

Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación 2^a Parte

Dr. Pascal Galvani

Por: Pascal Galvani¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la segunda parte del texto “*Estrategias dialógico-reflexivas para la eco-formación*”. Si en la primera parte nos centramos en clarificar por qué la formación transdisciplinar implica una revolución paradigmática reflexiva y dialógica de las prácticas de formación; y en ejemplificar dicha formación en cuatro programas universitarios de formación-investigación-acción desarrollados en Francia-Québec, Francia-Bélgica y México, caracterizados por una perspectiva bio-cognitiva de la antropo-formación; en la segunda parte de este artículo planteamos justamente las características de una metodología reflexiva y dialógica para la formación transdisciplinar y compleja, identificadas con las nociones de aprendizaje transformador y conocimiento de sí.²

I. UNA METODOLOGÍA REFLEXIVA Y DIALÓGICA PARA LA FORMACIÓN

Esta última parte de nuestra comunicación reúne los elementos de una metodología

¹ Pascal Galvani es Doctor en Ciencias de la Educación por la Université François Rebeais, Tours. Francia. Autor de de varios libros en temas relacionados con la autoformación, fenomenología, reflexividad, intersubjetividad, transdisciplinariedad, cruzamiento de saberes con las tradiciones amerindias. Posee amplia experiencia como formador de formadores. Es miembro de diversos centros y grupos internacionales de investigación: entre ellos el Centro de Investigación Transdisciplinaria (CETRANS) de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; el Grupo de Investigación para la Autoformación en Francia (GRAF) del cual es fundador; el Grupo de Investigación para la Ecoformación (GREF), Université de Paris VIII et Tours; del Grupo de Réseau Québécois pour la Pratique des Histories de Vie (RQPHV). Actualmente es profesor del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Québec en Rimouski, Canadá.

² Traducción al español por: Ana Cecilia Espinosa Martínez.

compleja del acompañamiento transdisciplinar de la formación alrededor de dos núcleos organizadores: la vuelta reflexiva sobre la experiencia, y la puesta en diálogo de las interpretaciones en grupos de diálogo trans-disciplinarios, trans-culturales y trans-personales.

Los elementos clave de la aproximación reflexiva y dialógica de la formación pueden ser sintetizados así:

- ▶ organizar una vuelta reflexiva sobre la experiencia a partir de un soporte metodológico cuya orientación puede ser : teórico, práctica o simbólica;
- ▶ solicitar una producción personal coherente con la orientación elegida: análisis críticos, narración de prácticas, historias de vida, blasones, simbolizaciones poéticas, etc;
- ▶ articular lo personal y lo colectivo en un intercambio socializado, a partir de las producciones personales;
- ▶ mediatizar el cruzamiento y el intercambio del saber personal para: pluralizar los puntos de vista, activar la conciencia de las diversas construcciones de la realidad, producir efectos emancipadores de concientización de la intencionalidad del sí, de los prejuicios, *habitus*, y condicionamientos, etc.

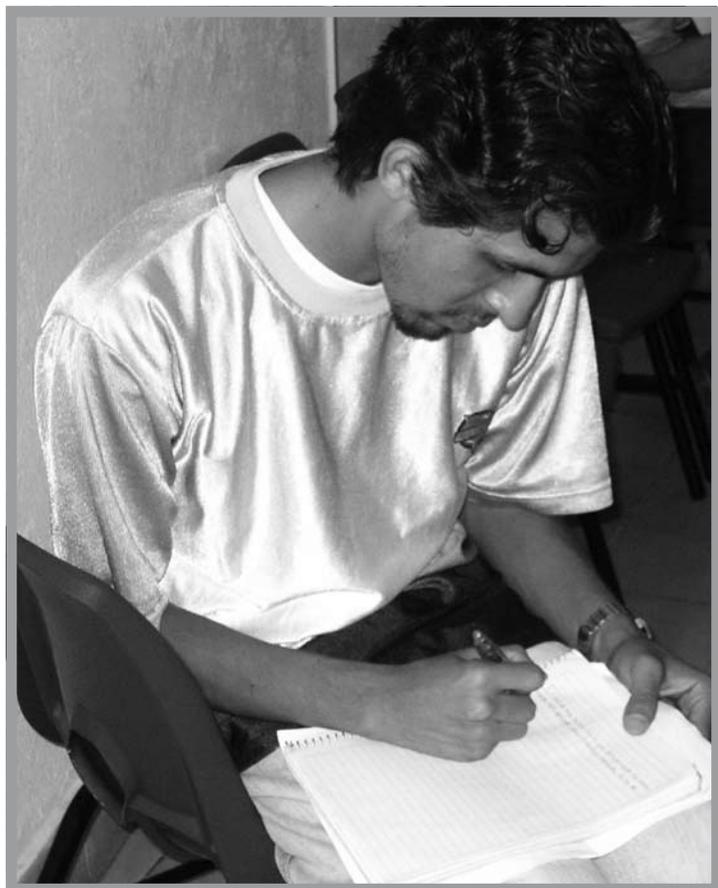
Dos elementos me parecen comunes a todos los procesos de formación transdisciplinar:

- ▶ la vuelta reflexiva personal sobre la experiencia,
- ▶ la puesta en diálogo colectivo de las interpretaciones.

1.1 Organizar una vuelta reflexiva sobre la experiencia vivida y la práctica

Todos los pasos de acompañamiento de la autoformación se organizan alrededor de la

primera etapa reflexiva en la cual se propone a los participantes operar un bucle reflexivo sobre la experiencia.



La etimología de la palabra reflexión indica que reflexión proviene de la idea de reflejo. La elección del soporte reflejante es, entonces, extremadamente importante. La reflexión producida depende fuertemente del tipo de soporte que se privilegia: soporte analítico o simbólico, soporte de memorización o de proyección, etc.

El soporte de la reflexión está ligado así a un tipo de producción. Según los públicos y los objetivos de su formación, la vuelta reflexiva sobre la experiencia puede tomar diferentes formas: historias de vida, narración de prácticas, diario, análisis de experiencias, producciones simbólicas, poéticas o pictóricas, etc.

La reflexión sobre la experiencia puede referirse a la experiencia profesional, social o personal. Cualquiera que sea el método utilizado, esta vuelta reflexiva va a permitir transformar la experiencia por la

concientización. Es esta reflexión la que permite a cada uno producir una descripción de su experiencia para realizar un proyecto de formación o de investigación personal.

1.2 La puesta en diálogo de las interpretaciones de la experiencia

La puesta en diálogo inter-subjetivo de las producciones reflexivas personales y sus interpretaciones, es el segundo movimiento fundamental del proceso. Esta exploración inter-subjetiva se hace en grupo: investigador colectivo, grupo de pares, cooperativa de producción de saber (Champagne & Payette, 1997; Desroche, 1990; Grupo de Investigación de la Universidad Quart Monde, 1999; Héber-Suffrin, 2004)

Esta puesta en diálogo es simbolizada aquí por una mesa redonda, pero puede tomar formas muy variadas. Este tiempo de intercambio en colectivo es fundamental. Al pluralizar las comprensiones de la experiencia, favorece la conciencia y la des-centración del “a priori “ y de las “evidencias” subjetivas. La autoformación supone en efecto un proceso doble de emancipación de los determinismos sociales heredados e incorporados.

La etimología de la palabra diálogo nos reenvía, por una parte, al prefijo *dia*, que indica el intervalo, y al sustantivo *logos* que significa, a la vez, razón, sentido y palabra. El diálogo, es la práctica que hace emerger un sentido entre las palabras de unos y otros. Es el lugar donde uno *posee un consejo* más que dar un consejo (Lhotellier, 2001). Con la tradición hermenéutica en formación, el diálogo se vuelve el lugar de la co-formación, de la reciprocidad. En las culturas amerindias, como en muchas culturas primarias, el círculo de palabra es

una práctica de consejo en el cual cada participante es invitado a desplegar toda su comprensión de un fenómeno sin ser interrumpido.



Los participantes toman la palabra uno a uno transmitiéndose un objeto simbólico como una pluma de águila o un bastón de la palabra. El objetivo es la comprensión global del fenómeno por el conjunto de los participantes más que el debate y la defensa de un punto de vista (Clastres, 1971). Esta práctica ancestral reformulada en el proceso del grupo de diálogo (Bohm, 1996) apunta a la inter-comprensión y el rebasamiento particular de los puntos de vista por la conciencia de esos límites, en una visión global.

La aproximación dialógica se arraiga en la tradición milenaria de la dialéctica, a la vez arte del diálogo y ciencias del devenir. Lo dialógico, es uno de siete principios epistemológicos de la complejidad. Es la *asociación compleja (complementaria/ concurrente/antagonista) de instancias, necesarias en la existencia, en el funcionamiento y en el desarrollo de un fenómeno organizado* (Morin, 1986, p. 98).

Queriendo tomar en cuenta la realidad en su carácter global y su transformación

permanente, la aproximación compleja transdisciplinar y eco-sistémica de la formación reencuentra el paradigma dialéctico reflexivo de la praxis y de la filosofía práctica que, desde Aristóteles hasta la hermenéutica contemporánea, trata de pensar en la formación humana como una inter-comprensión de las visiones del mundo y de las experiencias vividas (Gadamer, 1990, 1996; Grondin, 2007).

1.3 Variedad de los métodos prácticos, simbólicos y teóricos de acompañamiento de la formación

A partir de esta base común (reflexividad y diálogo intersubjetivo), los diferentes métodos se diferencian según los públicos, los contextos y las tres dimensiones de la autoformación:

- ▶ la dimensión epistémica de la toma de conciencia crítica por el análisis y conceptualización de la experiencia;
- ▶ la dimensión pragmática de conciencia sensorio-motriz por la atención consciente a los gestos oportunos en la acción;
- ▶ la dimensión existencial de conciencia de las resonancias simbólicas de la experiencia.

Estas tres dimensiones son siempre indisolubles y están presentes en las prácticas de autoformación, aunque nunca en igualdad. Ellas dominan alternativamente el proceso de autoformación en el curso de su desarrollo (Denoyel, 1999; Fabre, 1994; Pineau, 2000).

Para tener en cuenta los diferentes niveles de realidad de la formación, la exploración de la autoformación debe hacerse según formas diferentes con arreglo al nivel de interacción al cual se aplica (ver cuadro).

Nivel	Proceso	Objetivos principales	Prácticas de exploración (intersubjetividad de la autoformación)
Nivel teórico y epistémico de conceptualización cognoscitiva	Reflexión intelectual, analítica, aplicada sobre la experiencia. Teorización de la práctica.	Concientización de las conceptualizaciones implícitas. Producción de saber crítico que autoriza a los sujetos para participar en el debate intelectual. Transformación de la práctica por la vuelta teórica, reflexiva.	Entrenamiento mental (Dumazedier, 1994); Aprendizaje experiencial (Kolb, Courtouis & Pineau, 1991); Producción de saber por alternancia y formación, mediante la investigación-acción (Chartier y Lerbert, 1993; Desroche, 1990); Cruzamiento de saberes (Grupo de Investigación de la Universidad Cuarto Mundo).
Nivel práctico	Exploración y concientización de los gestos oportunos, competencias y saberes en la acción.	Concientización del saber de acción. Desarrollo habilidades en la interacción. Transferencia y transformación en los modos operatorios.	Análisis de la práctica (G.A.P. de André de Peretti); Taller de praxeología (Lhotellier, 1995; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992); Co-desarrollo profesional (Champagne y Payette, 1997); Mantenimiento de explicitación (Vermersch, 1996).
Nivel simbólico	Hermenéutica instaurativa del sentido simbólico de la experiencia.	Concientización de las simbolizaciones personales y culturales elaboradas en la experiencia.	Historias de vida en formación (Pineau, 2000); Taller de exploración del imaginario en formación mediante el Blasón (Galvani, 1997); Taller de Haikus en formación (Lhotellier, 1991); Explicitación biográfica (Lesourd, 2004)

Sin pretensión alguna de exhaustividad, este cuadro quiere recordar simplemente algunos procesos caracterizados por una vuelta reflexiva sobre la experiencia, la exploración colectiva y por el cruzamiento interpersonal e intercultural de las producciones de saber. Estos procesos buscan la concientización y el poder de las personas sobre su propia autoformación.

1.4 Consideraciones para equilibrar las formaciones transdisciplinares

Como todo proceso complejo, la formación transdisciplinar requiere una equilibración continua. Los diferentes programas de investigación-formación transdisciplinares que realizamos pusieron de manifiesto problemas y dificultades muy diferentes en cada caso. Quisiéramos dar unos ejemplos de equilibración de dos polaridades antagónicas: el eje disciplinariedad / transdisciplinariedad y el eje contenidos / procesos.

1.4.1 Dialéctica transdisciplinariedad y disciplinariedad

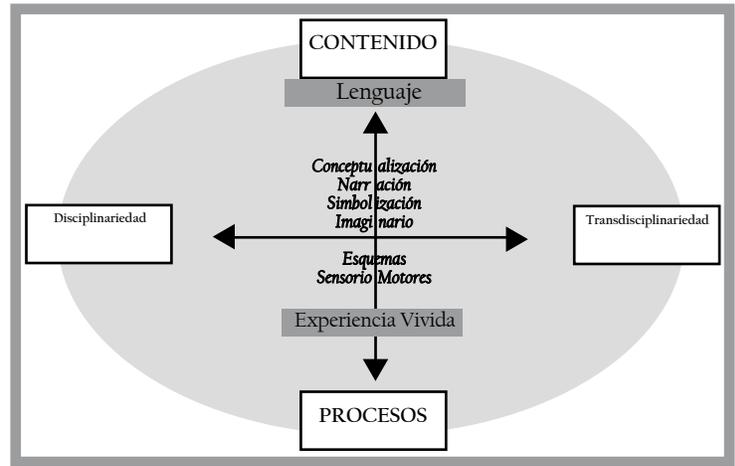
El primer dominio de equilibración concierne evidentemente al eje comprendido entre dos polos que se podrían calificar de: extremo Disciplinariedad (o reducción) y extremo de Transdisciplinariedad (o complejidad). Estos polos extremos no existen en la realidad, hay que comprender aquí que todo programa de formación o de investigación debe situarse en alguna parte entre estos dos polos extremos, abstractos.

La posición justa de un programa entre estos dos polos debe ser reflejada cuidadosamente durante la fase de negociación y de concepción, pero también regularmente y reflexivamente renegociada y vuelta a definir a lo largo del proceso. Esta posición depende primero del público y de sus objetivos de formación, así como del contexto institucional, social y cultural en el cual se sitúa la formación en cuestión.

En las formaciones universitarias en estudio de las prácticas como en el programa *Cruzamiento de saberes Universidad Cuarto-Mundo*, la posición de los programas fue muy orientada hacia el lado de la transdisciplinariedad y de la complejidad en cuanto a los contenidos. El acompañamiento es casi exclusivamente centrado sobre los procesos y la metodología de investigación. El polo de los procesos es regulado por los métodos reflexivos, fenomenológicos, hermenéuticos y praxeológicos.

En cambio en el ejemplo del *Centro de Estudios Universitario Arkos*, los contenidos de formación deben ser más equilibrados entre el polo disciplinario y la apertura transdisciplinaria. En este caso, en efecto, se trata de programas de licenciaturas. A este nivel de formación las expectativas son que las tesis de los estudiantes den pruebas del dominio de los conceptos fundamentales en la disciplina aludida. En ese caso, el tiempo consagrado a la formación transdisciplinaria corresponde a cerca del 5 % del tiempo de la formación global. Además, los estudiantes pueden escoger la “dosificación” de transdisciplinariedad que deseen introducir en su tesis de licenciatura.

En otro extremo, recientemente hemos escuchado sobre un grupo transdisciplinar en la *Universidad de París 8* que se define a sí mismo como “cero programa, cero contenido, cero horario”. Por supuesto, actualmente este grupo no tiene reconocimiento institucional. Es un grupo de voluntarios puros, no-formal. No obstante, el grupo desea solicitar el reconocimiento de la universidad para lo cual deberá reconsiderar el equilibrio entre los polos.



3.4.2 Dialéctica de los contenidos y procesos

Otro punto muy importante a considerar en una formación transdisciplinaria es la dialéctica entre los contenidos y los procesos. No es evidente para todo el mundo, el cambio de una concepción tradicional disciplinaria de la educación centrada sobre los contenidos (dominados por el profesor) a una formación transdisciplinaria –más centrado sobre los procesos de reflexión, de diálogo y de producción de saber–. Este cambio es particularmente des-estabilizante para algunos profesores. Los profesores del Centro de Estudios Universitarios Arkos se expresaron y trabajaron en sus temores en este dominio en el taller de investigación-acción. Es fundamental que los participantes puedan intercambiar a propósito de sus aprehensiones, pero también (y sobre todo) experimentar y analizar colectivamente su éxito en este dominio. Los profesores se sintieron suficientemente en confianza sólo después de haber estudiado textos teóricos sobre la transdisciplinariedad. En las sesiones de análisis de práctica del taller de investigación-acción, los profesores pudieron explicitar por qué el paso era difícil para ellos. Habiendo sido formados en el dominio de contenidos, temían la idea de dejar a estudiantes de diferentes disciplinas reflexionar sobre problemáticas sociales concretas. En efecto, en este tipo de proceso,

es imposible prever y entonces dominar los contenidos que serán necesarios para resolver las preguntas. Pero ellos también aprendieron progresivamente a confiar en los procesos de reflexión y de trabajo colaborativo al mismo tiempo que a centrar sus intervenciones sobre su regulación.

En ocasiones, sucede lo contrario, son los contenidos teóricos de la epistemología transdisciplinar y de la complejidad los que asustan a los participantes. Ciertos medios de práctica (facilitadores sociales y formadores en educación popular, psico-sociólogos, etc.) son más refractarios a la dimensión intelectual y teórica que impone una aproximación transdisciplinar y compleja. Estas reticencias pueden tener varias causas. En los talleres de investigación-formación, los participantes evocan, a veces, el pasado escolar doloroso que les dejó “enfadados” con todo lo que se parece a la teoría abstracta. Es en ocasiones la misma identidad de los prácticos la que es reivindicada para explicar esta reticencia: «soy un *práctico* pero no un *teórico*». Esta reacción de defensa a menudo se explica por la experiencia real de haber sufrido el poder de los expertos y de los evaluadores.

El contexto institucional social y cultural parece ser muy importante. México, Brasil y toda la América latina son particularmente activos en la puesta en práctica de formación transdisciplinar mientras que las instituciones educativas de los países occidentales del norte parecen más reticentes. ¿Es el efecto de la institucionalización demasiado fuerte sobre los sistemas en el norte? ¿O es la urgencia de los problemas vividos por los jóvenes en los países del sur?



Ambos ejes dialécticos están evidentemente en interacción y deben permitir situar y construir los soportes de un programa de formación en un diálogo entre la experiencia vivida y la conceptualización.

CONCLUSIÓN: APRENDIZAJE

TRANSFORMADOR Y CONOCIMIENTO DE SÍ

El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del sujeto conociente en su conocer debe aparecer en la educación como un principio y una necesidad permanente (Morin, 2000).

El acto de aprender o de formarse implica una dialéctica entre la forma ya adquirida (saberes y experiencias memorizados) y el vacío de la apertura a lo desconocido. Actualmente, el aprendizaje es muy a menudo reducido a su dimensión de acumulación de conocimientos. Pero el *aprendizaje acumulativo* no da cuenta de nuestras experiencias de transformación. El *aprendizaje transformador* es una dimensión trans-disciplinaria y trans-personal que nos transporta, a través de, y más allá de lo conocido. Sin ella, el aprendizaje se reduciría a la acumulación de conocimientos y al condicionamiento.

*Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad,
las actividades auto-observadoras*

deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación.

Debemos aprender que la búsqueda de la verdad necesita la búsqueda y elaboración de meta-puntos de vista que permitan la reflexividad, que conlleven especialmente la integración del observador-conceptualizador en la observación-concepción y la ecologización de la observación-concepción en el contexto mental y cultural que es el suyo. (Morin, 2000, p.32)

Reflexionar sobre la experiencia y dejarse reflexionar por la experiencia, más allá de lo conocido

El acompañamiento de la autoformación implica sobrepasar los límites de lo conocido: los actos verbalizados y memorizados ya reflejados. Esto conlleva una suspensión de las representaciones y una nueva inmersión en los diferentes niveles sensorio-motores, afectivos y simbólicos de la experiencia. Solo la concientización de nuevos elementos de la experiencia, que habían quedado pre-reflexionados o deformados por la intencionalidad, puede abrir nuevas comprensiones y conceptualizaciones. Reflexionar la experiencia implica distinguir los actos reflejados y el acto reflejante, siguiendo a Vermersh (2006, p. 184):

Distinguir entre acto reflejado y acto reflejante: el primero es una «reflexión sobre» materiales conceptuales ya reflejados, que tienen ya una existencia en el

plano de la representación, han sido ya verbalizados, ya conceptualizados; el segundo es una «reflexión de» una vivencia aún no reflejada (...). La puesta en marcha del acto reflejante permite hacer conscientes (y por tanto hacer existir la vivencia para su conceptualización): las informaciones pre reflejadas, los aspectos de la conducta del sujeto que lo vivió efectivamente sin concientizarlos y entonces apropiárselos.

Los actos reflejados son las representaciones conceptuales ya abstraídas de la experiencia por la reflexión personal o cultural del pasado. El acto reflejante consiste, al contrario, en suspender las representaciones para dejar remontar la memoria sensorio-motriz concreta de una experiencia.

La conciencia intencional verbal como configuración del sí y del mundo

La percepción de la experiencia vivida es reducida y condicionada profundamente por la intencionalidad del sujeto, es decir, los fines que motivan su interacción con el medio ambiente. La concientización de las influencias del lenguaje, del condicionamiento cultural y la intencionalidad sobre nuestra percepción y nuestra comprensión de la experiencia vivida es un proceso esencial de una formación trans-disciplinaria. La aportación fundamental de la fenomenología está en permitir 'suspender' esta intencionalidad en un trabajo reflexivo sobre la emergencia o el *aparecimiento del fenómeno*. La suspensión de la intención permite darse cuenta de aspectos múltiples de la experiencia vivida que de otro modo quedarían pre-reflexionados (Vermersch, 1996).

Para la fenomenología, toda experiencia es configurada por la conciencia intencional que selecciona y juzga sin cesar los elementos de la experiencia, con arreglo a su utilidad para la conservación de la organización física y psicológica del sujeto. Este movimiento intencional de la conciencia constituye al sujeto, al mismo tiempo que aísla ciertos elementos del medio ambiente como objetos deseables o indeseables.

Esta reflexión *en y sobre la acción* (Schön, 1994) se prolonga en una construcción identitaria a través de la narración de las experiencias vividas (Ricoeur, 1986, 1990). Sobre el plano cognoscitivo Varela y Maturana identifican este movimiento como un proceso de nombramiento de las regularidades significantes para el sujeto en su interacción con el medio ambiente. Estas teorizaciones de la experiencia se estabilizan luego en las interacciones sociales, hasta volverse un saber reconocido, una visión del mundo socialmente compartida y transmitida, que, en su vuelta, configura la percepción de los sujetos en una tradición (Gadamer, 1996).

El conjunto de las regularidades propias del acoplamiento de un grupo social constituye su tradición biológica y cultural (...) el mundo que cada uno puede ver no es pues el mundo, sino un mundo que hacemos emerger con los otros.
(Maturana & Varela, 1994, pp. 236-239)

Reflexionar la experiencia implica suspender esta intencionalidad y el diálogo interior que reconstruye constantemente la experiencia según los condicionamientos y las intenciones del sujeto. Esto supone, por una parte, la suspensión de la intención y del

juicio en la percepción de la experiencia y, por otra parte, la suspensión de los conocimientos acumulados en forma de narrativas que cada uno ya tiene sobre su experiencia.

La percepción utilitaria que tenemos del mundo en la vida diaria nos esconde de hecho el mundo como mundo. Y las percepciones estéticas y filosóficas son posibles sólo por una transformación total de nuestra relación con el mundo: se trata de percibirle por sí mismo y no por nosotros. (Hadot, 2002, p. 149)

Todo el proceso de la reflexión sobre la experiencia reside en la suspensión de esta conciencia intencional que hace co-emerger la experiencia y el sujeto. Esta conciencia ofrece la posibilidad del surgimiento de una nueva percepción, de una nueva intuición de sentido, de una nueva co-emergencia del sí y del mundo.

Suspensión de la intención y la atención no verbal en el corazón de los momentos intensos (Kairos)

La descripción de las experiencias de aprendizaje transformador muestra que el acontecimiento de la comprensión surge en los momentos en que la conciencia discursiva y la intencionalidad del sujeto son suspendidos. El despliegue de un gesto acertado necesita una atención no intencional y silenciosa. Los deportistas de alto nivel, los músicos o los prácticos de las artes marciales, saben bien que el control del pensamiento y la intención de tener éxito son obstáculos del despliegue del gesto pertinente. En los grupos de análisis de la práctica podemos ver que la acción creativa emerge cuando los prácticos son absorbidos por la atención en el acontecimiento. El

gesto eficaz y ajustado a los cambios del medio ambiente, emerge siempre en una atención global, no fragmentada. Una atención fusional, sin distancia entre el sujeto y el objeto. Una percepción que no es deformada por la intención de tener éxito o el temor a fracasar. Paradójicamente, los momentos en que la acción es más original y creativa son momentos de silencio del pensamiento, momentos vacíos de intención y de interés propio del agente.

Toda la paradoja del ser humano está allí: somos sólo aquello de lo que somos conscientes, y sin embargo somos, conscientes de haber sido más nosotros mismos en los precisos momentos en que, alzándonos a un nivel más poderoso de sencillez interior, perdimos conciencia de nosotros mismos. (...) Cuanto más intensa es una actividad, menos consciente es. (Hadot, 1997, p. 40)

Aprender algo de nuevo o dejar emerger una forma nueva, implica una negación, un despojo del saber y de las formas conocidas. La exploración de las experiencias de transformación en el curso de varios programas de investigación-acción muestra cómo los momentos más significativos de la experiencia vivida se caracterizan con frecuencia por una forma de atención no-intencional vacía de representaciones (Galvani, 2005c, 2006a, 2006b).

Los momentos de aprendizajes transformadores parecen estar bien relacionados con una capacidad de suspensión de los prejuicios y de las intenciones egocéntricas tanto como con una atención silenciosa.

Una formación de los formadores transdisciplinares debe explorar el mismo proceso de la concientización y de la apertura a lo desconocido. La exploración fenomenológica de la experiencia vivida es una concientización de la interacción entre el sí y un elemento del medio ambiente. Cualquiera que sea el fenómeno contemplado, ya sea que se trate de una puesta de sol, de una experiencia o de una emoción, su exploración implica prácticamente varios movimientos: un movimiento de suspensión (epochè) de la conciencia intencional ordinaria, un movimiento de liberación de la presa y un movimiento que permite el advenimiento (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003). La conciencia de la experiencia depende de la capacidad de suspender la intencionalidad utilitarista egocéntrica que domina nuestras relaciones con los otros, con las cosas y con nosotros mismos.

Es una observación constante de todo, de cada pensamiento, sentimientos y actos a medida que ellos surgen en nosotros mismos. (...) Ser lúcido es comprender las actividades del mí, del "yo", en sus relaciones con la gente, con las ideas, con las cosas. (...) es lo que ustedes hacen cuando algo les interesa (...). Cuando observamos sin condena, sin identificación. (Krishnamurti, 1967, p. 192)

Comprender es entonces *comprenderse en la reflexión de su experiencia como en el diálogo inter-subjetivo*. No se trata de imponer a la experiencia nuestros propios marcos de comprensión o nuestro saber pasado sino, por el contrario, de exponerse a la experiencia y al diálogo para recibir los significados que ellos producen en el sí. El

espejo reflejante de la experiencia y del diálogo puede entonces devenir en el lugar de la comprensión del sí y de la emancipación de los prejuicios (Ricoeur, 1986, p. 117). Por lo tanto, no es más el sujeto quien da sentido a la experiencia, sino que es el sujeto mismo quien es revelado por los significados que la experiencia instaaura en él.

Referencias bibliográficas

BOHM, D. (1996). *On dialogue*. London New York: Routledge.

CHAMPAGNE, C., & PAYETTE, A. (1997). *Le Groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

CLASTRES, P. (1971). *La société contre l'état*. París: Ediciones de Minuit.

DENOYEL, N. (1999). *Alternance tripolaire et raison expérimentielle à la lumière de la sémiotique de Peirce*. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.

DESROCHE, H. (1990). *Apprentissage 3 Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. París: Ediciones Ouvrières.

FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. París: PUF.

GADAMER, H. G. (1990). L'herméneutique comme philosophie pratique. In F. Couturier (Ed.), *Herméneutique traduire interpréter agir* (pp. 51-82). Québec: Fides.

GADAMER, H. G. (1996). *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. París: Seuil.

GRONDIN, J. (2007) *L'Herméneutique*. París: PUF.

GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITE. (1999). *Le croisement des savoirs, quand le Quart*

Monde et l'Université pensent ensemble. París: Ediciones de l'Atelier & Ediciones Quart Monde.

HADOT, P. (1997). *Plotin ou la simplicité du regard*. París: Gallimard.

HADOT, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. París: Albin Michel.

HEBER-SUFFRIN, C. (2004). *Quand l'université et la formation réciproque se croisent : histoires singulières et histoire collective de formation*. París: L'Harmattan.

KRISHNAMURTI, J. (1967). *De la connaissance de soi*. París: Le courrier du livre.

LHOTELLIER, A. (2001). *Tenir conseil, délibérer pour agir*. París: Seli Arslan.

MATURANA, H., & VARELA, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. París: Addison-Wesley.

MORIN, E. (1986). *La Méthode T3 La Connaissance de la Connaissance*. París: Seuil.

MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Seuil.

PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation*. París: Anthropos.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action, essai d'herméneutique II*. París: Seuil.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editorial Logiques.

VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. París: ESF.