

DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD -ACOTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN LAS TRANSICIONES ECOLÓGICAS-

DAILY LIFE DIDACTICS
-NOTES ON THE INTERVENTION OF SOCIAL WORK
IN ECOLOGICAL TRANSITIONS-

AURA VICTORIA DUQUE*
GIOVANI GALLEGO CASTAÑO**

Resumen

En el espacio de discusión del semillero de investigación de Autopoiesis, esta reflexión es producto del diseño, ejecución y evaluación de un proyecto de desarrollo social, en el marco de la práctica institucional en Trabajo Social, con estudiantes universitarios en transición ecológica al ciclo universitario, y del ejercicio investigativo que allí se suscitó, no sólo en el nivel diagnóstico sino desde la validación de la estrategia metodológica en torno a las posibilidades de una 'Didáctica de la cotidianidad'. Se presenta aquí, la propuesta como un método particular para Trabajo Social, la cual se re-construye a partir del modelo de Cardelle y los postulados de Bronfenbrenner, y de una frónesis crítica (ontología de la acción) que se particulariza, primero, desde el principio del desequilibrio socio-cognitivo de Piaget en el marco de una matriz constructivista, como principio pedagógico, y segundo, dentro de una perspectiva de Desarrollo Humano autopoiesico. La discusión gira alrededor del objeto del objeto de Trabajo Social o del sistema de afrontamiento, desde el reconocimiento de la "Confianza básica" como aprehendizaje, en tanto viabilidad de las interacciones sociales y posibilidad de actuación del Trabajador Social frente a la pregunta: ¿Qué cambiar?

Palabras clave: praxis en Trabajo Social, método, didáctica en Trabajo Social, desarrollo humano, sistema de afrontamiento, transición ecológica, autopoiesis, paradigma ecosistémico.

* Docente del Departamento de Desarrollo Humano. Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

** Estudiante Programa de Trabajo Social. E-mail: giovis280@yahoo.es

Abstract

Within the discussion space of the Autopoiesis research training group, this reflection is the product of the design, implementation and evaluation of a social development project within the framework of the institutional internship required in the Social Work program. It was carried out with university students immersed in an ecological transition, just about to enter the university, as well as in the investigative exercise that arose, not only in the diagnosis level, but from the validation of the methodological strategy around the possibility of 'Daily life didactics'. This text proposes a particular method for Social Work, re-built from the Cardelle model and Bronfenbrenner's parameters, and from a critical pronesis (ontology of action) that emphasizes, first, the principle of social-cognitive imbalance of Piaget in the context of a constructivist matrix, as a pedagogical principle, and second, within a perspective of autopoiesic human development. The discussion revolves around the object of Social Work or the confronting system, from the recognition of the "basic trust" as apprehension, as a viability route of the social interactions and the possibility of action by the Social Worker when facing the question: What to change?

Key Words: Practice in Social Work, method, didactics in social work, human development, confronting system, ecological transition, autopoiesis, eco-systemic paradigm.

Introducción

Como afirman De Souza y Vega (2001), esta sociedad enfrenta: "...un cambio de época y una época de cambio...", frente a lo cual Trabajo Social se piensa hoy desde una postura crítica para re-situar el horizonte de sentido, en un ejercicio de reconciliación entre los sistemas y sus entornos con la vida misma como pauta de acción. Esto hace necesario volcar la mirada a otras lógicas de pensamiento, ni inductiva (lo que es), ni deductiva (lo que debe ser), sino abductiva (lo que puede ser), o lo contingente. Para ello, la necesidad de re-crear experiencias de desarrollo humano¹ se hace inminente frente al rol profesional de: mediador social, educador social, gestor social y quizás animador socio-cultural, entre otros, en torno a procesos de educación no formal definidos por lineamientos precisos en la Ley General de la Educación (1994). Desde esta perspectiva, los referentes paradigmáticos se asumen ya no desde una reflexión epistemológica, sino desde una matriz ontológica que a manera de frónesis

¹ Se asume el desarrollo humano en la perspectiva autopoiesica para definirlo como: la capacidad de los seres vivos para generar estrategias de cambio y enfrentar las perturbaciones como posibilidad y no como dificultad, o sea, como contingentes. Sistema regulado por variantes tales como: la historia de vida, el modelamiento por la socialización, las estructuras cognitivo-emotivas y los marcos cosmovisionarios dada una cultura (con variables económicas, políticas, sociales, etc.).

(pensamiento en y sobre la acción o meta-acción), remite a situar la intervención desde una pedagogía constructivista.²

Pensar hoy en un Trabajo Social para la atención de actores sociales en transición ecológica, es circunscribirse, desde la perspectiva eco-sistémica, en una realidad que es dinámica y cambiante bajo dos coordenadas: el sujeto mismo como sistema central y las perturbaciones o problemas considerados como necesidades de cambio a través de los intercambios en la interacción. Para ello, en términos de Sánchez (2003: 248), se define la intervención profesional bajo el presupuesto de que: “El Trabajo Social participa en la atención en crisis bien sea a individuos, parejas, familias y/o comunidades (...) considera la crisis como un momento que encierra una gran posibilidad de transformación y cuyos resultados están relacionados con los mecanismos de enfrentamiento que se utilicen...”.

Ahora bien, diagnosticar la crisis lleva a un cambio del paradigma tradicional centrado en los problemas o efectos como situaciones visibles de momento, para pensar en las múltiples opciones de construcción de realidad. Desde modelos contemporáneos se identifican tres tendencias teóricas que tienen en común la lectura a la realidad vincular del sistema orientado al develamiento de sus interacciones así:

1) Perspectiva centrada en el contexto donde el sistema interactúa para centrar la dinámica del cambio hacia el proceso de **vinculación social** (redes construidas), según Hernández (1997) alrededor del circuito: ajuste-crisis-asimilación-adaptación, a partir de la aparición de un evento estresor (problema). Para esta autora, son múltiples los factores que vulneran la crisis misma para constituirse a la vez en recursos y capacidades tanto personales, como familiares, los cuales inciden en el tipo de estrategias de afrontamiento como búsqueda de apoyo y recursos de cualquier tipo. Aquí, la capacidad adaptativa definida desde ese circuito enunciado comprende: el ajuste que hace referencia a las estrategias de afrontamiento empleadas por el sistema, ya sean para generar cambio o por el contrario, estancamiento o entropía y desgaste del sistema; la crisis misma como la implosión del sistema a partir de un evento estresor (perturbación de la organización del sistema); la asimilación como la construcción de significados para interpretar la vivencia como atribuciones en co-dependencia de los sistemas cognitivos-culturales; y la adaptación como respuesta al ambiente dependiente de la capacidad del sistema para generar meta-cambio (neguentropía) según sus recursos y capacidades. Este paradigma es enunciado por Hernández y Bravo (2003: 5) como “**Eto-eco-antropológico**” o comportamiento (respuesta adaptativa) del hombre en su interacción con el entorno, donde se: “...trata de aprehender clínicamente las conductas, las emociones, los sentimientos, las

² Una matriz constructivista, configurada para la acción social y no necesariamente para los procesos de construcción formal de los saberes, parte del reconocimiento de la interacción como mediación de los procesos de desarrollo y aprehendizaje; contrario al construccionismo, esta perspectiva centra la posibilidad de cambio en la estructura del sistema (lo cognitivo-lingüístico) y no en lo cultural-lingüístico.

formas de creencias y de conocimientos del ser humano en los contextos artificiales y naturales donde ellas se expresan...”.

└───▶ *Orientación del cambio de afuera hacia adentro a partir del contexto.*

2) Postura que gira alrededor de **la crisis** misma, como objeto de intervención desde la mirada de Sánchez (2003: 249), quien afirma: “Las crisis irrumpen de manera brusca y los síntomas se caracterizan por ser ruidosos, intensos y severos, hay una desorganización, un desequilibrio de los patrones habituales. La clínica de las crisis no es nada específica, pues cobija una gama de sintomatología muy amplia, que pasa por angustia, rabia, depresión, agitación, etc.”. Este modelo tiene en cuenta, para la intervención del Trabajador Social aspectos como: la persona y sus recursos, las redes de apoyo, la perspectiva de interpretación por el sujeto en relación a sus expectativas y sistema de creencias y valores, y la relación de la sintomatología actual con situaciones no resueltas en el pasado. Al respecto afirma Sánchez: “Para que el estado de crisis se presente se requiere que el individuo perciba la situación como amenaza a sus metas vitales” (Ibíd.: 249). En síntesis, esta postura dentro de un **paradigma sistémico** es definida como “Intervención en crisis” a partir del presupuesto central de dar salida a la entropía (no reaccionar como si la situación conflictiva permaneciera en el tiempo), dando la oportunidad a la persona para: “Re-construir aquello que fue destruido o crear un sustituto razonable; ser capaz de crecer emocionalmente desarrollando nuevas capacidades [...] y fortalecer las relaciones íntimas...” (Ibíd.: 251). Se reconocen aquí diferentes crisis, que la autora define a partir de la clasificación de Pitman (Ibíd.: 250-251) como: crisis del desarrollo (esperadas de los ciclos vitales), inesperadas o no normativas, estructurales o crisis recurrentes que se disparan por patrones comportamentales aprendidos y activados por una fuerza interna o externa, y del cuidado o desvalimiento o agotamiento y desesperación frente a la atención.

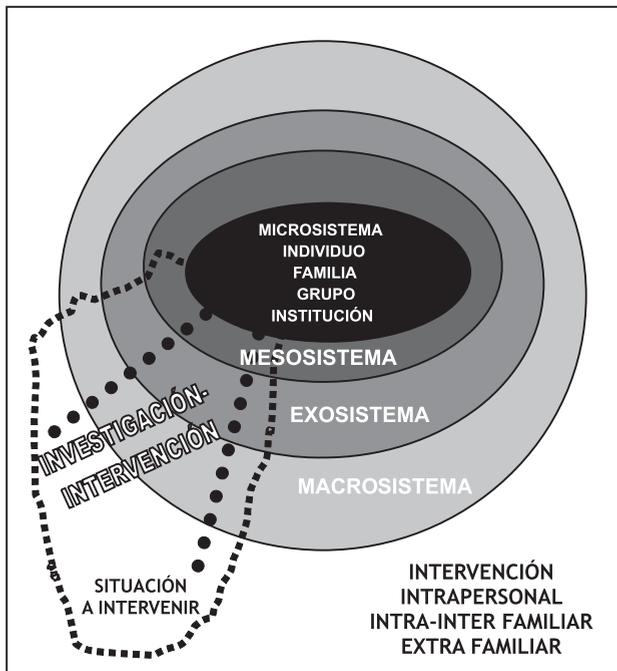
└───▶ *Orientación del cambio de adentro hacia fuera a partir del contexto.*

3) Modelo construido alrededor del **paradigma eco-sistémico** (Luhmann, 1997; Bronfenbrenner, 1997) para referirse a la **transición ecológica** como el eje de la praxis social. Aquí, no se trata de girar alrededor del trauma ni de mirar primero el contexto (reconociéndolo), sino de analizar la estructura del sistema donde tiene significado (posibilidad) el trauma para orientar su cambio con el fin de que lo excluya. Desde la visión eco-sistema, la crisis produce un desequilibrio interno (homeostasis) y externo (morfóstasis) que se evidencia en cambios y perturbaciones a una o varias de las dimensiones del sistema humano individual o colectivo: lo volitivo o comportamental, lo afectivo o emocional, lo cognitivo, lo social o interpersonal y lo fisiológico o somático. En definitiva, el paradigma eco-sistémico aborda el “problema” objeto de intervención como la **dificultad del sistema para cambiar su estructura**, que está arraigada en un modo de organización que gira alrededor del síntoma,

dependiente del ciclo vital u organización vital que la hace, por las prácticas culturales tradicionales, generar entropía. Se demanda de un **nuevo modo de organización vital** que excluya el síntoma, para facilitar el tránsito a otro estado de organización que demanda, quiérase o no, cambios. En otras palabras, pretende abordar al sistema humano como sistema en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social-cultural, en el eje de las posibilidades auto-organizadoras en relación con los contextos.

Lo anterior, a su vez refleja, según Bronfenbrenner (1997), y como se observa en la Gráfica 1, múltiples interacciones de los sistemas con: grupo(s) social(es) inmediato(s) (microsistema), comunidad (meso-sistema), mundo institucional (exo-sistema) y sistema de valores y creencias (macro-sistema). La resolución de la crisis depende de la capacidad del sistema para generar estrategias de afrontamiento, la cual a su vez depende de la sinergia cognitivo-emocional o sentimiento de fuerza interna del sistema de poder reconocerse y en tanto actuar en correspondencia.

Gráfica 1. Modelo eco-sistémico



Resolver la crisis no es volver al equilibrio inicial, es lograr el re-equilibrio o nuevo equilibrio o estabilidad del sistema, a partir del reconocimiento del desequilibrio en otras condiciones, diferentes a las que produjeron las demandas de cambio sean emocionales, sociales, cognitivas o volitivas. La intervención desde esta perspectiva, implica una praxis investigativa que asuma la red de vinculaciones del sistema en sus posibilidades para de-construir los imaginarios de identidad, que giran alrededor de la negación del yo o bajo auto-reconocimiento para orientar, entre otros: **1)** La toma de conciencia de la situación para comprenderla interpretándola; **2)** El análisis de la capacidad eco-auto-organizadora del sistema frente al diseño de estrategias de afrontamiento efectivas; **3)** La proyección de futuro de la transición ecológica; **4)** El diagnóstico de la situación desde diferentes perspectivas; y **5)** El des-aprehendizaje de patrones retroactores para el nuevo aprehendizaje desde un ejercicio de meta-aprehendizaje. Las transiciones ecológicas son silenciosas, pero tejen las crisis; de ahí, que su intervención desde Trabajo Social se asuma como nivel promocional y preventivo más no de rehabilitación o terapéutico. La crisis permite identificar la dinámica de una transición ecológica en el ciclo vital o en la dinámica cotidiana de las interacciones sociales donde se asumen roles y se establecen vínculos con el entorno.



Orientación del cambio de adentro hacia fuera a partir de la estructura del sistema.

Desde este preámbulo introductorio y en el espacio de las prácticas institucionales en el área de “Familia y Desarrollo Humano”, emerge esta propuesta para cuestionarse por las posibilidades del aprehendizaje³, hacia el desarrollo humano autopoiesico, en tanto objeto (sistema de afrontamiento) del objeto de Trabajo Social (las interacciones sociales); es decir, para preguntarse ¿cómo lograr una interacción efectiva, particularmente en el espacio de las transiciones ecológicas (crisis normativas o no normativas) en la relación no sólo sistema-entorno, sino intra-sistémica e inter-sistémica⁴, desde un paradigma eco-sistémico⁵, como eje directo de la praxis en Trabajo Social o de la actuación profesional (intervención social)?

³ Abórdese el concepto de aprehendizaje (con *h* intermedia) humano como: transformación de las experiencias cotidianas mediante la reconstrucción de significados en la vivencia cotidiana (aprehender es darle sentido a..., al darse cuenta de las implicaciones de las interacciones comunicativas, en tanto acciones sociales). Es, no sólo asimilar informaciones sino con ellas construir saberes en contextos particulares de significación a partir de unos significadores territoriales (demarcadores de posibilidad).

⁴ La transición ecológica hace relación a las perturbaciones que sufre el sistema, en sus ciclos vitales y en sus interacciones cotidianas, por cambio de roles, por cambio de entornos o por cambios en ambos. Ello supone tener en cuenta, para la intervención del Trabajador Social aspectos como: el sistema de afrontamiento (recursos internos de la persona en sus diferentes esferas del desarrollo), la refracción autobiográfica (patrones intergeneracionales no resueltos), las redes vinculantes (afectivas, sociales, familiares, etc.), los significados construidos alrededor de la experiencia vital (punto de vista EMICs) o interpretación de los eventos, la cual va a depender de sus cogniciones, afectaciones y valores, y el grado de la perturbación asumida como amenaza a los logros de vida, lo cual, a la vez, va a determinar la posibilidad de la transición ecológica.

⁵ El modelo sistémico, en general, muestra limitaciones al centrar su atención en las interacciones o procesos de comunicación en los sistemas, más que en la persona como sistema mismo que a la vez está en interacción interna y externa. Un modelo eco-sistémico pone al individuo en el centro de las interacciones como perspectiva trans-situacional. Como afirma Gimeno (1999:39), el enfoque sistémico tradicional: “...desdibuja a los miembros de la familia, individualmente considerados, como si fuesen mera consecuencia de sus interacciones, sin iniciativa propia y sin jugar un papel activo en la configuración del sistema familiar”.

Para ello, el objeto del objeto de la intervención social, en procesos de educación humana al referirse al **sistema de afrontamiento**⁶ de los actores sociales, como sistemas autopoieticos o sistemas con autonomía para definir su organización interna, debe responder a la emergencia de dos preguntas directrices para esta reflexión: ¿Cuáles aprehendizajes deben posicionarse luego de un ejercicio de des-aprendizaje? y ¿cómo permear (a través de una didáctica) el sistema de afrontamiento para posibilitar que dichos aprehendizajes sean perdurables y cumplan con su cometido de re-significar la experiencia?

Las emergencias de los actores sociales como contingencias para una práctica eco-sistémica orientada al Desarrollo Humano Autopoietico

Los resultados de las investigaciones diagnósticas realizadas por Duque (2007) y Gallego (2006) evidencian una tendencia a situar 'el auto-reconocimiento' en los jóvenes (actores participantes), como emergencia al observar la vulneración de la estructura fundamental del ser, como sistema (construcción de vínculo afectivo, sentido social o de inclusión y reconocimiento del poder) frente a un escenario familiar⁷ adverso donde prevalecen, según la tipología de Olson y cols. (1989): la familia extrema, caótica o multiproblemática (56%) y la familia intermedia (29%). Sólo se evidencia un 15% de familias balanceadas. Dichas familias muestran una interacción cotidiana en conflicto, basada en estilos de socialización no democráticos y en relaciones comunicativas sustentadas en la dificultad para generar estrategias de afrontamiento frente a las crisis, donde el cambio no se ve como opción de crecimiento dentro del ciclo vital, sino como evento perturbador del orden familiar que a la vez reproduce la entropía del sistema. Desde esta perspectiva, se hace evidente la dificultad en la adaptación y la presencia de vinculaciones afectivas inseguras que se configuran en producto-productores del sistema mismo. Se replica aquí, el fenómeno de la violencia que Palacio y Castaño consideran como el arma por excelencia para manejar el conflicto, en tanto forma legítima y legal, manifestando al respecto: "...el conflicto, el poder y la violencia se permean, se entrecruzan, en forma de un tríptico, donde la opción de la individualidad y de la capacidad de disentir representa el peligro y la amenaza de la exclusión, la censura, la persecución y la coacción" (1994:145).

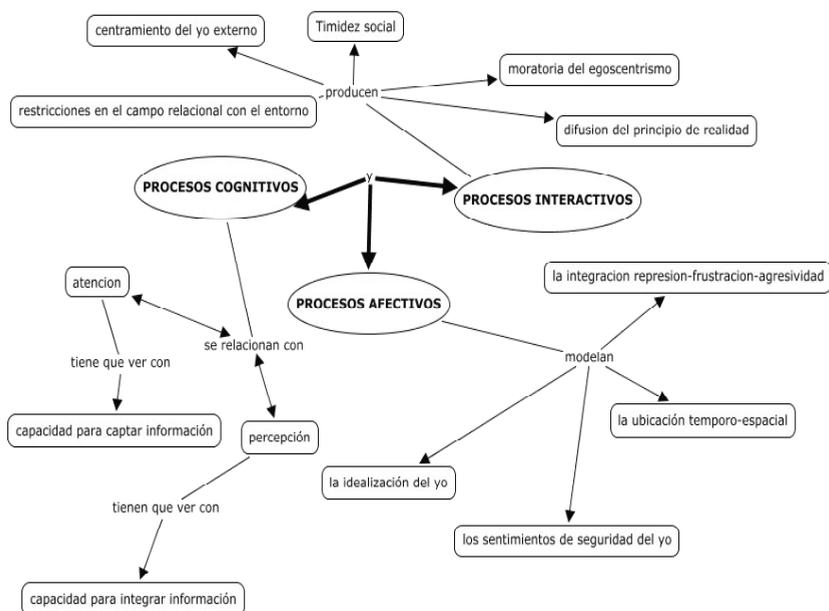
En consecuencia con lo anterior, el levantamiento de los perfiles potenciales, en estudiantes de Trabajo Social (primer semestre), frente a las esferas básicas del desarrollo humano, muestra una alta tendencia a la vulnerabilidad (57% casos) en varias de las dimensiones de la estructura de la personalidad (cognitiva, afectiva-emocional y social), lo que incide, por un lado, en los procesos de aprehendizaje frente a la generación de estrategias de trabajo,

⁶ Abórdese el concepto de sistema de afrontamiento como: capacidad para generar una respuesta efectiva en momentos de transición ecológica dados los recursos cognitivo-emocionales para conciliar las demandas externas con los intereses internos y no producir estrés, en situaciones de vulnerabilidad emocional.

⁷ Familias de estratos 1, 2 y 3 con ingresos de un salario mensual familiar mínimo (57%) y dos salarios mínimos mensuales familiares (43%), y un nivel de educación (promedio) alcanzado por los padres de primaria incompleta (60%), de las madres de primaria completa y formación técnica en un oficio (66%).

comprensión y respuesta académica (rendimiento frente a los saberes declarativos, actitudinales y procedimentales), y por el otro, en los procesos de integración social a la vida universitaria como medio para constituirse como actor social partícipe y responsable de la construcción de realidades democráticas, de valores humanos y de pensadores críticos. Síntesis que se observa en la Gráfica 2 (Duque, 2007: 4).

Gráfica 2. Mapa de procesos de la personalidad en estudiantes de Trabajo Social



En este ámbito, el ajuste o adaptación, como capacidad de acoplamiento o posibilidad eco-auto-organizadora del sistema para compensar demandas externas y expectativas internas, va a depender como herencia, de la estructura familiar construida alrededor de cuatro ejes: normas, límites (territorios), roles y patrones (valores), donde se consolida o no el proceso de socialización primaria, como la posibilidad de reconocimiento del otro o salida al egocentrismo infantil y entrada a la socialización secundaria, como la capacidad para interpretar la realidad objetivada como subjetivamente significativa para sí y para otros. Es así como el conflicto, no ausente en los diferentes estratos sociales, golpea más a las familias vulneradas por la extrema pobreza o familias multi-problemáticas, en términos de Hernández (1992). De ello se infiere, como se analizó para el caso colombiano, que las familias niegan o evaden el conflicto con incidencias en la reinterpretación de roles, funciones y valores familiares, y similar a como

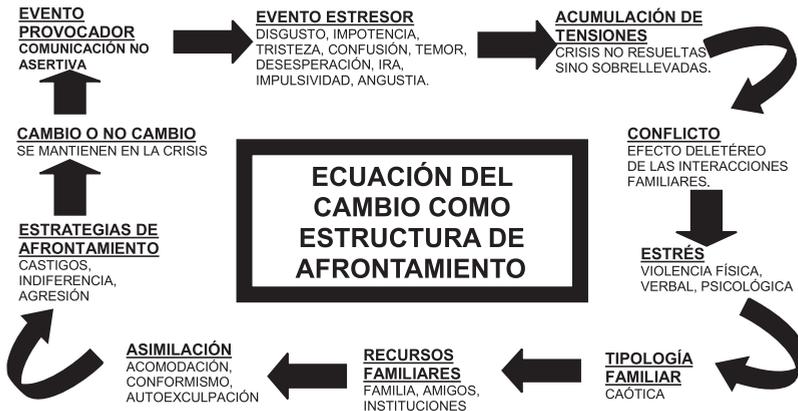
lo reporta el proyecto Atlántida, desembocan en patrones de crianza como el abandono, la negligencia y la inadecuación que socavan el principio fundamental del desarrollo humano, como es la “Confianza básica”, para el desarrollo del ciclo vital individual, en términos de Erickson (1986); en otras palabras, lleva a comprender la contingencia del sistema de afrontamiento en un bucle retroactor configurado por las categorías: auto-reconocimiento-vinculación afectiva. El análisis mediante la metodología Vester, en síntesis, mostró ocho puntos críticos o eventos perturbadores o emergencias sistémicas, como se observa en la Tabla 1 (Gallego, 2006: 107).

Tabla 1. Matriz contingente

NIVELES DE REALIDAD (Habermas, 1996) EVENTOS RETROACTORES (Palacio y Castaño, 1994)	NECESIDADES HUMANAS (Max-Neef, 1997)	EVENTOS PERTURBADORES	EVENTOS REACTORES
REALIDAD INTERSUBJETIVA INTOLERANCIA	1. Subsistencia	Estrategias de afrontamiento difusas.	Tendencia a la no negociación.
	2. Protección	Poca asertividad en la resolución de conflictos.	Desgaste de energía en torno al manejo del conflicto.
REALIDAD SUBJETIVA INCUMPLIMIENTO DE DEBERES	4. Entendimiento (Cognitivo-Relacional)	Funciones cognitivas deficientes.	Desconocimiento de capacidades cognitivas en el empleo de estrategias de aprehendizaje y del manejo de relaciones interpersonales.
REALIDAD OBJETIVA ORIENTACIÓN A LA SUPERVIVENCIA (Violencia-Pobreza)	5. Participación	Bajo desarrollo en las habilidades sociales.	Tendencia a la no participación en los espacios de socialización y concertación cotidiana.
	6. Ocio	Desinterés en el autocuidado y construcción del ser.	Desaprovechamiento de los espacios lúdicos. Dificultades para compartir espacios de ocio con la familia.
	7. Creatividad	Resistencia al cambio.	Sentimiento de disgusto cuando hay contradicciones e inflexibilidad cognitiva.
	8. Identidad	Dependencia social y afectiva.	Actitud no interactiva (más bien reactiva). No uso del diálogo como canal argumentativo, en las relaciones con pares y docentes.
	9. Libertad	Necesidad de Auto-reconocimiento.	Tendencia a violar la norma.

Esta matriz contingente es concordante con la prevalencia de una estructura familiar prototipo (43%) basada en un sistema de afrontamiento (adaptabilidad y cohesión) caótico o extremo, una estructura relacional rígida y una red vinculante amalgamada, aunque con una actitud de recursividad frente a su entorno, como se observa en la grafica siguiente (Gallego, 2006: 75). Gimeno es enfática en reconocer, que las experiencias familiares son: "...vivencias compartidas que configuran una percepción compartida de la realidad, y son piezas en la construcción de la identidad familiar, que contribuyen a diferenciar a esa familia del resto de familias y que aproximan a sus miembros, fortaleciendo su sentido de pertenencia" (1999: 109). Aquí, considera la autora, no sólo los eventos acaecidos en la familia según sus crisis, sino los eventos externos que le hacen demandas o le proveen condiciones de vida, van a configurar el tipo de contingencias y la forma de afrontarlas. El sistema se asume en emergencia y enfrenta un ciclo crítico que se reconstruye como **'La ecuación del cambio'**, a partir de los lineamientos de Mc Cubbin y col., citados por Hernández (1992), en el eje de la estructura de acoplamiento (cohesión y adaptabilidad)⁸ y de los recursos de la familia. Dicha ecuación puede conducir a la transformación en la organización de las interacciones para asumir las perturbaciones y lograr la neguentropía o, por el contrario, producir entropía y desequilibrio interno con resistencia al cambio, situación ésta que inhiben el desarrollo de los ciclos vitales (ver Gráfica 3). Es así, como una sana convivencia es requisito para un desarrollo epigenético que conlleve al Desarrollo Humano Autopoiesico, no negando la crisis sino utilizándola como evento para la trasformación del sistema.

Gráfica 3. Ecuación del cambio



En conclusión, si el sistema familiar de los estudiantes del primer semestre de Trabajo Social (Gallego, 2006 y Duque, 2007) está en crisis por condiciones de contexto desde su dimensión histórica y cultural o por condiciones de su estructura o dinámica organizacional, se acumulan

⁸ El sistema de acople o sistema de afrontamiento centra dos categorías centrales en su estructura: cohesión o capacidad para establecer vínculos de cualquier tipo y adaptabilidad o capacidad para generar estrategias de cambio.

tensiones que producen una interacción cotidiana entrópica con una respuesta adaptativa no recursiva. Se hace evidente, que los jóvenes al afrontar sus transiciones ecológicas del ciclo vital individual tanto normativas como no normativas, se encuentran en desventajas con un entorno social que no provee oportunidades y desarrollo de sus capacidades, y con un entorno familiar producto-productor de estas mismas circunstancias. Al respecto, afirma Gallego que: “Un 85.71% de las familias, no generan cambio, permanecen en crisis, presentan un desgaste de energía, utilizan estrategias no asertivas y tienden a acumular tensiones, entre otros.” (2006: 112). Emerge así, el auto-reconocimiento de la “Confianza básica” como el aprehendizaje básico para potencializar el sistema de afrontamiento, asumido éste, desde la toma de conciencia o ‘el darse cuenta de...’.

Los aprehendizajes objeto de la estructura de afrontamiento como ‘un darse cuenta de la cohesión y adaptabilidad’, en tanto “Confianza básica”

Para el caso, las necesidades de aprehendizaje surgen, primero, desde la concepción paradigmática de construcción permanente de los sistemas en interacción con el entorno, y segundo, desde las rupturas en el sistema relacional que evidencian la presencia de factores de riesgo encontrados tales como: patrones familiares en conflicto, comportamientos ambivalentes, manipulación afectiva, roles difusos, violencias en todas sus manifestaciones, manejo no asertivo del conflicto, figuras de poder contradictorias, modelos débiles, ausencia de espacios para la lúdica, entre otros (Gallego, 2006). Esta dinámica, paradójicamente, configura a la familia, como el factor de riesgo más crítico para el desarrollo humano y en tanto no garantía, desde los procesos de socialización primaria del cruce efectivo por las transiciones ecológicas como procesos dinámicos y necesarios, y de la ampliación de la red vincular en una dinámica de apertura al cambio permanente en el horizonte del desarrollo humano donde el hito reconocible es la pauta vida.

Estos aprehendizajes en su dinámica tanto procedimental (saber hacer) como actitudinal (saber ser) y declarativa (saber conocer), como afirma Estupiñán et al. (2003), demandan del reconocimiento de procesos de intervención como perspectiva de “Intervención-Investigación” que al igual para el Trabajo Social, ya Richmond (1962) lo propuso desde su método diagnóstico de “Ayuda profunda”. Al respecto afirma el autor: “Un proceso de investigación-intervención es, al mismo tiempo, concreto y abstracto; concreto por la evaluación de sus efectos sobre las formas de organización y significación de los sistemas humanos participantes en su transformación; abstracto por la complejidad explicativa de los fenómenos que abordamos...” (2003: 50).

Lo anterior lleva, entonces, a hacer una diferencia de tres tipos de sistémica para resituar los aprehendizajes generativos en procesos de transición ecológicas, cuya estructura se centra en el giro del cambio o pauta de acción teleológica que respectivamente se visualiza así: A-

centrada en el síntoma para la sistémica funcionalista; **B-** centrada en la comunicación para la sistémica construccionista; y **C-** centrada en la vida misma, para la sistémica constructivista, como se observa en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Tipos de sistémicas

A	B	C
<p>Identifica el patrón disfuncional. El foco del diagnóstico es el síntoma. El interés de la intervención son los sujetos que presentan el síntoma. La dinámica de cambio gira alrededor del síntoma. Para incidir en sus causas y/o consecuencias dada la situación presente como factor de vulneración (riesgo).</p>	<p>Identifica el patrón del conflicto. El foco del diagnóstico es la ruptura de las relaciones del sistema. El interés de la intervención son los procesos comunicativos. La dinámica del cambio gira alrededor del sistema de comunicación para reconstruir las interacciones en crisis, dadas transacciones conversacionales.</p>	<p>Identifica el patrón vincular o red de interacción del sistema-entorno. El foco del diagnóstico es el evento perturbador y su red vinculante con el entorno. El interés de la intervención es la capacidad del sistema para generar estrategias de afrontamiento. La dinámica del cambio gira alrededor de la transición ecológica.</p>

Desde el modelo constructivista, en procesos de educación no formal y a partir del modelo de la UNESCO en los conceptos de Delors⁹ (1996): se pueden precisar tres aprendizajes básicos: aprender a reconocer y manejar los sentimientos, aprender a relacionarse y aprender a convivir¹⁰. Esto lleva a plantear aquí como eje transversal del cambio en el trabajo con actores en procesos de transición ecológica, la toma de conciencia o ‘un darse cuenta de...’. Es a partir de la interlocución con algunos postulados de Giddens (1994: 254) en torno a las tribulaciones del yo, con la tesis de la acción comunicativa de Habermas (1996) frente a los criterios de validez de la acción social, con la perspectiva de Maturana y Varela (1997) en la perspectiva de los sistemas autopoiesicos y con la propia mirada que entiende a los actores como sujetos autorregulados, que esta premisa tiene piso, para poder precisar, los ejes de objeto de aprendizaje así: la fragmentación del mundo de la vida, la impotencia frente al desarrollo

⁹ La UNESCO, en términos de Delors (1996) reconoce, sobre la base de comprensión del mundo y del otro, trabajar cuatro pilares en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser, bajo el principio de una educación permanente o educación en y para la vida.

¹⁰ Los aprendizajes, objeto del objeto de Trabajo Social, para este caso, se mueven en la dinámica de la estructura de afrontamiento del sistema en el eje de la “Confianza básica” bajo el siguiente circuito de acción: interacciones sociales – afrontamiento – aprendizaje relacional (yo-otro-nosotros) – “confianza básica”-

humano, en tanto potencialidad del actor social, la orientación a la acción comunicativa vs. orientación a la acción instrumental y la paradoja autopoiésica dependencia/independencia de los sistemas. Ejes que implican aprehendizajes para la convivencia consigo mismo, con los otros y con nosotros desde las dimensiones básicas de la personalidad (saber, ser, hacer) a partir de la generación de procesos meta-cognitivos o meta-aprehendizajes. Es decir, un aprehender a afrontar que implica el auto-reconocimiento, en tanto, se ha insistido, ‘darse cuenta de...’, necesariamente en el marco de la interacción social y la “Confianza básica”.

El aprehender a afrontar, más que un ejercicio de instrumentalización conduce, desde la interacción ‘yo-otro-nosotros’, el poder ver desde el postulado del constructivista Foerster (1998), quien, en palabras más o palabras menos afirmaba: se es incapaz de ver lo que otros ven y al que se podría enriquecer así: se es incapaz de ver que no se puede ver lo que otros ven. Ello articula dos referentes de actuación en torno a la dimensión afectiva como motor de impulso o motivador de la vivencia misma: la vinculación afectiva, en tanto los sentimientos y emociones como la fundamentación de la construcción de cualquier proceso vital para configurar un círculo dialéctico desde el principio autopoiético: producto-productor (la sinergia que conduce al sistema) y los patrones de interacción que como modelos mentales, representaciones, esquemas de tipificación, significados, etc. orientan el acoplamiento en orden al vínculo creado.

En primera instancia, Bowlby, citado por Howe, es quien define el vínculo afectivo como: “Un sistema motivacional primario, con sus tareas e intercambiador propio con otros sistemas motivacionales” (1997: 67). Este sistema, para el autor, es efectivo cuando demanda de tres rasgos o características: proximidad humana (sentir afecto, sentirse aceptado), seguridad (sentirse cómodo, a salvo) y capacidad para demandar (protestar frente a necesidades no satisfechas cuando se siente amenazado o solicitar apoyo). Cuando las relaciones de proximidad no son significativas en torno a las demandas físicas y psicológicas por parte de los cuidadores, el niño en su adultez, presentará dificultades de vinculación y mostrará menores probabilidades de resolver efectivamente sus interacciones con el entorno y consigo mismo. Ello lleva a definir como aflicciones del vínculo afectivo: **1) Insensibilidad, postración e incredulidad; 2) Angustia, búsqueda, dolor, tensión y desdicha; 3) Enojo, resentimiento y, en algunos casos, culpa; 4) Desorganización, desesperación, depresión y abandono; 5) Adaptación, reorganización y, si todo va bien, resolución**. (Ibíd.: 85).

El vínculo afectivo tiene un trasfondo en las emociones que son de origen biológico y los sentimientos de origen cultural. Goleman (2002) en su libro *Las emociones destructivas* se refiere a las que dañan a los otros o a sí mismos, tales como: apegos (deseo), ira (hostilidad y odio), orgullo, ignorancia e ilusión, duda, visiones erróneas. De éstas se desprenden alrededor de

20 más¹¹ que se activan por situaciones sociales o en la interacción cotidiana y van a depender de los vínculos afectivos que se hayan construido. Resalta aquí el autor, que en Occidente se atiende mucho al problema de las emociones para equilibrar las relaciones interpersonales pero no se atiende el equilibrio interno del sujeto, lo que llevaría a potencializar estados emocionales constructivos, tales como: “Respeto hacia uno mismo, autoestima merecida hacia uno mismo, sensación de integridad, compasión, benevolencia, generosidad, ver la verdad, la bondad, y la justicia, amor y amistad” (Goleman, 2002: 271).

Desde otro ángulo, para Goleman la inteligencia social emerge como una fuente de desarrollo para conocer al otro, cuando afirma: “...llegar a conocerte significa adquirir una resonancia con tus patrones emocionales y mapas mentales, y cuanto más se superpongan nuestros mapas, más identificados nos sentiremos y mayor será la realidad compartida que creemos” (2006: 161). Habla el autor de emociones sociales que emergen como el termómetro de las interacciones sociales en la dimensión moral-ética y afirma: “...sentimos vergüenza cuando los demás se dan cuenta de un error...” (Ibíd.: 191). El autor referencia dos habilidades sociales con sus respectivas emociones así: **1) Conciencia social o percepción del estado interior de los otros y de cómo funciona el mundo social a través de:** la empatía, la armonización o sintonía con los otros, el comprender al otro; y **2) Habilidad social o capacidad para percibir que piensa, siente y desea el otro a través de:** la sincronía, la auto-presentación, la influencia, y la preocupación por el otro (Ibíd.,: 21).

En segunda instancia, los patrones de interacción, en los análisis de Gimeno (1999) como formas de comportamiento, indican las necesidades de aprehendizaje frente a las relaciones problemáticas. Comportamientos que se construyen por aprehendizaje vicario (modelo) o en acto (experiencia o vivencia), en la socialización primaria y secundaria, y se configuran como esquemas de interpretación del mundo. Es en la interacción social, donde se propician los aprehendizajes que inciden en una relación de doble entrada en los procesos de individuación, socialización, integración social, constitución del sujeto político y construcción de identidad. Por ello, el conflicto como fuente de discrepancia, se ubica como punto neurálgico de estos procesos. Conflictos que según Gimeno (1999: 225-230), tienen que ver con: el cuestionamiento de normas, el cambio de valores, el sistema de creencias y mitos, la comunicación, el vínculo afectivo (relaciones de aproximación o distanciamiento) y los compromisos familiares e individuales.

Las interacciones son complejas, forman un entramado de cogniciones (pensamientos), emociones (afectos) y comunicaciones (integración social), a lo largo de los diferentes ciclos

¹¹ Otras emociones destructivas, según Goleman (2002) son: cólera, resentimiento, rencor, envidia/ceho, crueldad, avaricia, autoestima exagerada, excitación, ocultamiento de los defectos, embotamiento, fe ciega, pereza espiritual, olvido, falta de atención introspectiva, petulancia, engaño, desvergüenza, desconsideración hacia otros, falta de escrúpulos y distracción.

de vida que los reproduce a través de patrones de acción y guiones de vida. Igualmente y en doble vía, como doble contingencia, se reconocen como la fuente energética o lazos invisibles que como redes tejen el sistema de afrontamiento. Es así como los vínculos tienen que ver con:

1) El tipo de aproximación, ya sea de afecto, apego, intimidad, fusión y mutualidad; **2)** El tipo de distanciamiento, ya sea basado en las emociones negativas, en el rechazo, en las relaciones conflictivas o en el doble vínculo; **3)** El tipo de poder, ya sea por manipulación o imposición o dominación/sumisión o por distribución o intercambio equitativo o compartido; y **4)** El tipo de desempeño de las tareas y la comunicación, tal como afirma Gimeno:

Las interacciones se centran en la tarea cuando los miembros se relacionan para llevar a cabo una serie de actividades orientadas a un objetivo común o cuando desempeñan una misma función... El intercambio de información a nivel verbal constituye una enriquecedora fuente de experiencia vicaria y una vía para la construcción de conocimiento. Hacerlo de modo habitual, cuando prima la empatía, aproxima a los miembros no sólo físicamente, sino también cognitiva y afectivamente (1999: 82-83).

Ahora bien, Gimeno (1999) reconoce seis patrones de interacción que involucran la condición del auto-reconocimiento como patrón oculto que los activa, ellos son: **1)** “Evitación del conflicto” o negación de la situación conflictiva con la prevalencia de un sentimiento de victimización; por temor al rechazo, frente a la interacción basada en el doble vínculo y en el apego: se asume el conflicto como una pauta de conducta normal; **2)** “Cismogénesis” (física o psicológica) o implosión del sistema o punto más crítico y próximo a su destrucción a partir de un distanciamiento progresivo con relaciones de no cooperación; **3)** “Intrincación” o negación del yo producida por exceso de proximidad o amalgamiento en las relaciones que crea dependencia sobre todo emocional para “ver por los ojos del otro” (Foerster, 19998) y negar el propio yo eludiendo responsabilidades, en otras palabras, la presencia de “moratoria social” o inmadurez emocional; **4)** “Rigidez” o negación del cambio que correlaciona con pensamiento inflexible y convergente, y rigidez en las prácticas de vida cotidiana; **5)** “Sobreprotección” o negación del otro que conduce a generar baja autonomía, incompetencia social y emocional, y en algunos casos, física; en otras palabras, sentimiento de desvalimiento; y **6)** “Enmascaramiento” o negación de la realidad que es distorsionada dada su interpretación desde una única perspectiva.

La posibilidad de la praxis social desde una didáctica, en tanto un método particular para la educación social, en el marco de las transiciones ecológicas

Para dar respuesta a una praxis social con las pretensiones aquí analizadas, en el marco de una frónesis¹² crítica o fundamentación a partir de una teoría de la acción (matriz ontológica), más que de una teoría del conocimiento (fundamento epistemológico), se propone como un método particular: ‘La Didáctica de la Cotidianidad’ que se plantea a partir de los principios de la propuesta de Cardelle (1992) en torno al “Taller Cotidiano”¹³ frente al uso de técnicas reconstructivas o, como él define, una “Caja de herramientas” para: ‘El reconocimiento de la transición en los ciclos vitales entendida como los eventos críticos del diario vivir, en la posibilidad de cambio’ y del principio pedagógico para el aprehendizaje humano a partir del conflicto socio-cognitivo planteado por Piaget (2000). Su dinámica se asume, en espacios de interacción social que en la perspectiva del pensamiento complejo demanda de procesos autopoieticos o capacidad de los sistemas humanos para auto-reproducirse, auto-referenciarse, auto-regularse, auto-eco-organizarse; en otras palabras, ser autónomos para dirigir el **sistema de afrontamiento** y construir creativamente las **transiciones ecológicas**.

Se entiende, para este caso, la didáctica no como ciencia, no como ayuda educativa o recurso, sino como método para trabajar alrededor de las prácticas discursivas y configurar un proceso dinámico, flexible y circular que, a la vez, se aplica como ciclos propedéuticos en los procesos de desarrollo humano, social y ecológico con el objetivo de transformar esquemas para ‘**aprehender a afrontar**’ y reconocer el cambio y buscar diferentes salidas o alternativas a las situaciones cotidianas. Aquí, hay que considerar primero, que su eje fundamental son las transiciones ecológicas por las que pasa el ser humano no sólo en su ciclo vital, sino en la interacción con otros ciclos de vida, y segundo, que estas transiciones pueden entenderse también como crisis que tiene el ser humano al vivir estos cambios y no estar preparado para afrontarlos. Desde este horizonte, la didáctica como un método particular para Trabajo

¹² Frónesis es un concepto Griego introducido por Aristóteles en sus estudios de la Ética y que tradujo como “Sabiduría práctica”, “Prudencia” o “Virtud del pensamiento”. Hace referencia a la vida práctica, al mundo del actuar cotidiano donde se implican elecciones que demandan: comprensión, confianza y juicio. Para la praxis social se asume como una matriz ontológica para guiar las interacciones sociales orientadas a la convivencia, bajo el supuesto planteado por Aristóteles de que: “El pensamiento por sí mismo, nada mueve, sino sólo el pensamiento dirigido a un fin, que es práctico”. Se puede abordar la frónesis como un marco para construir teorías sobre las prácticas discursivas vs. Teoría del conocimiento, o posibilidad de acceder a marcos de situación social o teorías de la acción o una ontología del actuar cotidiano.

¹³ El modelo de Desarrollo Humano de Cardelle (1992) se orienta por la identificación de la crisis cotidiana, intra-personal, inter-personal, intra-familiar, inter-familiar, extra-familiar, que conllevan una carga afectiva-emocional-cognitiva, para poder romper con la asineria y propiciar la sintonía en la comunicación (distingue lo que produce estatismo y disonancia interaccional, que de no dirimirse mediante la ruptura de los patrones negativos que la origina, desencadena en conflicto y entropía del sistema). El autor estructura una propuesta humanista-vitalista centrada en la existencia del hombre para situarlo desde el aquí, en su experiencia pasada y en su proyección de futuro. Una propuesta que reconoce al individuo como responsable de su vivencia o actor activo de su propio auto-reconocimiento para la proyección de vida, a partir de dos necesidades: por un lado, la de que el hombre no ha sido preparado para vivir en el mundo de lo externo ni para solucionar los episodios críticos que allí acaecen, y la otra, de que al hombre se le ha obligado a la construcción de guiones de vida rígidos, estereotipados en roles tradicionales de género y generación que impiden la apertura a la amplia gama de posibilidades que trae la vida.

Social, se reconstruye como una **‘Propedéutica del cambio interior’**¹⁴, con la pretensión de propiciar niveles de toma de conciencia o activar la ‘sinergia cognitiva’ como estado emocional.

En concreto, esta adaptación cobra sentido cuando se pretende generar meta-cambio, donde es inherente un proceso de meta-aprehendizaje como estrategia de intervención social, no entendido (el cambio) como acumulación de información, sino como la posibilidad de Desarrollo Humano autopoiésico. Para ello, el Trabajador Social, desde un rol no directivo, podrá crear, ante todo, el **‘espacio pedagógico’** o espacio de encuentro (taller, visita domiciliaria, grupo focal, grupos de interés, mesas de trabajo, consejería, etc.), concibiéndolo como el marco de actuación en el que se genera la misma posibilidad de ‘ser con el otro’ para: explorar el universo simbólico con el fin de identificar estrategias de afrontamiento, con base en la reconstrucción de imaginarios (aprehendizaje declarativo-cognitivo); dar un nuevo significado a su dimensión afectiva (aprehendizaje actitudinal-afectivo); y propiciar una interacción social recíproca orientada a fijar rutas de vida (aprehendizaje procedimental), a través de la resignificación de la experiencia vital y el auto-reconocimiento.

Al mismo tiempo, que la didáctica se enfoca al desarrollo de la “Confianza básica”, que conduce el auto-reconocimiento de la estructura de afrontamiento, basándose en el aprehendizaje o transformación de esquemas de tipificación para potencializarlo (‘un darse cuenta de...’), o para reconocer la transición, en términos de Cardelle como:

...la búsqueda de un significado más profundo a nuestra existencia, y una fuerza y recursos que no sabíamos o creíamos que tuviésemos, lo que nos permite reaccionar con certeza y calma en situaciones que antes nos hubieran dejado ansiosos y temerosos... A medida que re-descubrimos, también vamos recuperando partes que faltaban, las que negábamos y pensábamos que no existían (1992: 250).

Se parte, desde la apropiación de elementos de la mirada humanista-vitalista de Cardelle (1992), para contemplar la estructura del mismo proceso de aprehendizaje, desde tres niveles: Equilibrio (los finales); Desequilibrio (los intermedios) y Re-equilibrio (los inicios).

¹⁴ Se aborda el sistema en su capacidad para afrontar la perturbación, para dar una respuesta adaptativa efectiva, que no ignore la crisis ni la perturbación, sino, que para resolverla (no agudizarla ni negarla sobrellevándola) la eleve a contradicción, la reconozca y construya estrategias para dar salidas efectivas, como adaptación generativa o contingente, evitando la acumulación de tensiones que la incrementarían.

En efecto, la didáctica¹⁵ se propone así, desde tres etapas secuenciales y cíclicas (no lineales), para producir el desequilibrio socio-cognitivo y las técnicas propuestas por Cardelle (1992): El reconocimiento de la transición (equilibrio), el paso por la transición (desequilibrio) y la proyección de la transición (re-equilibrio).

El reconocimiento de la transición (equilibrio socio-cognitivo): crear la confianza en los actores para que por medio de un diálogo de saberes, se enuncien sus trayectorias de vida y reconozcan el grupo como una estrategia de apoyo, afianzamiento del yo e integración social. Es una etapa de reconstrucción de imaginarios o etapa **auto-diagnóstica**, que pretende reconocer el estado actual en el que se encuentran los actores sociales, como estrategia para que por medio de la creación de un espacio de integración y auto-reconocimiento, empezando por el presente (momento actual de sus vidas) y haciendo una retrospectiva en la trayectoria de su vida, se asuma el pasado como historia vivida: aquí la persona inicia indagando su vida (expectativas, sentimientos, emociones, actitudes, percepciones, comportamientos, rutinas, costumbres, etc., constructivos y destructivos), con el objetivo de que exprese lo que sabe; en otras palabras, cómo interpreta su realidad mediante un ejercicio escritural.

Éste es un momento de auto-diagnóstico biográfico y auto-re-conocimiento, que se hace posible mediante la mayéutica o arte de preguntar y ejemplificar, con el fin de motivar a las personas a reflexionar, por ejemplo: ¿Qué piensan a cerca de las emociones constructivas y destructivas?, ¿conocen sus emociones constructivas y destructivas?, ¿qué daño pueden causar las emociones destructivas? Para la realización de estas actividades, no hay que olvidar, el tener

¹⁵ Didáctica validada, con un grupo de jóvenes universitarios en el marco del Proyecto Institucional de Práctica: “**El giro de la transición**” (Gallego, 2006) y del proyecto de extensión: “**Transición al ciclo universitario en estudiantes de Trabajo Social con participación de los padres**” (Duque, 2006) adscritos al Programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas en la ciudad de Manizales, en el marco del “**Sistema Tutorial**”. Proyectos orientados a abordar la transición ecológica para facilitar los procesos de adaptación al ambiente universitario de los estudiantes que ingresaron en el año 2006. El valor de la didáctica se legitima desde dos instancias reguladoras: la validez por criterio estadístico como impacto y la vigilancia epistemológica como marco contextual de acción. **1)** Se utiliza un diseño pre-experimental de pretest, tratamiento y re-test con un grupo (es claro que este diseño es el de más bajo nivel de validez, pero no se utilizan otros diseños que demandan grupos de control, por principio ético de no exclusión en torno a los beneficios de la propuesta o tratamiento que llevaría a la manipulación de los sujetos) para el análisis mediante el estadígrafo: “T de Students” que permite validar la siguiente hipótesis de trabajo: “Existen diferencias significativas a nivel de $P=0.05$ en los desempeños mostrados por los participantes de la estrategia en sus desempeños en pre y retest” [$T=3.55$, $TC=1.79$ (a mayor distancia entre T y TC, mayor logro)]. En otras palabras, esto significa que la didáctica muestra su efectividad en el nivel propedéutico esperado en su aplicación a corto plazo. **2)** Frente al rigor en la concepción metodológica que la incluye, la didáctica analizada en el marco de la educación social, configura la ecuación siguiente, para un ejercicio de vigilancia epistemológica: $VE=SI-TS-CA-SS$ [VE= Vigilancia epistemológica; SI= Situación inicial (transición ecológica al ciclo universitario con bajo auto-reconocimiento y vulnerabilidad en “la confianza básica” y en tanto el sistema de afrontamiento); TS= Teoría de sostén (paradigma eco-sistémico en proceso de desarrollo humano autopoiésico); CA= Condiciones de acción o metodología (Didáctica de la cotidianidad); SS= Situación de salida (propedéutica del cambio interior o toma de conciencia en un primer nivel que empodera la estructura de afrontamiento, para la búsqueda de recursos desde la viabilidad de sus propias posibilidades)]. Es significativo, cómo la intervención incidió en la toma de conciencia de los actores sociales, frente al afrontamiento en las situaciones perturbadoras de la vida cotidiana, llevándolos a la búsqueda de nuevas estrategias asertivas, en la resolución de las situaciones nuevas en su proceso de transición ecológica al ciclo universitario; este logro garantiza que el estudiante por medio de su auto-reconocimiento (“Confianza básica”) aproveche y desarrolle sus capacidades, no sólo en el entorno académico, sino también en el entorno individual, familiar, social y profesional.

en cuenta la creación de un ambiente pedagógico propicio para el aprehendizaje o espacio donde se pueda interactuar con confianza (*rapport*); donde el actor no se sienta inhibido de participar, ni presionado por el Trabajador Social.

En este primer momento, el papel del Trabajador Social como mediador, no es el de juzgar, sino el de facilitar la lectura de la realidad, para visibilizar el **‘cosmos cognitivo’** (esquemas de tipificación) frente a las diferentes respuestas adaptativas y hacer sentir a las personas, como miembros claves del grupo a través de una de las técnicas de Cardelle (1992): el “Re-evaluar” para revisar los esquemas tipificados alrededor del sistema de valores, creencias y actitudes que se han constituido como anclas de la vida que imposibilitan el cambio. Se emplea la técnica de “Re-afirmar” (Ibíd.) para mirar desde el interior hacia fuera, definir los sentimientos, pensamientos y comportamiento que afectan negativamente a la persona y a sus relaciones con el entorno. En síntesis, se busca que a través de la interacción con el grupo, como apoyo, que los actores se sientan reconocidos (que el tener un problema, no es un obstáculo); ésto es, se reconozcan por lo que son hoy, como poseedores de una historia, buena o mala, sin terminar. La intención es la de convencer sobre que lo construido en la experiencia es una herramienta valiosa para el cambio ya que las perturbaciones en las transiciones son producto-productoras de las interacciones instauradas (recíprocas o unilaterales).

El paso por la transición (desequilibrio socio-cognitivo): demostrar a los actores sociales los errores y sesgos cognitivos que conducen a la construcción de sus historias de vida y al choque de sentimientos entre lo que se hizo o se está haciendo mal. Es la posibilidad de toma de conciencia de las transiciones o etapa donde el Trabajador Social, mediante la estrategia de la **‘ecuación del cambio’** (circuito de la crisis o estructura del afrontamiento), conduce al descubrimiento de la necesidad de otras búsquedas y de la interpretación de la crisis como opción de crecimiento humano. Hace referencia al análisis de las vivencias en un pasado muy cercano, es el momento en que la persona reflexiona sobre errores, fallas, equivocaciones, etc., y empieza a confrontarlos para buscar nuevas salidas (toma de conciencia de las acciones como limitantes o identificación de eventos retroactores). Aquí, el Trabajador Social debe tener la capacidad de generar estrategias que lleven al actor social a develar sus contradicciones (darse cuenta de que la forma como piensa y se comporta, está produciendo interferencias en su interacción consigo mismo, la familia, la sociedad y el entorno) y a determinar sus implicaciones de la vivencia cotidiana, como un circuito pernicioso. Llegando a este punto es donde la persona ve la necesidad de cambiar; es decir, empieza a ver la vida, momento o situación de una forma diferente, y se da cuenta también de su potencial humano para empezar a ponerlo en práctica; pero también es posible encontrar personas que a pesar de que reconocen sus fallas, prefieren seguir con ellas y por lo tanto, no se atreven a aceptar el cambio (no encuentran las opciones o no es el momento propicio para renunciar al estado ambiguo que le produce cierta seguridad psicológica, como patrón cultural).

En esta segunda etapa de la didáctica, la intención es la de generar el desequilibrio (convencer sobre la necesidad de cambio) para la toma de consciencia frente a los aspectos que no le permiten llevar una vida armoniosa conociendo la forma como enfrenta los obstáculos. Es una etapa crítica, que lleva al Trabajador Social a utilizar el recurso emocional como fuente de compensación al desequilibrio socio-cognitivo, mediante la estrategia del **'gimnasio emocional'** (reconocimiento de emociones y sentimientos). Para esto, el Trabajador Social se apoya en las siguientes técnicas de Cardelle (1992): el "Re-descubrir" o "ver mas allá de lo que hemos dado por sentado o verdadero" o reconocer el potencial, el "Re-despertar" o reconocer capacidades, y el "Re-organizar" o reemplazar estructuras obsoletas en las formas de pensar que dirigen el actuar. En síntesis, se busca que a través del paso por la transición, los actores se sientan en desequilibrio (darse cuenta de que las viejas estrategias son destructivas o conformistas) y sientan la necesidad de indagar en la búsqueda de nuevas alternativas, para convencerse de que aunque han construido un mundo posible (su mundo), se amerita la reconstrucción desde un diálogo de subjetividades que no excluya el propio mundo e incluya el mundo de los otros.

La proyección de la transición (re-equilibrio socio-cognitivo): visualizar con los actores sociales su proyección en el futuro, sus compromisos frente al proyecto de vida, reconociendo e implementando las alternativas de cambio según los recursos cercanos. Es un momento donde la persona después de convencerse tanto de sus posibilidades, como de sus errores y limitantes, comienza a desarrollar nuevas ideas y alternativas para emprender el cambio, teniendo en cuenta que ante una transición y situación perturbadora, hay múltiples formas para afrontarlas, aprehender y lograr nuevos inicios. Aquí es ideal que el Trabajador Social proponga a los participantes, a través de la estrategia de **'la constelación virtual'** (soñar en mundos posibles), y de la técnica del **'contrato social'**¹⁶, la construcción de un plan de vida, haciendo una comparación con los finales (dinámica de la crisis) o el momento en el que se encuentra, para descubrir y poner en práctica su nueva orientación en la vida a través del acompañamiento para garantizar el aprehendizaje vivencial.

Esta tercera etapa, pretende mediante el plan de vida, que las personas miren el proceso de cambio como una opción que enriquecerá sus vidas, teniendo en cuenta las siguientes técnicas propuestas por Cardelle (1992): el "Re-aprender" o el aprender a vivir y convivir, dado que el aprehendizaje tradicional es insuficiente al no desarrollar habilidades para la vida; el "Re-aplicar" o el "Practicar nuevas ideas, creencias, actitudes y métodos descubiertos durante el proceso de transición"; y el "Re-ciclar" o el fortalecer la seguridad y permanencia del cambio.

¹⁶ Aquí se recupera la técnica del "Contrato Social" que aunque se legitima en los finales de la década del sesenta, tiene raíces en Richmond (1962). Esta técnica es definida por Robertis (2003: 117) como: "...acuerdo en cuanto a los objetivos y a la formulación de expectativas recíprocas, así como al tiempo, el lugar y la frecuencia de los encuentros... formulación precisa y explícita de lo que van a emprender juntos con el fin de mejorar la situación... de la formulación de un acuerdo común [...]. Implica el reconocimiento de la persona como responsable de su vida, como adulto capaz [...] Ayuda a reducir las distancias entre las expectativas de la/s persona/s y las del Trabajador Social".

En síntesis, se busca a través del re-equilibrio el comienzo de otra mirada a la vida (la posibilidad de cambio que lleve a la reconstrucción de mundos viables a partir de los propios recursos e intercambios con el entorno), entendida al menos como la posibilidad de ver un horizonte de posibilidades que es múltiple y tomar conciencia de la mirada lineal, restringida e inflexible que, posiblemente, se tiene frente a la vivencia consigo mismo y con el otro.

Queda claro, que esta didáctica se orienta al desarrollo del potencial humano, como sujetos autopoieticos con visión de futuro mediante el situarse en el presente y refractarse desde el pasado. El Trabajador Social, desde un rol de *educador social* (no directivo) integra al actor social, convence de la necesidad de cambio y orienta el proceso, y como *mediador pedagógico*, no pretende dar recetas para lograr el cambio, sino que busca por medio del “diálogo de saberes”, posibilitar un ambiente acogedor y de confianza, direccionando las estrategias para que los actores sociales se den cuenta de sus posibilidades y limitantes (sin entrar a juzgarlos) y de su potencial de forma tal que lo aprovechen y logren generar en sus vidas mundos constructivos y alcanzables.

La reflexión pedagógica como condición para una praxis que recupere el norte de Trabajo Social en referencia a un método particular

Ahora bien, el paradigma eco-sistémico se puede sintetizar en tres direcciones: una, la perspectiva investigativa donde el diagnóstico frente a la relación sistema-entorno, en este caso, no gira alrededor de los problemas sino de las redes que lo vinculan en sus relaciones intra-ínter y extra-sistémicas, desde las diferentes dimensiones frente a los procesos humanos; otra, los dominios de conocimiento a partir del análisis pedagógico que incluyendo la reflexión epistemológica configura la frónesis de la praxis social desde el pensamiento complejo donde ya no es ni una lógica analítica reduccionista y fragmentaria, ni holista, sino sintética e integrativa, como dominio de la acción; y por último, una mirada discursiva que en el análisis lleva a pensar en el estilo narrativo donde se conjugan sentimientos, acciones, pensamientos, cosmovisiones que a través de la hermenéutica, devela sentidos y significados de vida en la acción cotidiana, objeto de actuación profesional.

Estupiñán et al. (2003: 56-59) propone en este horizonte tres principios: primero, el conexionismo y la coordinación de significados, segundo los procesos conversacionales en la experiencia reflexiva, y tercero el co-aprendizaje, la creatividad y la contextualidad de los procesos. Es decir, se acerca el autor a las bases para una praxis desde el paradigma eco-sistémico, que tiene en cuenta: la interacción sistema-entorno alrededor de los procesos de acople entrópico y neguentrópico, y el individuo como eje epicéntrico de su propio sistema, en tanto él mismo es un sistema que establece vínculos. Igualmente esta perspectiva asume, tanto la construcción de mundos posibles alrededor de lo que para el sistema es significativo, en su armonía interna mediante las posibilidades de intercambio externo, como la generación de vida

consecuente con la condición humana en todas sus dimensiones, como se viene insistiendo, con base en la resignificación del auto-reconocimiento a partir de la “Confianza básica”, como herramienta cognitiva para potencializar el sistema de afrontamiento. Se reconcilia así, con el enfoque de capacidades y oportunidades de Sen (2001), para dotar a los actores sociales en su desempeño asertivo conducente al aprovechamiento de las opciones para una vida digna.

Las reflexiones contemporáneas se orientan a pensar la metodología de Trabajo Social desde diferentes marcos; nuevamente se pone en la palestra el asunto de la instrumentalización de la acción que desconoce la relación vincular del ser como sistema en interacción con el entorno, por una parte, y reduce la metodología al diseño de momentos-actividades y al uso de herramientas, por otra parte. Es decir, se tiende a asumir la metodología como un asunto de técnicas y ayudas que definen acciones para una práctica fragmentada y se sigue pensando en un modelo metodológico (estudio, planeación, gestión y evaluación) que para Montaña (2000), con quien se concuerda, es un modelo genérico para cualquier praxis social o profesión en el ámbito social-humano. Este autor afirma que hoy, más que un debate epistemológico frente a la praxis, se demanda de un debate ontológico que recoja la razón crítica-dialéctica como herramienta metodológica, donde el método es una consecuencia y no un punto de partida. Supuesto que lleva a pensar en la fundamentación pedagógica, como asunto del debate, primero, para estructurar los procesos de educación social siempre presentes en el actuar del Trabajo Social, sin reducirlos, como afirma Vélez (2003) al terreno de lo formal o informativo; y segundo, desde una perspectiva humanista, para desarrollar el potencial humano y generar procesos autogestionarios, tal como afirma Ander-Egg orientados a: “Aprender a despertar nuestro potencial dormido con el propósito de asumir un protagonismo activo en la propia formación” (1999: 65).

Hoy, es impensable una práctica de Trabajo Social sin una reflexión pedagógica, como herramienta para la comprensión de la intervención, porque al trascender la postura asistencialista, no desconociéndose el papel de la asistencia social que busca el bienestar a partir de la generación de recursos (otro asunto de reflexión), se intenta que la prestación de servicios se articule desde un proceso educativo-formativo. Los desafíos para el Trabajo Social se orientan hacia el empoderamiento de los actores sociales para la co-gestión a partir de la posibilidad de la acción comunicativa para facilitar, por un lado ya no tanto la liberación del hombre sino su reconciliación consigo mismo y su entorno; y por el otro lado, su participación co-responsable frente a la construcción de su territorio como actor protagónico, en tanto él, epicentro de su vida a partir de sus posibilidades y potencialidades en los trayectos biográficos que precipita, es decir del lugar que quiera ocupar. Cabe en este punto retomar, como marco referencial, la definición de Feroso en torno al objeto formal de la pedagogía social como: “...fundamentación, justificación y comprensión del modelo de la realización vital, comprendiendo que ésta supone el correcto desarrollo de interrelaciones con los demás o... solución de los problemas sociales mediante la educación” (1994: 24).

Consecuente con el anterior postulado, una didáctica social como el arte de enseñar (crear el espacio pedagógico) o el método particular para garantizar el cambio mediante el aprehendizaje significativo, demanda de momentos lógicos que implican la realización de operaciones mentales (a la vez emocionales) y el uso de técnicas e instrumentos. Esto es, la didáctica permite poner en acción (operacionalizar), como lo hace un diseño de investigación, la solución propuesta en los objetivos de la intervención, como conjunto de operaciones lógicas y procedimentales orientadas a un fin; en otras palabras es una heurística de la acción. Aquí, para Trabajo Social, una didáctica crítica se cuestiona por: ‘El esfuerzo elucidario’ (aclarar situaciones incomprensibles) que demanda la praxis social, y que configura la participación de actores que piensan en lo que hacen, sienten lo que viven y actúan en consecuencia. Define la posibilidad de elucidación el pensar en el bucle producto-productor del espacio vital como: interacción humana, autopoiesis, aprehendizaje humano, afrontamiento, transición ecológica, que recoge, a manera de síntesis e hipótesis de salida, la visión de este ensayo muy particularmente desde la comprensión del Desarrollo Humano Autopoiesico como: **‘Procesos de cambio de adentro hacia fuera en condiciones de transición ecológica, siempre en interacción social’.**

Para comprender este bucle, es pertinente retomar la visión de territorio en tanto entorno (incluyendo en él al hombre como paradoja autopoietica) y preguntarse por el hábitat humano como el espacio no sólo físico (el cual no se desconoce como confluente e histórico) sino cognitivo, emocional y social, o “bio-antropo-cósmico” (Morín, 2003) que permite al actor transitar activamente para re-construirlo y legitimarlo como su propia vitalidad, como mundo cercano y reconocible. Al respecto, son pertinentes las discusiones de Velásquez para dar luces frente a la dinámica misma del territorio en la mediación del concepto de orden cuando afirma: “...el orden como los principios que estructuran la organización del espacio y el ordenamiento del territorio... el orden no es algo que existe en sí mismo; obedece a unas lógicas... que regulan el uso, la apropiación, la utilización, el mantenimiento y las prácticas del espacio geográfico” (2007: 165). Quiere esto decir, para el caso, que la construcción de las realidades depende de los sistemas representacionales que encierra no sólo patrones culturales sino cognitivos o modelos mentales (sistemas de ideas, creencias y valores, como determinismo cultural; y operaciones mentales como determinismo estructural). Cabe así la pregunta: ¿Cómo asumen los actores sociales su territorio o cómo encarnan sus vivencias desde su cotidianidad en correlación con los cuatro puntos del tetraedro de Morin, citado por Duque (2003), así: orden, interacción, desorden y reorganización? Respuesta que puede orientarse, como ya se insinuó, desde los criterios de validez de la acción comunicativa en Habermas (1996) como condición de posibilidad (son condiciones de necesidad el actor en su estructura y de suficiencia, la disposición a la interacción) en torno a: la sinceridad subjetiva, la confianza en el argumento, la exactitud normativa y la negociación (llegar a acuerdos), como base de la convivencia.

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Magisterio.
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Bronfenbrenner, Uriel. (1997). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cardelle Frank. (1992). *El desafío de ser hombres hoy*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Robertis, Cristina. (2002). *Fundamentos del Trabajo Social. Ética y Metodología*. Valencia: Universidad de Valencia.
- De Souza, José y Vega, María Cristina. (2001). "Escenarios para el Trabajo Social en el contexto de cambio de época". En ALAETS, *Memorias Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. Lima (Perú). ALAETS.
- Duque, Aura Victoria (2003). *Praxis, identidad y formación en Trabajo Social. Un estudio del sistema de representaciones simbólica*. Manizales: Universidad de Caldas.
- _____. (2006). *Transición al ciclo universitario en estudiantes de Trabajo Social con participación de los padres*. Proyecto de Extensión. Inédito. Manizales. Universidad de Caldas.
- _____. (2007). *Perfil de entrada de los estudiantes de primer semestre de Trabajo Social*. Inédito. Manizales. Universidad de Caldas.
- Erickson, Eric. (1986). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Estupiñan, Jairo. et al. (2003). *Construcciones en psicología compleja*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fermoso, Paciano. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.
- Foerster, Heins Von. (1998). "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden". En Fried, Schnitman, Dora (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 91-114). Barcelona: Paidós.
- Gallego, Giovanni. (2006). *Giro de la Transición. Una estrategia para el acompañamiento de los estudiantes de primer semestre del programa de trabajo social en su integración a la vida universitaria*.

Proyecto de práctica institucional Inédito. Manizales. Universidad de Caldas.

_____. (2007). *Taller formativo para la potenciación del auto-reconocimiento del joven en la transición al ciclo universitario*. Cartilla Inédita. Manizales. Universidad de Caldas.

Giddens, Anthony. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Gimeno, Adelina (1999). *La familia el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Goleman, Daniel. (2002). *Las emociones destructivas*. Barcelona: Vergara.

_____. (2006). *Inteligencia Social*. México: Planeta.

Habermas, Jürgen. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.

Hernández, Ángela. (1992). *Estructura y funcionamiento de las familias colombianas no clínicas según el Modelo Circumplejo de Olson*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

_____. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El Buho.

Hernández, Ángela y Bravo, Fernando. (2003). *Vínculos, redes y ecología*. Proyecto institucional de investigación. Santafé de Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Howe, David. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.

Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Anthropos.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. (1997). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Cuarta edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Max-neef, Manfred, Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín. (1997). *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. Medellín: Cepaur.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 febrero 8 de 1994*. Bogotá: MEN.

Mondragón, Gerardo y Ghiso, Alfredo. (2006). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Montaño, Carlos. (2000). "El debate metodológico de los '80'/90. El enfoque ontológico versus el abordaje epistemológico". En Borgianni, Elisabete y Montaño, Carlos (Orgs.). *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Sao Paulo (Brasil): Cortez Editora.

Morin, Edgar. (2003). *El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Muñoz, Germán. (2006). *Temas y Problemas de los Jóvenes Colombianos al Comenzar el Siglo XXI*. En: www.suivd.gov.co (Agosto, 2006).

Olson, David y cols. (1989). *Inventarios sobre familia* (Traducción de Ángela Hernández Córdoba). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Palacio, María Cristina y Castaño, Laura Cecilia. (1994). *La realidad familiar en Manizales. Violencia intrafamiliar*. Manizales. Universidad de Caldas.

Piaget, Jean. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Richmond. Mary Hellen. (1962). *Caso Social Individual*. (Edición original en inglés en 1922). Buenos Aires: Humanitas.

Sánchez, Luz Mery. (2003). "Trabajo Social e Intervención en Crisis". En: *Memorias XI Congreso Colombiano de Trabajo Social*. Universidad de Caldas. Manizales. CONETS.

Sen, Amartya. (2001). *Desarrollo y libertad*. Colombia: Planeta.

Velásquez, Paula Andrea. (2007). "El ordenamiento territorial... Una alternativa de encuentro para diversas lógicas". En: Nates, Beatriz y Uribe, Manuel (Coord.). *Nuevas migraciones y moviidades...Nuevos territorios*. Manizales: Universidad de Caldas.

Vélez, Olga Lucía. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires. Espacio.