILITACIÓN DE PROCESOS GRUPALES DESDE LAS PROFESIONES SOCIALES

La integración de los principios anteriores redefine el rol del facilitador y las características del proceso grupal.

- El-la facilitador como agente epistémico y puente intercultural: El profesional (psicólogo, trabajador social, educador, etc.) actúa como un catalizador que, en lugar de ser el único poseedor del saber, promueve condiciones para que el propio grupo descubra y potencie sus conocimientos y recursos. Debe ser un traductor cultural que ayude a mediar conversaciones y a encontrar lenguajes comunes sin homogeneizar las diferencias.

- Procesos participativos y horizontales: Las metodologías deben garantizar la participación activa de todos los-as miembros, especialmente de aquellos en situación vulnerable, silenciada, invisibilizada, sometida. Colonizada. Esto implica repensar las jerarquías tradicionales y fomentar un liderazgo distribuido.
- Atención a las dinámicas de poder: Un aspecto crucial es visibilizar y gestionar las asimetrías de poder que existen dentro y fuera del grupo (clase, etnia, género, nivel educativo). El facilitador debe estar atento a cómo estas dinámicas pueden silenciar ciertas voces y distorsionar el diálogo.
- Flexibilidad metodológica: No existe una receta única. El proceso debe adaptarse continuamente a las necesidades, los tiempos y las formas de organización del grupo, lo que requiere una alta capacidad de observación y creatividad por parte del facilitador.

3. DOS METODOLOGÍAS EN PRÁCTICA: DRAGON DREAMING Y EL ENFOQUE NANSEN

A continuación, se presentan dos metodologías que, desde distintas tradiciones, encarnan muchos de estos principios.

3.1. DRAGON DREAMING: CO-CREACIÓN, CICLOS Y SABERES ANCESTRALES

- **Orígenes y Filosofía:** Creada por el activista australiano John Croft, Dragon Dreaming es una «meta-metodología» para el diseño y gestión de proyectos colaborativos y sostenibles. Su filosofía se nutre de la sabiduría ancestral de los aborígenes de Australia Occidental y se articula en torno a tres objetivos igualmente importantes: el crecimiento personal, la construcción de comunidad y el servicio a la Tierra. Su cultura subyacente es la de “provecho-provecho”, buscando beneficios para el individuo, el colectivo y el planeta.

- **Estructura y Práctica:** Opera mediante un ciclo de cuatro fases interdependientes que se retroalimentan continuamente:
 1. *Soñar:* Se genera un espacio de creatividad e inspiración para conectar con los deseos profundos del grupo, haciendo preguntas generativas en lugar de limitarse a resolver problemas.
 2. *Planificar:* Se traduce la visión en objetivos concretos y tareas, utilizando herramientas visuales y participativas.
 3. *Hacer:* Es la fase de acción, donde el grupo se autoorganiza para ejecutar las tareas, manteniendo un espíritu colaborativo de juego y aprendizaje continuo.
 4. *Celebrar:* Fase fundamental que a menudo se descuida. Permite reconocer los logros, compartir aprendizajes, gestionar conflictos y cerrar ciclos para comenzar de nuevo con más energía.

Vínculo con la Justicia Epistémica y el Diálogo de Saberes: Dragon Dreaming ejemplifica el diálogo de saberes al integrar explícitamente cosmovisiones ancestrales con herramientas modernas de gestión de proyectos y psicología (Comunicación No Violenta, ecología del cuidado de la Casa Común, pensamiento holográfico, fractal). Al poner el crecimiento personal y la construcción de comunidad al mismo nivel que la ejecución de un proyecto, desafía la lógica puramente instrumental, activista y economicista, reconociendo la multidimensionalidad del saber-hacer. La fase de “Soñar” es, en sí misma, un ejercicio de justicia epistémica, ya que valida la intuición, la emoción y la visión como fuentes legítimas de conocimiento para la acción.

3.2. METODOLOGÍA NANSSEN: EL DIÁLOGO COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

- **Orígenes y Filosofía:** Desarrollada por el Centro Nansen para la Paz y el Diálogo (Noruega), esta metodología se centra en la transformación de conflictos a través del diá-

logo. Su manual, fruto de conversaciones con miles de personas alrededor del mundo, se ha aplicado en contextos de alta complejidad y polarización social, incluyendo Chile.

- **Principios Clave:** La metodología Nansen distingue el diálogo de la negociación o la mediación. Mientras estas últimas priorizan los resultados, el diálogo se basa en el proceso. Sus principios rectores son:
 1. *Ofrecer tiempo y espacio:* Permite que las personas muestren la complejidad de sus realidades y que emerjan historias no escuchadas.
 2. *La escucha como herramienta central:* No se trata de escuchar para rebatir, sino para comprender al otro, incluso cuando lo que dice resulta incómodo.
 3. *Valentía, cara a cara:* Dialogar requiere la valentía de cuestionar las propias certezas y reconocer que no se tiene la versión completa de la verdad.
 4. *Construcción de confianza:* En contextos de desconfianza profunda, el diálogo busca encontrar pequeños puntos de encuentro que permitan iniciar un camino conjunto.

Vínculo con la Justicia Epistémica y el Diálogo de Saberes: La metodología Nansen es una aplicación práctica del diálogo de saberes en situaciones de alta conflictividad. Al afirmar que «dialogar no significa aceptar lo que es injusto» sino «entender el punto de vista del otro», se sientan las bases para una interacción donde todas las narrativas, incluidas las de grupos históricamente silenciados, vulnerados o victimizados, pueden ser expresadas y reconocidas. Este acto de reconocimiento es un paso fundamental hacia la justicia epistémica. La metodología dota a los facilitadores de herramientas concretas (como actividades sobre niveles de escucha, comunicación no verbal, etc.) para gestionar las emociones, las identidades y las narrativas en pugna, creando un espacio donde el saber de la experiencia del sufrimiento y la memoria histórica puede dialogar con otros saberes.

4. DESAFÍOS Y REFLEXIONES FINALES

La implementación de procesos de facilitación intercultural inspirados en la justicia epistémica y el diálogo de saberes no está exenta de desafíos:

- *Tiempo y recursos:* Estos procesos son, por naturaleza, más lentos que los enfoques directivos, lo que puede chocar con las lógicas de resultados inmediatos de muchas instituciones.
- *Formación profesional:* Las profesiones sociales tradicionalmente han formado profesionales expertos. Se requiere un cambio hacia una formación que desarrolle la humildad epistémica, la escucha profunda y la capacidad de facilitación de diálogos complejos.
- *Contextos institucionales:* Facilitar desde una lógica horizontal puede entrar en tensión con estructuras institucionales jerárquicas y burocráticas, lo que exige al profesional una gran habilidad para la negociación y la construcción de alianzas.

En conclusión, la facilitación de grupos en contextos interculturales desde las profesiones sociales es una práctica profundamente política y ética. Va más allá de la gestión de la diversidad para adentrarse en la construcción de relaciones de poder más justas en el ámbito del conocimiento. Metodologías como Dragon Dreaming y el enfoque Nansen ofrecen caminos concretos y potentes para transitar hacia este horizonte, demostrando que es posible soñar, planificar y dialogar colectivamente, reconociendo y valorando la riqueza y complejidad de todos los saberes. El reto para los-as profesionales sociales es asumir este enfoque no como una técnica más, sino como una guía para su práctica cotidiana, comprometida con la transformación social y la construcción de un mundo sin discriminaciones, sin dominaciones.

Apoyo y formación de líderes, animadores y facilitadores “naturales”

1. INTRODUCCIÓN

En todo proceso grupal (comunitario, de apoyo mutuo, educativo o laboral), emergen espontáneamente personas con habilidades innatas para movilizar, contener, motivar o articular al grupo. Estos líderes, animadores y facilitadores naturales no poseen necesariamente un título o designación formal, pero su influencia es decisiva para el clima, la participación y los logros del grupo.

El profesional social (psicólogo) formado como facilitador grupal no debe ignorar ni suprimir estos liderazgos, sino reconocerlos, apoyarlos y potenciarlos para fortalecer la autonomía grupal y la sostenibilidad de los procesos. Este documento ofrece lineamientos para hacerlo desde un rol ético y técnico.

2. ¿QUIÉNES SON LOS LÍDERES, ANIMADORES Y FACILITADORES NATURALES?

- *Líder natural*: tiene capacidad de convocar, influir en decisiones y representar al grupo. Suele ser respetado por coherencia y capacidad de síntesis.
- *Animador natural*: energiza, promueve la participación, alivia tensiones con humor o actividades. Favorece el clima grupal.
- *Facilitador natural*: ayuda a que los procesos comunicacionales y de toma de decisiones fluyan. Pregunta, reformula, propone métodos de manera intuitiva.

Estos roles pueden solaparse o rotar según el momento del proceso grupal.

3. ¿POR QUÉ APOYARLOS?

- Aumentan la eficacia grupal sin dependencia exclusiva del facilitador externo.
- Fortalecen la democracia interna y la distribución del poder.
- Reducen la carga del profesional facilitador en grupos grandes o complejos.
- Previenen la cristalización de liderazgos negativos (autoritarismo, monopolización de la palabra) al promover liderazgos inclusivos .
- Son puentes para la apropiación del proceso por parte de los participantes de un proceso grupal.

4. ESTRATEGIAS DE APOYO PARA EL FACILITADOR PSICÓLOGO

4.1. OBSERVACIÓN Y DETECCIÓN RESPETUOSA

- Identificar quiénes son escuchados, a quién se recurre en momentos de duda o conflicto.
- Evitar etiquetas públicas prematuras que generen expectativas rígidas.

4.2. VALIDACIÓN IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA

- Reconocer en privado o grupalmente un aporte positivo: “Esa pregunta que hizo X ayudó a clarificar el tema”.
- Sin generar favoritismos, se refuerzan conductas útiles.

4.3. DELEGACIÓN PROGRESIVA

- Asignar tareas acotadas que potencien sus habilidades: moderar una sub-discusión, registrar ideas, animar una dinámica breve.
- Aumentar gradualmente la responsabilidad según su confianza y competencia.

4.4. ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES ESPECÍFICAS (SIN SOBRESATURAR)

- Ofrecer micro talleres o *píldoras* formativas sobre: escucha activa, manejo de conflictos, registro de procesos, devoluciones no violentas.
- Usar la metodología de “aprender haciendo” dentro del mismo grupo.

4.5. SUPERVISIÓN Y CONTENCIÓN DIFERENCIADA

- Mantener espacios de conversación privada con el líder natural para revisar sus dificultades sin que eso lo convierta en “ayudante” del profesional.
- Ayudarlo a reconocer sus límites y a delegar en otros.

4.6. PROMOCIÓN DE LIDERAZGOS ROTATIVOS Y COLECTIVOS

- Evitar la dependencia de una sola persona. Fomentar que el grupo valore diferentes estilos.
- Diseñar instancias donde distintos miembros asuman roles de animación o facilitación.

5. LO QUE EL PROFESIONAL NO DEBA HACER

- Nombrar formalmente a un líder natural sin consenso grupal, pues puede generar rechazo o rigidez.
- Sobrecargarlo de tareas que no pidió ni quiere.
- Usarlo como informante sobre otros participantes del grupo sin su consentimiento.
- Desatender a otros miembros por centrarse solo en los más “habilitados” o “cooperadores”.

6. ÉTICA Y LÍMITES DEL ROL

El profesional sigue siendo responsable del encuadre, la confidencialidad y la seguridad psicológica. Apoyar a líderes naturales no significa delegar funciones profesionales o de manejo de crisis que requieren formación profesional.

7. CONCLUSIÓN

Los líderes, animadores y facilitadores naturales son un recurso invaluable en los procesos grupales. El profesional formado en facilitación grupal debe pasar de ser el único “protagonista” a un promotor de protagonismos compartidos. Esto exige humildad, observación fina y una caja de herramientas pedagógicas y metodológicas que transformen las habilidades espontáneas en capacidades reflexivas al servicio del grupo.

Meta análisis de facilitación de procesos grupales

1. INTRODUCCIÓN : LA NECESIDAD DE UNA MIRADA DE SEGUNDO ORDEN

La facilitación de procesos grupales se ha consolidado como una competencia central para profesionales de la psicología, la educación y el trabajo social. Los grupos constituyen un espacio privilegiado para el apoyo mutuo, la construcción de conocimiento colectivo, la resolución de conflictos y la promoción del cambio social y el desarrollo de capacidades humanas. No obstante, la eficacia de estas intervenciones suele ser evaluada en términos de resultados medibles (por ejemplo, logro de objetivos), dejando en un segundo plano la calidad del proceso (aprendizajes, inclusión, reconocimiento, por ejemplo) y el “cómo” de la facilitación.

Aquí es donde cobra sentido la metaevaluación: esta permite un análisis crítico de segundo orden; no se evalúa directamente la intervención grupal, sino la calidad de los procesos evaluativos que los profesionales despliegan sobre su propia práctica. Se trata, por tanto, de garantizar la utilidad, viabilidad, precisión y propiedad de las evaluaciones de la facilitación. En estos apuntes proponemos que una metaevaluación sólida debe ser congruente con los valores y principios que sustentan la facilitación grupal desde una perspectiva humanista y crítica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA META EVALUACIÓN CRÍTICA

La propuesta de metaevaluación presentada no es técnica ni neutral. Se asienta en cuatro marcos teóricos que cuestionan el rol tradicional del “experto” y sitúan la relación, el diálogo y la reflexión en el centro del quehacer profesional.

2.1 CARL ROGERS: LA ACTITUD COMO FUNDAMENTO

La obra de Carl Rogers trasciende el ámbito clínico para convertirse en una filosofía de la facilitación. En sus “grupos de encuentro”, Rogers desplazó la figura del terapeuta “experto” por la del facilitador, un agente que participa activamente en la dinámica grupal para permitir la libertad de expresión y el crecimiento de sus miembros. Para Rogers, el grupo es un “organismo vivo” que contiene su propia sabiduría.

Implicaciones para la metaevaluación: Evaluar la facilitación rogeriana implica evaluar no tanto las técnicas, sino la calidad de las actitudes del facilitador: la congruencia (autenticidad), la empatía (comprensión empática) y la consideración positiva incondicional (aceptación sin prejuicios). Una metaevaluación debe verificar en qué medida los procesos evaluativos que aplica el profesional (o la institución) son congruentes con estos principios.

2.2 PAULO FREIRE: FACILITACIÓN COMO PRAXIS DIALÓGICA

Para Paulo Freire, la educación auténtica no es la transferencia de conocimiento, sino un acto político de liberación. Su concepto de “diálogo” es central: este no es un mero intercambio de ideas, sino un acto de amor, humildad y fe en los seres humanos, que impide la dominación.

Implicaciones para la metaevaluación: Desde la perspectiva freireana se debe analizar si el facilitador evita las prácticas antidialógicas (como la conquista o la manipulación) y fomenta, en cambio, la colaboración y la organización. La metaevaluación debe preguntarse: ¿La evaluación que realiza el profesional del proceso grupal promueve la “concientización” y el empoderamiento del grupo, o lo reproduce como objeto pasivo?

2.3 IGNACIO MARTÍN-BARÓ: LEER RELACIONES DE PODER

Martín-Baró, desde la psicología de la liberación, señala que gran parte del sufrimiento psicológico no es individual, sino resulta-

do de la opresión estructural. Su enfoque busca “comprender el punto de vista de sociedades excluidas” y desarrollar una práctica que sirva a su liberación. En este marco, el grupo es un actor histórico y político.

Implicaciones para la metaevaluación: Esta debe incorporar un análisis contextual y político. Esto significa evaluar si el – las profesional es capaz de “leer” las relaciones de poder dentro y fuera del grupo, facilitar procesos de desideologización (cuestionar creencias naturalizadas) y conectar la experiencia subjetiva con las condiciones materiales de existencia.

2.4 DONALD SCHÖN: EL PROFESIONAL PRÁCTICO REFLEXIVO

Donald Schön critica un modelo de “racionalidad técnica”, que asume que los profesionales aplican teorías científicas a problemas instrumentales. Schön propone la “reflexión en la acción”, un proceso mediante el cual el profesional “piensa qué hace” mientras lo está haciendo, lo que le permite reestructurar su estrategia sobre la marcha.

Implicaciones para la metaevaluación: Esta debe priorizar la capacidad reflexiva del profesional. No basta con cumplir un protocolo; es clave observar si el facilitador es capaz de detenerse, problematizar su propia intervención, generar nuevas hipótesis y modificar su curso de acción en respuesta a la emergencia del grupo.

2.5. MARTHA NUSSBAUM: EL ENFOQUE DE CAPACIDADES COMO MARCO PARA LA FACILITACIÓN GRUPAL

La filósofa Martha Nussbaum propone una lista de diez capacidades centrales que toda sociedad debe garantizar como condición para una vida humana digna. Estas incluyen: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación (social y respeto por los demás), otras especies, juego y control sobre el entorno (político y material). El objetivo del desarrollo no es meramente el crecimiento económi-

co, sino la expansión de las capacidades de las personas para ser y hacer lo que tienen razones para valorar.

Aplicación a la facilitación de procesos grupales: Un grupo no es solo un espacio de apoyo o aprendizaje; es un microcosmos político donde se juegan las capacidades de sus miembros. Un facilitador comprometido con el enfoque de capacidades debe preguntarse: ¿Este proceso grupal permite a cada participante ejercitar su razón práctica (tomar decisiones autónomas)? ¿Fomenta la afiliación en términos de respeto mutuo y reciprocidad? ¿Evita la humillación y la exclusión? ¿Amplía el control de los participantes sobre su entorno (por ejemplo, a través de la organización colectiva)?

Implicaciones para la metaevaluación: Exige analizar si los criterios y métodos de evaluación utilizados por el profesional son sensibles al despliegue o la restricción de capacidades. No basta con medir satisfacción o logro de metas instrumentales. Se debe evaluar, por ejemplo:

- ¿La facilitación ha potenciado la capacidad de afiliación (crear lazos de confianza y respeto)?
- ¿Ha promovido la razón práctica (capacidad de los miembros para deliberar y decidir colectivamente)?
- ¿Ha protegido la integridad de los participantes (evitando dinámicas de violencia simbólica o exclusión)?
- ¿Se ha tomado en cuenta la diversidad de capacidades de partida (personas con discapacidad, trauma, analfabetismo, etc.)?

3. CLAVES PARA UNA META-EVALUACIÓN INTEGRAL: DIMENSIONES E INDICADORES

A partir de los cinco marcos teóricos, se proponen cinco dimensiones centrales para la metaevaluación, junto con indicadores clave:

1. *Actitudinal y Relacional: Rogers.* ¿La evaluación del profesional captura la calidad de la alianza, la empatía y la autenticidad en el grupo? ¿Se evalúa la seguridad psicológica del ambiente?
2. *Política y Contextual: Freire, Martín-Baró.* ¿La evaluación tiene en cuenta las asimetrías de poder, el contexto socioeconómico y la historia de opresión de los participantes? ¿La metodología utilizada (cuestionarios, entrevistas) es participativa o colonialista?
3. *Reflexiva y Adaptativa: Schön.* ¿Existe evidencia de que el -la facilitador ha ajustado su plan original basándose en su reflexión sobre la interacción grupal? ¿La evaluación incluye un análisis de los “momentos críticos” del proceso?
4. *Técnica y Metodológica :* ¿Los instrumentos de evaluación empleados (rúbricas, diarios de campo, escalas) son válidos y fiables para el contexto grupal? ¿Se evalúa la facilitación desde múltiples perspectivas (participantes, co-facilitadores, el facilitador coordinadora)?
5. *Ética: Rogers, Freire.* ¿Los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar la práctica (evaluación formativa) y no solo para controlar o calificar? ¿La evaluación protege la confidencialidad y promueve el bienestar del grupo?
6. *Desarrollo de capacidades humanas.* La metaevaluación desde Nussbaum exige analizar si los criterios y métodos de evaluación utilizados por el profesional son sensibles al despliegue o la restricción de capacidades. No basta con medir satisfacción o logro de metas instrumentales. Se debe evaluar, por ejemplo:
 - ¿La facilitación ha potenciado la capacidad de afiliación (crear lazos de confianza y respeto)?
 - ¿Ha promovido la razón práctica (capacidad de los miembros para deliberar y decidir colectivamente)?
 - ¿Ha protegido la integridad de los participantes (evitando dinámicas de violencia simbólica o exclusión)?
 - ¿Se ha tomado en cuenta la diversidad de capacidades de partida (personas con discapacidad, trauma, analfabetismo, etc.)?

CÓDIGOS PARA UNA META-EVALUACIÓN DE FACILITACIÓN DE PROCESOS GRUPALES

FACILITADOR ANFIBIO: NAVEGANDO ENTRE MUNDOS

Inspirado en las “culturas anfibias” de Orlando Fals Borda y An-tanas Mockus, este modelo propone un profesional que transita fluidamente entre el conocimiento teórico y el saber popular, entre la razón y la emoción. La capacidad de combinar cabeza y corazón es la base para construir un diálogo de saberes verdaderamente horizontal y transformador. Esta sensibilidad le permite al facilitador crear puentes de confianza y respeto, superando la clásica dicotomía entre el “experto” y la “comunidad” y encarnando una “intelectual anfibio entre la academia, el compromiso ético y los movimientos sociales”.

FACILITADOR DESCALZO: CON LOS PIES EN LA TIERRA

Manfred Max-Neef nos invita a desafiar los enfoques tecnocráticos y a valorar los saberes de quienes viven la realidad desde dentro, a quienes él llama “invisibles”. El “profesional descalzo” facilita reconociendo las fortalezas y el poder de acción de la comunidad. Esta postura fomenta la horizontalidad y co-creación del conocimiento en el grupo, poniendo un énfasis particular en el Desarrollo a Escala Humana, que prioriza la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales por encima del crecimiento económico puro.

FACILITADOR PRÁCTICO-REFLEXIVO: APRENDIENDO EN LA ACCIÓN

Donald Schön nos dota de las herramientas para entender la facilitación como una “práctica reflexiva”. En este modelo, la reflexión se convierte en el motor del aprendizaje continuo: la “reflexión en la acción” ocurre en el mismo momento de la facilitación, permitiendo ajustes sobre la marcha, mientras que la “reflexión sobre la

acción” se realiza después para analizar lo sucedido. Este enfoque dialógico-reflexivo, donde se “piensa con otros”, es esencial para promover la participación activa en los grupos. Los facilitadores reflexivos cultivan una disposición crítica hacia su propia práctica, transformando cada desafío en una oportunidad de aprendizaje personal y colectivo.

FACILITADOR HERMENEUTA: TEJIENDO SIGNIFICADOS COM- PARTIDOS

El facilitador actúa como un hermeneuta que, desde una perspectiva crítica, desvela las múltiples capas de significado en la comunicación grupal. Facilita la creación de sentido común y la comprensión profunda de las realidades. Su foco está en el lenguaje y los significados implícitos, utilizando técnicas como la escucha activa y la reformulación para construir un consenso genuino. Esto permite que el grupo no solo resuelva problemas operativos, sino que también construya una comprensión compartida que da coherencia y propósito a la acción colectiva.

FACILITADOR COMO CREADOR DE ECOSISTEMAS DIALÓGICOS DE APRENDIZAJE

Esta perspectiva integra a las anteriores y se centra en el diseño de un entorno propicio para el aprendizaje. El facilitador cultiva un espacio grupal basado en el diálogo igualitario y la interacción colaborativa. Fomenta que todas las voces sean escuchadas y valoradas, construyendo conocimiento colectivo como una red dinámica e interconectada, más que como una cadena de transmisión jerárquica. El resultado es un grupo más autónomo, resiliente y con una inteligencia colectiva en constante evolución. Los siete principios del aprendizaje dialógico, como el diálogo igualitario o la inteligencia cultural, ofrecen una guía práctica para este diseño.

INTERCONEXIONES Y TRADUCCIONES METODOLÓGICAS

Estas cinco facetas no actúan de forma aislada, sino que forman un sistema coherente. Un facilitador anfibio aplica su sensibilidad (corazón-cabeza) para crear un ecosistema dialógico seguro; un facilitador práctico-reflexivo usa la hermenéutica para interpretar los conflictos y, con los pies en la tierra (descalzo), co-crea soluciones con el grupo. Esta base se traduce en el “cómo hacer”, estableciendo puentes directos con metodologías participativas concretas como la Investigación Acción Participativa:

- *Disposición para el Diálogo de Saberes:* El facilitador anfibio combina el conocimiento académico con el popular. Esto se traduce en usar técnicas que validen el saber local, como las entrevistas comunitarias o los mapeos participativos.
- *Co-investigación con “Invisibles”:* El facilitador descalzo fomenta la participación de todos. En la práctica, esto implica técnicas que descentralizan el poder, como los grupos focales o el análisis colectivo de datos.
- *Reflexión Sistemática sobre la Práctica:* El facilitador práctico-reflexivo incorpora momentos de “pausa reflexiva” en las sesiones y diarios de campo para analizar su propio rol. Herramientas como el ciclo de reflexión de Schön o la “escalera de inferencias” pueden ser claves.
- *Interpretación Colectiva de Narrativas:* El facilitador hermenéuta guía al grupo en la interpretación de sus propias historias. Dinámicas como la “línea del tiempo” o el análisis de “incidentes críticos”, Teatro del Oprimido, mapas parlantes y otras metodologías son esenciales aquí.
- *Diseño de Espacios Dialógicos:* El facilitador de ecosistemas aprendizaje se asegura de que las metodologías usadas (como los World Cafés o los grupos de discusión) promuevan la igualdad de participación y la creación de climas de confianza y diálogo.

Bases epistemológicas de la Investigación-Acción Participativa: condiciones facilitadoras y visiones emancipadoras en las educaciones críticas

1. INTRODUCCIÓN: LA CRISIS DEL MONOPOLIO EPISTÉMICO Y EL GIRO PARTICIPATIVO

La ciencia social moderna, heredera del positivismo y el empirismo lógico, instituyó una fractura radical entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Este dualismo, funcional a la expansión colonial y capitalista, deslegitimó sistemáticamente los saberes situados, los conocimientos ancestrales y las experiencias subjetivas de las comunidades periféricas. En América Latina, esta imposición epistémica ha operado como un dispositivo de dominación que acompaña a la explotación económica y la opresión política.

Frente a este panorama, la Investigación-Acción Participativa (IAP), desarrollada inicialmente por Kurt Lewin en la psicología social y posteriormente radicalizada por Orlando Fals Borda, Paulo Freire y la sociología de la liberación de Boaventura dos Santos Sousa, irrumpe como un paradigma disruptivo y generativo. La IAP no es un mero conjunto de técnicas de recolección de datos; es una epistemología política que: (a) reconoce la validez del conocimiento cotidiano y experiencial; (b) horizontaliza la relación entre investigadores y comunidades; y (c) supedita la producción teórica a la transformación práctica de realidades opresivas.

El propósito de este ensayo es desentrañar la densidad epistémica de este enfoque, particularizando en el rol de quienes facilitan estos procesos—docentes, educadores populares, líderes comunitarios—, en las exigencias cognitivas y éticas de su práctica, y en la necesaria sintonía con los nuevos paradigmas que germinan desde el Sur global.

2. LA IAP COMO EPISTEMOLOGÍA DE LA PRAXIS: FUNDAMENTOS LATINOAMERICANOS

2.1 MÁS ALLÁ DEL MÉTODO: LA IAP COMO POSTURA ONTOLÓGICA

Para comprender la IAP en su dimensión epistémica, es necesario distinguirla de la “investigación participativa” instrumental. Mientras que esta última puede ser utilizada para extraer información de manera más “eficiente”, la IAP auténtica implica una redefinición del sujeto de investigación. El “objeto” de estudio deviene sujeto co-investigador. Esto implica una ruptura con el principio de neutralidad axiológica weberiana; en la IAP, el conocimiento está intrínsecamente orientado por valores de justicia, democracia y emancipación (Herrera & Torres, 2023)

2.2 APORTES DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

- Orlando Fals Borda y la “investigación crítica y transformadora”: El sociólogo colombiano propuso la “ciencia propia” y la “devolución sistemática” como garantía de que el conocimiento generado regresa a la comunidad en formatos comprensibles y útiles. Su obra supera el academicismo para abrazar el compromiso con los movimientos campesinos y populares.
- Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido: La IAP educativa bebe directamente de la concepción freireana de concientización. El acto de investigar es simultáneamente un acto de educación: leer la palabra para reescribir el mundo. El círculo de cultura freireano es el antecedente directo de los talleres participativos de investigación.
- Boaventura de Sousa Santos y la Epistemología del Sur: La IAP se inscribe en la necesidad de una “ecología de saberes”, donde el conocimiento científico dialoga en pie de igualdad con los conocimientos laicos, populares, urbanos, campesinos e indígenas, para enfrentar lo que el autor denomina la “pérdida de la razón emancipadora”.

3. CONDICIONES PROFESIONALES Y ÉTICAS DE LOS FACILITADORES EN IAP

El facilitador en IAP ocupa una posición paradójica: es un intelectual con formación académica que debe, simultáneamente, “desaprender” los hábitos de la superioridad epistémica para habilitar la voz del otro. Las condiciones que debe reunir se bifurcan en dimensiones profesionales y éticas, profundamente interconectadas (de Sousa Santos, 2019)

3.1 CONDICIONES PROFESIONALES (SABER HACER)

1. *Dominio de técnicas de mediación grupal*: No se trata de aplicar encuestas, sino de dinamizar asambleas, gestionar conflictos y sintetizar colectivamente narrativas diversas. El facilitador debe dominar herramientas de sistematización de experiencias (Jara, 2018; Mejía, 2012)) y métodos visuales como cartografía social o mapeo participativo.
2. *Capacidad de traducción epistemológica*: El facilitador profesional debe ser un “traductor” entre el lenguaje académico y el lenguaje de la vida cotidiana. Esto implica construir puentes semánticos sin distorsionar el rigor conceptual, pero sin caer en el academicismo críptico.
3. *Gestión del tiempo y los recursos comunitarios*: Los tiempos de la academia (semestres, proyectos) no coinciden con los tiempos comunitarios. El facilitador debe ajustar los plazos a los ritmos de la comunidad, respetando sus ciclos productivos, festivos y rituales.

3.2 CONDICIONES ÉTICAS (SABER SER Y ESTAR)

1. *Horizontalidad y humildad epistémica*: La ética fundamental de la IAP es la renuncia al “sabelotodo”. El facilitador reconoce su ignorancia respecto de la experiencia vivida de la comunidad y se sitúa como aprendiz. Esta humildad no es pasiva; es una disciplina intelectual que impide la colonización del proceso.

2. *Transparencia y devolución:* El principio de no extractivismo es cardinal. El facilitador no puede tomar conocimientos para engrosar su currículum sin devolver herramientas o insumos a la comunidad. La devolución debe ser sistemática y en formatos accesibles (cartillas, audiovisuales, murales).
3. *Manejo de asimetrías de poder:* Aunque se busque la horizontalidad, el facilitador suele portar un capital simbólico (títulos, idioma, acceso a redes). La ética consiste en visibilizar estas asimetrías y ponerlas al servicio del empoderamiento del grupo, delegando progresivamente el liderazgo a los actores comunitarios.
4. *Confidencialidad y cuidado:* En contextos de alta conflictividad social (violencia de género, narcotráfico, represión estatal), el facilitador debe garantizar la seguridad de los participantes y la confidencialidad de la información, incluso frente a presiones institucionales.

4. CAPACIDADES ANALÍTICAS E INTERPRETATIVAS: LA HERMENÉUTICA DE LA PARTICIPACIÓN

La IAP no renuncia al análisis riguroso; simplemente lo sitúa en el diálogo. El facilitador requiere capacidades analítico-interpretativas específicas que trascienden el mero procesamiento estadístico.

4.1 PENSAMIENTO DIALÉCTICO Y SISTÉMICO

El facilitador debe leer la realidad como un campo de fuerzas en tensión. Esto implica identificar contradicciones estructurales (clase, género, raza) y cómo estas se manifiestan en los conflictos cotidianos del territorio. El pensamiento sistémico permite visualizar las interconexiones entre problemas aparentemente aislados (ej., la deserción escolar vinculada al trabajo infantil y a la oferta de narcotráfico).

4.2 INTELIGENCIA HERMENÉUTICA Y ESCUCHA PROFUNDA

La hermenéutica, en su acepción gadameriana, implica la fusión de horizontes. El facilitador debe interpretar el texto social de la comunidad: sus silencios, sus metáforas, sus rituales. Escuchar no es oír; es captar las emociones subyacentes, los saberes implícitos y las luchas por el sentido que se libran en el lenguaje popular.

4.3 SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN TEÓRICA EMERGENTE

La sistematización no es un anexo al final del proyecto, sino el eje analítico del proceso. El facilitador debe documentar el proceso reflexivamente (diarios de campo, actas, registros audiovisuales) y, junto con la comunidad, identificar patrones, categorías nativas y teorías locales. Esta producción teórica emergente tiene validez en tanto explica la realidad local y orienta la acción futura.

4.4 GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE

A diferencia de los diseños experimentales, la IAP es emergente: el rumbo se redefine en la marcha. El facilitador debe tolerar la ambigüedad y poseer la flexibilidad cognitiva para reformular preguntas, hipótesis y estrategias a la luz de la dinámica participativa. La incertidumbre no es un fallo metodológico, sino la condición misma de la investigación social viva.

5. APERTURA A NUEVOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS EN AMÉRICA LATINA

La IAP encuentra en el contexto latinoamericano un caldo de cultivo fértil para la innovación epistémica, alejándose de los cánones eurocéntricos.

5.1 EL DIÁLOGO DE SABERES

Este paradigma postula que el conocimiento científico (universalista y disciplinar) debe encontrarse, sin jerarquías a priori, con los saberes ancestrales, étnicos y populares. El facilitador de IAP es el gestor de este diálogo, creando condiciones para que el saber de las abuelas parteras, de los líderes sindicales o de los niños callejeros, sea considerado un insumo teórico de primer orden para comprender la salud, la educación o la violencia.

5.2 EL SENTIPENSAR

Adoptado por Fals Borda, el sentipensar rompe la dicotomía cartesiana entre razón y emoción. En la IAP latinoamericana, el afecto, la indignación y la esperanza son categorías epistémicas. No se investiga “fríamente” la pobreza; se la siente y se la piensa simultáneamente con quienes la padecen. Esto implica metodologías que integran el cuerpo, el arte y la narrativa autobiográfica.

5.3 LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

La IAP debe ser un ejercicio de desobediencia epistémica (Mignolo). Implica cuestionar el universalismo abstracto de las ciencias sociales y reconocer que las categorías de análisis (desarrollo, modernidad, progreso) son construcciones históricas que han servido para subordinar a América Latina. La investigación participativa se vuelve un espacio para epistemologías otras, como el Buen Vivir (*Sumak Kawsay*), que proponen relaciones armónicas con la naturaleza y la comunidad, en contraposición al extractivismo cognitivo y material.

5.4 TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y NUEVOS ESPACIOS PÚBLICOS

La apertura epistémica también implica reconocer los nuevos territorios digitales. Las comunidades indígenas, afrodescendientes

y urbanas utilizan radios comunitarias, redes sociales y plataformas digitales para construir contra narrativas. El facilitador debe integrar estas herramientas como espacios de investigación y acción, donde se tejen nuevas subjetividades políticas y se disputan los sentidos de lo real.

6. CIENCIA SOCIAL, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE SABERES

6.1 LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA FRENTE A LA PEDAGOGÍA DE LA RESPUESTA

La IAP se nutre de una pedagogía crítica que reemplaza la “transferencia” de conocimiento por la “problematización”. El facilitador no llega con respuestas prefabricadas, sino con preguntas provocadoras que estimulan la curiosidad epistemológica de la comunidad. La investigación arranca cuando la comunidad se interroga sobre su propia realidad y descubre las contradicciones internas de aquello que naturalizaba como inevitable.

6.2 EL CONOCIMIENTO COMO HERRAMIENTA DE PODER

Desde una visión de ciencia social comprometida, el conocimiento no es neutral; es un recurso de poder. La comunidad que diagnostica sus problemas (acceso al agua, contaminación, desempleo) y construye datos propios (cartografías participativas, censos vecinales) adquiere una capacidad de incidencia política inédita. La IAP deviene, así, en una pedagogía de la autonomía: la comunidad se apropia de los instrumentos del saber para disputar decisiones en los presupuestos locales, en las políticas educativas o en los planes de ordenamiento territorial.

6.3 ABORDAJE INTEGRAL DE PROBLEMAS SOCIALES COMPLEJOS

La pobreza, la violencia o la exclusión educativa no son problemas unidimensionales. La IAP permite una mirada transdisciplinar y

comunitaria que conecta el ámbito económico con el cultural, el psicológico con el político. Al construir el problema junto con la comunidad, se evitan las soluciones tecnocráticas impuestas desde afuera y se generan respuestas situadas, ecológicamente adaptadas a la historia y la identidad del territorio.

6.4 LA SISTEMATIZACIÓN COMO PEDAGOGÍA COLECTIVA

El momento de sistematizar no es técnico, sino pedagógico. Cuando la comunidad se sienta a reconstruir su proceso, a extraer lecciones y a identificar logros y fracasos, está ejerciendo su pensamiento crítico. Esta reflexividad colectiva es el núcleo de la formación política y ética que toda comunidad requiere para sostener procesos de transformación a largo plazo (Barragán & Torres, 2017).

7. CONCLUSIONES: HACIA UNA CIENCIA SOCIAL CALLEJERA Y ABIERTA

La dimensión epistémica de la IAP nos confronta con la necesidad de una ciencia social que abandone el laboratorio y se instale en la calle, en el mercado, en la escuela rural y en la junta de vecinos. Implica una apuesta radical por la democratización del conocimiento, entendiendo que los problemas de la humanidad no se resuelven desde el escritorio, sino desde la acción reflexiva de los sujetos históricos.

En América Latina, donde el neoliberalismo y los gobiernos de ultraderecha dismantelan sistemáticamente lo público y desacreditan la ciencia crítica, la IAP es un bastión de resistencia. Formar facilitadores competentes, éticos y epistémicamente humildes, descalzos, callejeros, comunitarios es una urgencia para sostener la esperanza de que otro mundo —y otra manera de conocerlo y transformarlo en justicia, igualdad y cuidado de la Casa Común— es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, D. & Torres, A. (2017). *La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho. Disponible en: <https://egac.cl/wp-content/uploads/2023/07/La-sistematizacion-como-investigacion-interpretativa-critica..pdf>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Herrera, N. & Torres, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa*. Editorial Laboratorio Educativo. Disponible en: [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edicion%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edicion%20colombiana).pdf)
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Prácticas y teoría para otro mundos posibles*. CINDE. Disponible en: [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edicion%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edicion%20colombiana).pdf)
- Mejía, M.R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de Educación de Bolivia. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/SistematizacionMarcoMejia-Bolivia.pdf>

Dimensión epistémica de la facilitación en la sistematización de prácticas educativas

1. INTRODUCCIÓN: LA SISTEMATIZACIÓN COMO EJERCICIO EPISTÉMICO

La sistematización de experiencias educativas, en la tradición latinoamericana, se ha consolidado como una práctica de producción de saber y conocimiento que empodera a los actores educativos. A diferencia de la investigación educativa convencional, la sistematización parte de la experiencia vivida para construir interpretaciones críticas que transforman tanto la práctica como al sujeto que la realiza.

Desde esta perspectiva, la sistematización no es un ejercicio técnico o instrumental, sino un ejercicio epistémico crítico y hermenéutico que se fundamenta en una epistemología de la acción profesional. Ello implica reconocer que el conocimiento profesional no se genera exclusivamente en contextos académicos o desde marcos teóricos preestablecidos, sino que emerge de la reflexión sobre la práctica situada. Esta dimensión epistémica coloca en el centro del proceso a los profesionales de la educación como sujetos productores de saber, y no meramente como aplicadores de teorías.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MEDIACIÓN-FACILITACIÓN

2.1. CARL ROGERS: LA ACTITUD DE FACILITACIÓN Y LA ESCUCHA EMPÁTICA

Carl Rogers, desde su enfoque centrado en la persona, ofrece elementos fundamentales para comprender el rol del facilitador en procesos de aprendizaje y desarrollo humano. Su propuesta educativa se basa en una concepción humanista que valora la experiencia del sujeto como fuente de aprendizaje. Para Rogers, la fa-

cilitación del aprendizaje requiere tres condiciones actitudinales: la autenticidad (congruencia entre lo que se siente y se expresa), la aceptación positiva incondicional (valoración de la persona sin condiciones) y la comprensión empática (capacidad de percibir el marco de referencia del otro) .

En el contexto de la sistematización, estas actitudes se traducen en una disposición del facilitador a crear un clima de confianza donde los educadores puedan expresar sus experiencias, dudas y hallazgos sin temor al juicio. La escucha empática permite acceder al saber que subyace en las narrativas de los profesionales, reconociendo que el conocimiento significativo emerge del diálogo auténtico y no de la imposición de categorías externas.

2.2 PAULO FREIRE: CONCIENCIACIÓN Y DIÁLOGO COMO PRAXIS EPISTÉMICA

Paulo Freire aporta una dimensión política y crítica al proceso de facilitación. Su pedagogía del oprimido concibe la educación como un acto de conocimiento y liberación, donde el diálogo es el encuentro de los sujetos para la reflexión y la acción sobre el mundo. Freire sostiene que el conocimiento no se transmite, sino que se construye colectivamente mediante un proceso de problematización que lleva a los sujetos a tomar conciencia de su realidad (concienciación) y a transformarla.

Desde esta mirada, el facilitador de procesos de sistematización debe adoptar una postura dialógica que reconozca a los educadores como sujetos epistémicos. No se trata de enseñarles a sistematizar desde una perspectiva técnica, sino de co-investigar con ellos sus experiencias, promoviendo la lectura crítica de la realidad educativa. La sistematización se convierte así en un ejercicio de praxis donde teoría y práctica se articulan en un movimiento de acción-reflexión-acción.

2.3. DONALD SCHÖN: EL PRÁCTICO REFLEXIVO Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA

Donald Schön ofrece el concepto de “práctico reflexivo” como base para una epistemología de la práctica profesional. Su obra cuestiona el modelo de racionalidad técnica que separa el conocimiento académico de la acción profesional, proponiendo en su lugar una comprensión de la práctica como un proceso de indagación.

Schön distingue entre reflexión-en-la-acción —el pensamiento que ocurre mientras se actúa, permitiendo ajustes improvisados— y reflexión-sobre-la-acción —el análisis retrospectivo de la práctica. La sistematización de experiencias educativas se sitúa en esta segunda modalidad, pero aspira a generar aprendizajes que retroalimenten la reflexión-en-la-acción futura.

Para Schön, la epistemología de la práctica debe basarse en el estudio de lo que los profesionales realmente hacen, reconociendo que la práctica profesional implica un saber tácito que se manifiesta en la capacidad de “pensar sobre la marcha”. En este sentido, el facilitador de procesos de sistematización debe ayudar a los educadores a explicitar y reconstruir ese saber tácito, transformándolo en conocimiento comunicable y críticamente revisable.

3. LA SISTEMATIZACIÓN EN LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

3.1 MARCO RAÚL MEJÍA: LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE SABER

Marco Raúl Mejía ha sido uno de los principales impulsores de la sistematización de experiencias en América Latina. Para Mejía, la sistematización es un proceso que empodera y produce saber y conocimiento. Esta concepción rompe con la idea de que el conocimiento válido solo se produce en ámbitos académicos, reconociendo el valor epistémico de la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, la sistematización no busca simplemente documentar lo ocurrido, sino reconstruir críticamente

te la experiencia para extraer aprendizajes que contribuyan a la transformación de la práctica y al fortalecimiento de los sujetos involucrados. Mejía enfatiza la necesidad de que el proceso sea participativo, implicando a todos los actores en la construcción de interpretaciones sobre su propia acción.

3.2 ALFONSO TORRES: SISTEMATIZACIÓN Y HERMENÉUTICA CRÍTICA

Alfonso Torres profundiza en el carácter hermenéutico de la sistematización. Entendida como un ejercicio de interpretación, la sistematización requiere que los educadores se conviertan en intérpretes de su propia práctica, desentrañando los sentidos, contradicciones y potencialidades que ella encierra. No se trata de una hermenéutica ingenua que acepta las narrativas al pie de la letra, sino de una hermenéutica crítica que cuestiona las condiciones de producción de esas narrativas y sus implicaciones políticas.

Torres coincide con Freire en la necesidad de un posicionamiento crítico que desnaturalice las prácticas educativas y las sitúe en su contexto histórico y social. La sistematización se convierte así en un ejercicio de descolonización del saber, donde los educadores recuperan la autoridad epistémica sobre su propio trabajo.

4. CAPACIDADES PROFESIONALES PARA LA FACILITACIÓN

A partir de los fundamentos teóricos revisados, es posible identificar un conjunto de capacidades profesionales necesarias para facilitar procesos de sistematización de experiencias educativas:

4.1 CAPACIDADES ACTITUDINALES

- *Escucha activa y empática:* Capacidad de comprender el marco de referencia de los participantes sin imponer juicios preconcebidos (Rogers) .

- *Kenosis epistémica*: Reconocimiento de que el saber de los educadores es valioso y que el facilitador aprende en el proceso (Freire).
- *Apertura a la incertidumbre*: Disposición a aceptar que el proceso no sigue un camino lineal y que los aprendizajes pueden ser imprevistos (Schön).

4.2 CAPACIDADES METODOLÓGICAS

- *Diseño de procesos participativos*: Capacidad de estructurar espacios de diálogo y reflexión colectiva que promuevan la participación de todos los actores.
- *Gestión de dispositivos narrativos*: Habilidad para utilizar relatos, testimonios y otros formatos narrativos como herramienta de reconstrucción y análisis de la experiencia.
- *Articulación teoría-práctica*: Capacidad de vincular las reflexiones surgidas de la práctica con marcos teóricos que permitan profundizar su comprensión.

4.3 CAPACIDADES CRÍTICAS

- *Problematización de la realidad*: Capacidad de cuestionar las prácticas educativas y situarlas en su contexto político, social y cultural (Freire).
- *Análisis hermenéutico*: Habilidad para interpretar las narrativas de los participantes, identificando sentidos, contradicciones y potencialidades transformadoras (Torres).
- *Producción de saber pedagógico*: Capacidad de sistematizar los aprendizajes emergentes en formas comunicables que contribuyan al conocimiento colectivo sobre la educación (Mejía).

4.4 CAPACIDADES REFLEXIVAS

- *Reflexión sobre la propia práctica*: Capacidad de examinar críticamente la propia acción como facilitador, reconociendo sesgos, limitaciones y áreas de mejora (Schön).

- *Toma de conciencia de las propias concepciones:* Disposición a explicitar y cuestionar los marcos teóricos y supuestos desde los cuales se actúa.

5. HACIA UNA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL FACILITADOR

La integración de estas capacidades apunta a la construcción de una identidad profesional específica para el facilitador de procesos de sistematización. Esta identidad se caracteriza por:

- *Ser un profesional reflexivo:* Que no aplica recetas, sino que indaga permanentemente sobre su práctica y sus efectos.
- *Ser un mediador epistémico:* Que facilita la producción de saber por parte de los educadores, sin apropiarse de ese saber ni imponer sus propias categorías.
- *Ser un agente de diálogo:* Que crea condiciones para que los participantes se reconozcan como sujetos de conocimiento y transformación.
- *Ser un intelectual crítico:* Que sitúa las experiencias educativas en su contexto histórico y social, contribuyendo a la construcción de una educación más justa y emancipadora.

6. CONCLUSIONES

La dimensión epistémica de la mediación-facilitación en procesos de sistematización de prácticas educativas se fundamenta en el reconocimiento de que el saber profesional se construye desde la acción y la reflexión sobre ella. Desde los aportes de Rogers, Freire y Schön, el facilitador se configura como un agente que promueve condiciones para que los educadores se conviertan en sujetos productores de conocimiento, articulando la experiencia vivida con marcos interpretativos críticos.

Los aportes latinoamericanos de Mejía y Torres enriquecen esta perspectiva al situar la sistematización como un ejercicio epistémico crítico y hermenéutico que recupera la autoridad de los educadores sobre su práctica y contribuye a la transformación

educativa. Las capacidades profesionales necesarias para esta tarea combinan competencias actitudinales, metodológicas, críticas y reflexivas que configuran una identidad profesional específica: el facilitador como mediador epistémico y agente de diálogo.

En un contexto educativo cada vez más complejo y cambiante, la sistematización de experiencias emerge como una herramienta fundamental para que los profesionales de la educación recuperen el sentido de su práctica y contribuyan a la construcción colectiva de un saber pedagógico relevante y transformador.

Las matrices fundacionales de la Investigación Acción Participativa latinoamericana y su vigencia

En recuerdo de Orlando Fals Borda

En 1980 en Ayacucho y en 1982 en Pátzcuaro, se celebraron los I y II Seminarios Latinoamericanos de Investigación Participativa (IAP) con la presencia de educadores e investigadores de nuestra región y de Europa, África y Asia (Fals et al., 1981; Verajano, 1983). Poco tiempo antes, la red de IAP del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) que reunía a colegas como Bud Hall, Radesh Tandon y Francisco Vio Grossi habían diseñado el plan para la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL), que tendría su primera sede en Santiago de Chile, como un proyecto de fortalecimiento de la producción de conocimientos asociados a las prácticas de educación popular.

Es notable que la idea originaria que condujo a la vida de los primeros años del CEAAL tuviera este sello pues expresa la profunda conexión que la IAP tuvo con la educación popular. Paulo Freire había desde los años 70 en Brasil y Chile inaugurado un ciclo de investigación socio-educativa asociada a los proyectos de educación de los sectores populares a través de la “investigación temática” y la indagación de los saberes culturales de las organizaciones de base con las cuales se implementaban los círculos culturales.

En Chile, la investigación “militante” de raíz freireana había generado un movimiento de profesionales de la educación y del desarrollo social que contribuyó de manera significativa al conocimiento de los procesos políticos que se generaron con las reformas agrarias y los programas de promoción popular (Freire, 1998). En Colombia, contemporáneamente, Orlando Fals Borda inauguraba una escuela sociológica donde la investigación par-

tipicativa era un componente principal de las luchas populares y de la creación de movimientos de recuperación de la memoria y de los saberes culturales. En México y Centroamérica los proyectos educativos populares incluían a investigadores y educadores en cuanto actores protagónicos en la creación de “saberes para la acción”, a través de lo que se llamó la “sistematización de experiencias educativas” (Jara, 2012).

Un referente fue Anton de Shutter desde el CREFAL (de Shutter, 1983) y posteriormente todo el equipo de la red de ALFORJA. En Chile, el movimiento de la educación popular concebía su trabajo de base como una acción dialéctica orientada a la creación de una sociedad democrática desde las prácticas de las organizaciones populares y para ello se consideraba clave analizar colectivamente los procesos de constitución de los sujetos de la transformación y de sus proyectos locales, comunitarios, de derechos humanos. Instituciones como ECO, CIDE, PIIE y El Canelo de Nos tenían en sus líneas de trabajo la formación en IAP y en “sistematización”. Referentes de la IAP en Chile fueron Sergio Martinic, Mario Garcés y Francisco Vio Grossi; en Brasil Carlos Rodríguez Brandao y Moema Viezzer, en Argentina Luis Rigall y Ricardo Cetrullo en Uruguay.

De este ciclo fundacional de la IAP latinoamericana deseo destacar los siguientes aspectos y ofrecer referencias que nos permitan recuperar su memoria epistemológica y política y dialogar acerca del significado de sus aportes en la práctica actual de la investigación asociada a la educación popular y los movimientos sociales:

1. La configuración del campo de la IAP en la educación popular y en los movimientos sociales se fue cristalizando desde una perspectiva de trabajo solidario global, con intercambio intelectual y de recursos culturales entre organizaciones de todos los continentes, con la pretensión de fortalecer una manera “comprometida”, “política” “seria”, “sistemática” de concebir la investigación social y educativa en cuanto movimiento cultural. Si bien muchos de sus protagonistas trabajaban en el mundo académico

universitario las luchas populares del entonces “Tercer Mundo” dieron lugar a una apertura a una investigación desarrollada desde y con las organizaciones que construían proyectos liberacionistas. La “seriedad” de la IAP estaba dada por su capacidad de elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender y animar la democratización del conocimiento y la distribución social del poder.

Sería el maestro Orlando Fals Borda quien mejor expresara esta necesidad de asociar la actividad intelectual de los investigadores sociales que trabajan en los movimientos populares con un programa de transformación de su identidad, de sus roles y de sus metodologías de investigación. Lo “popular” significaba un campo de generación de alternativas y de nuevos modos de conocer la realidad compleja de la sociedad “subordinada” y de sus potencialidades en cuanto fuente de movimientos transformadores. Fals habló de una “ciencia popular” en cuanto un nuevo paradigma no positivista, interpretativo, abierto a la sabiduría de los sectores populares urbanos, campesinos, indígenas y capaz de imaginar desde los colectivos un “saber de participación” (Fals Borda, 1970). Es decir un “saber” que surgiera de la acción de los sujetos populares en cuanto sujetos que hablan de “sí mismos”, desde su propio mundo y desde su propia “lengua”, desde donde “dialogan” “participan” y “comparten” sus “saberes de vida” con los diseños y estrategias de cambio. Esta dialéctica constituía el núcleo de la IAP y de sus metodologías sistemáticas dialógicas y participativas: se valoraba el mundo de la vida (de la vida cotidiana) en cuanto fuente de imaginarios y proyectos de transformación y, también, como espacio de agresión y de violencias capilares (como son las de género).

Para avanzar en esta perspectiva se abrió el campo de la IAP hacia la recuperación de las trayectorias culturales de las organizaciones y movimientos populares y también de las trayectorias biográficas, dando lugar a procesos de investigación y recuperación de las memorias históricas y de construcción de “historias de vida” de mujeres, campesinos e indígenas (lo que tuvo en el mismo Fals su máxima expresión en *La Historia Doble de la Costa* (Fals, 1981) y en los trabajos de Moema Viezzer (Viezzer, 2004)).

2. La IAP fundacional asumió plenamente su dimensión política. En un texto de 1980 (ponencia presentada en el Congreso de Ayacucho) Francisco Vío Grossi define el “ser dialéctico” de la IAP en cinco pasos: a) se investiga en razón de un objetivo estratégico que ha emergido de las comunidades; b) se estudian y analizan los obstáculos locales (estructuras productivas, actores políticos, procesos culturales) para crear desde esas comunidades un diagnóstico de las “fuerzas propias” en lo micro y en lo macro; c) se elabora una estructura causal (se habla de “contradicciones principales y secundarias”; d) la contradicción principal permite definir el objetivo político a alcanzar; e) se fortalecen los actores que implementan los proyectos.

En este *continuum* el papel del investigador es:

- a) generar un marco de análisis sujeto a transformaciones “dialécticas”;
- b) crear condiciones de trabajo (metodológicas) donde el- la- investigador-a toda la comunidad investiga;
- c) sistematiza las líneas de acción;
- d) genera con la comunidad actividades de socialización de las investigaciones;
- e) “testea” la consistencia de la investigación con el proyecto estratégico-político a través de procesos de sistematización y evaluación participativa;
- f) amplía la influencia de la IAP local hacia el contexto del movimiento político nacional (Vío Grossi, 1988).

En este proceso los criterios de “calidad” de la IAP eran: la participación activa de la comunidad, la creación de ambientes y metodologías que permitan que la comunidad se interroge sobre sus problemas y plantee alternativas de cambio, la sistematización y las evaluación del proceso de investigación, las socialización, en el contexto del movimiento político amplio , de los resultados de la investigación. Condición de realización de este proceso o tarea principal del investigador o del educador popular era, entonces, crear las capacidades para que las comunidades se expresen,

analicen su realidad, produzcan sus argumentos, asocien a movimientos sociales y políticos más amplios. Para ello, la IAP y la educación popular produjo un set de metodologías que fueron siendo validadas en función de “dar la palabra al pueblo”. Algunos, más recientemente, subrayarán este carácter narrativo de la IAP y el “poder” de la palabra o de la “palabra-saber”. El vaciamiento metodológico y deliberativo de los sistemas democráticos en la actualidad hacen reconocer en el ciclo originario de la IAP su dimensión política en cuanto una acción metódica de participación, de generación de “sentidos comunes”, de expresión de las culturas y sus lenguas.

Prontamente, en los años 80 del siglo pasado, la academia “progresista” tendió a reconocer (no sin controversias políticas, epistemológicas y profesionales) el “poder” y la relevancia de la IAP en cuanto modalidad de trabajo político participativo en los movimientos sociales, pero negándole plena carta de pertenencia en la academia argumentando su “extrema politicidad”. Fals Borda fue un protagonista principal de estas polémicas universitarias acerca de la relación de la “investigación social institucionalizada” con la realidad de los movimientos sociales (Fals, 1988). En el Encuentro Mundial de la IAP; realizado en Cartagena de Indias, realizado en 1997, Fals logró convocar a todas las redes globales de las IAP inaugurándose un nuevo ciclo paradigmático en la relación de ésta con los nuevos movimientos sociales y la necesidad de asumir la crisis de la epistemología cartesiana-newtoneana, que aún se despliega, y que este número de La Piragua pretende retratar en su actualidad (Fals Borda, 2008)

Para finalizar, digamos que reconocemos en este ciclo original de la IAP, en el contexto de la educación popular y de las primeras redes del CEAAL, desde la perspectiva que nos dan cuatro décadas de trabajo educativo y político, el principio que la fundó, esto es: hacer “ciencia social” desde los movimientos populares, dotando a la IAP de un instrumental metodológico sistemático para acrecentar las capacidades de los sujetos para asumir sus proyectos de vida, su protagonismo político, sus procesos de liberación, la solución de sus problemas sociales locales, para construir

organizaciones de resistencia y defensa de los derechos humanos y generar formas de gestión de bienes comunes (no dejemos que recordar el uso de la IAP para la creación de “capitales comunitarios” desde organismos multilaterales que asumieron lo “metodológico” de la IAP y redujeron su “política” a las “comunidades de emprendimiento” y de “autoayuda” para enfrentar los “ajustes estructurales” neoliberales).

Pero no sólo hacemos este reconocimiento a la manera de ilustrar un hito fundacional de la educación popular latinoamericana sino también queremos hacer perdurar este núcleo epistémico-político releándolo en clave actual, para resignificar la IAP y la educación popular en la segunda década del siglo XXI: el educador popular tiene en la IAP un marco y un desafío epistemológico modular: llegar a ser un sujeto crítico-reflexivo, “hermeneuta” de la acción educativa, cultural, social a partir de una práctica continua de elaboración de marcos de análisis, de generación, distribución y diálogo de saberes, elaborando “lenguajes de transformación” desde el mundo de la vida y desde la política, aprendiendo e investigando con las comunidades, recuperando viejos y nuevos saberes, produciendo con estas mismas comunidades relatos y narrativas que apunte a “lo común”, a lo solidario, a modos alternativos de producir, de organizarse, de participar políticamente, de autogobernarse, de ejercer los poderes ciudadanos constituyendo, a crear redes y movimientos sociales que desde lo local no tengan miedo a pensar “el mundo entero”.

Esta es la “ciencia para la transformación” que propuso el maestro Fals Borda, hoy diríamos la “ciencia pro-común”, que en el contexto multimedial y “expandido” que vivimos contribuye a generar poder epistémico y político para las nuevas generaciones de movimientos sociales, políticos educativos transformadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- de Shutter, Anton (1983). *Investigación Participativa. Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos*, CREFAL.
- Herrera, Nicolás; Torres, Alfonso (2023). *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa*, Editorial Laboratorio Educativo.
- Fals Borda, Orlando (1970). *Ciencia Popular, Causa Popular. Una Metodología del Conocimiento Científico a través de la Acción*. Ed. Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, Orlando (1981). *La Historia Doble de la Costa* (4 volúmenes), Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando (1988). El Nuevo Despertar de los Movimientos Sociales, en Osorio, Jorge y Weinstein, Luis, *La Fuerza del Arco Iris. Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*. ISS, CEAAL.
- Fals Borda, Orlando (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP, *Peripecias 110*. En <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Fals Borda, Orlando; Vio Grossi, Francisco; Gianotten, Vera; Wit, Tom (1980). *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul.
- Freire, Paulo (1998). *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*. Siglo XXI.
- Jara, Oscar (2012). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para Otros Mundo Posibles*. CEP.
- Torres, Alfonso (2009). *Vigencia y Perspectivas de la Investigación Participativa*. En: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf
- Vejarano, Gilberto (1983). *La Investigación Participativa en América Latina. Antología*. CREFAL.
- Viezzzer, Moema (2004). *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila una mujer de las minas de Bolivia*, Siglo XXI.
- Vio Grossi, Francisco (1988). La Investigación Participativa: Contexto Político y Organización Popular, en: Osorio, Jorge y Weinstein, Luis. *La Fuerza del Arco Iris*. CEAAL, Santiago.

La Ciudadanía de resistencia: humanismo comunitario frente al extractivismo y la aporofobia.

Notas para escuchar y actuar desde las comunidades

INTRODUCCIÓN

En las periferias materiales, sociales y existenciales del capitalismo contemporáneo, donde el extractivismo devora territorios y los epistemicidios aniquilan saberes, habitan sujetos doblemente desposeídos: expulsados del centro por su condición económica y despojados de reconocimiento por sistemas de dominio que los consideran desechables. Sin embargo, en esa misma condición de marginalidad radical emerge una posibilidad política insoslayable: la constitución de una ciudadanía de resistencia y rexistencia —entendiendo este neologismo como la persistencia en la existencia digna que ningún sistema de dominio puede extraer— anclada en un humanismo comunitario que reconoce la dignidad humana como fundamento inalienable.

Este ensayo sostiene que las personas y comunidades empobrecidas de las periferias, víctimas del capitalismo extractivista y la aporofobia sistémica, pueden constituirse como sujetos políticos activos precisamente desde aquello que el sistema pretende negarles: su humanidad plena y su capacidad de agencia.

EL CAPITALISMO EXTRACTIVISTA Y SUS COSTOS HUMANOS

El extractivismo en América Latina se ha intensificado en los últimos veinticinco años, configurando un patrón de apropiación de recursos naturales en altos volúmenes para su exportación, con consecuencias devastadoras para las poblaciones locales. Este modelo no solo produce impactos ambientales, sino que genera lo que puede denominarse “extractivismo social”: la extracción de la dignidad, el territorio y la memoria de comunidades enteras que son desplazadas o violentadas en nombre del progreso.

El concepto de aporofobia —el rechazo y odio hacia los pobres— se revela aquí como el correlato ideológico del extractivismo. No se trata de un prejuicio incidental, sino de un mecanismo estructural que legitima la expulsión de ciertos cuerpos del espacio de lo humano (Cortina, 2000). Quienes habitan las periferias no son solo pobres en términos económicos; son descartables en términos ontológicos: su existencia no cuenta, sus saberes no valen, sus muertes no importan.

Este mecanismo se complementa con los epistemicidios: la destrucción sistemática de conocimientos no hegemónicos. Como plantean las Epistemologías del Sur, la injusticia social no puede separarse de la injusticia cognitiva; la subalternización epistémica es condición y consecuencia de la subalternización política. Las poblaciones periféricas no solo son explotadas, sino despojadas de la capacidad de nombrar su propia experiencia, de producir saber sobre su propia condición (dos Santos Sousa, 2021).

HUMANISMO COMUNITARIO

Frente a este entramado de dominación, el humanismo comunitario propone una inversión epistemológica y ética. A diferencia del humanismo ilustrado —que prometía liberación, pero operaba como instrumento de disciplinamiento— el humanismo comunitario se funda en el reconocimiento de que la dignidad humana es innegociable e inapropiable. No es una concesión que el sistema pueda otorgar o retirar, sino una condición inherente que los sujetos pueden reclamar y ejercer desde su propia experiencia.

Este humanismo comunitario se distancia de un universalismo de pretensión colonial que ha justificado la imposición de normas, la descalificación de diferencias y el bloqueo a proyectos de demo-diversidad. Más bien, se inscribe en la tradición crítica que ha cuestionado las dominaciones y reivindicado la desobediencia y los “levantamientos” como ejercicio de libertad (Osorio, 2022). No se trata de un humanismo declamatorio, sino práctico: “estar ahí para el otro”, como condición ética, política y pedagógica.

Tres principios articulan este humanismo comunitario:

1. La ausencia de prejuicios como condición de posibilidad del conocimiento: Superar la mirada que clasifica y jerarquiza para acceder a la experiencia del otro desde su propia lógica.
2. La escucha como herramienta de poder: No la escucha instrumental que extrae información, sino aquella que reconoce y restituye dignidad.
3. El acompañamiento como forma superior de práctica: Estar con el otro, no solo documentar su dolor o analizar su condición, sino caminar junto a él en su proceso de resistencia y liberación: el “ser más” de Paulo Freire (Freire, 2015).

CIUDADANÍA DE REEXISTENCIA

La noción de “ciudadanía de reistencia” alude a un ejercicio político que se constituye en oposición al orden establecido, que reclama derechos desde la negación del reconocimiento. Sin embargo, el concepto de reistencia añade una dimensión crucial: no se trata solo de resistir al poder, sino de persistir en la existencia que el poder niega.

Esta ciudadanía se funda en la capacidad de los sujetos subalternos para constituirse como “saberes nacidos en sus culturales, comunidades y proyectos políticos”. No es una ciudadanía otorgada desde arriba, sino construida desde abajo, en los territorios periféricos, abandonados, empobrecidos material y culturalmente donde se tejen redes de solidaridad y prácticas de cuidado que desafían la lógica extractivista y la desposesión caníbal (Frazer, 2023). Es precisamente desde la condición de desposeído-a —pero no como reducto de victimización— que emerge la potencia política: la experiencia del despojo genera un conocimiento sobre el sistema que quien ocupa posiciones de privilegio no puede poseer.

Esta práctica sugiere que la ciudadanía de reistencia opera en dos planos. Por un lado, el plano de la memoria: mantener vivo lo que el sistema pretende aniquilar, preservar las historias que los epistemicidios condenan al silencio. Por otro, el plano de la agen-

cia presente: construir formas de vida y organización que no se rigen por la lógica de la extracción y el descarte, sino por la lógica del cuidado y la reproducción de la vida.

HACIA UNA POLÍTICA DE LA ESCUCHA

La propuesta de un humanismo comunitario no es una invitación al voluntarismo ético ni a la conmiseración. Es una apuesta política que exige transformar las condiciones de producción de conocimiento y las prácticas de intervención social. Si la universidad, la academia y el activismo institucionalizado han funcionado frecuentemente como instrumentos de extracción simbólica —tomando conocimiento de las comunidades sin devolver nada, o devolviendo solo el capital simbólico que acrecienta su propio prestigio—, la alternativa es una práctica de acompañamiento que reconozca a los sujetos como productores de saber y no meros proveedores de datos.

La ciudadanía de resistencia no requiere que los sujetos subalternos se conviertan en ciudadanos “ideales” según los parámetros del orden dominante. Requiere, por el contrario, que ese orden sea cuestionado desde la experiencia de quienes lo sufren, y que sus prácticas de sobrevivencia y solidaridad sean reconocidas como formas de ciudadanía en pleno derecho.

CONCLUSIONES

Las comunidades invisibilizadas, desposeídas y descartadas por el capitalismo extractivista y aporofóbico no son meras víctimas de un sistema que los descarta. Son, en su condición de dignidad humana inalienable, la posibilidad misma de una política alternativa, de un comunitarismo activo. Su capacidad de constituirse como ciudadanía de resistencia depende de su potencia de persistir en la existencia, de nombrar su experiencia y de construir formas de vida que el sistema no puede capturar ni extraer.

El humanismo comunitario, entendido como práctica de escucha, acompañamiento y reconocimiento, ofrece herramien-

tas para articular esta política desde una posición ética que rechaza tanto el paternalismo como la extracción académica. No se trata de hablar por los otros, sino de crear condiciones para que sus voces sean escuchadas y sus prácticas reconocidas como saber legítimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, A. (2000). *Aporofobia. El rechazo del pobre*. Paidós.
- dos Santos Sousa, B. (2021). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Frazer, M. (2023). *Capitalismo caníbal*. Paidós.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Osorio, J. (2022). *Liberando la pesadez opresiva: emergencias sociales y nuevas narrativas ciudadanas en América Latina*. En <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2744/2196>

Las minorías activas como reservas y motores éticos y políticos ante la crisis civilizatoria generada por los tecno-neoliberalismos autoritarios

1. INTRODUCCIÓN: LA CRISIS CIVILIZATORIA COMO HORIZONTE

La humanidad atraviesa una crisis que trasciende las dimensiones económicas y políticas para inscribirse en el terreno de lo civilizatorio. Esta crisis no es un mero ciclo recesivo ni una reconfiguración geopolítica más; es, fundamentalmente, una crisis de sentido, de *ethos* —el hogar del ser humano en construcción permanente—. El paradigma dominante, que combina la lógica desreguladora del neoliberalismo con el poder algorítmico de las tecnologías digitales y la deriva autoritaria de los Estados contemporáneos, ha generado un dispositivo de control y homogeneización sin precedentes.

Este fenómeno, que denominaremos tecno-neoliberalismo autoritario, se caracteriza por: (a) la mercantilización integral de la vida, incluidos los cuerpos, los afectos y los datos; (b) la concentración del poder en conglomerantes tecnológico-financieros que operan más allá de los mecanismos de rendición de cuentas; (c) la erosión sistemática de los espacios públicos autónomos; (d) la sustitución de la política por la administración algorítmica y (e) la producción de subjetividades dóciles mediante la hiperconectividad y el consumo continuo.

Frente a este dispositivo totalizante, las instituciones tradicionales —partidos políticos, sindicatos, parlamentos— han mostrado una capacidad de respuesta limitada, cuando no una pasividad institucional e intelectual. Es en este vacío donde las minorías activas adquieren relevancia estratégica. Como veremos, la teoría de S. Moscovici ofrece herramientas conceptuales para comprender cómo grupos numéricamente pequeños pueden ejercer influencia muy grande, mientras que la *praxis* de los nuevos movimientos sociales y las comunidades de base ejemplifica esta potencia transformadora.

2. SERGE MOSCOVICI Y LA PSICOLOGÍA DE LAS MINORÍAS ACTIVAS

2.1 LA RUPTURA CON EL PARADIGMA CONFORMISTA

La psicología social anterior a Moscovici había centrado su atención en los procesos de conformidad y obediencia. Los experimentos de Asch sobre la presión grupal y los de Milgram sobre la autoridad construyeron un imaginario teórico donde la mayoría —o la figura de autoridad— constituía la fuente exclusiva de influencia social. Este paradigma, gestado en el contexto de posguerra, reflejaba una preocupación comprensible por los totalitarismos, pero dejaba sin explicar los procesos de cambio social.

Moscovici invirtió la pregunta: ¿cómo es posible que las minorías, a pesar de su desventaja numérica y de poder, logren transformar las normas establecidas? Su hipótesis fundamental era que la influencia no es unidireccional (de la mayoría a la minoría), sino que puede operar en ambas direcciones bajo ciertas condiciones.

2.2 EL EXPERIMENTO DEL COLOR AZUL-VERDE

El experimento paradigmático de Moscovici (1969) demostró empíricamente esta posibilidad. En el diseño experimental, grupos de seis personas observaban diapositivas de color azul debiendo identificar el color percibido. En cada grupo, dos participantes eran cómplices que deliberadamente afirmaban que las diapositivas eran verdes.

Los resultados fueron reveladores: en la condición donde los cómplices mantuvieron una respuesta consistente (siempre decían “verde”), aproximadamente el 8% de los participantes de la mayoría adoptó esa opinión. Más significativo aún, en pruebas posteriores realizadas en privado, un porcentaje mayor mostró haberse influido internamente por la posición minoritaria.

La conclusión central fue que la consistencia constituye el rasgo crucial de la minoría activa: la cohesión interna y la persis-

tencia en el tiempo generan un conflicto cognitivo en los miembros de la mayoría, quienes se ven obligados a reconsiderar sus posiciones. Por el contrario, cuando los cómplices fueron inconsistentes (respondiendo a veces “verde” y otras “azul”), su influencia fue prácticamente nula.

2.3 EL ESTILO DE COMPORTAMIENTO MINORITARIO

Más allá de sus hallazgos empíricos, Moscovici desarrolló una teoría completa sobre el estilo de comportamiento que caracteriza a las minorías activas. Este estilo incluye:

1. *Consistencia diacrónica y sincrónica*: la minoría debe mantener una posición estable en el tiempo y coherente entre sus miembros.
2. *Autonomía*: la minoría actúa por convicción interna, no por cálculo oportunista.
3. *Rigor y sacrificio*: la disposición a asumir costos personales por las propias posiciones.
4. *Inversión*: la minoría debe demostrar que sus acciones derivan de sus principios, no de intereses ocultos.

Estos atributos generan un efecto paradójico: aunque inicialmente la minoría es rechazada (se la percibe como desviante o dogmática), su persistencia y coherencia terminan por provocar un proceso de validación en la mayoría, que comienza a considerar seriamente sus argumentos.

2.4 EL CONFLICTO COMO MOTOR DEL CAMBIO

Una de las contribuciones más importantes de Moscovici fue reivindicar el conflicto como elemento positivo del cambio social. Mientras las mayorías generan conformidad mediante la presión normativa (el deseo de pertenencia y aceptación), las minorías activan procesos de innovación a través del conflicto cognitivo: al presentar una alternativa consistente a la norma establecida,

obligan a reconsiderar el marco de referencia compartido. Este mecanismo explica históricamente cómo movimientos minoritarios —abolicionistas, sufragistas, movimientos por derechos civiles, feminista, ecologista— lograron transformar normas que parecían inamovibles. Su poder no residía en el número, sino en la calidad de su influencia.

3. LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO MINORÍAS ACTIVAS

DEL MOVIMIENTO OBRERO A LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Los llamados “nuevos movimientos sociales” —feminista, ecologista, pacifista, LGBTIQ+, antiglobalización, de justicia climática— presentan características distintivas que los convierten en expresiones paradigmáticas de las minorías activas moscovicianas.

A diferencia del movimiento obrero clásico, que operaba principalmente en el terreno de la producción y las relaciones laborales, estos movimientos se sitúan en el ámbito de la reproducción social, la cultura y la subjetividad. Sus demandas no se reducen a reivindicaciones económico-distributivas, sino que cuestionan las estructuras profundas de dominación: el patriarcado, el especismo, el colonialismo epistémico, el antropocentrismo.

3.1 CONSISTENCIA Y AUTONOMÍA EN LA PRÁCTICA

Los nuevos movimientos sociales ejemplifican, en su mejor expresión, el estilo de comportamiento minoritario descrito por Moscovici:

- *Consistencia*: movimientos como el ecologista han mantenido diagnósticos fundamentales (límites del crecimiento, insostenibilidad del capitalismo) durante décadas, pese al ridículo inicial y la hostilidad sistemática. Su consistencia ha forzado que categorías como «crisis climática» o «pérdida de biodiversidad» ingresen al lenguaje institucional.

- *Autonomía*: la independencia de los movimientos respecto a los partidos políticos y el Estado ha sido condición de su potencia crítica. Las minorías activas operan desde una lógica de «poder constituyente» que no busca ocupar el aparato estatal, sino transformar las relaciones sociales desde la base.
- *Rigor y sacrificio*: la disposición a la desobediencia civil, las huelgas de hambre, las ocupaciones y otras formas de acción directa demuestran el grado de inversión personal que caracteriza a las minorías activas.

3.2 EL DESAFÍO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Un desafío recurrente para los nuevos movimientos sociales es el dilema de la institucionalización. Cuando una minoría activa logra cierto reconocimiento, enfrenta la tentación de incorporarse a las estructuras de poder convencionales (ONG, partidos, agencias estatales). Este proceso, si bien puede generar logros parciales, suele conllevar la pérdida precisamente de aquellos atributos — consistencia, autonomía, criticidad y radicalidad — que constituían su potencia transformadora.

La tensión entre movimiento e institución es constitutiva de las minorías activas contemporáneas y no admite una resolución definitiva. Probablemente, la estrategia más fértil reside en mantener una “doble militancia”: participación institucional sin abandono de la autonomía movimientista, manteniendo vivo el conflicto que impulsa la innovación.

4. COMUNIDADES DE BASE: LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LA MINORÍA ACTIVA

4.1 LA ESCALA LOCAL COMO ESPACIO DE RESISTENCIA

Mientras los nuevos movimientos sociales suelen operar en escalas nacionales o transnacionales, las comunidades de base constituyen la expresión territorial y cotidiana de las minorías activas.

Nos referimos a comunidades eclesiales de base inspiradas en la Teología de la Liberación, cooperativas populares, asambleas barriales, huertos urbanos comunitarios, redes de economía solidaria y otras formas de organización que despliegan prácticas contrahegemónicas en el nivel micro social.

Estas comunidades encarnan lo que podríamos denominar una ética concreta frente a la crisis civilizatoria. No solo diagnostican el problema ni solo lo denuncian —aunque también lo hacen—, sino que lo resisten materialmente mediante la construcción de alternativas reales en los intersticios del sistema.

4.2 EL *ETHOS* COMUNITARIO COMO RESERVA MORAL

La crisis civilizatoria descrita al inicio es, en su núcleo, una crisis ética: la pérdida del sentido de pertenencia común, la atomización individualista, la conversión de todos los vínculos en relaciones de mercado. Frente a esto, las comunidades de base cultivan resistentemente aquello que el sistema erosiona deliberadamente:

- Cooperación allí donde el sistema impone competencia.
- Reciprocidad allí donde el sistema impone intercambio mercantil.
- Decisión colectiva allí donde el sistema impone jerarquía.
- Lazos de largo plazo allí donde el sistema impone fugacidad.

Esta dimensión ética no es accesorio, sino central. Como se ha argumentado, la ética no nace del *logos* puro, sino del *pathos* —allí donde reside la emoción, el vínculo, la afectividad compartida. Las comunidades de base son precisamente espacios donde ese *pathos* ético puede germinar, sostenido por la inmediatez de la vida cotidiana.

4.3 DEL “BUEN VIVIR” A LA POTENCIA POLÍTICA

En América Latina, particularmente en los países andinos, estas experiencias comunitarias han recibido el nombre de Sumak Kaw-

say (kichwa) o Suma Qamaña (aymara), traducido como “buen vivir”. Se trata de una concepción que subordina el crecimiento económico a la armonía comunitaria y la relación equilibrada con la naturaleza.

Lo que inicialmente pudo ser percibido como una resistencia conservadora o folclórica ante la modernización —una minoría “débil” desde la perspectiva moscoviciana— ha demostrado poseer una consistencia notable. La pervivencia de estas prácticas comunitarias durante quinientos años de colonialismo, primero ibérico y luego corporativo, es testimonio de su potencia como reserva civilizatoria.

5. EL APOORTE DE BOSCO PARRA: LAS MINORÍAS COMO FUERZA ESTRATÉGICA

5.1 LA CONFLUENCIA ENTRE PSICOLOGÍA SOCIAL Y TEORÍA POLÍTICA

El político chileno, líder e intelectual de los movimientos comunitarios y políticos de inspiración cristiana de izquierda, Bosco Parra ha realizado una contribución significativa al problematizar el rol de las minorías desde una perspectiva que articula el análisis estratégico con la psicología social moscoviciana. Su aporte central consiste en desplazar la pregunta: no se trata solo de cómo las minorías influyen, sino de cuándo y en qué condiciones históricas pueden constituirse en fuerzas de transformación estructural.

Para Parra, la potencia de las minorías activas no puede dissociarse del diagnóstico sobre el estado de la hegemonía. En contextos de crisis orgánica —situaciones donde el bloque dominante no puede gobernar y las masas no aceptan ser gobernadas de la manera tradicional—, las minorías activas adquieren una relevancia estratégica singular. La crisis civilizatoria contemporánea es precisamente una crisis orgánica de tal magnitud.

5.2 MINORÍAS ACTIVAS Y MOMENTO POLÍTICO

Parra distingue diversas escalas de actuación minoritaria:

1. Minorías sintomáticas: aquellas que expresan contradicciones emergentes, pero no logran articularlas en un programa alternativo.
2. Minorías catalizadoras: las que condensan demandas dispersas y las convierten en focos de identificación colectiva.
3. Minorías constituyentes: las que, en condiciones reformadoras, logran generalizar su propuesta, convirtiéndose en mayoría activa.

Esta tipología permite superar una visión romántica o ingenua de las minorías: no toda minoría es automáticamente progresista ni toda persistencia es virtuosa. La cuestión estratégica consiste en identificar qué minorías, con qué propuestas y en qué momento histórico pueden desencadenar procesos transformadores.

EL DESAFÍO DE LA ARTICULACIÓN

Un aporte crucial de Parra es su atención al problema de la articulación entre minorías. La fragmentación es una de las debilidades más frecuentes de los espacios contrahegemónicos. Múltiples minorías activas —feminista, ecologista, territorial, indígena, antirracista— pueden coexistir sin lograr sinergia, diluyendo así su potencia transformadora.

6. HACIA UNA SINERGIA TRANSFORMADORA

6.1 LOS EJES DE LA POTENCIA MINORITARIA

De lo expuesto hasta aquí podemos sintetizar los elementos que configuran la potencia de las minorías activas frente a la crisis civilizatoria:

- *Dimensión cognitiva*: su consistencia genera conflicto que obliga a revisar marcos de referencia.
- *Ética y Autonomía*: las convicciones guían la acción, no el cálculo.
- *Prácticas alternativas*: se construyen espacios prefigurativos del cambio deseado.
- *Articulación*: se conecta luchas particulares en proyecto común.
- *Persistencia*: la acción se despliega en la “duración”, no en la inmediatez.

6.2 LA DOBLE FUNCIÓN: RESERVA Y MOTOR

La metáfora propuesta desde el título —minorías como reservas y motores— resulta especialmente pertinente.

Como reservas éticas, las minorías activas preservan y cultivan modos de vida, valores y prácticas que el sistema dominante erosiona o imposibilita. En un mundo que tiende a la homogeneización mercantil, estas comunidades constituyen archivos vivos de alternativas posibles, bancos de germoplasma civilizatorio.

Como motores políticos, las minorías activas impulsan la transformación efectiva de las relaciones sociales. Su consistencia termina por expandir los límites de lo pensable, lo decible y lo realizable. Lo que hoy es herejía minoritaria puede ser sentido común hegemónico mañana, gracias a la persistencia y coherencia de quienes lo sostuvieron contra corriente.

6.3 EL HORIZONTE POSTCAPITALISTA

La crisis civilizatoria que enfrentamos no admite soluciones cosméticas. El tecno neoliberalismo autoritario no es una patología corregible mediante ajustes marginales, sino un modo de producción de subjetividad y de organización social que requiere una superación civilizatoria.

Las minorías activas aquí analizadas no ofrecen un programa político cerrado, ni un “manual de instrucciones” para la

revolución. Ofrecen algo más valioso: prácticas y testimonios de que otra vida en común es posible. La consistencia de las minorías activas —ecofeministas, comunitarias, autonomistas— demuestra que existen modos alternativos de habitar el mundo: modos que no convierten la naturaleza en recurso explotable, los cuerpos en mercancías, los vínculos en transacciones, el tiempo en productividad.

7. CONCLUSIONES

La teoría de Serge Moscovici sobre las minorías activas ha demostrado, durante más de medio siglo, su potencia analítica para comprender los procesos de cambio social. Sus hallazgos fundamentales —el rol central de la consistencia, el conflicto como motor de innovación, la distinción entre influencia normativa e informacional— siguen siendo herramientas indispensables para pensar la transformación.

Los nuevos movimientos sociales y las comunidades de base constituyen las expresiones contemporáneas más significativas de esta potencia minoritaria. El primero de ellos opera en la escala de las grandes causas civilizatorias —clima, género, diversidad— y ha logrado modificar el horizonte de lo discutible en el espacio público. Las segundas actúan en la escala de la vida cotidiana, construyendo materialmente las alternativas que los movimientos denuncian y propugnan.

El aporte de Bosco Parra introduce la necesaria dimensión estratégica: no toda persistencia es virtuosa, no toda minoría es progresista. Se requiere un análisis concreto de las condiciones históricas, de la capacidad de articulación y del momento político para evaluar el potencial transformador de las minorías activas.

Frente a la crisis civilizatoria del tecno-neoliberalismo autoritario, las minorías activas emergen como sujetos políticos privilegiados. No porque tengan garantizado el éxito —nada está garantizado—, sino porque, en ausencia de otros sujetos con capacidad transformadora, constituyen la única fuerza real disponible para disputar el sentido del futuro. Su consistencia, su au-

tonomía, sus prácticas alternativas y su capacidad de articularse en diferencia son, probablemente, la principal esperanza ante un horizonte que, sin ellas, sería apenas la administración tecnocrática de la catástrofe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Moscovici, Serge (1996). *Psicología de las minorías activas*. Ediciones Morata.

Osorio, Jorge (2016). *Ciudadanías en movimiento: una agenda para una educación ciudadanía crítica*: <https://educacion-globalresearch.net/wp-content/uploads/EGR09-01-Osorio-Castellano.pdf>

Parra, Bosco (2002). *Minorías de choque y poder político*: <https://journals.openedition.org/polis/7718>. Editorial Economías de Guerra.

Parra, Bosco (2023). *Discrepancia radical. Textos anticapitalistas 1966-2020*. Editorial Economías de Guerra.

Enfoques críticos para la facilitación de procesos grupales

Saberes desde la acción, construcción de tejido social
y ciudadanía participativa

JORGE OSORIO VARGAS

ISBN 978-956-9812-83-5

Nueva
Mirada
EDICIONES