



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa

REVISTA ANUAL

Ieducativa Intercátedra

**Revista Académica de Innovación
Educativa y Prácticas Profesionales**

Instituto de Investigación para la Innovación Educativa

Entidad formadora en mediación N.º 43

DNMYMPRC · Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación

VOL. 1 · NÚM. 1 · OCTUBRE DE 2025

Primer número

ieducativa.edu.ar/revista

**Publicación
anual**

Convocatoria permanente
para manuscritos inéditos

SECCIONES DEL NÚMERO

Crónicas y narrativas

Traducciones y diálogo
global

Ensayos y reflexiones

**Octubre
2025**



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa

DATOS DE EDICIÓN

Ieducativa Intercátedra

Volumen 1 · Número 1 · Octubre de 2025

Institución editora

Instituto de Investigación para la Innovación Educativa.
3 de Febrero 199, Santa Elena, Entre Ríos, Argentina.
revista@ieducativa.com.ar · ieducativa.edu.ar/revista

Dirección editorial

Abog. Paulina Federik

Coordinación editorial

Prof. Victoria Gonzalez

Corrección de estilo

Prof. Danila Herman

Producción y maquetación

Prof. Danila Herman

Comité editorial

Dra. Alba Gamarra

Prof. Ana Pemayón

Abog. Matilde Magallon Del Bo

Esp. Matías Fernández

Esp. María Centurión

Acceso, autoría y licencia

Revista anual de acceso abierto, sin cargos por envío ni publicación. Los autores conservan los derechos sobre sus obras. Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).
creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

Producción editorial

Se utilizan herramientas digitales y de inteligencia artificial como asistencia para tareas formales y de maquetación. La aprobación de contenidos y la decisión de publicación corresponden a la responsabilidad editorial humana.

Período y disponibilidad

Este número corresponde al período editorial de octubre de 2025. Su puesta en línea es posterior debido a dificultades técnicas. La fecha efectiva de publicación digital se informa en el registro del número en el sitio de la revista.



SUMARIO

Contenido del número

Abrir un espacio para compartir saberes

3

Editorial Ieducativa

CRÓNICAS Y NARRATIVAS

Observación e intervención pedagógica

4-8

Carlos Neuman

Los silencios familiares. Lo que no se dice también educa

9-11

Paulina Federik

Las invisibles de cofia blanca

12-13

Ana Yolanda Pemayón

TRADUCCIONES Y DIÁLOGO GLOBAL

Heridas y el papel de la enfermería

14-17

Henrique Anderson Celestino de Souza

Traducción y adaptación: Carlos Andrés Neuman

ENSAYOS Y REFLEXIONES

El arte de habitar la escena

18-22

Flavia Lorena Pereyra



Abrir un espacio para compartir saberes

Ieducativa Intercátedra nace como un espacio de encuentro entre la educación, las prácticas profesionales y la escritura. Desde el Instituto de Investigación para la Innovación Educativa, impulsamos esta revista con una convicción: las experiencias de trabajo, cuando se narran y se ponen en diálogo, pueden contribuir a comprender lo que hacemos y a formular nuevas preguntas.

En este primer número abrimos un espacio para compartir experiencias y reflexiones desde distintas áreas. Respetamos la voz de cada autor, la procedencia de sus aportes y el alcance de cada tipo de contribución.

Nos interesa ofrecer un lugar para compartir saberes, revisar prácticas y reconocer preguntas que atraviesan las aulas, las instituciones y los espacios de trabajo. Invitamos a docentes, investigadores, estudiantes avanzados, profesionales y autores independientes a participar de esta conversación mediante la convocatoria permanente de la revista.

La publicación es de acceso abierto y no cobra cargos por envío ni por publicación. Cada contribución se considera de acuerdo con su sección y con el proceso de evaluación editorial informado por la revista.

Editorial Ieducativa



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



CRÓNICAS Y NARRATIVAS

Vol. 1 · Núm. 1 · Octubre de 2025

Observación e intervención pedagógica

Carlos Neuman

ORCID: 0000-0001-6267-4105

Docente formador del Profesorado de Enseñanza Superior
Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)

Una narrativa de formación docente en la UCU, 2022–2023

Resumen

Esta narrativa recupera mi experiencia como docente formador en Prácticas Educativas I, durante 2022, y en el Taller de Intervención Educativa, durante 2023, del Profesorado de Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU). A partir de los registros de clase, las narrativas de los estudiantes y sus proyectos finales, reconstruyo la continuidad entre aprender a observar una situación educativa, escribir sobre ella y elaborar una propuesta de intervención. El relato se detiene en las dificultades, las decisiones y los intercambios que acompañaron ese recorrido, así como en lo que fui revisando de mi propia enseñanza. Las propuestas se presentan en el alcance que tuvieron durante la cursada: proyectos diseñados y discutidos, cuya implementación y evaluación posterior excedieron, en gran parte, los tiempos del taller.

Palabras clave: narrativa pedagógica; formación docente; observación educativa; práctica reflexiva; intervención educativa.

Volver al comienzo

En abril de 2022 empecé a trabajar con un grupo del Profesorado de Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay, la UCU. Estaba a cargo de Prácticas Educativas I y, como suele pasar al iniciar una cursada, tenía una planificación y varias expectativas. Necesitaba conocer a quienes tenía enfrente. De dónde venían, qué experiencia traían y qué los había llevado a formarse como docentes.

Había profesionales del derecho, la economía, la nutrición, las relaciones internacionales, el diseño y otras áreas. Algunos ya enseñaban; otros todavía no habían estado frente a un curso. Esa diferencia se hacía escuchar en las primeras conversaciones. Quienes tenían experiencia hablaban de situaciones que les costaba resolver. Quienes se acercaban por primera vez a la docencia se preguntaban cómo iban a lograr que otros comprendieran aquello que ellos conocían desde su profesión.

Les propuse conversar sobre qué entendíamos por práctica docente y cuáles eran, para cada uno, las dificultades de enseñar. Aparecieron la comprensión de textos, la inclusión, el desinterés de los estudiantes y las distintas maneras de aprender. También apareció una preocupación que nos acompañaría durante los dos años: cómo hacer para que los contenidos de una materia tuvieran sentido para quien los estaba aprendiendo.

Escucharlos me ayudó a ubicar el trabajo que teníamos por delante. No todos necesitaban lo mismo y tampoco podía dar por supuesto un lenguaje pedagógico compartido. Había que construirlo a partir de esas experiencias. En los encuentros siguientes trabajamos sobre la organización de la formación docente, los espacios curriculares y el lugar de la práctica. Volvíamos una y otra vez a lo que ellos contaban, porque allí encontrábamos situaciones con las cuales pensar esos conceptos.

Al año siguiente volvería a encontrarme con buena parte del grupo en el Taller de Intervención Educativa. Esa continuidad terminó siendo central. Me permitió acompañar cómo una inquietud surgida en una observación se retomaba en una narrativa y, meses después, daba lugar a un proyecto. Al escribir ahora, recupero ese recorrido desde mis registros de clase y los trabajos de los estudiantes. Omito sus nombres y los datos que no hacen falta para comprender las experiencias.

Aprender a mirar una clase

Cuando llegó el momento de observar en las instituciones, dedicamos tiempo a preparar esa entrada. Cada estudiante gestionó el vínculo con una institución, con mi acompañamiento y las presentaciones correspondientes. Algunos observaron en escuelas secundarias; otros, en espacios de formación superior. Antes de salir, trabajamos con guías de observación y formas de registro: qué anotar, a qué prestar atención y cómo distinguir lo que habían visto de lo que interpretaban sobre ello.

Esa distinción nos dio trabajo. Frente a una clase en la que pocos participan, es fácil concluir que falta interés. Comprender qué está pasando exige detenerse un poco más: mirar la propuesta, las interacciones, los tiempos y las condiciones en las que se enseña. También escuchar al docente que sostiene cotidianamente ese curso. Desde afuera se ven algunas cosas; otras necesitan una conversación y más de una observación.

Recuerdo la inquietud de quienes se encontraron con grupos de primer año de secundaria en los que predominaban las interrupciones y la poca participación. En uno de esos intercambios apareció la idea de que ese comportamiento era esperable por la edad. La explicación dejó preguntas abiertas. Aceptar que una situación se repite no alcanzaba para entenderla, y mucho menos para pensar qué podía hacerse desde la enseñanza.

En otros registros, la dificultad tenía otra forma. En las clases de Contabilidad se advertía una distancia entre los conceptos que se enseñaban y su aplicación en una empresa. En Museología, algunos estudiantes adultos encontraban obstáculos al trabajar con herramientas informáticas. También surgieron preocupaciones vinculadas con la preparación física y con el acceso a herramientas utilizadas en el ejercicio profesional.

Cuando esas observaciones volvieron a nuestra aula, tuvimos que discutir qué permitía afirmar cada registro y qué necesitábamos conocer mejor. Me interesaba que pudieran fundamentar sus lecturas, especialmente cuando una primera impresión parecía explicar toda la situación. En ese trabajo fui viendo cómo las preguntas se volvían más precisas. Ya teníamos problemas concretos para pensar, aunque todavía no supiéramos qué hacer con ellos.

Escribir sobre lo que nos había pasado

Hacia el cierre de 2022 les propuse una narrativa pedagógica como trabajo final. Recuerdo el silencio que se produjo cuando introduje el tema. La expresión no les resultaba familiar y tuvimos que detenernos a conversar sobre qué les estaba pidiendo. Venían de escribir informes, responder consignas y preparar evaluaciones. Ahora la propuesta era volver sobre una experiencia propia y tratar de comprenderla por escrito.

Leímos y discutimos textos sobre la narración en educación. También compartí fragmentos de una narrativa que había escrito durante mi propia formación docente. Me pareció una manera concreta de

acompañarlos: mostrarles cómo había intentado contar una experiencia, qué había elegido recuperar y de qué manera había puesto en palabras mis dudas. Yo también había pasado por esa dificultad de encontrar un tono para hablar de lo vivido.

La consigna reunía las expectativas del comienzo, los debates de la cursada, las observaciones en las instituciones y las preguntas que habían quedado abiertas. La extensión era breve, de hasta tres carillas. Eso obligaba a elegir. No se podía contar todo y, al decidir qué escena merecía entrar en el texto, cada estudiante empezaba a reconocer qué había sido significativo en su recorrido.

Leí esos trabajos con mucha atención. Algunos me emocionaron. En uno se recuperaba la pregunta por cómo enseñamos; en otro, la dificultad de estudiantes mayores para participar en actividades que requerían recursos digitales. También aparecían revisiones de las primeras impresiones sobre el desinterés de los adolescentes. Al escribir y volver sobre lo observado, podían reconocer aspectos del contexto que al principio habían pasado por alto.

Esas lecturas también me devolvieron preguntas sobre mi trabajo. Algunos estudiantes habrían necesitado más tiempo de observación y un acompañamiento más cercano durante la escritura. La consigna había abierto una posibilidad valiosa, pero no todos podían resolverla con la misma facilidad. Me llevé esa preocupación al año siguiente: cómo sostener mejor el proceso que se pone en marcha cuando uno pide a otros que escriban sobre sí mismos y sobre su práctica.

Retomar las preguntas en 2023

En 2023 nos reencontramos en el Taller de Intervención Educativa. No estaban todos los estudiantes del año anterior, pero buena parte del grupo continuaba. Conocíamos nuestras formas de trabajar y teníamos una experiencia compartida a la cual volver. En los primeros encuentros recuperamos las narrativas y lo que había quedado pendiente en ellas.

La tarea de ese año era elaborar proyectos de intervención. Les pedí que retomaran los problemas identificados en sus observaciones o en otras experiencias directas. Quería que la relación entre las dos materias se reconociera en el trabajo concreto. Las preguntas de 2022 podían orientar una propuesta, siempre que volviéramos sobre el contexto y reuniéramos la información necesaria para fundamentarla.

Organizamos una puesta en común de los diagnósticos. Cada estudiante debía presentar la institución y el nivel educativo, describir el problema y explicar en qué observaciones, testimonios o documentos se apoyaba. Escuchamos las presentaciones y trabajamos sobre ellas. Algunas formulaciones necesitaban acotarse; otras requerían nuevas entrevistas o una revisión de los registros. Ese momento fue importante para decidir qué se podía abordar durante el taller.

Después trabajamos en los objetivos, las actividades, los tiempos, los recursos y las formas de evaluación. Usamos una estructura de proyecto y criterios compartidos para revisar las propuestas. Para varios estudiantes era la primera vez que tenían que desarrollar un documento de este tipo. Parte de mi acompañamiento consistió en ayudar a que el problema, los objetivos y las acciones guardaran relación entre sí.

También había que pensar quiénes participarían y qué acuerdos serían necesarios. Una propuesta podía estar bien fundamentada y, sin embargo, depender de tiempos, espacios o apoyos institucionales difíciles de conseguir. Discutir esas condiciones nos permitió ajustar el alcance de los proyectos. Quedó establecido, además, que muchas intervenciones llegarían hasta su diseño: implementarlas y evaluar sus efectos requeriría un trabajo posterior a la cursada.

Los proyectos sobre la mesa

Uno de los trabajos proponía visitas a empresas para acercar la enseñanza de la contabilidad al mundo laboral. La inquietud provenía de las observaciones del año anterior: los estudiantes aprendían contenidos cuya utilidad les costaba reconocer. Durante la presentación del borrador, un compañero preguntó cómo se iba a asegurar el aprendizaje durante la visita. La pregunta ayudó a revisar una parte decisiva de la propuesta.

A partir de ese intercambio se incorporaron actividades para orientar la observación y una puesta en común posterior. Había que preparar qué mirar y cómo recuperar lo visto al volver al aula. Me interesa detenerme en ese cambio porque permite reconocer el aporte de la conversación entre compañeros. Una pregunta puntual obligó al autor del proyecto a explicar mejor qué quería enseñar y a organizar las actividades en función de ello.

Algo semejante ocurrió con la propuesta sobre motivación en primer año de secundaria. El borrador inicial planteaba una jornada con juegos y otras dinámicas participativas. En la devolución surgió la preocupación por su continuidad: una actividad aislada podía resultar atractiva, pero el problema que se intentaba abordar estaba presente todos los días. La propuesta se reformuló hacia un acompañamiento a docentes, con instancias de trabajo que permitieran incorporar esas estrategias a la enseñanza habitual.

El proyecto destinado a estudiantes adultos de Museología nos llevó a otras discusiones. Su autora había advertido dificultades con herramientas digitales que afectaban el desempeño en las actividades de la carrera. Al pensar un taller de formación, trabajamos sobre los conocimientos de partida, los contenidos que podían abordarse y la necesidad de secuenciar las tareas. El desafío era preparar una propuesta que los participantes pudieran seguir y aprovechar en su cursada.

En Educación Física se diseñó un programa de nivelación para ingresantes. Allí el trabajo exigió considerar un diagnóstico inicial, actividades de acompañamiento y formas de seguimiento, además de las condiciones necesarias para organizarlo. En Comercio Internacional, otra propuesta buscaba acercar a los estudiantes al Sistema Informático Malvina. En ese caso, hubo que acotar los objetivos y definir una introducción posible a una herramienta profesional compleja.

También se elaboraron propuestas de enseñanza diversificada, educación ambiental sobre residuos tecnológicos, vinculación de la contabilidad con acontecimientos económicos y articulación con prácticas laborales. La variedad respondía a los campos de formación y a las experiencias del grupo. Al poner esos trabajos en común, aparecían problemas compartidos: cómo elegir actividades, conseguir apoyos, prever dificultades y reconocer si se había alcanzado lo que se proponía.

Los borradores circularon varias veces. Los leían sus compañeros, recibían mis devoluciones y volvían a trabajarse. Ese intercambio fue dando al taller una dinámica que valoré mucho. Mostrar una propuesta todavía incompleta dejó de ser solamente una instancia de evaluación y pasó a formar parte del trabajo habitual. Las dudas de un proyecto ayudaban a revisar otros.

“Las dudas de un proyecto ayudaban a revisar otros.”

La teoría acompañó ese proceso. Volvíamos a cuestiones de currículum, enseñanza y gestión institucional cuando una decisión lo requería. Por ejemplo, al discutir dónde podía incorporarse una propuesta dentro de la planificación de una escuela o qué acuerdos debían construirse con sus autoridades. Allí podía reconocer con mayor claridad qué conceptos habían comprendido y cuáles necesitábamos retomar.

Lo que también tuve que revisar

Al leer los proyectos finales y escuchar las presentaciones, sentí satisfacción por el recorrido del grupo. Encontraba una relación más clara entre las situaciones observadas y las decisiones que proponían.

Podían explicar cómo habían llegado a una idea, defenderla y reconocer aspectos que todavía necesitaban trabajo. Desde mi lugar de docente, ese cambio fue significativo.

Al mismo tiempo, debo cuidar el alcance de lo que puedo afirmar sobre la experiencia. Los proyectos permiten reconocer un proceso de formación y de elaboración de propuestas. No alcanzan para asegurar que mejoraron las instituciones a las que estaban dirigidos. Algunas iniciativas tenían posibilidades de continuar y sus autores manifestaban interés en hacerlo; comprobar sus efectos exigiría acompañar la implementación y reunir otra información.

Yo también tuve que ajustar mi forma de enseñar. Hubo momentos de cansancio, dificultades con los calendarios y entregas que coincidían con las de otras materias. La organización de la cursada requería tanta atención como el contenido de una devolución. Aprendí que necesitaba coordinar mejor los tiempos y reconocer cuándo una dificultad tenía que ver con la tarea y cuándo con las condiciones en las que estaban intentando realizarla.

Me quedó, sobre todo, el valor de la continuidad. En el Profesorado de Enseñanza Superior de la UCU pude retomar con el grupo un trabajo iniciado el año anterior y acompañarlo hacia otra instancia. Las narrativas de 2022 conservaron preguntas que, de otro modo, tal vez habrían quedado al cerrar una materia. Al volver a ellas en 2023, tuvimos un punto de partida propio, construido entre todos.

Hay decisiones que sostendría: dedicar tiempo a escuchar, preparar las observaciones, compartir la escritura y hacer circular los borradores. También quedan aspectos por mejorar, especialmente el acompañamiento al escribir y el tiempo disponible para conocer las instituciones. Volver sobre estas cuestiones es parte de lo que busco al narrar la experiencia.

Cuando pienso en esos dos años, vuelvo a las primeras conversaciones del grupo y a los proyectos que leí al final. Entre unas y otros hubo clases, registros, dudas, correcciones y discusiones que hicieron posible ese recorrido. Me alegra haberlo acompañado. Escribirlo me permite reconocer lo que aprendimos y volver a mirar mi tarea con preguntas que quiero llevar a la próxima cursada.



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa

CRÓNICAS Y NARRATIVAS

Vol. 1 · Núm. 1 · Octubre de 2025

Los silencios familiares

Lo que no se dice también educa

Paulina Federik

Introducción

Las familias transmiten mucho más que características físicas, costumbres o tradiciones. También transmiten formas de interpretar el mundo, maneras de vincularse con el dolor y, en muchos casos, historias que nunca fueron contadas. Lo que se dice educa, pero aquello que permanece oculto también deja huellas profundas.

A lo largo de años de trabajo terapéutico he observado que muchas de las dificultades que las personas experimentan en el presente no siempre encuentran su origen únicamente en los acontecimientos que recuerdan, sino también en aquello que nunca llegó a nombrarse. Los silencios familiares poseen una fuerza particular: organizan conductas, moldean identidades y condicionan la forma en que las personas se relacionan consigo mismas y con los demás.

Comprender el impacto de estos silencios implica reconocer que la ausencia de palabras no equivale a la ausencia de información. Muchas veces, aquello que no se habla continúa transmitiéndose de otras maneras.

Los secretos que más pesan

Los secretos familiares más frecuentes suelen estar asociados a experiencias que generan una intensa carga emocional. Entre ellas aparecen situaciones de abuso sexual, violencia, violaciones, abandono, exclusiones, enfermedades estigmatizadas o acontecimientos que, en determinado momento histórico, resultaron difíciles de integrar socialmente.

La vergüenza suele actuar como uno de los principales mecanismos que sostienen estos silencios. Toda sociedad establece aquello que considera aceptable y aquello que considera inaceptable. Cuando una experiencia amenaza la pertenencia al grupo, muchas familias optan por callar.

Sin embargo, el silencio no elimina el dolor. Solamente modifica la forma en que se expresa.

En la actualidad observamos una mayor apertura para hablar de ciertos temas que décadas atrás permanecían ocultos, como algunas enfermedades mentales o las adicciones. No obstante, todavía existe una importante dificultad para abordar abiertamente muchas experiencias relacionadas con el abuso sexual y otras formas de violencia. La carga emocional asociada a estos acontecimientos continúa generando miedo, culpa y vergüenza.

Cuando el silencio se convierte en una carga

Una de las consecuencias más frecuentes en quienes crecieron rodeados de silencios es la sensación de que su experiencia no tiene valor o no merece ser escuchada.

Muchas víctimas de abuso, por ejemplo, terminan cargando con emociones que no les corresponden. Conservan el miedo, la vergüenza, la culpa o el dolor mientras el responsable de los hechos permanece fuera del centro de la escena.

He observado en numerosas ocasiones que el simple hecho de comenzar a poner palabras sobre una experiencia produce un profundo alivio. No necesariamente porque la persona decida iniciar una acción legal o realizar una denuncia, sino porque por primera vez reconoce que aquello que vivió existió y merece ser nombrado.

Cuando el sufrimiento deja de ser un secreto, deja también de ser una carga exclusivamente individual.

El niño que aprende a dudar de sí mismo

Los niños poseen una enorme sensibilidad para percibir aquello que ocurre en su entorno. Muchas veces registran tensiones, conflictos o situaciones familiares aunque nadie las explique explícitamente.

Cuando perciben algo que todos niegan, minimizan o silencian, pueden comenzar a desconfiar de sus propias percepciones. Frases como “eso no pasó”, “estás imaginando cosas” o “no fue tan grave” generan una profunda confusión interna.

Con el tiempo, esta experiencia puede afectar la confianza en la propia memoria, en las emociones y en la capacidad de interpretar la realidad.

En algunos casos aparecen dificultades vinculares, problemas de conducta o mecanismos de desconexión emocional que funcionan como formas de adaptación frente a una realidad que resulta difícil de comprender.

La repetición como lenguaje de lo no resuelto

Cuando una historia permanece sin elaboración, suele buscar otros caminos para manifestarse.

Muchas personas se encuentran repitiendo situaciones similares una y otra vez sin comprender por qué. Cambian los escenarios, cambian los protagonistas, pero el conflicto emocional parece mantenerse intacto.

Desde una perspectiva terapéutica, estas repeticiones pueden entenderse como intentos de encontrar una resolución diferente para experiencias que quedaron inconclusas.

Aquello que no fue reconocido tiende a reaparecer.

No porque exista una condena al sufrimiento, sino porque la conciencia busca permanentemente integrar aquello que permanece fragmentado.

La repetición, en este sentido, puede ser entendida como un llamado a mirar nuevamente una historia que aún no ha encontrado significado.

El alivio de la verdad

Cuando un secreto finalmente sale a la luz suele producirse una experiencia que aparece de manera recurrente en numerosos procesos terapéuticos: el alivio.

No se trata necesariamente de alegría. Tampoco implica que desaparezca el dolor. Lo que aparece es una sensación de coherencia interna.

Por primera vez, piezas que parecían inconexas comienzan a encontrar un orden.

La persona deja de invertir energía en sostener aquello que no podía ser nombrado y puede comenzar a ocupar su propio lugar dentro de la historia familiar.

En muchas ocasiones, lo que durante años pareció una carga insoportable comienza a adquirir una dimensión diferente cuando es comprendido dentro de un contexto más amplio.

Pertenecer o ser uno mismo

Uno de los factores más poderosos que sostienen los silencios familiares es la necesidad de pertenencia.

Los seres humanos somos profundamente sociales. Necesitamos sentirnos parte de un grupo, de una comunidad, de una familia. Muchas veces el miedo a perder ese vínculo lleva a aceptar narrativas que no reflejan completamente nuestra experiencia.

Las llamadas lealtades familiares suelen expresarse a través de repeticiones, identificaciones y comportamientos que mantienen viva la historia de quienes estuvieron antes.

Sin embargo, crecer implica reconocer que podemos honrar nuestra historia sin quedar atrapados en ella.

Tomar conciencia de estas dinámicas permite diferenciar aquello que realmente nos pertenece de aquello que simplemente hemos heredado.

La conciencia como posibilidad de transformación

A lo largo de los años he aprendido que el verdadero cambio no surge únicamente del conocimiento, sino de la conciencia.

Cuando una persona logra conectar acontecimientos, comprender patrones repetitivos o reconocer el origen de ciertos conflictos, suele experimentar una profunda sensación de liberación. Muchas veces esa comprensión se manifiesta incluso a nivel corporal: aparece un suspiro, una sonrisa inesperada, un escalofrío o una sensación de alivio difícil de describir.

La conciencia no modifica el pasado, pero transforma la relación que mantenemos con él.

Y cuando esa relación cambia, también cambian nuestras posibilidades futuras.

Conclusión

Los silencios familiares forman parte de la historia de todas las familias. Algunos protegen temporalmente. Otros generan sufrimiento y confusión. Sin embargo, ninguno desaparece simplemente porque no se lo nombre.

Lo que no se dice continúa actuando desde otros lugares: en las emociones, en las decisiones, en las relaciones y en las repeticiones que atraviesan la vida de las personas.

Por ello, la posibilidad de hablar, comprender y dar significado a la propia historia constituye mucho más que un acto de comunicación. Es una forma de recuperar la propia voz y de ocupar el lugar que verdaderamente nos corresponde.

Quizás una de las enseñanzas más profundas que nos deja el trabajo con las historias familiares sea esta: no siempre necesitamos abrir nuevas puertas. Muchas veces basta con iluminar aquello que ya estaba frente a nosotros, esperando ser visto.



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



CRÓNICAS Y NARRATIVAS

Vol. 1 · Núm. 1 · Octubre de 2025

Las invisibles de cofia blanca

Memoria obrera y femenina en Santa Elena, Entre Ríos

Ana Yolanda Pemayón

Profesora de Historia, Docente Universitaria, Abogada, Mediadora Educativa

Antes de que el cierre dejara su marca, Santa Elena fue trabajo, río y fábrica. El Paraná bajaba ancho, con esa paciencia antigua de las aguas que han visto pasar demasiadas cosas. A un costado, la ciudad aprendía sus horarios junto al frigorífico: el movimiento de la mañana, la ropa preparada desde la noche anterior, las calles todavía frescas, los pasos apurados hacia los portones.

No era solamente un lugar de trabajo. Era una forma de ordenar la vida. La fábrica marcaba el tiempo, el comercio, las conversaciones, los silencios familiares. También marcaba jerarquías. Había nombres que quedaban en los papeles y otros que apenas rozaban la memoria pública. Entre esos nombres casi borrados estaban ellas: las mujeres de cofia blanca.

La cofia les cubría el pelo por higiene, por disciplina, por norma fabril. Pero también, de algún modo, les cubrió el nombre. Las volvía parecidas ante la mirada de quienes no querían distinguirlas. En esos pasillos fríos, excesivamente pulcros, sus siluetas se movían con sigilo, concentradas en una idea simple y enorme: trabajar duro, atravesar las ocho horas, volver a casa, seguir.

Debajo de cada cofia había una vida entera. Había mujeres casadas, solteras, separadas, divorciadas, viudas, con hijos o sin ellos. Había alegrías pequeñas, tristezas guardadas, expectativas, cansancios, preocupaciones y esperanzas renovadas. Había cuerpos que aprendieron a resistir el frío de la fábrica y después el peso más íntimo de la casa.

La historia obrera suele recordar los grandes nombres: empresas, dueños, barcos, exportaciones, crisis, fechas de apertura y de cierre. Pero hay otra historia, más baja y más persistente, que no siempre entra en los archivos. Es la historia de quienes sostuvieron la producción y, al mismo tiempo, la vida cotidiana. Mujeres que trabajaron a la par de los hombres, aunque muchas veces su esfuerzo fuera leído como ayuda, complemento o simple obligación.

En una sociedad marcada por mandatos patriarcales, ser mujer obrera no fue una concesión amable del tiempo. Fue una decisión y, muchas veces, una necesidad. Ellas entraban a la fábrica y ocupaban un lugar que no les era regalado. Tenían que demostrar fortaleza sin incomodar demasiado, responsabilidad sin pedir reconocimiento, dignidad sin levantar demasiado la voz.

La cofia blanca fue oficio, disciplina y pertenencia. También fue frontera. Separaba el cuerpo laboral del cuerpo doméstico, aunque esa separación durara apenas lo que tardaban en cruzar la puerta. Porque al salir del frigorífico no terminaba la jornada. En muchas casas comenzaba otra: la comida, los hijos, la ropa, la escuela, los enfermos, los mayores, la preocupación por llegar a fin de mes.

Santa Elena, como tantas ciudades obreras, tuvo una memoria escrita en masculino. No por ausencia de mujeres, sino por costumbre de mirar hacia otro lado. Ellas estuvieron siempre. En la fábrica, en las cocinas, en las veredas, en las esperas, en las cuentas hechas con lápiz y prudencia. Estuvieron en el auge y también en la caída. Estuvieron cuando el pueblo parecía tener un destino asegurado y cuando ese destino empezó a romperse.

Después llegaron los años difíciles y, con ellos, la palabra que todavía lastima: cierre. Cuando el frigorífico se apagó, Santa Elena no perdió solamente una fuente de trabajo. Perdió una manera de nombrarse. La fábrica era sustento, pero también era reloj, mapa, orgullo, conflicto, herida. Su ausencia entró en las casas como entra el frío por una rendija: despacio al principio, después por todas partes.

El cierre no cayó igual sobre todos los cuerpos. Muchos hombres quedaron frente a una intemperie que no sabían decir. Muchas familias debieron aprender otra economía, otra vergüenza, otra forma de esperar. Y otra vez, como tantas veces, las mujeres sostuvieron. Cocinaron, cuidaron, buscaron recursos, acompañaron silencios, inventaron salidas pequeñas para dolores grandes.

Por eso esta crónica no puede contarse solamente desde los portones del frigorífico. Hay que contarla también desde las manos. Desde las ollas. Desde los regresos cansados. Desde las mujeres que envejecieron sin que nadie les pidiera testimonio. Desde las que ya no están y, sin embargo, siguen presentes en una manera de caminar, de trabajar, de no rendirse.

El Paraná, mientras tanto, siguió bajando. En los pueblos de río, el agua no es paisaje de fondo: es compañía, frontera, trabajo, promesa y memoria. Mira pasar las generaciones y guarda, a su modo, lo que los documentos no alcanzan a decir. Tal vez por eso la historia de Santa Elena no puede separarse de esa orilla. La fábrica miraba al mundo desde el río, y las mujeres miraban la vida desde una orilla más íntima: la de la resistencia diaria.

Hay memorias que no hacen ruido. No levantan monumentos ni ocupan placas. Se quedan en una palabra dicha en la cocina, en una fotografía familiar, en el modo en que una hija recuerda a su madre volviendo cansada y entera. Allí también está la historia. Allí, en esa zona doméstica que tantas veces fue desestimada, se sostuvo una parte decisiva de la vida obrera.

Las cofias blancas no fueron un detalle del paisaje fabril. Fueron parte de la memoria profunda de Santa Elena. Dejaron huellas en cada rincón de aquella fábrica y también en la trama social que la rodeaba. No fueron invencibles porque no sintieran miedo o cansancio. Fueron invencibles porque siguieron, aun cuando nadie les facilitaba el camino.

Recordarlas no es adornar el pasado. Es discutir la forma en que el pasado fue contado. Es preguntar por qué ciertas vidas fueron consideradas centrales y otras apenas nombradas. Es mirar de nuevo esa cofia blanca y entender que allí había oficio, disciplina, salario, deseo, pena, orgullo y una dignidad que no necesitó permiso para existir.

La historia las invisibilizó, pero no pudo borrarlas. Cada pasillo frío guarda algo de ellas. Cada plato servido después del cansancio. Cada silencio tragado. Cada gesto de ternura. Cada jornada cumplida. Cada cofia blanca que cubrió un nombre, pero no logró apagar una vida.

Las invisibles de cofia blanca no eran invisibles. Solo hacía falta aprender a mirar.

Cómo citar esta edición: Pemayón, A. Y. (2025). Las invisibles de cofia blanca: Memoria obrera y femenina en Santa Elena, Entre Ríos. Ieducativa Intercátedra, 1(1). <https://ieducativa.edu.ar/revista/>



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



TRADUCCIONES Y DIÁLOGO GLOBAL

Vol. 1 · Núm. 1 · Octubre de 2025

Heridas y el papel de la enfermería

Sistematización del cuidado, registros y continuidad asistencial

Henrique Anderson Celestino de Souza

Traducción y adaptación al español: Carlos Andrés Neuman

Versión abreviada y adaptada de *Heridas e o Papel da Enfermagem*, trabajo académico de 2018 de la Faculdade UNYLEYA, Brasil. Se conserva su enfoque documental y su contexto de origen; no se presenta como una investigación clínica nueva ni como una guía de tratamiento.

Resumen

Este artículo examina el lugar de la sistematización de la asistencia y del Proceso de Enfermería en la organización del cuidado de personas con heridas. Se basa en la adaptación de un trabajo bibliográfico elaborado en Brasil en 2018 y concentra el análisis en tres aspectos: la valoración integral, la documentación del cuidado y la continuidad entre profesionales y servicios. La discusión destaca que registrar las intervenciones tiene sentido cuando la información permite revisar decisiones y acompañar la evolución de cada persona. También reconoce dificultades de formación, organización y disponibilidad de recursos que condicionan la puesta en práctica del proceso. Por su alcance documental, el trabajo no permite atribuir a la sistematización una reducción cuantificada del tiempo de cicatrización ni demostrar eficacia clínica. Su aporte consiste en reunir fundamentos y problemas de la organización del cuidado que requieren lectura crítica y adecuación al contexto asistencial.

Palabras clave: enfermería; heridas; Proceso de Enfermería; registros asistenciales; continuidad del cuidado.

Introducción

El cuidado de una persona con heridas no se agota en la realización de un procedimiento. Supone conocer su situación de salud, identificar necesidades, acordar intervenciones y reconocer los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Cuando participan varios profesionales y turnos, esa continuidad depende también de la información que se registra y se comunica. Este es el problema que orienta el trabajo: qué lugar ocupa la organización sistemática de la asistencia en el seguimiento de las personas con lesiones tisulares.

En el marco brasileño abordado por el documento de origen, la Sistematización de la Asistencia de Enfermería (SAE) se vincula con la organización del trabajo profesional, mientras que el Proceso de Enfermería (PE) articula la valoración, las decisiones, las intervenciones y su evaluación. El interés del artículo está en esa articulación: la documentación no debería quedar reducida a una tarea rutinaria, separada del cuidado que pretende sostener.

El objetivo de esta versión es analizar, desde la bibliografía reunida en el trabajo de 2018, la relación entre sistematización, registro y continuidad asistencial en el cuidado de personas con heridas. Se mantiene la preocupación del autor por la calidad de la atención, pero se distingue esa finalidad de la demostración de resultados clínicos, que exigiría otro diseño de investigación.

Enfoque y alcance de la revisión

El documento de origen se presenta como un análisis descriptivo y cualitativo basado en revisión bibliográfica. Reúne publicaciones sobre SAE, PE y cuidado de heridas, además de materiales formativos y profesionales brasileños. Esta adaptación retoma ese corpus como antecedente documental; no incorpora trabajo de campo, pacientes, nuevas mediciones ni una búsqueda sistemática actualizada.

Para adecuar la extensión al formato de artículo se concentra el desarrollo en la organización del cuidado y se omiten las secciones preliminares del trabajo universitario y la exposición extensa sobre anatomía y clasificación de heridas. El análisis se organiza alrededor de la valoración, los registros, la coordinación entre profesionales y las condiciones necesarias para implementar el proceso.

La delimitación temporal y la selección de fuentes del documento original presentan inconsistencias: se declara un período de 2003 a 2012, mientras que el cuadro de materiales incluye una referencia de 2014. Por ello no corresponde describir este trabajo como una revisión sistemática ni afirmar que representa exhaustivamente la evidencia disponible. Sus conclusiones se leen como una síntesis argumentativa, no como estimaciones de efecto.

La persona y el proceso de cuidado

La valoración de una herida forma parte de una evaluación más amplia de la persona. El trabajo de origen considera antecedentes, condiciones de salud y factores que pueden influir en la evolución, junto con las necesidades de cuidado. Esta perspectiva busca evitar que la atención quede limitada a la lesión visible y que las decisiones se repitan sin revisar la situación en la que se aplican.

La recolección de información ofrece un punto de partida para el razonamiento profesional. A partir de ella se identifican problemas y prioridades, se planifican intervenciones y se establecen resultados esperados. La implementación debe relacionarse con esa planificación, mientras que la evaluación permite reconsiderar el plan cuando las respuestas observadas o las necesidades de la persona lo requieren.

Estas instancias no constituyen una secuencia que se completa una sola vez. El carácter dinámico del proceso exige volver sobre los datos, revisar su interpretación y reconocer cambios. En el seguimiento de heridas, la continuidad adquiere especial relevancia porque una observación aislada no permite reconstruir por sí misma la trayectoria del cuidado.

La sistematización se entiende, entonces, como un apoyo para organizar decisiones y hacer visible su fundamento. No reemplaza el juicio profesional ni resuelve por sí sola la complejidad clínica. Tampoco autoriza a trasladar automáticamente una intervención de una persona a otra: el propio enfoque del trabajo subraya la individualización y la revisión de las necesidades.

Registros y continuidad entre profesionales

Uno de los aportes centrales del trabajo es la relación entre documentación y continuidad. Los registros permiten conocer qué se observó, qué cuidado se realizó y qué cambios se reconocieron. Sin información clara y comparable, el equipo que continúa la atención puede encontrar dificultades para interpretar lo realizado por otros profesionales y para sostener o revisar el plan.

El texto distingue la anotación de las acciones y observaciones de la evolución de enfermería, que integra una valoración del estado de la persona y de su respuesta al cuidado. La distinción resulta útil

para advertir que describir un procedimiento y analizar sus resultados no son operaciones equivalentes. Ambas requieren coherencia con la información disponible y con las responsabilidades profesionales aplicables en cada contexto.

En relación con las heridas, Bajay y Araújo (2003) abordaron la elaboración de un instrumento de registro que reúne características de la lesión, tratamiento y factores de riesgo. Este antecedente permite situar la preocupación del artículo por disponer de información que pueda compararse durante el seguimiento. La existencia de un formulario, sin embargo, no basta para afirmar que los registros son completos ni que las interpretaciones de distintos observadores coinciden.

La continuidad también comprende las transiciones entre turnos y servicios. El trabajo destaca la necesidad de comunicar las condiciones de la persona y las orientaciones que acompañan el traslado o el alta. El sentido de esa documentación es que la atención posterior cuente con antecedentes comprensibles y no dependa solamente de la memoria de quien realizó una intervención.

Formación y condiciones institucionales

La aplicación del proceso encuentra obstáculos que no pueden atribuirse únicamente a la voluntad individual. El documento reúne dificultades relacionadas con la comprensión de sus etapas, el uso de instrumentos de registro, la articulación entre teoría y práctica y las condiciones de los servicios. Entre ellas aparecen la falta de tiempo, la disponibilidad insuficiente de personal y recursos, y la idea de que documentar aleja al profesional de la atención directa.

El estudio de Neves y Shimizu (2010), incluido en la bibliografía del trabajo, analizó la implementación de la SAE en una unidad de rehabilitación y señaló una ejecución fragmentada. Sus resultados sitúan la educación permanente como un aspecto relevante para revisar la práctica. Ese antecedente no equivale a una prueba de eficacia en el tratamiento de heridas, pero ayuda a comprender que adoptar una metodología no asegura por sí mismo su integración cotidiana.

Desde la formación profesional, el problema consiste en vincular el aprendizaje del proceso con las decisiones que se toman durante la asistencia. Si su enseñanza queda aislada en una asignatura o se limita a completar estudios de caso después del contacto con el paciente, puede debilitarse la relación entre lo que se registra y el cuidado efectivamente brindado. La discusión recogida en la guía del Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (2015) pone en relación esos obstáculos formativos con las condiciones institucionales de implementación.

Por ello, fortalecer el proceso requiere revisar tanto los conocimientos del equipo como la organización del trabajo. Resulta pertinente preguntar qué información necesitan quienes continúan la atención, qué dificultades impiden registrarla y cómo se utilizan los datos para revisar el cuidado. Estas preguntas mantienen el foco en la función asistencial de la documentación, en lugar de reducir la sistematización al cumplimiento formal de una rutina.

Consideraciones finales

La revisión permite recuperar la sistematización como una forma de organizar el cuidado, vincular decisiones y sostener la comunicación profesional. En la atención de personas con heridas, el registro de observaciones, intervenciones y evolución ofrece una base para dar continuidad al trabajo y revisar el plan según las necesidades identificadas.

El alcance de este aporte es documental. No se evaluaron pacientes ni se midieron tiempos de cicatrización, y la heterogeneidad del material de origen impide atribuir beneficios clínicos cuantificados a la SAE. La contribución del artículo consiste en articular problemas de registro, formación y organización asistencial que merecen investigación y revisión en cada servicio. Las

decisiones clínicas requieren evidencia actualizada, evaluación profesional y consideración de las normas que correspondan al lugar de ejercicio.

Nota editorial sobre el contexto normativo

El trabajo de 2018 cita la Resolución COFEN 358/2009. Esa norma brasileña fue derogada por la Resolución COFEN 736/2024. La referencia de 2009 corresponde, por tanto, al contexto histórico del original y no debe presentarse como vigente para esta edición. Esta actualización editorial no constituye una revisión clínica integral ni traslada la normativa brasileña al ejercicio profesional en Argentina.

Referencias

- Bajay, H. M., & Araújo, I. E. M. (2003). Registro da evolução de feridas: elaboração de um instrumento. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 24(2), 196–208. <https://seer.ufrgs.br/rgenf/article/view/4473>
- Conselho Federal de Enfermagem. (2024). Resolução COFEN nº 736, de 17 de janeiro de 2024. <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-736-de-17-de-janeiro-de-2024/>
- Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo. (2015). Processo de enfermagem: guia para a prática. <https://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/SAE-web.pdf>
- Neves, R. S., & Shimizu, H. E. (2010). Análise da implementação da Sistematização da Assistência de Enfermagem em uma unidade de reabilitação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(2), 222–229. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000200009>

Documento de origen

- Souza, H. A. C. de. (2018). Feridas e o Papel da Enfermagem [Trabajo académico del curso Enfermagem em Dermatologia]. Faculdade UNYLEYA. Traducción al español de Carlos Andrés Neuman. La presente versión es una adaptación abreviada; no sustituye la traducción completa.



Intercátedra

Revista académica de I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa



I-educativa

Editorial del Instituto de Investigación
para la Innovación Educativa

ENSAYOS Y REFLEXIONES

Vol. 1 · Núm. 1 · Octubre de 2025

El arte de habitar la escena

La construcción del ser mediador desde una práctica situada, ética y reflexiva

Dra. Flavia Lorena Pereyra

Abogada, mediadora prejudicial y comunitaria (Mediadora STJER N° 0345), especialista en Mediación Familiar, coach ontológica profesional (AACOP–FICOP), docente capacitadora en Métodos de Resolución Pacífica de Conflictos

Resumen

El texto propone pensar la mediación no como aplicación de técnicas sino como el arte de habitar una escena conversacional. Desde una perspectiva situada, ética y reflexiva, se plantea que toda intervención produce efectos que deben observarse más allá de su corrección técnica, y se introduce el discernimiento profesional como competencia central: distinguir posiciones de intereses, lo que pertenece al conflicto de lo que pertenece a la propia interpretación, y cuándo intervenir de cuándo sostener el silencio. Se aborda también la construcción del ser mediador como proceso transdisciplinar y permanente, la necesaria distinción entre ámbito de ejercicio e identidad profesional, y el riesgo de la «arrogancia ontológica» cuando la experiencia se confunde con certeza. El artículo cierra proponiendo desplazar la pregunta «¿qué herramienta utilizo?» por «¿qué necesita esta conversación?», situando la ética del cuidado y la acción sin daño como horizonte de toda intervención mediadora.

Palabras clave: mediación, práctica situada, discernimiento profesional, ética del cuidado, ser mediador

Hay algo que sucede antes de la técnica.

Antes de la pregunta abierta, antes del parafraseo, antes de la reformulación, incluso antes de que podamos pensar qué herramienta sería conveniente utilizar, hay una persona mediadora entrando en una escena.

Entra con un cuerpo, con una historia, con una formación, con determinados marcos conceptuales, con experiencias previas y también con sus propias maneras de mirar, escuchar e interpretar el mundo.

Por eso, mediar no consiste solamente en conocer un procedimiento ni en disponer de un repertorio de herramientas comunicacionales. Implica aprender a habitar una escena.

Y habitarla supone algo más complejo que intervenir en ella. Supone reconocer que, desde el momento en que ingresamos, formamos parte del sistema conversacional que allí se configura. Nuestro tono de voz, los silencios que sostenemos, las preguntas que formulamos, las que decidimos no formular, la manera de administrar los tiempos, nuestra corporalidad, nuestra mirada, la disposición espacial e incluso el lugar físico donde ocurre el encuentro pasan a formar parte de un ecosistema particular.

La mediación no sucede en abstracto. Sucede allí. Con esas personas. En ese momento. Dentro de determinadas coordenadas culturales, sociales, institucionales, jurídicas e idiosincráticas.

Una práctica situada

Pensar la mediación como práctica situada implica abandonar la idea de que una misma intervención produce necesariamente el mismo efecto en contextos diferentes.

Una pregunta técnicamente correcta puede abrir posibilidades en una conversación y cerrarlas en otra. Un silencio puede habilitar reflexión, pero también puede ser vivido como abandono, presión o indiferencia. Una reformulación puede permitir que alguien vuelva a escuchar algo que hasta ese momento no podía escuchar o, por el contrario, puede desdibujar aquello que esa persona necesitaba decir.

La intervención no puede evaluarse únicamente por su adecuación a una técnica. Necesita ser observada también por los efectos que produce en ese sistema particular. ¿Qué señales nos muestran que una intervención abrió posibilidades? ¿Qué ocurre con las miradas, con la postura corporal, con la respiración, con el tono de voz, con el ritmo de la palabra? ¿Aparecen nuevos relatos, pedidos, preguntas u opciones? ¿O, por el contrario, los cuerpos se rigidizan, la respiración se acelera, la palabra se vuelve hostil y las posiciones se endurecen?

No se trata de diagnosticar emociones a partir de signos externos. No vemos emociones: vemos señales y construimos hipótesis.

Y esa distinción resulta central para una práctica que pretende ser cuidadosa.

Observar no es adivinar. Interpretar no es saber. Una hipótesis de intervención sigue siendo una hipótesis.

Discernir antes de intervenir

Aquí aparece una competencia que considero particularmente relevante para el ejercicio de la mediación: discernir.

Discernir no significa disentir. Tampoco significa decidir por las partes. Significa poder distinguir.

Distinguir qué pertenece al conflicto y qué pertenece a nuestra propia interpretación. Distinguir posiciones, intereses, necesidades y deseos. Distinguir aquello que requiere una intervención de aquello que quizás necesita simplemente tiempo. Distinguir cuándo una pregunta abre y cuándo invade.

Cuándo acompañar. Cuándo detener. Cuándo reformular. Cuándo guardar silencio.

Y también cuándo aquello que está ocurriendo excede las condiciones necesarias para continuar sosteniendo un proceso de mediación.

El discernimiento profesional requiere conocimiento, pero también presencia.

La construcción del ser mediador

El ser mediador no se construye únicamente en una formación inicial ni queda definitivamente configurado con una matrícula, una certificación o una habilitación profesional.

Se construye en la práctica. En la supervisión. En el estudio. En las conversaciones con otros profesionales. En cada mediación que nos obliga a revisar algo que creíamos saber. Y también se construye en los diferentes ámbitos en los que la mediación se despliega: comunitario, educativo,



familiar, institucional, prejudicial, entre otros. Cada uno aporta preguntas, límites, saberes y sensibilidades diferentes.

Por eso resulta importante no confundir ámbito de ejercicio con identidad profesional. Quien ejerce la mediación prejudicial se encuentra inserto en un dispositivo normativamente regulado y debe conocer las reglas que organizan ese procedimiento. Pero eso no convierte a la persona mediadora en asesora jurídica de las partes.

En mi propio ejercicio profesional, ser abogada y ser mediadora prejudicial forman parte de mi trayectoria, pero no son funciones intercambiables. Cuando medio, no asesoro jurídicamente a las partes. Sin embargo, tampoco puedo despojarme artificialmente de los conocimientos que integran mi formación profesional.

Existen conocimientos que no están al servicio de indicar a las partes qué deben hacer, sino de orientar responsablemente mi propia intervención profesional. El interés superior de niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, constituye un parámetro objetivo que no puedo desconocer cuando el conflicto involucra sus derechos. Del mismo modo, determinadas señales vinculadas con situaciones de violencia pueden exigir evaluar las condiciones de mediabilidad o incluso activar los mecanismos previstos por el ordenamiento cuando corresponda.

La confidencialidad es uno de los pilares del proceso, pero tampoco puede pensarse aisladamente de los deberes profesionales y de las excepciones que el propio sistema jurídico contempla. Esto no significa abandonar la imparcialidad ni ocupar el lugar de quien asesora. Significa comprender que ser mediador tampoco equivale a ser neutral frente a la vulneración de derechos.

Cada ámbito presenta sus propios bordes. La mediación comunitaria, educativa, institucional o familiar también exige reconocer el contexto, las asimetrías, las vulnerabilidades, las reglas del dispositivo y las condiciones necesarias para que la conversación pueda desarrollarse sin producir nuevos daños. Por eso la construcción del ser mediador es necesariamente transdisciplinar: no porque debamos convertirnos en especialistas en todas las disciplinas, sino porque ninguna disciplina, por sí sola, alcanza para comprender la complejidad de las conversaciones humanas.

El dispositivo y el ecosistema conversacional

El procedimiento ordena etapas; el dispositivo produce condiciones. La mediación no se reduce a una secuencia de apertura, relato, exploración, generación de opciones y eventual acuerdo. Es una configuración relacional compuesta por normas, sujetos, saberes, roles, tiempos, espacialidad, tecnología, discursos, relaciones de poder e intervenciones. Cada uno de estos elementos habilita ciertas formas de participación y restringe otras.

La persona mediadora tampoco observa desde afuera. Su tono, sus silencios, sus preguntas, los tiempos que habilita, la ubicación física, la secuencia de los movimientos y la forma en que administra los encuentros conjuntos y privados pasan a integrar el sistema. Por ello, la neutralidad no puede significar ausencia de influencia. El desafío consiste en reconocer esa influencia, no apropiarse del conflicto y revisar de manera permanente qué efectos produce.

También el espacio comunica. La disposición de las sillas, la iluminación, la ventilación, la temperatura, los ruidos, una pantalla, la distancia, la posibilidad de moverse, el ofrecimiento de agua o una pausa modifican la experiencia. Un entorno natural, un sonido tenue o una configuración que invita a

permanecer pueden ofrecer hospitalidad, pero no garantizan calma ni producen efectos universales. El mismo elemento puede ser reparador, indiferente o invasivo según la persona y el contexto.

Diseñar un ecosistema cuidadoso no es decidir cómo debería sentirse el otro. Es ofrecer condiciones, observar sus efectos y permanecer disponible para modificarlas.

La trampa de la arrogancia ontológica

Uno de los mayores riesgos aparece cuando confundimos experiencia con certeza.

Después de muchos años de práctica podemos comenzar a reconocer escenas conocidas. «Esto ya lo vi.» «Sé lo que está pasando.» «Ya sé hacia dónde va esta mediación.» Y justamente allí puede aparecer una de las trampas más difíciles de advertir: la arrogancia ontológica. La convicción de que nuestra interpretación describe lo que las cosas son y no simplemente una manera posible de observarlas.

Cuando dejamos de preguntarnos, dejamos también de aprender. Y cuando dejamos de aprender, aumenta el riesgo de intervenir sobre el conflicto que nosotros construimos y no sobre aquel que las personas trajeron.

Declararnos aprendices no significa desconocer nuestra experiencia profesional. Significa ponerla en un lugar diferente. La experiencia ofrece distinciones. No certezas. Nos permite formular mejores hipótesis, pero no apropiarnos de la historia del otro.

La necesidad de control puede convertirse entonces en uno de los enemigos más silenciosos de la mediación. Porque quien necesita conducir necesariamente hacia un determinado resultado corre el riesgo de dejar de acompañar.

La persona mediadora no es autora del acuerdo. Tampoco es propietaria del proceso. Está allí para poner sus competencias al servicio de quienes necesitan conversar.

De la herramienta a la lectura de la escena

Tal vez por eso resulte necesario desplazar una pregunta habitual. En lugar de preguntarnos solamente: ¿qué herramienta utilizo ahora?, podríamos preguntarnos: ¿qué está necesitando esta conversación en este momento?

La diferencia parece pequeña, pero modifica profundamente la intervención. La primera pregunta coloca la atención en nuestro repertorio profesional. La segunda vuelve a colocarla en la escena. Y desde allí las herramientas recuperan su verdadero sentido: una pregunta abierta, una reformulación, un resumen, un silencio, un caucus, una pregunta circular o una intervención narrativa no son buenas ni malas en sí mismas. Su pertinencia depende de para qué, cuándo, cómo y con quién sean utilizadas.

Preguntar también por el proceso

Hay preguntas que permiten recuperar algo que con frecuencia queda desplazado por la urgencia de alcanzar un acuerdo: ¿con qué expectativas llegaron a este proceso de mediación? ¿Qué expectativas tienen ahora? ¿Consideran que algo de lo conversado modificó la manera en que estaban mirando la situación? ¿Hay algo que necesiten pensar antes de continuar? ¿Las opciones que estamos construyendo podrían sostenerse fuera de esta sala?

Estas preguntas no buscan evaluar a las partes. Permiten observar junto con ellas el propio proceso. Porque un acuerdo posible no necesariamente es un acuerdo sustentable. Y una mediación sin acuerdo tampoco necesariamente es una mediación fracasada. A veces el movimiento producido consiste en



poder formular por primera vez un pedido, en escuchar algo que hasta entonces no había podido escucharse, en comprender dónde está el verdadero desacuerdo, en reconocer un límite, o incluso en advertir que ese conflicto necesita otro dispositivo.

Ética del cuidado y acción sin daño

Habitar la escena supone finalmente asumir una responsabilidad. No la responsabilidad por el resultado que las partes alcancen, sino por la calidad de nuestra presencia y de nuestras intervenciones.

Desde una ética del cuidado y una perspectiva de acción sin daño, cada intervención merece una pregunta adicional: ¿esto que estoy haciendo amplía posibilidades o puede generar un daño que no estoy viendo? No existe intervención inocua. Preguntar produce efectos. Callar produce efectos. Interrumpir produce efectos. Esperar también.

La responsabilidad profesional no consiste en garantizar que nunca nos equivocaremos. Consiste en conservar la capacidad de observar lo que nuestra intervención produce y estar disponibles para corregir el rumbo. Tal vez allí radique una de las competencias más profundas de quien media: poder intervenir sin apropiarse; acompañar sin conducir la vida del otro; sostener sin controlar.

A modo de cierre

El arte de habitar la escena no consiste en encontrar la intervención perfecta. Consiste en desarrollar una presencia capaz de leer el contexto, formular hipótesis, intervenir, observar efectos y volver a elegir. Una y otra vez.

Ser mediador no es solamente saber qué hacer. Es también poder preguntarnos desde dónde estamos haciendo lo que hacemos. Es reconocer que somos parte de la escena sin convertirnos en protagonistas de ella. Es conocer nuestros marcos y, al mismo tiempo, estar dispuestos a revisarlos. Es poder sostener la incertidumbre sin llenarla rápidamente con nuestras respuestas.

Quizás por eso la formación más profunda de una persona mediadora nunca termina. Porque cada encuentro vuelve a colocarnos frente a una escena que, aunque se parezca a otras, nunca es exactamente la misma. Y entonces vuelve a aparecer la pregunta: ¿qué requiere de mí esta escena para que quienes la habitan puedan volver a conversar?

Tal vez allí, precisamente allí, comience el arte de mediar.