

EL DIÁLOGO GRUPAL EN REUNIONES: PROBLEMA AÑEJO Y ESPACIO PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS



BERTHA SALINAS Y MARTHA SÁNCHEZ¹

1. INTRODUCCIÓN

Todos los grupos humanos requieren de las reuniones, juntas o asambleas para su funcionamiento. El tipo de reunión, su frecuencia y su dinámica habitual variarán dependiendo de la naturaleza de cada organización. Lo cierto es que la reunión es un instrumento necesario y cotidiano en las organizaciones sociales, populares, académicas, empresariales, ciudadanas, políticas, etcétera es un instrumento necesario y.

En el caso de la educación de adultos,² el grupo y la organización son fundamentales porque es ahí donde tiene lugar el hecho educativo, el aprendizaje. A su vez, las reuniones y asambleas son el espacio educativo por excelencia, diríamos que son la escuela de la organización (Salinas, 1992).

El diálogo es la base de toda reunión y es además un sustento epistemológico de la educación de adultos, en particular de las corrientes inspiradas en la pedagogía de Paulo Freire.

¹ *Las autoras son profesoras-investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas Puebla, México y asesoras del Programa de Educación de Adultos "Puntos de Encuentro" INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) -UDLA, de Cholula, Puebla.*

Dirección electrónica: bsalinas@udlapvms.pue.udlap.mx

² *En este artículo entenderemos educación de adultos como un término amplio que incluye diversas modalidades pedagógicas y con fines sociales distintos, como son: alfabetización y educación básica de adultos, desarrollo comunitario, promoción social, educación para el trabajo y el empleo, y educación popular (véase conceptualización de términos y corrientes en: Salinas, Pieck y Safa, 1995).*

La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993:77).

En gran parte de las organizaciones, independientemente de su carácter y objetivos, las reuniones se consideran como una pérdida de tiempo y se convierten en rituales formales o burocráticos.

La ineficiencia de las reuniones y de la capacidad de diálogo constituye un problema generalizado en nuestras sociedades, pero este trabajo centra la atención en las reuniones de las organizaciones sociales. Entenderemos por “organizaciones sociales” aquéllas sin fines de lucro que buscan condiciones de vida digna para los sectores marginados, en el plano económico, político, social o espiritual. Objetivo que se inscribe dentro de procesos organizativos que apuntan hacia el fortalecimiento de la sociedad civil.

2. PROPÓSITO

El propósito de este artículo es analizar la problemática y la ineficiencia que se vive en las reuniones de las organizaciones sociales en general y plantear sus implicaciones en el campo de la educación de adultos.

Con base en la problemática, se presenta una propuesta de solución que facilite la construcción de un diálogo colectivo basado en argumentos, mediante la descripción de los principios generales de una metodología diseñada por el equipo³ de investigación-acción al que pertenecen las autoras de este trabajo.

El diagnóstico de la problemática se desprende de una práctica de base durante más de 15 años con organizaciones urbanas y rurales de México y Centroamérica, así como de un sondeo realizado con dirigentes y promotores en los últimos tres años.

² En este artículo entenderemos educación de adultos como un término amplio que incluye diversas modalidades pedagógicas y con fines sociales distintos, como son: alfabetización y educación básica de adultos, desarrollo comunitario, promoción social, educación para el trabajo y el empleo, y educación popular (véase conceptualización de términos y corrientes en: Salinas, Pieck y Safa, 1995).

Los problemas que se enfrentan en las reuniones, asambleas o juntas de las organizaciones, también se viven en los grupos comunitarios donde operan los programas de educación de adultos. En este sentido, se problematiza de qué manera algunos de sus principios pedagógicos rectores pueden dar lugar a un diálogo disperso y a reuniones poco eficientes en los grupos.

La problemática del diálogo y la conversación en los grupos humanos también ha sido abordada en otros ambientes, en este artículo se revisan algunos autores norteamericanos que desde el campo de la educación formal y el desarrollo organizacional empresarial han investigado sobre el diálogo y la interacción comunicativa.

La propuesta de solución, que se esbozará de forma general, se fundamenta en el desarrollo de habilidades del pensamiento y la construcción social del conocimiento. Es el resultado de tres años de trabajo, cuyo punto de partida fue la metodología de “Lectura crítica y escritura fundamentada” (Nava, 1989; Nava *et al.*, 1998). Se ha modificado continuamente como resultado de su prueba y aplicación con promotores comunitarios de México, con dirigentes mayas de Guatemala y con educadores populares de Cuba, durante 1997 y 1999.

3. PROBLEMÁTICA DE LAS REUNIONES

Plantear los problemas del diálogo en las reuniones es un objetivo central de este artículo, esperando motivar la discusión en los distintos ambientes donde existe una preocupación por la ineficiencia y dispersión que se experimenta en cada junta, asamblea o reunión en que participamos asamblea o reunión en que participamos..

La problemática se abordará desde distintos niveles. El primero será la práctica cotidiana de las organizaciones de base, donde se sintetiza el autodiagnóstico que las autoras realizaron de su trabajo de promoción social desde hace diez años en grupos de México y Centroamérica. Este autodiagnóstico se reforzó con un trabajo sistemático de entrevistas y observaciones con organizaciones rurales, indígenas y urbanas.⁴ El segundo nivel se refiere a la forma en que se aplican los principios de la educación de adultos, que propician problemas de dispersión

³ El equipo de investigación-acción está integrado por: Patricia Bezares, Rigoberto León, Jorge Márquez, Gabriela Montes, Javier Nava, Bertha Salinas y Martha Sánchez.

y divergencia en el desarrollo de las reuniones. El tercer nivel es un análisis de las implicaciones educativas, organizativas y políticas que tiene esta problemática en el desarrollo individual y colectivo de los grupos comunitarios. Por último, se hace breve mención de los trabajos de autores norteamericanos que diagnostican, desde el campo empresarial y escolar, una problemática similar a la detectada por las autoras en los grupos comunitarios. Por último, se hace breve mención de los trabajos de autores norteamericanos que diagnostican, desde el campo empresarial y escolar, una problemática similar a la detectada por las autoras en los grupos comunitarios una problemática simila.

3.1. *Autodiagnóstico desde la práctica de organizaciones sociales*

Las personas y grupos consultados expresaron de forma abierta su percepción de las deficiencias de las reuniones en que participaban o coordinaban. El resultado de este autodiagnóstico mostró que existen problemas y deficiencias comunes, independientemente de los

ámbitos de trabajo, niveles de escolaridad, etnias y países.

De forma sintética se presenta una descripción de los problemas más frecuentemente mencionados, agrupados en categorías.

◇ Participación

Entendida como la asistencia irregular a las reuniones o que se da por costumbre u obligación. En consecuencia, los asistentes suelen ser pasivos y muestran poco interés en la discusión.

◇ Uso de la palabra

Generalmente, se arguye que la reunión es el lugar de expresión libre de las ideas, pero en la dinámica real se observa un acaparamiento del uso de la palabra por algunos. A su vez, por timidez o inseguridad, muchos compañeros no expresan sus ideas en el momento oportuno. Esto genera que los puntos de vista diferentes se manifiesten fuera de la reunión, como rumores o inconformidades.

4 El trabajo se realizó de enero de 1997 a 1999, a través de cuestionarios y conversaciones con 60 dirigentes sociales y educadores populares de México, Guatemala, El Salvador, Cuba y Puerto Rico. La observación participante se utilizó en asambleas y juntas de trabajo de tres organizaciones distintas (indígena de productores en Oaxaca, México; educativa en zona semi-urbana en Puebla, México y una organización de dirigentes mayas en Quezaltenango, Guatemala) para obtener un registro del discurso colectivo, utilizando un instrumento diseñado por las autoras.

◇ Atención

La atención se refiere al seguimiento que dan los participantes a las ideas o temas de una reunión. En la práctica se constata que no se pone suficiente atención a lo que se discute y se toman acuerdos que después los participantes no avalan o transmiten equivocadamente a sus bases.

◇ Acuerdos y Consenso

La falta de acuerdos claros para todos los asistentes de una reunión, es una deficiencia grave que constantemente surge. Además, se observa que en ocasiones para finalizar largas discusiones se recurre a la votación, sin que se tenga claro sobre qué se va a elegir o decidir.

◇ Tiempo- Agenda

El tiempo es una constante que determina la dinámica de las reuniones. Es común la preocupación por agotar los puntos de la agenda y terminar pronto la reunión, cumpliendo así con una formalidad. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el sentir de los participantes es que las reuniones son largas y cansadas, se habla de lo mismo y no hay avances, sólo se pierde tiempo.

3.2. *Relación entre la problemática en reuniones y la educación de adultos*

Los principios de la educación de adultos,⁵ por todos los lectores conocidos, indudablemente han representado un avance en la concepción pedagógica (Salinas, Pieck y Safa, 1995). Esta se ha reflejado, en la práctica latinoamericana en logros como diversas metodologías participativas, el crecimiento personal del adulto, formación de numerosos círculos de adultos, nueva currícula de educadores y diseño de materiales educativos innovadores – entre otros.

Sin embargo, se argumenta que la forma en que se aplican los principios de la educación de adultos en los grupos populares, no contribuye al desarrollo de reuniones más eficientes y basadas en consensos argumentados.

Si consideramos el eje de lo participativo como parte medular de los principios de la educación de adultos es necesario revisar ¿cómo se ha dado realmente la participación? Con frecuencia ésta se motiva utilizando diversidad de técnicas, pero cabe preguntarse hasta qué punto los educadores le dan un sentido a la participación para lograr avances constructivos en las reuniones. ¿Hasta dónde la participación tiene únicamente un valor simbólico para liberar la palabra? La participación grupal y la votación como medio de decisión ¿habilitan realmente a los grupos de adultos para negociar con terceros y proponer cambios sociales?

La coyuntura actual de la educación de adultos⁶ se caracteriza por la necesidad de potenciar los programas y políticas, enmarcándolos en el concepto de "educación a lo largo de toda la vida", para

superar la visión supletoria a la cual se ha asociado históricamente (CREFAL, *et al.*, 1998). Precisamente por los nuevos retos que se abren a futuro conviene revisar autocríticamente las limitaciones de la práctica participativa y grupal.

Las limitaciones que señalaremos son aquéllas que están directamente relacionadas con las habilidades de pensamiento y de comunicación necesarias para la realización de reuniones eficientes y argumentadas. Como resultado de la revisión de nuestra propia práctica de base con adultos y a través del diálogo con numerosos educadores populares de México, Guatemala y Cuba, hemos constatado que el enfoque participativo y grupal:

- ha dado prioridad a los contenidos y descuidado el desarrollo de habilidades de pensamiento,
- ha puesto el énfasis en el grupo y descuidado el proceso de aprendizaje del individuo,

- ha promovido la participación y la comunicación grupal para formar en la democracia, pero se proporciona un limitado habilitamiento para ejercer esa participación,
- ha estimulado la expresión colectiva de ideas de tipo divergente y no ha promovido la construcción colectiva de conocimiento de tipo convergente,
- ha desarrollado lo subjetivo y ha minimizado la objetividad y la capacidad de argumentación, y
- ha estado marcada por lo ideológico, sin buscar un equilibrio con lo lógico.

Puede concluirse que las reuniones son el espacio educativo natural, tanto de los grupos de adultos como de las organizaciones populares en general, donde se enfrentan problemas de comunicación y eficiencia, que no han sido resueltos con los aportes educativos de la educación de adultos. El mayor esfuerzo metodológico y práctico se sitúa en legitimar la participación, pero se requiere

⁵ *Los principios básicos de la educación de adultos que se consideraron para los fines de este artículo son:*

- *el grupo es el espacio de aprendizaje más importante,*
- *la participación de todos debe estimularse,*
- *la expresión se promueve utilizando diversos códigos para propiciar la liberación de la palabra del adulto,*
- *todos aprenden de todos,*
- *las experiencias vividas por los adultos son fuente de conocimiento,*
- *los aprendizajes deben ser útiles y significativos para la vida cotidiana de los adultos, y*
- *la relación entre educador y educandos es horizontal y flexible.*

⁶ *En esta coyuntura han sido determinantes los planteamientos de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos de Hamburgo, 1997 (CONFINTEA) y de la precedente Reunión Preparatoria Latinoamericana de Brasilia, 1997.*

un salto cualitativo para avanzar hacia una participación razonada. Es necesario desarrollar las habilidades de pensamiento en el individuo que ayuden a construir sujetos colectivos, lo cual implica redefinir el diálogo en las reuniones.

3.3. Problemas del diálogo en otros ámbitos

Para profundizar en el análisis de la problemática del diálogo en reuniones y con el fin de identificar propuestas de solución se realizó una investigación documental por medio de una búsqueda en bases de datos, utilizando descriptores como: diálogo, grupo, discurso, comunicación eficiente, etcétera.

El resultado obtenido motivó al equipo de investigación a profundizar en el diseño de la metodología que de forma paralela se venía desarrollando, ya que diversos autores norteamericanos y europeos consideran al diálogo como un tema fundamental en el ámbito educativo formal y en el desarrollo empresarial.

Tal es el caso de Isaacs (1996: 21), quien considera al diálogo como disciplina de investigación colectiva y señala cuatro temas fundamentales que definen su rol:

1) El diálogo parece emerger como piedra angular del aprendizaje organizacional, área en la que administradores y líderes activamente realizan esfuerzos para rediseñar sus organizaciones.

2) El diálogo aparece como una poderosa forma de aprovechar la forma inherente de autorganización de la inteligencia colectiva de grupos, así como ampliar y profundizar el proceso de investigación o cuestionamiento colectivo.

3) El diálogo muestra posibilidades para promover importantes cambios en la manera en que los seres humanos pueden gobernarse a sí mismos, en dominios públicos y privados.

4) El diálogo promete ser una aproximación alternativa para producir acciones coordinadas entre colectivos.

Burbules (1997) considera que el diálogo, en la tradición educativa del pensamiento occidental, es el ideal de un particular tipo de interacción comunicativa. Compara los trabajos de Platón y Freire sobre el diálogo, concluyendo que a pesar de sus diferencias respecto a la naturaleza del conocimiento, los objetivos de la educación y los méritos de una democracia, ambos coinciden en su potencial emancipatorio.

Jenklin & Carr (1996) definen el diálogo, como un tipo de conversación entre dos o más individuos, donde el significado se construye a través del compartir; por lo que la naturaleza de la conversación está en función de su propósito.⁷

En este sentido, Isaacs (1996) coincide con Jenklin & Carr (1996), cuando señala que el propósito del diálogo es crear un marco donde se mantenga la conciencia colectiva que el propósito del diálogo es crear un marco donde se mantenga la conciencia colectiva.

◇ Problemática sobre el diálogo

Los autores que analizan la problemática del diálogo coinciden en citar las ideas del físico David Bohm (Jenkin & Carr, 1996; Isaacs, 1996; Dixon, 1996), quién señala que el problema fundamental del diálogo es el "pensamiento fragmentado".

Las ideas de Bohm sobre el diálogo tienen su origen en la experiencia y conocimiento de la física, define al mundo como el flujo de un todo inquebrantable, que funciona como un organismo integral. Sin embargo, las personas continuamente lo percibimos como si estuviera hecho de múltiples fragmentos. Esta es la razón por la que se generan pensamientos fragmentados y conocimientos tácitos⁸ (Dixon, 1996).

◇ Problemática en el ámbito educativo formal

Para Bohm los propios puntos de vista son programas que deben ser continuamente examinados y cuestionados, pues median las acciones del individuo. La concepción fragmentaria del mundo se descubre a través del diálogo, pues lo importante no es el desarrollo de una inteligencia individual, sino el desarrollo de una inteligencia social. Bohm sugiere que los participantes del diálogo suspendan la emisión de juicios, para considerar sus supuestos y los de otros. No es necesario

que todos tengan las mismas opiniones para que surjan los significados compartidos. El acuerdo de unión es percibir el significado de los otros, más que el contenido de las opiniones y los supuestos de cada uno (Dixon, 1996).

◇ Problemática en el ámbito educativo formal

Jenkin & Carr (1996) explican la problemática que enfrentan las organizaciones educativas, cuando realizan procesos de deliberación sobre cambios educativos u otros tópicos.

Se basan en las ideas de Bohm, y de su concepto sobre el pensamiento fragmentado para analizar las causas de la problemática.

La diversidad de puntos de vista y la crisis en su percepción provoca que el diálogo se limite a enjuiciar el valor de cada defensa y a defender el propio punto de vista.

Para mejorar el diálogo, estos autores recomiendan el diseño de distintas formas de conversación,⁹ que logren mayor coherencia en el pensamiento, suspensión de juicios y compartir puntos de vista. Cuando el diálogo evoluciona se construye un nuevo lenguaje, y emerge la conciencia colectiva a través del reconocimiento de la diversidad dentro del grupo (Jenkin & Carr, 1996).

❖ Problemática en el ámbito del desarrollo organizacional

Desde este ámbito que se refiere a la organización empresarial, Argyris (citado por Dixon, 1996) considera que cuando interactúan los miembros de una organización hay tres estrategias que limitan su aprendizaje:¹⁰

- 1) Formular preguntas de manera que la otra persona esté de acuerdo con el propio punto de vista.
- 2) Defender el propio punto de vista, de manera que se limita a los otros a cuestionarlo.
- 3) Evaluar en privado o personalmente el punto de vista de otras personas, atribuyéndole ciertas causas al mismo (Dixon, 1996).

Otro problema que limita el aprendizaje, según Argyris, es la tendencia de las personas a hacer inferencias rápidamente de lo que ven y escuchan. Para contrarrestar este problema propone tres estrategias:

- 1) Investigar activamente los otros puntos de vista y los razonamientos que los sustentan.
- 2) Defender el propio punto de vista y razonar de manera que se permita a los otros confrontarlo y ayudar a quien habla a descubrir dónde su punto de vista puede ser erróneo.
- 3) Exponer públicamente las inferencias que una persona hace sobre otros puntos de vista e invitar a los otros a corregirlas si son inexactas o equivocadas (Argyris citado por Dixon, 1996).

Utilizando estas estrategias, las personas que dialogan descubren puntos de vista más adecuados que aquéllos con los que inició la interacción. Es decir, se está construyendo el aprendizaje alrededor de un propósito o situación problema.

⁷ 1) Si el propósito es la negociación o intercambio de ideas en función de un problema determinado, la naturaleza de la conversación es la transacción; 2) cuando los participantes de la conversación suspenden sus opiniones de tipo personal y sus juicios a los otros, se logra una conversación de naturaleza transformadora; y 3) cuando el propósito es salir fuera de las estructuras escolares y de aprendizaje, buscando el cambio educativo y la creación de nuevos sistemas, la conversación adquiere una naturaleza trascendente.

⁸ Conocimiento tácito: conocimiento sobreentendido, no expresado formal o explícitamente, para que sea entendido por todos. Se da el supuesto de que es entendido.

Algunos de los autores referidos ofrecen recomendaciones y estrategias para resolver la problemática del diálogo en reuniones a nivel general, sin embargo, no reportan una metodología operativa de formación.

Esta revisión documental permite confirmar que en ámbitos distintos a la educación de adultos, como son la educación formal y el desarrollo organizacional, se considera que hay muchos problemas para el diálogo constructivo y que tiene un gran potencial educativo y emancipatorio.

3.4. Análisis de la problemática y sus implicaciones en el desarrollo de la persona, del grupo y del diálogo

Este apartado presenta una síntesis analítica de los tres apartados anteriores. El autodiagnóstico de la problemática de las reuniones, así como la aplicación de algunos principios de la educación de adultos que no han ayudado a solucionarla, representan una visión desde la práctica y desde el contexto latinoamericano. Mientras que la selección de ideas y autores interesados en los problemas del diálogo, la conversación y la interacción comunicativa en las organizaciones, provienen de una revisión documental que manifiesta la visión del problema desde los países industrializados, y en particular de Estados Unidos.

⁹ Jenklin & Carr (1996) caracterizan otros tres tipos conversación: dialéctica, de discusión y de diseño. La conversación dialéctica está en función de un argumento lógico para llegar a la verdad, por lo que su discurso es de naturaleza argumentativa. La conversación de discusión se refiere a la defensa de una posición individual, influida subjetivamente por la opinión y la suposición. Estos dos tipos de conversación son similares, ya que promueven el cambio dentro del sistema escolar y son de naturaleza cerrada o convergente. Por último, la conversación de diseño tiene como objetivo la creación de un nuevo sistema, además de promover su trascendencia. Junto con la conversación dialógica pretenden el cambio del sistema escolar, siendo ambos de naturaleza abierta y divergente.

El cuadro que a continuación se presenta, sintetiza los problemas discutidos previamente en los tres ámbitos que encabezan las columnas verticalmente. Dichos problemas se clasificaron horizontalmente en tres niveles: sujeto-individuo; sujeto-colectivo y objeto-diálogo, por ser los componentes más importantes que coexisten en una reunión.

SÍNTESIS DE LA PROBLEMÁTICA DEL DIÁLOGO POR ÁMBITO Y NIVEL

NIVEL DE ANÁLISIS PRINCIPIOS EDA	AUTODIAGNÓSTICO AUTORESE.U.
-------------------------------------	--------------------------------

- Acuerdos no comprendidos o avalados.
- Transmisión distorsionada de acuerdos.

La interpretación del Cuadro permite identificar algunas diferencias entre los tres ámbitos y los aspectos problemáticos que cada uno prioriza.

A nivel del sujeto-persona, el autodiagnóstico enfatiza aspectos de forma que son observables en las reuniones y en la cantidad de la participación; las limitaciones de la educación de adultos se refieren a las estrategias de aprendizaje individual y a los contenidos (escasa atención al aprendizaje individual y al de-

sarrollo del pensamiento, prioridad a contenidos y sobre valoración de la subjetividad). Por último, los autores norteamericanos refieren la problemática a los procesos de pensamiento.

En el nivel del sujeto-colectivo, la comparación entre los tres ámbitos resulta similar. El autodiagnóstico se centra en la forma, en los procedimientos; la educación de adultos, en el grupo de aprendizaje, y los autores norteamericanos en la formulación de juicios en la interacción grupal.

En el nivel del objeto o diálogo, en el autodiagnóstico se enfatiza el problema de los acuerdos o la toma de decisiones, en la educación de adultos, el criterio de verdad de las discusiones, y en los autores norteamericanos el diálogo y los significados.

Este análisis comparativo indica que la problemática del diálogo en las reuniones desde el ámbito latinoamericano, denota una preocupación por los procesos grupales, participativos e ideológicos, mientras que el desarrollo del pensamiento y la expresión de ideas fundamentadas no se perciben como factores determinantes del diálogo y la calidad de los acuerdos. Aspectos que sí son objeto de atención en la revisión de literatura sobre el diálogo.

¹⁰ Después de analizar 6 000 casos, Argyris determinó tres estrategias, a través de las cuales la interacción obstaculiza el aprendizaje organizacional (Dixon, 1996). Esto equivale a lo que Bohm dice que obstaculiza el compartir significados.

De este apartado se concluye la necesidad de incidir en la problemática del diálogo en las reuniones para potenciar: la vida de las organizaciones sociales, la educación de adultos y la cultura democrática.

También se constató que esta problemática es objeto de interés en Norteamérica y en el campo del desarrollo organizacional; pero no se han localizado propuestas metodológicas concretas para solucionarla. La excepción fue un proyecto de investigación, denominado “diálogo” (Isaacs, 1996), sin embargo, no presenta un procedimiento operativo.

Se planteó la importancia de que la educación de adultos revise autocríticamente su pedagogía de la participación para pasar a una fase más integral, ya que un logro indiscutible de las últimas tres décadas ha sido la creación de espacios de liberación de la palabra y de la expresión grupal. Una nueva etapa de la educación de adultos, concebida como “educación a lo largo de toda la vida” requiere que se desarrollen las habilidades del pensamiento y las competencias comunicativas (orales y escritas) del adulto y las organizaciones de base.

4. PROPUESTA: ESBOZO DE UNA METODOLOGÍA. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL DIÁLOGO ARGUMENTADO

4.1. Consideraciones previas

La propuesta metodológica no se desarrolla en detalle, ya que será el tema de otro artículo y de un libro en preparación. De acuerdo con el propósito de este artículo se presenta un esbozo introductorio, con el fin de mostrar de qué manera la metodología intenta responder a los tres niveles de la problemática descrita en el apartado anterior (véase Cuadro).

La naturaleza vivencial y constructivista de la metodología hace difícil su descripción escrita de forma estática y lineal. Por tanto, es preciso advertir al lector que la metodología no se concibe como una secuencia lineal de objetivos y actividades porque cada grupo con el que se aplica tiene características propias y una dinámica distinta.

SUJETO-PERSONA	<ul style="list-style-type: none"> - Participación insuficiente. Asistencia por costumbre y obligación. - Uso de la palabra centrado en unos pocos o participaciones no oportunas. - Falta de atención al tema central de reunión. - Expresión de inconformidades fuera de la reunión (rumores). - Sensación de tedio y poco avance en las reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad al aprendizaje de contenidos y menor énfasis en desarrollo de habilidades de pensamiento. - Limitada atención al proceso de aprendizaje individual. - La subjetividad es valorada como fuente de aportes de los participantes (análisis de la realidad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de suspender juicios para entender las ideas de otros. - Incoherencia del pensamiento (fragmentación). - Crisis en la percepción de las ideas o mensajes de otros. - Inferir rápidamente con datos insuficientes. - Falta de globalidad en el pensamiento.
SUJETO-COLECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Votación como medio para llegar a acuerdos. - Precipitación de conclusiones para terminar la reunión. - Tiempo insuficiente para cubrir agenda. 	<ul style="list-style-type: none"> - El grupo es el espacio educativo. - Énfasis en la expresividad grupal de tipo divergente, dificultad para lograr acuerdos convergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción grupal enjuicia el valor de cada defensa y el punto de vista propio. - Posiciones polarizadas en el cuestionamiento colectivo.
OBJETO-DIÁLOGO		<ul style="list-style-type: none"> - El diálogo tiene como base y criterio de verdad: lo pedagógico y lo ideológico. 	<p>El diálogo tiene potencial emancipatorio (como proceso de cuestionamiento, duda, reexaminación de supuestos y clarificación de significados)</p>

Desde su primera aplicación piloto en 1997,¹¹ la metodología está en constante experimentación ya que la práctica ha mostrado que el tipo de reunión, en función de su propósito, exige profundizar en determinadas operaciones mentales.

Las reuniones a las que se aplica la propuesta metodológica son aquellas cuyo propósito requiere de argumentación y por tanto un proceso de pensamiento convergente. Por ejemplo reuniones donde el objetivo es: planificar acciones, evaluar, formular propuestas, elegir cargos o representantes y tomar decisiones (Sánchez, 1998).

Los términos que designan la metodología Construcción Colectiva del Diálogo Argumentado (CCDA) significan:

- construcción: proceso de integración de puntos de vista o datos para generar una idea,
- colectiva: aportes individuales para contribuir al propósito común,
- diálogo: interacción de ideas que convergen en significados compartidos dentro de una estructura básica o hilo conductor, y
- argumentado: ideas y conclusiones fundamentadas lógicamente.

4.2. Habilidades a desarrollar

4.2.1. A nivel del sujeto-persona

Como se mencionó, un problema frecuente en las reuniones es que el diálogo se obstaculiza porque no se comparten significados, porque no hay una escucha real ni capacidad de expresar con precisión las ideas propias.

Se considera indispensable desarrollar habilidades cognitivas a nivel del individuo como condición para mejorar las habilidades comunicativas. Esto plantea la necesidad de habilitar en la comprensión objetiva de cada idea que se escucha y en la fundamentación de cada idea que se expresa. De esta forma se contrarresta la subjetividad y la divergencia de infinidad de ideas o puntos de vista que usualmente surgen en las reuniones.

La objetividad ayuda a crear significados comunes en un grupo que dialoga, lo que supone suspender los juicios propios para aceptar y descubrir otros puntos de vista distintos al propio. Si cada individuo no es capaz de frenar la emisión de juicios personales ante lo que escucha, es imposible realizar una construcción colectiva dialógica.

De aquí la importancia de que el nivel de sujeto-persona sea un objetivo central de esta propuesta metodológica.

Las habilidades centrales de la metodología son aquellas que cotidianamente todas las personas utilizamos. Continuamente interpretamos lo que otros dicen, lo que observamos del mundo, las conductas de los demás. Del mismo modo, hacemos predicciones o inferencias de lo que puede ocurrir mañana o en el futuro. Todos hacemos juicios sobre hechos, personas, o situaciones, es decir tenemos opiniones.

Las cuatro habilidades que ejercita la metodología en el individuo son:

a) Interpretación objetiva:

Consiste en que una persona comprenda una idea basándose en las palabras que otra persona expresó o en el contenido textual de un escrito; es decir, para ser objetivo se debe referir al objeto que está interpretando.

b) Inferencia:

Esta es la habilidad de anticipar o predecir ideas o relaciones lógicas entre las partes del diálogo de una reunión, pero con base en algunas partes de información que ya se conocen.

c) Identificación de partes:

Referirse o recordar con claridad una parte del diálogo, –algo que se dijo objetivamente– que sea pertinente y relevante en función de la intención de la reunión.

d) Evaluación o juicios:

Juzgar el valor de una idea supone la capacidad de descubrir qué tipo de razonamiento utilizó una persona para defender una opinión. El juicio sobre el valor de esa idea requiere utilizar criterios de pertinencia, suficiencia, equilibrio, verdad, consistencia, etcétera. (Nava, 1989; Nava *et al.* 1998).

4.2.2. A nivel del sujeto-colectivo

Las habilidades del nivel individual, se desarrollan siempre en el espacio colectivo de un grupo de trabajo, dada la base constructivista de la metodología. Por tanto, la objetividad, la inferencia y los juicios razonados, se ejercitan en combinación con las habilidades comunicativas que posibilitan el diálogo, es decir en el nivel del sujeto-colectivo.

a) Las dos habilidades comunicativas que desarrolla la metodología son la “Escucha exigente” y el “Hablar cuidadoso” (Sánchez, 1998).

- Escucha exigente

Consiste en la capacidad de escuchar a los demás, interpretando objetivamente lo que dice en cada parte de su intervención, juzgar la información que ofrece y

¹¹ Se aplicó con un grupo de 13 representantes de diversas organizaciones comunitarias mayas en el departamento de Quezaltenango, Guatemala.

la forma en que la relaciona. Asimismo, la escucha requiere decir al otro cuando su intervención no se relaciona con el objeto de discusión (no pertinente) o cuando se pierde de vista el propósito. Por las susceptibilidades que esta habilidad puede despertar en los compañeros participantes de una reunión, se insiste en la importancia de separar a la persona de las ideas que expresa. Esto posibilita la disensión y la pluralidad de ideas.

- Hablar cuidadoso

Esta habilidad es la otra cara de la escucha exigente, ahora aplicada a la expresión de ideas, por lo que se utilizan prácticamente los mismos criterios. Hablar con cuidado no significa utilizar un vocabulario perfecto o elocuencia retórica, sino pensar bien antes de hablar. Es la habilidad de hablar con precisión y decir claramente en qué se está en acuerdo o desacuerdo e indicar por qué, es capacidad de fundamentar. Hablar con objetividad es referirse a ideas expresadas realmente por otras personas en la reunión y no a interpretaciones o prejuicios.

Cabe destacar que el hablar cuidadoso puede manifestarse como una clara contribución a la construcción colectiva cuando se guarda un silencio activo o cuando se retira una idea propia de la discusión por el convencimiento de que fue mejorada por los otros o porque sabía del propósito de la reunión.

b) Condiciones para la construcción colectiva

Las actitudes y disposiciones que todos los miembros de un grupo deben tener presentes para garantizar que las habilidades anteriores se apliquen y que exista un proceso de construcción colectiva, son las siguientes:

- Vigilancia colaborativa en el hablar y escuchar.
- Permanencia del referente o tema.
- Conservar la dirección hacia el propósito.
- Sentido de avance y progreso.
- Uso de términos e ideas comunes contruidos en la reunión.
- Avance al ritmo de todos.
- Llegar a acuerdos por convencimiento.
- Diferir de la idea de una persona no es estar en su contra.
- Participar oportunamente.
- Retirar una idea personal para facilitar el avance colectivo.
- Integrar dos o más ideas de otros es un aporte.

4.2.3. A nivel del objeto o la construcción del diálogo

El objeto del diálogo, es decir sobre qué se habla y para qué se habla, se desarrolla con base en una estructura lógica.

Es el camino global que facilita que el sujeto colectivo vaya construyendo ideas con significados compartidos que lo encaminen hacia el logro de acuerdos avalados y argumentados, basados en la objetividad y la lógica.

El habilitamiento consiste en manejar la estructura básica PIRC, cuyos elementos son: Propósito (P), Información (I), Razonamiento o Relaciones (R) y Conclusión (C) (Nava, 1998).

El primer paso consiste en construir y definir con claridad el Propósito (P) de una reunión, esto facilita que todo el grupo comparta desde el principio de qué o de quién se hablará.

En función del propósito, el grupo podrá inferir qué tipo de información o ideas necesita aportar, y cuáles, aunque parezcan del mismo tema, no son pertinentes para el propósito. Pero no basta aportar mucha información útil, es preciso relacionarla correctamente para llegar a una conclusión. Es aquí donde tiene lugar el razonamiento o la operación mental que el grupo aplica según el propósito de una reunión. Este razonamiento u operación variará y podrá ser la toma de decisiones, la evaluación, el análisis de la realidad, la planeación, etcétera.

Todas las habilidades a nivel del sujeto-individuo antes mencionadas se retoman y aplican para facilitar el dominio de esta estructura básica del diálogo argumentado.

4.3. Recursos pedagógicos de la metodología

La metodología utiliza como recurso principal el habla del grupo. Otro recurso indispensable es la presencia de un mediador experimentado, cuyo rol es provocar el razonamiento y la autocorrección, utilizando continuamente la pregunta y la re-pregunta a los participantes (Lipman, 1991).

El desarrollo de las habilidades cognitivas y el dominio de la estructura lógica del diálogo (PIRC) se logra utilizando una secuencia de materiales que aumentan en complejidad de abstracción y también de lo estático (ícono impreso) a lo dinámico (diálogo oral). La característica que deben tener todos estos materiales es que deben contener un mensaje argumentado, susceptible de ser interpretado de manera lógica. La secuencia idónea de los materiales para el habilitamiento es la siguiente:

- ícono o caricatura,
- texto,
- diálogo: grabación en audio,
- diálogo: simulación de una reunión.

4.4. Las fases de la metodología

En la primera parte de la metodología se pretende que el grupo reflexione sobre los principales problemas que vive en sus reuniones y las causas que los provocan.

Una vez lograda la autocrítica colectiva y la sensibilización se presentan los objetivos de la metodología como una alternativa para mejorar el desarrollo de las reuniones.

En los primeros ejercicios el mediador trabaja la interpretación “objetiva” del mensaje. Posteriormente el grupo ejerce la inferencia de información y la identificación de partes de los mensajes.

Como material de trabajo se utilizan mensajes icónicos humorísticos, para generar el diálogo grupal. Esto también permite aplicar la metodología con personas analfabetas.

El mediador procede inductivamente para que el grupo genere los criterios para evaluar la información (I) y las relaciones lógicas (R) de los mensajes.

Posteriormente, el grupo construye las partes de una reunión en función de un propósito determinado. De esta forma se habilita en el dominio de la estructura básica del diálogo: PIRC. Asimismo se pretende que los participantes transfieran las habilidades cognitivas desarrolladas previamente con diversos materiales al diálogo en las reuniones.

Durante todas las etapas de la metodología, el mediador promueve la escucha exigente y el hablar cuidadoso del colectivo.

5. CONCLUSIONES

Las ineficiencias de las reuniones es un problema señalado reiteradamente por las organizaciones sociales y se manifiesta en la falta de un proceso de construcción colectiva de ideas que asegure el logro del propósito en un tiempo razonable. Este problema no ha sido resuelto con la aplicación de los principios de la educación de adultos y el gran logro de la pedagogía participativa como eje.

Se constata que el potencial educativo y transformador del diálogo también es reconocido en el ámbito de la educación formal y el desarrollo organizacional, según autores norteamericanos y europeos.

La problemática del diálogo fue sintetizada en tres niveles: el sujeto-persona, el sujeto-colectivo y el objeto-diálogo.

Como una alternativa de solución, se esbozó una propuesta metodológica denominada Construcción Colectiva del Diálogo Argumentado (CCDA). Se describen las habilidades que ésta desarrolla en los tres niveles mencionados, como respuesta a la problemática del diálogo. El objetivo consiste en facilitar la construcción colectiva y argumentada a través del desarrollo de cuatro habilidades cognitivas y las habilidades comunicativas de hablar y escuchar.

El deficiente diálogo en las reuniones no es un problema menor, si recordamos que son la “escuela” natural y cotidiana de las organizaciones sociales y grupos de adultos. Por ende, la toma de conciencia del problema y la búsqueda de soluciones, tiene claras implicaciones en el desarrollo del pensamiento (individual y colectivo) e incide en la práctica cotidiana de la democracia (Banathy, 1996; Isaacs,

1996). Aprender a dialogar constituye una habilidad y una actitud importante de la educación para la vida. Aportar a la discusión del problema y a su solución es la intención del modesto esfuerzo de este artículo que sometemos a consideración de los lectores y lectoras.

BIBLIOGRAFÍA

Del equipo-autor:

- NAVA, Javier; Bertha Salinas, y Ofmara Zúñiga (1998), *Lectura crítica y escritura fundamentada*, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Morelos, México.
- NAVA, Javier (1993), *Estructuración de cursos como construcción de conocimiento*. Tesis de Maestría en Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas-Puebla, México.
- , (1989), Análisis crítico lógico de textos. Ponencia en la IV Conferencia Internacional sobre Pensamiento. San Juan, Puerto Rico.
- SALINAS, Bertha, *et al.* (1998), "An Exploration of Primary School Educational Software from the Ministry of Education of Mexico: A Thinking Skills perspective", en: *Journal of Research on Computing in Education*, Eugene, OR. USA: International Society for Technology in Education, vol. 30, Núm 4, Summer 1998, pp. 360-378.
- SALINAS, Bertha, Jorge Márquez y Rigoberto León (1997), *Lineamientos para usar software educativo, promoviendo cognición e identidad cultural*. TEL'ED'97 Proceedings. CD ROM. International Society for Technology in Education- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México DF - Austin, Texas, 13-16 de noviembre, 1997.
- SALINAS, Bertha, Enrique Pieck y Enrique Safa (1995), "Educación de adultos y educación popular", en: Wuest, T. (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UNAM, pp. 39-186.
- SALINAS, Bertha (1992), Descripción de cinco modelos de "pedagogía de la organización" en el movimiento de educación popular en América Latina, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Núm. 3-92, México.
- SÁNCHEZ, Martha (1998), Modelo para la construcción crítico lógica del discurso colectivo en reuniones: una propuesta para promover la calidad de la educación popular. Tesis de Maestría en Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Américas-Puebla, México.

De autores consultados:

- BANATHY, B. (1996), "Conversation in social system design", en: *Educational Technology*, 36, Núm. 1, pp. 41-49.
- BURBULES, Nicholas (1997), Dialogue and democracy in the (Post) modern condition. University of Illinois. Trabajo presentado en el Congreso: American Educational Research Association, primavera 1997.
- CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.
- CREFAL-UNESCO-INEA-CEAAL (1998), *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- DIXON, Nancy (1996), Perspectives on dialogue: making talk developmental for individuals and organizations. Center for creative leadership. ERIC: ED-396343
- ETS, Educational Testing Service (1991), *Strategies for Teaching Critical Thinking across the Curriculum*, Princeton, N.Y.
- FEYERABEND, Paul (1975), *Tratado contra el método*, México, Red editorial Iberoamericana.
- FREIRE, Paulo (1993), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Ed. Siglo XXI.
- ISAACS, W.N. (1996), "The process and potential of dialogue in social change", en: *Educational Technology*, 36, Núm. 1, pp. 21-29.
- JENKLIN, P. & Carr, A.A. (1996), "Conversation as medium for change in education", en: *Educational Technology* 36, Núm. 1, pp. 31-41.
- LIPMAN, Mathew (1991), *Thinking in Education*, Cambridge University Press.
- MACLURE, Stuart y Peter Davies (Comps.) (1994), *Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*, Barcelona, España, Gedisa.
- WEILER, K. (1996), "Myths of Paulo Freire", en: *Educational Theory*, vol. 46, Núm. 3, pp. 353-371.