

22  
251



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
" Z A R A G O Z A "

PROGRAMA PARA FORMACION DE TERAPEUTAS  
SISTEMICOS

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
PEDRO VARGAS AVALOS

México, D. F.

1993

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Presentación

Para comenzar quiero relatar una historia de Yasunari Kawabata que apareció en su libro "*Palm-of-the-hand stories*"<sup>1</sup>, en ella un monje y un hombre que estaba de visita en su templo juegan *go* y mientras juegan el monje le cuenta la historia del fundador del templo:

El templo había sido construido en el período Tokugawa. El fundador fue un samurai. Su hijo era un imbécil. Uno de los lugartenientes de su clan había ridiculizado al niño. Habiendo asesinado al lugarteniente, el samurai también dio muerte a su hijo y dejó la región. Mientras se escondía en una montaña remota tuvo un sueño. En el sueño, él estaba sentado meditando bajo una cascada como a un kilómetro y medio montaña arriba. El hijo del lugarteniente aparecía para vengar a su padre y lo atravesaba diagonalmente desde su hombro izquierdo con un sólo golpe de su espada.

Cuando el samurai despertó sintió sólo sudor frío. Qué sueño más extraño, pensó. Por un lado, él nunca pensaría estar sentado bajo una cascada. Más aún, era

---

<sup>1</sup> Kawabata, Y. (1988). *Toward Winter*. en *Palm-of-the-hand Stories*. Berkeley: North Point Press.

muy poco probable que él sólo se sentara ahí, calladamente, mirando la blanca brillantez de la espada de su enemigo mortal. Era aún menos probable que él, quien se enorgullecía de sí mismo como un maestro de la espada, aun cuando su método difiriera del que era enseñado por el instructor de su clan, fuera a ser atravesado por un sólo golpe del hijo del lugarteniente, aunque fuese un ataque sorpresa. Sin embargo, precisamente porque era increíble, el sueño le molestaba. ¿Era este su destino? ¿Si había sido el destino que un niño imbécil hubiera nacido de él, era entonces también el destino que fuera atravesado por la espada bajo la cascada? ¿No había adivinado su destino en el sueño? ¿No era esto lo que se llamaba una revelación profética? De esta manera, el sueño lo había atraído a la cascada.

"Bueno, entonces, lucharé contra mi destino. Le daré dirección".

Comenzó a visitar la cascada a diario. Ahí sentado en postura erecta sobre una roca bajo torrentes de agua. Tenía visiones. Se mantuvo viendo la imagen del filo de una hoja de espada, blanca y desnuda, cortando a través de su hombro izquierdo. Él tenía que escapar a esta visión. La espada de la visión debe fallar y en vez de su hombro golpear en la roca. Un día, después de que este período de meditación había continuado por casi un mes, la relampagueante espada de la visión rozó su hombro y golpeó la roca. Reincorporándose sobre sus pies, balló una pequeña danza de alegría.

Por supuesto, lo mismo que ocurrió en la visión ocurrió en la realidad. Aún cuando el hijo de su lugarteniente le retó y le afrentó como a un cobarde, el samurai se sentó ahí meditando, con sus ojos cerrados, permaneciendo en la fronteras de la

otredad. Se perdió a sí mismo en el sonido de la cascada. Apretando sus ojos con fuerza vio repentinamente la visión de la espada relampagueante. El hijo del Lugarteniente llevó hacia abajo su espada con toda su fuerza y golpeó la roca, perdiendo la sensación de su mano. El samuari abrió ampliamente sus ojos.

"Tonto. ¿Pensaste que aprendiendo cómo tomar la espada podías dar fin a los dioses del cielo y la tierra? Para evitar el poder de la espada busqué los espíritus del cielo y la tierra. Poniéndome en relación con el poder del cielo, he desviado la espada del destino por sólo tres centímetros."

La forma con que experimentamos hoy las cosas que vivimos a diario adormece con frecuencia la posibilidad de una relación con lo *real* del tipo que describe Kawabata en su historia. Esta vivencia de "lo real", lo cotidiano para mi en estos últimos meses en que conformé este trabajo, me permitió crear lazos y formas de compartir mi vida como antes no había experimentado.

Me es imposible pasar por alto esta experiencia que he vivido y de la cual participaron junto conmigo mis amigos: Ma. Eva , José Juan y Toño Rea quienes comentando mi trabajo, cuestionaron y pidieron explicaciones a las cosas que les leía o les daba a leer con lo que sus ideas también se ven incluidas en mayor o menor medida en la versión que se entrega ahora.

De modo igualmente cercano mis profesores y amigos, Alberto Patiño, Alma Herrera y Manuel Morales señalaron puntos de importancia durante sus revisiones del texto en versiones cada vez más trabajadas.

Por supuesto he de agradecer a mis padres por su dejarme hacer en estos años, con lo que me permití la realización de este trabajo.

Quiero agradecer a Mirna García, quien a pesar de sus múltiples actividades se permitió brindarme el apoyo y ayuda que necesité durante la elaboración del texto.

Además agradezco a Margarita Carpio por su atención y facilidades que permitieron que mi trabajo llegara a su fin en los tiempos que me había fijado.

Finalmente debo hacer una mención especial para agradecer a Rocío Figueroa, ex-alumna y amiga quien colaboró de manera esencial para la elaboración del manuscrito; en buena medida es gracias a su vigilancia que aquello que tenía forma sólo en comentarios u opiniones verbales haya sido llevado al papel en los tiempos y con la consistencia y precisión que exigía esta tesis.

Que otra cosa podría oír ahora de mis sinodales, al presentar este examen profesional sino "¡Tontol, ¿Soñaste anoche que con escribir esto tendrías las preguntas?"

Pedro Vargas Avalos

Junio 1993.

## **Prólogo**

La presente tesis se organiza alrededor de la búsqueda por formas de promover experiencias de ampliación de los mapas de mundo de las personas que participen de un evento como lo es el de Aprendizaje. La presentación de programas de estudio en estos términos ha estado acompañada de dudas e interrogantes acerca de los modos posibles de vincular eso que está en el papel, el plan, y lo que ocurre en el espacio del aprendizaje, en la interacción de aquellos que se identificarán como los profesores y los que se señalarán como los alumnos; cabe agregar que dicha puntuación por supuesto es relativa y pronto en la interacción se hace más complejo señalar quien es quien.

En la propuesta de Formación de Terapeutas Sistémicos que se da a conocer aquí un cuidado particular se ha dado para aproximarse a eso que se designa como relaciones teoría-práctica, un cuidado que exigió partir no sólo del corpus teórico de un área de conocimiento en particular sino de aquello que se denomina el proceso de conocimiento. Al aproximarse a esta dimensión el ejercicio se refiere no a contenidos

específicos sino las formas de organización específica, formas de posibilidad, de aquello que denominamos conocimiento. Por tanto este ejercicio recurre más a la organización de niveles de abstracción y los márgenes conceptuales implicados permitiendo a continuación la organización de contenidos de un campo o área de conocimiento específico.

Este tipo de ejercicio entonces asume la forma de un análisis epistemológico de los contenidos de un área específica como es el de la aproximación sistémica en el campo de la psicoterapia. Un análisis de esta perspectiva implica entonces reconocer las formas ya reconocidas de facticidad y que establecen los límites de lo que es pensable y por tanto de lo que es posible llevar a cabo.

En el marco del trabajo el primer apartado se refiere a la presentación de los campos de problematización alrededor de los cuales gira la reflexión de esta tesis. El capítulo uno presenta de modo general el campo de posibilidades de los programas de formación para terapeutas familiares sistémicos, esta presentación termina dando pie a las propuestas de este trabajo en los campos epistemológico, teórico y pedagógico.

Del segundo capítulo al capítulo cuatro, "La discusión contemporánea", "lo social" "El enfoque sistémico..." consideran el análisis más general desde un marco epistemológico, aquí es donde de manera más amplia se hace presente el ejercicio de razonamiento en términos de niveles de abstracción y delimitación de campos de organizaciones posibles.

El segundo apartado denominado "Interludio Metodológico" presenta la aproximación general a un modo de pensar la traducción de estas reflexiones acerca

de los campos de problematización en el marco del diseño curricular. Se trata de una lectura posible para cristalizar la propuesta de A. Díaz Barriga con respecto a cómo considerar la dimensión de "lo epistemológico" cuando se habla de contenidos de aprendizaje.

El tercer apartado, "Programa de formación" da inicio con el capítulo seis, donde se refiere ya en específico a la aproximación pedagógica y supone las diferencias planteadas en el análisis metodológico para proceder a organizar los elementos estructurantes del programa mismo, los cuales se abordan en los capítulos siguientes hasta el once.

Para dar fin al texto se presenta el apartado "Líneas" donde se muestran las posibilidades que en perspectiva este trabajo abre o da pie. Se hace un pequeño recuento de algunas condiciones del pensar contemporáneo y se bosquejan estas formas que a partir del trabajo son patentes.

# Contenido

Presentación.....I

Prólogo.....V

## Campos de Problematicación

CAPITULO 1 El Estado de las cosas..... 1

CAPITULO 2 La Discusión Contemporánea..... 10

CAPITULO 3 Lo Social o Acerca de los modos de  
constitución a partir de lo cotidiano..... 30

CAPITULO 4 El enfoque sistémico visto desde la  
postura socio construccionista..... 34

## **Interludio Metodológico**

<b>CAPITULO 5 Consideraciones en el contexto de la constitución del currículo a partir de los contenidos de aprendizaje.....</b>	<b>41</b>
--	-----------

## **Programa de Formación**

<b>CAPITULO 6 Perfil.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPITULO 7 Mapa curricular.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPITULO 8 Acerca de la comprensión de los contextos de aprendizaje.....</b>	<b>55</b>
<b>CAPITULO 9 Sistema de enseñanza.....</b>	<b>61</b>
<b>Campos de discusión teórica.....</b>	<b>64</b>
<b>Modelo de estructura curricular.....</b>	<b>65</b>
<b>Relación teoría-práctica.....</b>	<b>67</b>
<b>Relación maestro-alumno.....</b>	<b>67</b>
<b>CAPITULO 10 Actividades de aprendizaje.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPITULO 11 Evaluación del aprendizaje.....</b>	<b>71</b>

**Líneas**

**CAPITULO 12 Líneas de horizonte, líneas de fuga..... 74**

**Referencias bibliográficas.....80**

# **Campos de Problematización**

# 1

---

## El Estado de las Cosas

La práctica de la terapia familiar de orientación sistémica ha permitido todo un reacomodo en las formas de pensar el trabajo clínico del psicólogo. Quienes la practican han de manejar una serie de supuestos epistemológicos de un cuño tal que la relación que experimentan con el mundo se ve con amplitud transformada y rediseñada.

Con frecuencia se asume que este terapeuta "Sistémico" habrá de tener una serie de características como: el desplazarse de modos de explicación causal a modos de explicación circular de inspiración cibernética, transitar del señalamiento de lo "REAL" al uso de la doble descripción (como mínimo), del pensamiento multifactorial al manejo de la tipificación lógica y los ordenes de recursión; el terapeuta sistémico ha de ser sensible a los juegos de proceso-forma y a los marcos estéticos para dirigirse a la acción práctica (Keeney, 1987; Keeney & Ross, 1985).

Tal profusión de cualidades que se desearían promover en la formación de aquel que se denomine terapeuta de orientación sistémica conlleva la presentación de varios campos de discusión alrededor de varias dimensiones. Por un lado en el plano de lo

epistemológico están las cuestiones del tipo de aproximación al proceso de conocimiento que supone un enfoque como el sistémico (Bateson & Ruesch, 1984), tanto en el nivel de lo epistemológico como en el de la disciplina (la psicología) en su práctica clínica, sobre todo enfatizando los procesos de formación.

En este campo de la formación profesional de terapeutas familiares sistémicos se presentan varias interrogantes: Por un lado están las discusiones alrededor de "qué es lo que un terapeuta sistémico debe saber" y por otro lado "cómo es que ha de promover dichos conocimientos y/o habilidades" (Bloch & Weiss, 1981).

Hemos comentado que el suponer una orientación sistémica conlleva una aproximación al mundo muy particular, una relación con lo real que lleva al terapeuta sistémico a observar de un modo cualitativamente diferente su acción y participación con los demás (Fruggeri & Matteini, 1988; Hoffman, 1985, 1990). Es importante por esto precisar qué o cuáles son los elementos que se constituirán como las habilidades necesarias para la educación profesional de terapeutas sistémicos: Aquí se pueden considerar dos cortes. Por un lado, el considerar de modo general la práctica terapéutica y revisar cuáles son los factores que influyen en el resultado de la terapia familiar. Por otro lado se pueden considerar los procesos de formación ( programas de entrenamiento) y en ellos observar su constitución en tanto se proponen promover en los entrenados esas habilidades terapéuticas.

Dentro de los factores que influyen en el resultado de la terapia familiar se identifican tres principales: a) el nivel de experiencia del terapeuta, b) Habilidades para la estructuración del trabajo terapéutico y c) habilidades relacionales (Kiskern y

Gurman, 1979). Estos autores consienten en que mientras el primer factor no es potencialmente enseñable, tanto la habilidad para estructurar el trabajo terapéutico como las habilidades relacionales (empatía, honestidad, humor, calidez) representan una carga muy importante para la obtención de resultados terapéuticos exitosos. De hecho aparecen estas últimas, las habilidades relacionales, como uno de los principales factores para mantener a las familias o individuos en el tratamiento más allá de la primera sesión.

Lo anterior permite pensar la importancia que tiene la promoción de estas habilidades tanto formales en términos de la aproximación sistémica, como interaccionales si se piensa en algo fundamental como lo es la dimensión del Rapport.

En el segundo corte hablábamos de cómo se proponen los programas de formación lograr tales habilidades. Al describir estos programas (o de modo más general, modelos de formación), se puede observar al menos dos modos de presentar estos modelos. Una de las maneras de caracterizar los modelos de entrenamiento es aquel donde *la terapia sistémica es vista como una técnica*. En este caso el programa se enfocará a conseguir la adquisición de la habilidad técnica y de manera correspondiente, el que el individuo adquiera la habilidad determinará su evaluación en el programa.

La otra manera de caracterizar los programas de entrenamiento es aquella en la que *la terapia sistémica es vista como una aproximación conceptual a la comprensión de la conducta*. En este caso la adquisición de habilidades específicas se constituiría como una meta secundaria, por lo tanto su evaluación en este caso estará

centrada en el cambio en el marco conceptual desde el que el entrenado lleva a cabo su trabajo.

Una segunda manera global de caracterizar los modelos de formación es considerando el si el programa es visto como de entrenamiento o si es visto como de enriquecimiento profesional (Bloch y Weiss, 1980). El programa de entrenamiento supone una mezcla de experiencia didáctica y clínica. Por su parte los programas de enriquecimiento suelen ser aquellos que se desarrollan alrededor de una figura o terapeuta reconocido y usualmente se ofrecen como talleres, seminario, cursos, pero no como programa de entrenamiento formales.

El manejo de modelos de entrenamiento que suponen el manejo sistémico como una técnica suelen caer en la presentación pragmática de las formas de estructuración terapéutica, esto es, hablan del enfoque como se habla de un libro de recetas de cocina. Por otro lado, cuando se presenta la dimensión del enriquecimiento profesional, es importante asumir los alcances que tiene, pues en sí son muy específicos y no buscan una formación general. El manejo de tal o cual modo de hacer reencuadres o coreografías familiares o de pensar en la pareja como una historia, resultan formas en verdad útiles y productivas para el trabajo terapéutico pero no pretenden en modo alguno constituirse como promotores de las habilidades fundamentales o básicas que permitirían a un terapeuta sistémico hacer uso de esas técnicas e incluso de crear las propias.

En nuestro país el estado de las cosas es similar y con frecuencia se encuentra que las instituciones que han ofrecido la formación para terapeutas familiares

sistémicos se aproximan al enfoque como si fuera este una técnica enfatizando sus programas alrededor de un enfoque en particular donde el peso de la formación está en la adquisición de las técnicas de ese enfoque más que en la comprensión de lo que el enfoque sistémico supone. Ejemplo de ello es la inclusión de contenidos referentes a la psicopatología o a enfoques de orientación psicodinámica que pretenden "llenar" los huecos que a juicio de estos institutos, el enfoque sistémico deja; por ejemplo "lo intrapsíquico".

En relación a lo que se ha presentado hasta el momento es necesario considerar la constitución de los contenidos para la formación de terapeutas sistémicos en términos de *una forma de aproximación a lo real e incluso de constitución de eso que asumimos como "lo real"* (Watzlawick, 1992). Esta forma de pensar la formación nos lleva suponer que una parte fundamental respecto de aquellas habilidades mínimas aceptables para su educación profesional recaerán en lo que Gregory Bateson llamaba "epistemología", esto es las formas a través de las cuales "los organismos o agregados de organismos particulares conocen, piensan y deciden" (Bateson, 1979, p.201).

Si estas son las condiciones o aspectos distintivos de los llamados terapeutas sistémicos debemos de suponer un proceso específico que lleve a que estos individuos pasen a constituirse mediante estas formas de relación con lo real.

La segunda pregunta general: ¿cómo promover estos conocimientos o habilidades particulares?, nos acercara a este propósito; esta puede ser considerada alrededor de dos aproximaciones. La primera se referirá al cómo se han presentado en

el campo de la terapia sistémica los programas y la segunda hará mención de cómo pensar esta promoción de habilidades en el campo de una formación profesional.

En los programas de entrenamiento en terapia sistémica los procedimientos utilizados para la promoción de los conocimientos y/o habilidades se pueden categorizar en tres: a) Didácticos: donde se pone el énfasis en textos acerca de los aspectos teóricos del campo; por lo general debido a la variedad y amplitud de autores, se opta por elegir sólo a unos que representen mejor el enfoque que se quiere enseñar y se sugiere una lista de lecturas para los estudiantes que refleje la diversidad de "escuelas" de orientación sistémica (Garfield, 1979; Rosenbaum & Serrano, 1979). b) Métodos de supervisión: en ellos las técnicas de supervisión varían, desde el uso del proceso tradicional de supervisión individual donde uno lleva sus impresiones a consulta con un experto (supervisor) hasta la supervisión de grupo utilizando videograbaciones e incluso la supervisión en vivo y la co-terapia (Berger & Dammann, 1982; Berstein, Brown, Ferrier, 1984; Brent & Marine, 1982; De Shazer & Molnar, 1984; Kramer & Reitz, 1980; Liddle & Scharz, 1983; Olson & Pegg, 1979; Wendorf, Wendorf, Bond, 1985). Así, los aspectos que se enfatizan en la supervisión varían de acuerdo a la aproximación teórica particular utilizada. Por ejemplo, los enfoques basados en sistemas conductuales se preocupan exclusivamente de la problemática de la familia mientras otros se centran de modo exclusivo en el terapeuta independientemente del caso que se atiende [modelo boweniano (Bowen, 1990) o el de la escuela de Roma (Ackermans & Andolfi, 1990; Andolfi & Angelo, 1990; Andolfi, Angelo, Menghi, Nicolo-Corigliano, 1989; Haber, 1990)]. c) Métodos experienciales: Estos

se pueden enumerar en tres principales categorías 1) Trabajo terapéutico con el entrenado ya sea este individual, marital o de grupo. 2) Entrenamiento para la sensibilización y juego de roles (Raasoch, Laqueur, 1979; Elkäim, 1988) y 3) el trabajo con la familia del mismo terapeuta. Mientras que las dos primeras son encontradas en otros modelos terapéuticos la tercera es probablemente exclusiva al entrenamiento en terapia familiar.

La experiencia de trabajo terapéutico con uno mismo es con frecuencia recomendada en la mayoría de los centros de entrenamiento sin embargo no es sorprendente que sea en los que se profesa cierta inclinación por los enfoques psicodinámicos donde se llegue a incluir como un requisito de aceptación para el programa; sin embargo se conoce en realidad muy poco de la influencia que tiene esta experiencia sobre la efectividad del trabajo terapéutico o incluso del éxito del entrenamiento mismo (Garfield, 1977).

La manera en que cada uno de estos métodos (didácticos, supervisión y experienciales) son enfatizados para el programa de entrenamiento varía ampliamente. Estas diferencias se esperarían en función de la aproximación particular que se desee promover, sin embargo lo más común es que estas diferencias se basen en la intuición del entrenador. Una explicación probable a esta forma de elección la podemos sugerir al considerar que el campo de la terapia sistémica aún busca desarrollar cuales serían los elementos básicos que permitirían establecer la estructura pedagógica de sus programas y esto incluye no sólo aquellos aspectos que podrían constituirse como los contenidos básicos a enseñar ( esto incluiría objetivos o propósitos de la formación y

currícula) sino también la especificación de los procedimientos o técnicas de enseñanza que permitirán promover estos contenidos (Churven, Mc Kinnon, 1982; Elkäim, 1988; Flomenhaft & Carter, 1977; Heath, 1982; Kolevzon & Green, 1983; Liddle & Saba, 1982; Tomm & Wright, 1979).

La necesidad de constituir una currícula que permita articular de manera consistente la formación de terapeutas sistémicos demanda de una aproximación que se aboque a la integración desde campos distintos al de la práctica clínica misma (Antaki, 1992, Bourdieu, 1990; Fernandez Christlieb, 1991a, 1993; Foucault, 1988a; Habermas, 1981, 1985, 1985a; Lipovetsky, 1986, 1993; Lyotard, 1989; Subirats, 1986).

Esta aproximación podría ser articulada alrededor de tres ejes o dimensiones de discusión. a) El contexto de discusión contemporánea respecto a las formas de pensar el saber o conocimiento (se incluye aquí el debate acerca del pensar el proyecto de las luces [Aufklärung]). El incluirse en el debate alrededor de la constitución de conocimiento (sean tanto modelos centrados en procesos individuales: constructivismo; como aproximaciones centradas en los juegos de interacción colectiva: socio-construccionismo) y de la producción o construcción de lo que denominamos "real" es lo que se buscará principalmente establecer aquí. b) Las implicaciones en términos prospectivos de pensar la enseñanza de contenidos educativos; esta consideración se hará en el momento de considerar la discusión en un corte que refiera en particular un análisis de cómo se han de entender las vinculaciones entre la educación y lo referido a lo social y la cultura (Bourdieu & Gros, 1989; Diaz Barriga, 1991). c) Un análisis de

los contenidos a enseñar en términos de su constitución o corte epistemológico en sí mismo; este análisis permitirá establecer los llamados elementos estructurantes del programa así como las formas de las experiencias de aprendizaje que buscarán promover los contenidos señalados (Bateson, 1976, 1979; Fruggeri & Matteini, 1988; Hoffman, 1985, 1990; Nardone & Watzlawick, 1992).

Estas dimensiones de discusión permitirán presentar dos propuestas generales: la primera en el ámbito epistemológico-teórico en lo referente al modo de situar a la aproximación sistémica en un contexto a modo que pueda articularse con otras posturas que compartan presupuestos epistemológicos similares y que sirvan de herramientas que creen más opciones de intelegibilidad. La segunda en el ámbito Pedagógico-didáctico donde se busca presentar una constitución de la curricula básica para la formación de terapeutas sistémicos haciendo uso de las herramientas que se desprendan de la propuesta epistemológico-teórica.

Con frecuencia se menciona aquello de que un problema no puede ser resuelto con el mismo modelo de pensamiento que sirvió para formularlo, así que el terapeuta "ideal" sistémico que deseamos formar en esta perspectiva presupone así un individuo con unas características o formas de proceder acordes (el uso de la epistemología y la estética como marcos de comprensión y acción respectivamente) a una línea de Cummings: "Siempre la respuesta más hermosa a quien inquiere la pregunta más difícil". Y en todo caso esto no lo intentará hacer de manera propositiva, Tal es la condición de simplicidad que se requiere (Kenney, 1987).

# 2

---

## La Discusión Contemporánea

1993: Vivimos un momento que marca a nuestra contemporaneidad, a nuestro quehacer diario. Fin de milenio. Se dice que los fines de Siglo suelen traer grandes cambios. Podemos referirnos como ejemplo a el fin del siglo XIX y hablar de lo que nos legó: Entre algunas otras cosas, las teorías globales de conocimiento (como el marxismo) y el nacimiento del desarrollo tecno-científico. Hoy tal vez habría que hablar de un vivir diario señalado por el cuestionamiento de los grandes sistemas de sentido; de los valores que la filosofía de las luces (la ilustración, la "Aufklärung") marcó: Razón, progreso, libertad.

La idea de emancipación de la humanidad que considera estos valores se fundamentó en : 1) la noción de progreso como desarrollo ascendente, de acrecentamiento, de acumulación. 2) Se une a esta noción de progreso la idea de libertad como principio de autonomía y realización humana y 3) Se pasa a asumir la razón como garante y evidencia de aquello que señaló la ilustración. Es decir, La sociedad, la cultura y la historia pasaban a ser comprendidos como una obra humana y no de Dios (Subirats, 1986; Lyotard, 1987; Foucault, 1988a).

El discurso que distinguió esa razón como garante de la búsqueda de emancipación de la humanidad ( a partir de entonces una búsqueda de la que es

responsable el hombre) fue el del saber científico.

En la actualidad nos encontramos con el cuestionamiento de esta forma de describir la búsqueda de la emancipación humana. ¿Son estas formas de saber científico en las únicas que podremos confiar para esta tarea? ¿será posible otra forma de hablar de ese saber científico? (Semin & Gergen, 1990)

Hoy existe una revolución o llamémosle otro punto de vista dentro del mundo intelectual. Es necesario por lo tanto señalar en este corte algunas líneas de cambio o transformación que ocurren desde diversas disciplinas o dominios de saber alrededor de este punto de vista.

Desde la filosofía europea de este siglo tenemos el trabajo de la primera generación de la escuela de Frankfurt. Guiada por Horkheimer y Adorno la llamada Teoría Crítica articuló un discurso que inquiría por la noción de racionalidad contemporánea que occidente sinonimia con la "verdad", limitando la noción sólo a la racionalidad instrumental. La escuela de Frankfurt duda de la posibilidad de un discurso de razón único e incluso se orilla a pensar que este discurso es más un mito, un relato que hemos de creer (Hohendahl, 1985; Honneth, 1986).

Otra línea la encontramos desde la crítica que se da dentro del campo de la filosofía de la ciencia anglosajona. Recordemos la noción de paradigma de Kuhn y su libro sobre *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1985) que en sí critica la postura que sostenía que el saber científico poseía un fundamento o base sólida; desde Kuhn los avances que supuestamente se daban en la ciencia no se producían por una acumulación de conocimiento sino a partir de lo que podríamos llamar un

cambio en el punto de vista, una intuición que modificaba los márgenes del saber y los hacía extenderse en otra dirección; pensar en que el saber, la verdad sobre el mundo se incrementaba no era sino un cambio en la perspectiva de lo que hasta en ese momento era visto. Muy cerca también está la crítica de Paul K. Feyerabend y su *Contra el Método* (1986, 1989) que descalificaba por completo la creencia de que el conocimiento se habría de obtener a partir de un juego determinado de procedimientos de investigación e incluso diría: Galileo hizo trampa. No hay un método científico, no hay eso que pudiera asegurarnos un saber "real" u "objetivo" bien fundamentado que se habría de revelar ante nosotros tras el seguimiento de esos pasos. El saber científico se transformaría en el producto de la labor de un grupo de personas llamadas científicos y que como único fundamento para que se le llame científico nos referiríamos a que es el producto de esas personas que son científicos y por tanto dicho producto es saber científico. El apoyo que necesita esta forma de aceptar el saber científico, llamémosle "fundamentalismo empirista", se ve seriamente cuestionado y eso que aceptábamos como "verdad" (noción implicada en el saber científico) exige ahora que le consideremos más en términos de un resultado de intercambios sociales y no como alguna sustancia trascendental que habría que destilar de quien sabe cuántas impurezas que le soterran u ocultan de la vista de los demás (Foucault, 1979).

El desplazamiento hacia esta visión que acepta al saber como el producto de alguna imbricación y/o conjunción de perspectivas en dominios discursivos específicos (ya sea el discurso de la física relativista o de la física de la complejidad o la añeja

teoría termodinámica) existentes en también momentos o épocas acaecidas, ha sido de algún modo punto de contacto con otras reflexiones críticas sobre las formas de verdad con las que convivimos. Michel Foucault en su proyecto sobre historia de las formas de racionalidad asume la noción Nietzscheana del conocimiento como una invención humana; la verdad entendida como un dominio de reglas y normas que en momentos específicos de la historia le permite a la gente decidir sobre lo que es y lo que no es, de lo visible y de lo que no es visible, enmarca lo pensable y lo que no es pensable. La verdad no es una noción trascendental que se pueda fundamentar a través de un esquema empírico específico; de hecho esta prueba de verdad es en realidad reciente como evidencia o enunciación incontrovertible y el acto de contricción que hacemos ante ella sólo tiene sentido dentro del marco del mundo que piensa, ve y circula discursos de un saber científico. Eso que aceptamos como "verdad" dentro de las ciencias habría de ser visto como aquello que resulta de una serie de procesos colectivos en el espacio de circulación de los discursos científicos (Foucault, 1983, 1988).

Esos serían algunos ejemplos de este cuestionamiento pero no los únicos, se pueden mencionar a la par de estos a otros campos donde también se da este cuestionamiento, La filosofía de la ciencia social (Taylor, 1971), La Sociología del conocimiento (Latour y Woolgar, 1979), La teoría literaria (Fish, 1980), La teoría de las comunicaciones (Cronen, Pearse y Tomm, 1985), La antropología social (Clifford, 1983; Sahlins, 1976), y los estudios feministas (Harding, 1986).

Como podemos ver en los últimos treinta años se ha dado esta fuerte discusión

alrededor del conocimiento científico en diferentes disciplinas. A esta discusión no escapa nuestra disciplina.

En la Psicología esta discusión del conocimiento entre las diferentes perspectivas ha provocado un cambio subyacente respecto a la actitud para constituir un discurso científico. Por ejemplo, los psicólogos críticos cuestionan la ideología individualista y explotadora que corresponde a la investigación científica, los feministas cuestionan los sesgos androcéntricos inherentes a la teoría y al método.

Cada vez se habla más de metodologías alternativas. Los fenomenólogos han empezado a montar nuevas formas de investigación cualitativa. Los psicólogos hermenéuticos (o interpretativos) se han preocupado cada vez más por la metodología dialógica. Cada vez hay mayor preocupación por las formas de la interdependencia humana. Los psicólogos ecologistas han empezado a buscar conceptos que relacionan la persona y el ambiente. Los etogenetistas han dirigido su atención de los eventos que ocurren dentro de la cabeza a los rituales sociales en los que estamos inmersos. Los analistas del discurso se han dirigido de la relación de mente y el lenguaje, y a éste como un sistema de interdependencia social (Gergen, 1989).

Desde esta perspectiva, todas son preocupaciones relacionadas y no son únicas con respecto a la psicología. Esencialmente, son los constituyentes de un rango más amplio y más profundo de transformaciones intelectuales y culturales (Gergen, 1991).

En general, éste trabajo está dentro de esta línea de discusión acerca de las formas en que se puede pensar el trabajo científico. En particular se consideraría un ejemplo de aproximación desde la perspectiva del Construccionalismo Social que emana

de la Psicología Social.

En una perspectiva histórica el Construccionalismo Social puede ser entendido en relación con dos importantes tradiciones intelectuales. Estas tradiciones pueden ser ampliamente distinguidas en términos de orientaciones epistemológicas fundamentales o bien modelos de conocimiento. Por un lado pensadores como Locke, Hume, Mills e incluso varios empiristas lógicos en este siglo han situado la fuente del conocimiento (como representación mental) en los eventos del "mundo real". el conocimiento copia (o idealmente deberá copiar) los contornos del mundo (Gergen, 1982). El conocimiento correcto es aquel que se constituye como un mapa o como un reflejo de los hechos del "mundo real". Esta postura se puede denominar Exogénica.

En contraste, filósofos como Spinoza, Kant, Nietzsche y filósofos con enfoque fenomenológico han tendido a adoptar una postura que denominaríamos Endogénica en cuanto a los orígenes del conocimiento. En este caso el conocimiento depende de procesos (en ocasiones vistos como innatos) localizados en el organismo mismo. Se diría que los humanos acogen tendencias inherentes a sí mismos para categorizar, pensar o procesar información y son estas tendencias (más que las características del mundo en sí mismo) las que son de importancia principal para la conformación del conocimiento.

Ejemplos de posturas dentro de estas tradiciones de pensamiento en la Psicología serían, por la tradición Exogénica: la Psicología norteamericana guiada por el pragmatismo y la filosofía positivista, el conductismo Watsoniano, que ubica a los determinantes principales de la conducta humana en el medio ambiente.

Por otro lado la tradición Endogénica tendría su ejemplificación en las posturas cognoscitivistas, donde se presenta una preocupación por la inferencia lógica, los esquemas cognoscitivos, el almacenamiento y recuperación de la información y la heurística cognoscitiva; todas ellas con la premisa que sugiere que la acción humana depende de manera crítica del procesamiento cognoscitivo de la información (Gergen, 1985).

Estas tradiciones históricamente han estado en una disputa continua y sin resolver, por un lado la postura Exogénica (empiristas) y por otro la perspectiva Endogénica (Racionalismo, idealismo, fenomenología).

Observamos el conflicto entre la autoridad garantizada por la experiencia, de Bacon, Locke y Hume contra las capacidades racionales garantizadas por la mente, esta es la postura de Descartes, Spinoza y Kant. Disputa entre el énfasis señalado por Schopenhauer y Nietzsche en la Voluntad y la Pasión en la generación del conocimiento y los intentos de los positivistas lógicos de fundamentar todo el conocimiento en lo observable.

Es a partir de estos antecedentes que se puede apreciar la emergencia del Construccinismo Social: Como un reto para ir más allá del tradicional dualismo Sujeto-Objeto y desarrollar un marco de referencia para un análisis basado en una teoría alternativa (no-empirista) del funcionamiento y potencialidades de la ciencia.

Su cuestionamiento comienza por retar el concepto de conocimiento como una representación mental. El conocimiento como reflejo de la naturaleza. Frente a estas filosofías de la conciencia el construccionismo social propone introducir la dimensión

del lenguaje como un mediador entre la subjetividad y la vida social y sus posibles construcciones culturales (Semin & Gergen, 1990).

En perspectiva el construccionismo social puede ser visto como una emergencia de la epistemología social a diferencia de la epistemología dualística, donde el locus de conocimiento no será más considerado en la mente del individuo, sino, más bien, está inherente en los patrones de relación social (Gergen, 1989), éste cambio fundamental y su significancia para la Psicología puede ser entendida en términos de tres argumentos independientes:

#### **De La mente al Lenguaje**

Al referirnos al proceso de conocimiento nos enfocaremos ahora en las proposiciones de nuestro lenguaje escrito y hablado, en éste caso nosotros podemos hacer a un lado preguntas e interrogantes con frecuencia obscuras, acerca de cómo esquemas cognoscitivos o memoria, motivos y demás constructos operan, para enfocarnos en la manera en que nuestras *palabras* están inmersas dentro de nuestras prácticas de vida.

Esta sería la diferencia para una aproximación epistemológica tradicional en la que el conocimiento aparecía como un reflejo pensado de lo que se intentaba conocer, un espejo de la naturaleza como diría Richard Rorty (1991); Mencionemos a Descartes como un modelo de esa forma fundamental de pensar el proceso de conocimiento. A partir de él los filósofos reelaboraron el papel del sujeto, de la objetividad, de los

fundamentos racionales. Racionalistas y Empiristas contendían para resolver en qué medida la objetividad y la subjetividad componían un mismo proceso.

Con la introducción de la noción Wittgensteniana del lenguaje como mediador entre la subjetividad y la vida social y sus construcciones culturales, se abre una opción frente a la añeja diferencia objeto-sujeto y alejarse de la idea del conocimiento como espejo de la naturaleza. En palabras de Rorty, presenciarnos el fin de una forma de hacer epistemología y se obtiene la posibilidad de comprender las formas en que esta noción Wittgensteniana de lenguaje permite articular la realidad. Según Habermas, se presenta un desplazamiento de las filosofías de la conciencia para aproximarnos a las filosofías del lenguaje (Lara, 1988).

En esta otra perspectiva el proceso de conocimiento se reformula dejando a un lado la idea de un sujeto cognoscente solitario y se pone énfasis en los mecanismos de coordinación de la acción mediante los que se establecen las relaciones interpersonales. Wittgenstein, propone en sus Investigaciones filosóficas (1988) el concepto de *Juegos de Lenguaje*. En estos juegos de Lenguaje los individuos aprenden a ver, sentir, pensar el mundo, como un procedimiento cuyas reglas aprendemos en la práctica. Las reglas bajo las que funciona el lenguaje son construidas socialmente, esto implica que, cuando hablamos un lenguaje utilizamos criterios públicos de reconocimiento. Aprendemos de nuestra cultura con los usos y las formas en las que el lenguaje nos identifica con otros.

Este movimiento nos prepara aún para otro; conceder que el lenguaje es inherente al resultado de un intercambio social. Por ejemplo un individuo que poseyera

un lenguaje exclusivamente privado de acuerdo a los estándares comunes, no sería considerado un lenguaje pues fracasaría al intentar comunicar. De este modo se asume que la comunicación requiere así de la acción coordinada de al menos dos personas o más, en estas acciones las proposiciones deberán parecer razonables en el momento y estar entonces en la posición para concluir que lo que nosotros consideraremos posiciones cognoscibles acerca de lo que es el mundo, son esencialmente el resultado de una relación social. Lo que nosotros consideramos que son proposiciones acerca del conocimiento no son logros de una mente individual, sino logros sociales.

#### **De la Precisión a la Práctica**

La interrogante crítica propuesta por una epistemología experiencial es cómo la mente viene a reflejar la naturaleza del mundo real y hasta que no sea contestada esta propuesta, no podemos determinar cuando un individuo ha adquirido un conocimiento preciso o determinar qué explicación se acerca más a la verdad; en efecto, los estándares de verdad han dependido de contestar lo que nosotros hemos visto como un juego de problemas aparentemente insolubles. Uno puede ser, inclusive, suspicaz y sentir incomodidad en éste punto si se piensa en aquellas ciencias que asumen un juego de proposiciones verdaderas de manera inherente a un objeto o situación dada y que asumen dentro de este marco el hablar tan devotamente de la verdad y la objetividad, aún cuando los soportes conceptuales de tales términos están fundamentalmente debilitados.

La naturaleza de nuestras percepciones desde esta posición cambian dramáticamente;

en éste caso no necesitaremos preguntar cómo el lenguaje viene a formar una imagen precisa del mundo en realidad, tal interrogante parece no llevar a ningún lado desde el inicio pues ¿por qué deberíamos suponer que hay algún juego de sonido o señales que está únicamente ajustado a espejear o reflejar cualquier rebanada de realidad? desde el punto de vista de la Epistemología Social, no hay razón para argumentar que esto que está delante de mí es más una mesa de lo que es una table, y así no es más verdad llamarla una mesa de lo que sería designarla con cualquier serie de sílabas sin sentido o para llevar el argumento a su más dramática conclusión; Una vez que el cambio ha sido hecho de la mente hacia el lenguaje, encontramos que no es más o menos subjetivo llamar esto una mesa, de lo que sería llamarla una lámpara de pedestal o Leon Festinger. Por lo que vemos, lo que ocurre cuando nombramos las cosas en cualquier situación dada, no es una cuestión de fidelidad con el mundo tal como es, más bien es una cuestión de cuales relaciones en particular nosotros deseamos coordinar exitosamente (Gergen, 1989).

Otra manera de pronunciarse en este sentido, es a través de Wittgenstein (1988), quien dice, que el lenguaje que nosotros usamos no es una descripción del mundo; por el contrario el lenguaje es una herramienta para llevar a cabo prácticas sociales. Para llevar a acabo estas prácticas se depende de con quien hablemos y en qué contexto lo hacemos, es decir, que cada individuo usa términos que están más o menos adecuados a la serie de prácticas en las que se está involucrado.

Debemos ser cuidadosos para no confundir éste argumento con la visión instrumentalista de la ciencia, una visión que valoriza los términos científicos en el

grado en el cual ellos son útiles para el proceso de predicción y control, desde el presente punto de vista, el lenguaje no es un sistema que haga predicciones, las teorías en sí mismas fracasan para predecir eventos, más bien, lo que nosotros consideramos que sean predicciones, está construido dentro de prácticas sociales, las teorías científicas no derivan su utilidad a partir de su capacidad para almacenar información útil acerca del mundo y hacerla disponible para predicciones futuras, más bien tales predicciones derivan su utilidad a partir de su posición dentro de prácticas en la comunidad científica; ellas permiten a los miembros de tales comunidades coordinarse en sus acciones unos con otros (Gergen, 1989).

### **De la Validez a la Utilidad**

En la medida en la que uno se desplaza de una epistemología individual, hacia una epistemología social, las interrogantes de la verdad y la objetividad retroceden hacia la sombra, si lo que nosotros queremos decir por un reporte válido y objetivo es aquello que deriva no de un registro preciso de un mundo real, sino de una experiencia del mundo, entonces el concepto de validez objetiva, deja de ser sagrado, más bien, los conceptos de verdad y objetividad, pueden ser ampliamente vistos como herramientas retóricas, puesto que las explicaciones que son hechas del mundo están inmersas en prácticas sociales. Cada explicación proveerá un soporte de ciertas prácticas sociales y amenazará otras con extinguir las. Así una interrogante crítica a ser ubicada acerca de varias explicaciones del mundo es: ¿Qué tipo de práctica ellos apoyan?, ¿Nos permiten ellas vivir maneras que nosotros sentimos valiosas? o ¿Son

amenazantes para los patrones sociales que nosotros deseamos?

Una vez planteadas las anteriores premisas es posible considerar qué formas de exploración en un programa específico o enfocado de indagación pueden derivarse. Es decir, se trata de plantear el cambio que existe entre la epistemología individual, hacia una epistemología social (Gergen, 1989).

La perspectiva social no demanda que toda la indagación sea llevada en todos éstos términos, también invita a explotar y extender cualquier forma de inteligibilidad que se encuentren significativos. Sin embargo, considera el dominio de indagación específico a la amplia cooperación de académicos relevantes que se ha dado lugar en diferentes disciplinas relacionadas, tales como, la Sociología, la Antropología, la Historia, la Filosofía y los estudios literarios; en confluencia, una serie de trabajos emergen dentro de la Psicología contemporánea. Estos pueden ser observados desde el punto de vista de la epistemología social y pueden caer en uno de los tres siguientes dominios:

### **1. La Crítica Social y Reflexiva**

Dado el cambio hacia la perspectiva social, esto trae consigo un renacimiento de las preocupaciones con los valores y la ideología. El análisis social, es orientado actualmente hacia cuestiones hasta ahora entendidas como colindando con lo no profesional (la creencia que dice que la ciencia tiene que ver con hechos no con valores). La mayor parte de ésta preocupación crítica ha sido enfocada hacia la ciencias en sí mismas, dado sus demandas de superioridad en cuestión de verdad

objetiva, las ciencias son vistas como peligrosamente mistificantes. Hasta ahora tal crítica dentro de la Psicología ha sido primordialmente enunciada por psicólogos críticos y por psicólogas feministas, manteniéndose desde los primeros ataques de Marx hacia la aparente neutralidad de valores de la teoría económica capitalista, y luego invitados e incitados por los escritos de Habermas (1973) han sido críticas vigorosas y de gran alcance, los volúmenes editados por Armistead (1974), Larsen (1980) y Ingelby (1980) proveen ejemplos relevantes.

La importancia de tales trabajos pueden ser difícilmente desestimada, tanto en términos de nuevos modos ofrecidos para la profesión, como en términos de su sensibilización de la disciplina hacia el impacto político y social de "sus soportes" objetivos.

## **2. Configuraciones de Contenido**

Una de las más crecientes áreas de investigación dentro de estos dominios señalados es la que se preocupa por las construcciones presentes de la gente acerca del mundo. Los investigadores en esta área acuerdan que es vital explorar cómo la gente construye el mundo alrededor de ellos y cómo tales construcciones están íntimamente relacionadas con patrones de acción. Se habla en estos términos de modos compartidos de discurso; esto es, se ven las relaciones entre discurso y los patrones de acción como convencionales. El discurso no es sino un componente sencillo de patrones de acción más complejos, la relación entre los componentes es un producto de la práctica social en tanto ciertas frases ( "Te amo María", "Estoy tan

feliz", "Esto es serio") van normalmente acompañadas por un juego particular de expresiones faciales y posturas corporales, si es que van a hacerse efectivas en el proceso normal de coordinación social.

Desde esta perspectiva la investigación se ve como particularmente importante en su función emancipatoria. La investigación no está solamente señalada a debilitar el sentido común o las realidades que damos por hechas sino para abrir caminos hacia el cambio, por ejemplo Semin y sus colegas (Semin y Chassein, 1985; Semin y Krahe, 1987) han señalado la dependencia de las formulaciones científicas de la personalidad respecto de los sistemas de creencias comunes dentro de la cultura.

Otra postura presente es la de una aguda sensibilidad histórica para las perspectivas de otras personas y otros tiempos, dado que en la medida que el investigador demuestra variaciones en las perspectivas el efecto es el de romper el mantenimiento de las realidades de sentido común de la cultura contemporánea, esto es, deconstruir las ontologías locales y por tanto liberar al individuo de las limitantes de sus convenciones existentes.

Para aumentar el interés en otras culturas, esta orientación construccionista ha aportado un significativo nuevo elemento: La Psicología Histórica. En el ámbito de la Psicología Histórica se muestran las maneras en que las variaciones en la constitución histórica nos recuerdan la condición no dada de nuestras realidades específicas. Lo más predominante en este dominio de investigación ha sido la extensa línea de trabajo acerca de la dependencia histórica tanto de la noción de desarrollo del niño como de la definición cultural de "infancia", el trabajo de Ariés (1987) fue de ruptura en este

caso; más recientemente Kessen (1979) ha concluido su análisis histórico con la visión de que el niño es esencial y eternamente una invención cultural y la variedad en las definiciones del niño es sencillamente un error de una ciencia incompleta.

Estas investigaciones invitan a una reconsideración reflexiva de nuestros acuerdos contemporáneos y a una sensibilidad hacia posibilidades alternativas.

### **3. La Construcción del Patrón Social**

Un tercer principal foco de investigación está en los procesos sociales en sí mismos, tal indagación se ha beneficiado ampliamente de los trabajos pioneros de Garfinkel (1967) sobre etnometodología, se beneficia también de las apreciaciones de Goffman (1959, 1963) acerca del orden micro-social y de las varias contribuciones de Harré (1979) hacia una Psicología etogénica. Una de las características centrales que más impulsan el trabajo ha sido su cambio de locus de interés y explicación pues se desplaza de un ámbito interno o psicológico para ir hacia el dominio de la interacción. El interés de los procesos psicológicos dentro de los individuos en sí mismos es reemplazado por una preocupación acerca de las interdependencias, llamémosles resultados determinados conjuntamente o en términos de John Shotter (1980) "acción conjunta" (joint action).

Aunque no siempre rompiendo con la perspectiva individualista la mayor parte de la Investigación en Psicología Social como la auto-representación y el manejo de la impresión (Schlenker, 1985), La explicación social (Shotter, 1984; Semin y Manstead, 1983; Antaki, 1981; Burnett, Mc Ghee y Clarke, 1987), La construcción

social de la emoción (Gergen, 1992) y los episodios de interacción (Marsh, Rasser y Harré, 1978; Forgas 1979) se han centrado en el dominio de la interdependencia social. La indagación de la memoria colectiva (Middleton, 1987; Shotter, 1987) demuestran más aun la posibilidad de redefinir los procesos psicológicos como proceso sociales.

En adición, otros panoramas de estudio han sido abiertos a través de las recientes incursiones dentro de los procesos discursivos; en su sagaz introducción al tópicó Potter y Wetherell (1987) demostraron amplias maneras en las cuales los intercambios conversacionales construyen y crean patrones sociales. El volumen de Billing (1987) *Argumentando y Pensando* abre ofrecimientos a nuevas perspectivas en el cambio de actitud a través de desplazar los procesos de la cabeza y colocarlos en los contextos discursivos o interaccionales. La investigación de Smedslund (1985) acerca de las convenciones del lenguaje ordinario que gobiernan la intelegibilidad de la teoría psicológica ha propuesto temas de importancia crítica. K. Gergen se ha enfocado hacia el discurso psicológico, en este caso intentando explorar varias fuentes más especialmente lingüísticas y pragmáticas de las maneras en las que nosotros caracterizamos nuestros estados mentales, describiendo como las diferentes herramientas literarias tales como la narrativa y la metáfora limitan las maneras en las cuales podemos caracterizar a la mente. Atención adicional ha sido dada a la manera en la cual las definiciones convencionales gobiernan a lo que nosotros podemos decir acerca de la relación entre la mente y el mundo (Gergen 1989).

En este espacio de discusión es particularmente atractivo las exploraciones

acerca de las maneras de conceptualizar nociones como: Interacción, patrones, procesos. La vasta proporción del vocabulario occidental de entendimiento es individual en sus características, llamando la atención hacia rasgos individuales, mecanismos, disposiciones y demás; mientras en esta postura gran parte de lo que se necesita son conceptos que estén orientados hacia la interacción, que expliquen acciones simultáneas de dos o más personas. En efecto, la demanda particular está por un vocabulario relacional de entendimiento (Ibañez, 1985). Es este vocabulario de colectividad social el que también mantiene la promesa más grande para resolver un cúmulo de problemas.

Desde este punto de vista la intelegibilidad acerca del mundo es una que se deriva de las personas en relación. La invitación es entonces para manejar la relación social (ésta como opuesta a lo que serían mentes aisladas) como una realidad de significancia preeminente. Si se plantean las categorías del discurso para entender la acción humana podremos estar preparados para indagar las acciones pragmáticas del lenguaje en varios escenarios sociales. como Wittgenstein propuso (1988), las palabras funcionan como herramientas, si esta metáfora es adoptada, se sugerirá que los nuevos términos emergen dentro de las relaciones como una función de la exigencia práctica; las fuentes para examinar la relación entre pensamiento y la acción produce nuevas alternativas en la medida que las categorías usadas están en términos de discurso. Esto es, nosotros podemos considerar la relación entre el discurso y la acción no como una de causa y efecto sino como una gobernada por reglas o bien llamémosle por convenciones. El discurso es después de todo sólo una

forma de acción y no por cierto la fuente central desde la cual todas las acciones fluyen. Así la relación entre el mundo y los otros movimientos del cuerpo no es tan poco probable como la relación que se daría entre un estrechar las manos y una sonrisa, en ocasiones de agradecimiento es sencillamente más agradable que las dos se acompañen una a la otra.

Estas líneas o campos de indagación comparten las argumentaciones que hacen inteligible una epistemología social, y comparten la necesidad de crear formas de aproximación a la comprensión del conocimiento, la sociedad y el individuo que permitan enfrentar un contexto contemporáneo.

Si esta época llamada del fin de los grandes relatos (meta recits) según Lyotard (1989) o bien el encuentro del final de una utopía ("la sociedad del Trabajo" pensada por el marxismo) (Habermas, 1985) resulta de una diversidad tal que valores como razón y progreso (promesas de la herencia de la Aufklärung) se desquebrajan.

Vivimos una sociedad que se apoya fundamentalmente en la información, era del microprocesador personal y las antenas parabólicas ( en su defecto T.V. por cable o de señal codificada), el video y el Compact Disc. Desarrollo tecno-científico que nos habilita como nómadas (Attali, 1990) aún cuando deambulamos por la calle (vía el Walkman o el Discman).

Este desarrollo exponencial que hace obsoletas las novedades de hace una semana (por ejemplo la competencia en el ramo de los distintos paquetes para los microprocesadores; la versión 3.1 se ve sustituida por la versión 4. antes de siquiera haber tenido oportunidad de usar todas las utilidades de la versión anterior). Crea la

condición justa para imposibilitar todo intento de globalización universalística de una analítica de la verdad (Foucault, 1984b). La diversificación de posibilidades entonces produce también la coexistencia de antinomías: Sociedad "consumista y ecologista, renovadora y retro, porno y discreta" (Lipovetsky, 1986; Gitlin, 1989).

Asistimos a una complexificación (Lyotard, 1987) del existir que se extiende a las costumbres y lo que identificamos como lo cotidiano (elemento constituyente de lo que en términos de colectividades conforma la Sociedad Civil). La destrucción de los sentidos únicos y los valores superiores (supuestos en términos trascendentales-pronto ahistóricos en el vértigo de la modernidad) nos lleva a adoptar posturas tales en las que la polivalencia y la multiformidad de las conceptualizaciones no sean excepción sino regla.

Este momento de nuestra contemporaneidad demanda por un rechazo de inmediato de toda explicación simplista, por lo que el quehacer intelectual se ha de ver imbricado necesariamente con la reflexión acerca del "conocimiento" bajo estas condiciones de posibilidad.

# 3

---

## **Lo Social O Acerca de los Modos de Constitución a Partir de lo Cotidiano.**

Al considerar a lo social en términos de construcción de esquemas simbólicos constituidos por prácticas de relación se puede abandonar el esquematismo marxista infraestructura/superestructura para considerar a la sociedad como un conjunto de ordenes significativos. Este desplazamiento permitiría la creación de formas de inteligibilidad de lo social que no descansaran en una lógica de razón práctica (las condiciones de existencia humana, guiadas por la acción propositiva racional y orientadas a la interacción instrumental con su mundo (la noción marxista de *Trabajo*) (Sahlins, 1976).

Pensar lo social como un proceso de reproducción simbólica del mundo de vida (Schutz & Luckman, 1973) conlleva asumir la guía de una lógica de razón donde la acción humana está orientada a la constitución de significados. Los juegos de relación de los individuos con el mundo se presentarían a través de una lógica colectiva de significados y en ella cada práctica y cada objeto cobran importancia no por lo que son por sí mismos, sino por lo que "dicen", por lo que significan dentro de un contexto determinado (Clastres, 1978, 1987; Geertz, 1991).

En concordancia con la aproximación desde una epistemología social, al señalar aquello que llamamos significado no se está haciendo referencia a la descripción de una correspondencia fiel (espejo) de lo dicho con "lo real". Llamamos *significado* a aquel juego de acciones coordinadas que se establecen en el momento que ocurren prácticas de relación. *El significado es una práctica de relación*. Al hablar de estas prácticas de relación es posible señalar que de manera genérica estas ocurren de modo constante y de hecho en su repetición o bien aparente insignificación ( el modo de saludar, el tipo de calzado que se usa, el modo de hacer uso de los servicios públicos o la manera de dirigirnos a aquellos que amamos) establecen los estilos de relación personal que constituyen lo "cotidiano".

Esta constitución de lo cotidiano apunta a señalar la posibilidad de diversas dimensiones o formas de entrelazarse eso que ocurre a diario, lo conocido para nosotros, en los juegos de relación que practicamos y que en su práctica nos constituyen.

Pensar la intelegibilidad de estas prácticas de relación descansaría sobre la idea de coordinación de acciones que se ven regidas por juegos de reglas, normas, que regulan, modulan o sintonizan las prácticas de relación a través de los emplazamientos/contextos en que se desenvuelven.

Es importante pensar cómo se comprende la noción de acción pues al pensar en una práctica de relación se suele suponer sólo como un movimiento o comportamiento. Por acción entenderemos a una manifestación simbólica en la que entra en interacción el individuo con al menos uno de los sistemas de acción. El movimiento, así

como los comportamientos y el lenguaje serían componentes o modos de la acción, pero no una acción en sí mismo ninguno de ellos.

Al hacer referencia a la definición de acción se implicó la descripción de sistemas de estas manifestaciones simbólicas o acción. Estos sistemas de acción o también ordenes significativos se pueden caracterizar por permitir juegos coordinados de interacción en al menos tres esferas: a) acciones del individuo consigo mismo, b) acciones del individuo en referencia con otros individuos y c) acciones del individuo en relación con las cosas o el mundo.

La comprensión de estas prácticas de relación necesariamente se da en el análisis de los emplazamientos de interacción donde se presentan las constituciones de formas de inteligibilidad simbólica de los colectivos y sus efectos sobre las vidas individuales y colectivas (Fernández Christlieb, 1989).

Los emplazamientos de la acción pueden ser los siguientes:

Lo Extra público/informacional, lo público/urbano, semipúblico/semiprivado, lo privado y el espacio íntimo/el cuerpo. Cada uno de estos emplazamientos serían el resultado de una construcción histórica que se vendría operando conforme se van modificando las constituciones de la interacción ( Fernández Christlieb, 1991).

Es en estos emplazamientos donde se establecen tematizaciones específicas de las formas de interacción. Si la interacción hace referencia a las relaciones de los individuos con otros individuos y con el mundo, esto conllevaría diversas formas de describir las acciones que se realizan; esta descripción de las acciones puede ser

denominada tematización en tanto permite comprender el dominio de la enunciación de las acciones llevadas a cabo en emplazamientos específicos.

Una tematización posible de juegos de acción que impliquen emplazamientos tanto públicos como privados (aunque cada uno con su forma propia para constituir sus patrones de relación) es la que se hace referente al aprendizaje donde se considera la interacción del individuo(s) en la experiencia de circulación de la información de la que se asume se habrá de dar una estructuración distinta a la inicial gracias a la interacción de los individuos (alumnos y profesor) en un marco como el de la institución educativa.

# 4

---

## El Enfoque Sistémico visto desde la Postura Socio-construccionista

Cuando se considera el contexto de discusión contemporánea respecto del saber con lo que implica el proceso de conocimiento; sus relaciones con lo que se denomina lo social y el tipo de vigilancia o precaución reflexiva que implica este modo de asumir el proceso de conocimiento; es posible hacer una lectura que señale puntos de confluencia, contacto o campos de problematización donde el punto de vista socio-construccionista puede constituirse como una forma de leer o bien figurar (*picture/-build*) el dominio del enfoque sistémico.

Esta manera de figurar al enfoque sistémico busca crear opciones o formas de intelecibilidad que se conformen como puentes que permitan el acceso a otras herramientas teóricas (Foucault, 1986) mas que el buscar una versión globalizante o de observador de la "realidad". Las figuras propuestas, llamémosles *viñetas puente*, intentan plantear campos de discusión, tanto en ámbitos epistemológicos como de relevo entre "lo dicho" y aquellas prácticas que se posibilitan a través de lo dicho.

## LENGUAJE—COMUNICACION

Al observar la historia del enfoque sistémico es una visión obligada la figura de Gregory Bateson. El uso que Bateson hace de conceptos originados en el campo de la cibernética, así como sus propias enunciaciones desde el plano del antropólogo, hizo posible visualizar la comprensión de la comunicación en general y en particular aquella de la que participan los que al menos esquemáticamente denominamos humanos (Bateson, 1976, 1979, 1984, Bateson & Bateson, 1989; Fishman & Rosman, 1988; Hoffman, 1987; Keeney, 1987; Winkin, 1987, 1992).

Las propuestas que desarrolló para dar cuenta de la "dinámica de los campos sociales" vino a constituirse como una inspiración que dio amplitud y perspectiva para hacer posible el uso de tales supuestos en el ámbito clínico de la psicología (Lipset, 1991, Winkin, 1987, 1992). Es de mencionar que si bien Bateson rechazó la posibilidad de un uso, entonces fuertemente instrumentalizado o dirigido, de sus ideas, eso no impide la inserción y dispersión de los conceptos que acuñó. El resultado de esos usos en el campo de la terapia familiar en particular es la denominación de una forma de trabajo clínico como "sistémico" que se puede seguir desde sus inicios formales en el *Mental Research Institute* de Palo Alto con Don Jackson a la cabeza (Jackson, 1968, 1977), hasta tal vez fines de los años setentas donde observamos una lectura o llamémosle relectura de Bateson que da origen a lo que ahora se denomina "Cibernética de Segundo Orden" dentro del campo de la terapia sistémica (De Shazer, 1991a, Dell, 1982, Fruggeri & Matteini, 1988; Golan, 1987; Hoffman, 1985, 1989, 1990; Keeney, 1988; Keeney & Sprankle, 1982; Varela, 1989). Esta

lectura de los años ochentas busca reactualizar un pensamiento que en los años cincuentas estaba ya circulando y sugiriendo puntos tales como la constitución de aquello que llamamos validez o veracidad en términos de las convenciones colectivas a las que estén sujetos los participantes de una interacción "X", aquello que Bateson enuncia con claridad en su texto-suma, *Espíritu y Naturaleza* (1979) "¿cuál es la pauta que conecta a todos las criaturas vivientes? implica el modo en que tanto las secuencias de conformación de las pautas, como esa pauta vista en una dimensión temporal (el contexto) están sujetos a los acuerdos colectivos en la que se ven conformadas sean tanto contextos enunciables o no, o bien "significados" enunciables gracias al contexto donde en una interacción se visualizan.

La alusión a este juego de interacción, de conformación de secuencias o patrones bien puede ser descrita como formas de coordinación de las acciones o prácticas de los individuos en su vida cotidiana. Estas coordinaciones mediante las cuales se pueden establecer interacciones personales se verían sujetas de este modo a criterios públicos, colectivos, de reconocimiento. Su descripción en términos cibernéticos o de la Teoría General de los Sistemas posibilitó una forma de terapia; en los últimos años, el regreso a esta comprensión del patrón en términos eminentemente contextuales (recuérdese que el contexto se entiende en términos de la pauta a lo largo del tiempo) y no estáticos o atemporales es bien una forma de figurar eso en lo que Bateson enfocó su trabajo (la comunicación) (Bateson, 1976, 1976a, 1979) como un evento de constitución contextual y por tanto de coordinación colectiva.

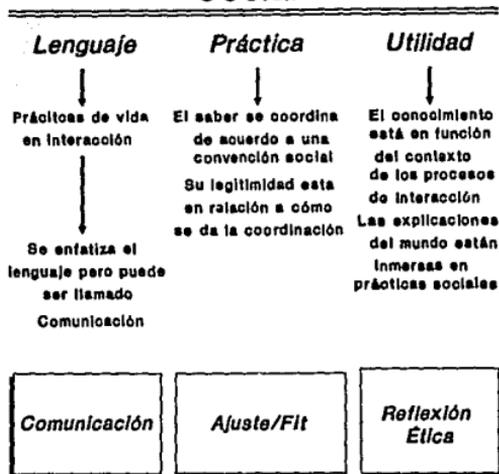
## **PRACTICA—AJUSTE (FIT)**

El saber constituido de manera relacional supone un juego de acuerdos o consensos a través de los cuales son inteligibles las descripciones de nuestras relaciones cotidianas (Gergen, 1989). Esto lleva a asumir el papel de estas convenciones o acuerdos para la coordinación de acciones. Con la lectura de Bateson enfatizando las constituciones contextuales y su relación con las formas de interacción gracias a las convenciones colectivas la postura de la Cibernética de Segundo Orden da cuenta de los intercambios apoyados básicamente en el lenguaje Sistemas Lingüísticos (Anderson y Goolishian, 1988) o Dominios Conversacionales (Hoffman, 1985; Varela, 1990) o bien de juegos lingüísticos (De Shazer, 1991).

La denominación del Ajuste propuesta por E. Von Glaserfeld (1990), puede ser útil, pues aunque en su contexto original dé cuenta de las formas de acomodo en una lógica constructivista, en términos de los juegos de relación colectiva denotaría acomodos, dependientes tanto del tipo de enunciación como de la manera en que la enunciación circuló o constituye contextos; esto último en consideración tanto de la mencionada convención como de la posición de participación constante de aquel que realiza la enunciación.

Este corte, enfatizando las formas de coordinación dependientes de la convención y la condición de observador que se constituye en la enunciación, da forma a la idea de Ajuste (fit), en esta viñeta constructivista de la Cibernética de Segundo Orden.

## Epistemología Social



### UTILIDAD—REFLEXION ÉTICA (confluencia estética).

Al plantearse una comprensión del saber en términos contextuales los tipos de valoración respecto de la validez de los discursos o proposiciones teóricas en juego se han de ver sujetos a una estrategia que considere cómo las diversas visiones de lo real promueven o permiten tal o cual práctica y qué implicaciones conlleva esto.

En la práctica terapéutica el discurso de cambio se ha de ver sujeto a esta misma consideración. La llamada Reflexión Ética que se promueve en el contexto construccionista es la precaución ecológica del enfoque sistémico (Keeney, 1987). Dicho chequeo ecológico está buscando cuidar de modificaciones no deseables.

resultado del cambio que se desee promover. Esta vigilancia puede buscarse en términos explícitos (Grinder & Bandler, 1989; Andreas & Andreas, 1991) pero se sugiere una aproximación al nivel de la forma, esto es, de los parámetros estéticos (narraciones, historias, metáforas) (Keeney, 1987, 1988) que en tanto implican conexiones no necesariamente explícitas facilitan la consideración ecológica pues suponen una posibilidad de ajuste en tanto lo que se pone en juego son las dimensiones de la forma, la sensibilidad a la configuración (lo estético, según Bateson (1979)) y no las descripciones o explicaciones de la misma.

## **Interludio Metodológico**

# 5

---

## **Consideraciones en el Contexto de la Constitución del Currículo a partir de los contenidos de aprendizaje**

Como punto inicial al plantearse la construcción curricular se concede que el marco de aproximación teórico-epistemológico que se encuentra implícito en los contenidos de aprendizaje debe jugar un papel muy importante "como estructurador del plan de estudios y estructurador de la concepción didáctica que acompaña los programas desprendidos de él" (Díaz Barriga, 1991).

La descripción específica de esa aproximación teórico-epistemológica del contenido toma la forma de un análisis epistemológico del contenido que orientará las formas de considerar la experiencia de aprendizaje en términos conceptuales, didácticos (en cuanto a los métodos de enseñanza de dichos contenidos) e incluso estructurales (relaciones entre la cantidad de contenidos posibles por períodos de tiempo; asignaturas-semestres).

En consonancia con esta intención de hacer el análisis epistemológico de los contenidos, para un programa que busca promover la formación de terapeutas sistémicos, es necesario señalar los desplazamientos que aun a partir de la propuesta

de Díaz Barriga se proponen cuando se habla de la experiencia de aprendizaje y de los contenidos de la misma.

Este desplazamiento lo caracterizaremos esquemáticamente a partir de las posturas tradicionales. Por un lado está la postura donde se habla de poner en consideración las opciones del sujeto-alumno en la experiencia de aprendizaje y por otro lado la postura que se desprende desde una epistemología social.

Díaz Barriga propone un análisis al contenido en dos direcciones -una que llama epistemológico objetivo, con el cual se hace referencia al discurso teórico de la disciplina de la que emana el contenido. Y en una segunda dimensión hace referencia a la relación epistemología subjetiva, esta es la manera en que el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender.

Con estas dimensiones de análisis Díaz Barriga asume un papel no otorgado por las corrientes teóricas dominantes, el papel del alumno como sujeto interactuante en la experiencia de aprendizaje que participa para la constitución de ese conocimiento que se da en el aula. De hecho en las posturas dominantes como la teoría de las facultades (donde se enfatiza principalmente el ejercicio de la mente en un arreglo lógico-formal) o en el conductismo (donde se segmenta el conocimiento para una inserción de información en un sujeto alumno pasivo siguiendo una lógica matemática) el contenido es asumido en sí mismo y el sujeto no se considera en su acción sobre ese conocimiento para su adquisición o constitución.

Una primera aproximación a la consideración de ese sujeto que participa dentro de la situación de aprendizaje es la que considera las líneas de Piaget, la Psicología de

la Gestalt, el cognoscitivismo y el psicoanálisis. En esa aproximación se enfatizan distintas condiciones: Por un lado desde la postura de la Gestalt, está la ley de la Pregnancia que en una perspectiva del aprendizaje lleva a señalar que no hay aprendizaje que no se relacione con conceptos anteriores ya aprendidos (o estructuras ya constituidas) y que por lo tanto no adquiera un sentido diferente para el sujeto. Desde la visión de la epistemología genética se señala al conocer como que no consiste en copiar lo real sino en obrar sobre ello y transformarlo ( en apariencia o en realidad). El esquema Piagetano de asimilación-acomodación da cuenta de esta dinámica de construcción de un conocimiento por parte del sujeto. Esto es manejar dos momentos en el aprendizaje. Por un lado recibir la información y otro ordenarla dentro de un esquema previo.

Una tercera línea se articula a partir de algunos supuestos del cognoscitivismo. En ella se da importancia a una estructura cognoscitiva -entendida como la posibilidad de que una información nueva se enlace con conocimientos integrados. En esta concepción de las estructuras cognoscitivas en relación al tema del aprendizaje identifican dos niveles. Uno lógico que supone una constitución de esas estructuras cognoscitivas siguiendo la misma lógica que tiene el tipo de conocimiento o disciplina que se va a enseñar (el científico por ejemplo c. f. Ausbell (1973)). Otra postura asume que esta estructura lógica sólo es sujeto de aprendizaje cuando le corresponde una estructura psicológica anterior. El conocimiento entonces vendría a modificar esas estructuras psicológicas siempre que éstas le correspondieran. Esto resulta contrario a la versión Piagetana donde el conocimiento no se inserta modificando al estructura

sino que se construye. Aún otra postura sería la del modo de procesamiento de información en el hombre. Aquí no se considera la estructuración lógica del conocimiento sino una ordenación psicológica de ella.

Finalmente haciendo uso del psicoanálisis como método de investigación de procesos mentales inaccesibles (lo inconsciente). Se enfatiza no sólo la dimensión cognoscitiva sino también la afectiva. De manera específica se señala como los procesos de significación de la información se pueden ver influidos por aspectos relacionales que históricamente estarían cargados afectivamente. Tales mecanismos pueden producir pautas o patrones de acción que bloqueen al sujeto para adquirir cierta información. Tales resistencias afectivas estarían potencialmente presentes en cualquier proceso de aprendizaje y por tanto su consideración es de suma importancia si se han de tomar en cuenta las formas de acción del sujeto respecto de la información contenida en las experiencias de aprendizaje.

En la aproximación desde una epistemología social se hacen tres importantes modificaciones en las formas en que se consideraran nociones tales como realidad, objetividad y validez y que tendrán sus consecuentes implicaciones para una conceptualización del aprendizaje y de los contenidos que se proponen a partir de la misma conceptualización general pero en el plan del programa mismo.

En el momento de hacer una consideración respecto a la aproximación de la epistemología social en dos dominios (epistemológico y teórico) se está tratando de hacer explícita la condición de un ejercicio sobre las formas del proceso que asume la toma de esta posición.

De hecho el asumir la postura por una epistemología social conlleva una actitud general, el análisis de los límites que se nos imponen como "realidad" y un experimento que hace posible traspasarlos. Quiero llamar a esta actitud general "*Ethos*", al estilo griego; esto es, siguiendo a Foucault (1988a), "una manera de relacionarse con la realidad actual, la opción voluntaria por la que optan unas cuantas personas y finalmente una manera de pensar y de sentir; una forma de actuar y conducirse que marca la relación de pertenencia y presentación de sí misma como una tarea".

El compromiso con una forma de aproximación como la que llamamos epistemología social está guiado en todo momento por el establecimiento de los límites propiciados por aquello que damos por sentado (mundo, realidad, verdad) con el propósito de comprender en qué puntos el cambio es posible y deseable así como determinando la forma precisa en que este cambio se llevaría a cabo.

Se caracterizaría este *Ethos* por tanto con una práctica epistemológica-teórica de la descripción y comprensión de los límites que se pueden traspasar, un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en la búsqueda de opciones de emancipación.

La puesta en práctica de tal actitud conlleva formas específicas de pensamiento, tanto en el nivel epistemológico como teórico.

Es a través de asumir tales desplazamientos epistemológicos bosquejados en las viñetas puente (comunicación-ajuste-reflexión ética) que se hace posible el uso de diferentes referentes disciplinarios o llamémosle aquí herramientas teóricas en consonancia con los supuestos epistemológicos. De ahí que sí el modo de intelegibili-

dad teórica describe el desplazamiento hacia la comunicación en términos del lenguaje discursivo (por ejemplo tomando a Anderson y Goolishian (1988)) sus formas de descripción para precisar patrones (en sus términos se podría hablar del juego conversación/multiverso de significados) conllevarían esa lógica de interacción que explicita cómo se dan los juegos de acción coordinada que permiten asumir, dar por hecha o "objetivizar" una situación específica.

El planteamiento curricular a partir de estas consideraciones asumiría por lo tanto más que la búsqueda de presentar conocimiento detallado de elementos de un saber específico. De hecho, desde el momento que en esta postura se habla de las posibilidades de inteligibilidad propiciadas por diferentes herramientas teóricas, también se habrá de asumir que no se trata del manejo específico de una de estas formas de conceptualización. Por el contrario la *intención global tendrá que ver más con el fomentar un tipo de pensamiento que es requerido para posibilitar estas formas de explicación desde la epistemología social* (Bourdieu & Gros, 1989).

El planteamiento de la constitución de este currículo no buscará la presentación de un saber coordinado o estructurado en su totalidad. Tendrá que ver más con la promoción de formas de sensibilidad a diversos dominios de reflexión y los juegos interaccionales tendientes a la constitución de patrones o configuraciones.

Si el punto principal en esta postura construccionista social está en la ubicación de los límites a partir de su descripción, esto sólo es posible cuando son abordados los juegos de interacción con esa sensibilidad a diferentes dimensiones de patrones o mapas o configuraciones.

Se pueden considerar así de manera esquemática tres formas de sensibilidad, correspondientes a las diferentes consecuencias de los desplazamientos epistemológicos propuestos: Estos referentes son Patrón, Ajuste (fit) y Reflexión contextual.

### **Sensibilidad en el Dominio del Patrón**

Las posibilidades de conformación de inteligibilidades hace referencia de manera general a diversos mapas o configuraciones generales que son propuestas en términos discursivos. Estas configuraciones adquieren su valor de herramientas cuando en consonancia con el desplazamiento epistemológico señalado están en la posibilidad de ser insertadas en términos de marcos de intelegibilidad que den cuenta de un Momento-secuencia de interacción (contexto). De modo global hacen referencia a los elementos que permitirán conformar/enunciar el límite sin ser estos mismos el límite referido. La sensibilidad en este ámbito se dirige hacia al ubicación o identificación de formas de diferenciación en el nivel conceptual.

Estas diferencias en ese nivel hacen necesaria la promoción de esquemas en la dimensión de lo que es su relación consigo mismos. Se está hablando aquí de promoción de esquemas conceptuales dependientes de su relación con el contexto. Constitución de formas de intelegibilidad en el nivel conceptual.

### **Sensibilidad en el Dominio del Ajuste (fit)**

Las acciones que se llevan de manera coordinada en los colectivos tiene diferentes formas de variar. La constitución de contextos se hace presente a través

de esas variaciones. Hablamos de modificaciones o movimientos que se realizan con algún tipo de redundancia o consistencia. Estas formas de redundancia responden en una lógica de dispersión en campos de posibilidades, a reglas o acuerdos colectivos.

Dichas convenciones se constituyen como los límites de esos haces de dispersión. De modo general se podría señalar que estos campos de posibilidad son en una apreciación global las convenciones sociales que de acuerdo a ciertas reglas gobiernan las formas de interacción sujetas a las constituciones de sentido en diversos contextos.

Las nociones por pares en diferentes niveles de abstracción Convención - Dominio de posibilidades, Reglas, normas o regímenes - Lógica de dispersión, Interacción - Coordinación de acciones constituirían esta sensibilidad al ajuste (fit) de las dimensiones de cualquier evento o contexto al que se desee dirigir la atención y análisis.<sup>1</sup>

En este caso se estarían señalando sobre todo para hacer diferencias a través de estas nociones y los juegos de acción coordinados. Tal promoción tiene que ver con una forma de sensibilidad perceptual o agudeza perceptual dirigida a hacer tales diferenciaciones en un contexto o situación específico.

### **Sensibilidad en el Dominio de la Reflexión Ética**

Una vez hecho el desplazamiento de la noción de validez a la preocupación por cómo las descripciones del mundo están inmersas en prácticas colectivas (sociales).

---

<sup>1</sup> En este desplazamiento del ajuste los conceptos clase podrían ser: CONTEXTO-----Dominio de la Acción; CONVENCION-----Campos de posibilidades, límite; REGLAS, NORMAS, REGIMENES-----Lógica del haz de dispersión (lo posible, lo pensable, lo decible, lo visible); INTERACCION-----Coordinación de acciones o relaciones.

Se ha de considerar entonces que cada descripción estaría dando necesariamente apoyo a algún tipo de práctica social/colectiva, cada forma de explicación estaría de modo implícito suponiendo algún tipo particular de relación-acción dentro de un contexto. La preocupación aquí se enunciaría de la siguiente manera general ¿De las diferentes explicaciones que tenemos en este contexto, de qué manera cada una apoya o da soporte a qué tipo de prácticas?

Si es verdad que el punto de partida del *Ethos* que apoya esta aproximación epistemológica es el principio de emancipación, deberá de ser muy importante considerar cómo diferentes explicaciones permiten o proponen diversas prácticas que suponen algún cambio o formas de acción. Si hemos de promover tal ruta hacia la constitución de mundos es un compromiso plantear una reflexión o formas de consideración de las consecuencias interaccionales a futuro. La búsqueda de esquemas interpretativos que le permitan considerar estas implicaciones a futuro para la vida social es el dominio hacia el que estaría dirigida esta forma de sensibilidad.

A modo de esquema general de estas formas de sensibilidad se puede hablar de la constitución de habilidades o destrezas respecto a las configuraciones conceptuales, las consistencias interaccionales y las implicaciones interaccionales/relationales. El producto o descripción tentativa tendrá la intención de crear esa configuración global o mapa experiencial de una situación o contexto específico. Dicho mapa permitiría ubicar de modo preciso sus límites, sus fronteras y en consecuencia también las opciones que no eran posibles antes de determinar el mapa, pues son constituidas a futuro desde el mapa que se está describiendo.

# Programa de Formación

# 6

---

## Perfil

### Propósitos

Este programa tiene el fin de proveer al alumno con las habilidades mínimas necesarias en la dimensión epistemológica, para la construcción de configuraciones conceptuales, sus posibles interacciones con otras configuraciones y las implicaciones de tales interacciones.

### Perfil de Ingreso

Para que el programa de formación se lleve a cabo es necesario que los alumnos presenten:

- . Videograbación de una entrevista inicial con población clínica acompañada de un resumen del caso del mismo.
- . Entrevista con el coordinador del programa para explicitar sus motivos y objetivos.

Por otro lado, que posean los siguientes niveles mínimos de información en las dimensiones histórica, filosófica, científica-disciplinaria, profesional y formativa.

**Histórica:** Descripción de la secuencia cronológica de las escuelas terapéuticas y antecedentes del enfoque sistémico entre los años 1950 a 1990 (ubicaciones geográficas, escuelas, terapeutas).

**Filosófica:** Identificación de las corrientes filosóficas comprendidas bajo el rubro de racionalismo, asociacionismo, constructivismo en relación a cómo se concibe el conocimiento.

**Científica-Disciplinaria:** Identificación de los modelos psicodinámicos, del aprendizaje social y humanístico en el ámbito de la práctica clínica de la psicología.

**Profesional:** En cuanto a habilidades profesionales: Investigación documental, redacción, habilidades interpersonales.

**Formativa:** Hábitos intelectuales: Reflexión, lectura, observación, análisis y crítica. Características Éticas: Conocimiento sobre ética, conceptos de moral, manejo de la ética en su práctica profesional.

# 7

## Mapa Curricular

El presente mapa se diseñó a partir de la determinación de los conceptos nucleares en el plano epistemológico del enfoque sistémico.

AREA DE CONOCIMIENTO	ENFOQUE TEORICO	CATEGORIAS ANTECEDENTES	CATEGORIAS	CATEGORIAS SUBSECUENTES
<b>COMPRESION DEL PATRON</b>	<b>EPISTEMOLOGIA GIBERNETICA</b>	.Dif. Mapa/Terr. .Distingo .Vision binocular .Puntuación	.Tipos lógicos .Ordenes de recursion .Forma/Proceso	
	<b>COMUNICACION HUMANA</b>	.Relacion .Calculo	.Contexto/ significado	.Juegos de relacion
	<b>ENFOQUE SISTEMICO</b>	.Teoria General de los Sistemas	.Totalidad .Retroalimentacion	
<b>COMPRESION DEL AJUSTE</b>	<b>EPISTEMOLOGIA GIBERNETICA</b>	.Vision binocular .Concepto de Tiempo .Ordenes de Recursion .Pracranismo	.Doble descripción .Marcos semanticos y politicos	.Patrones de relacion
	<b>COMUNICACION HUMANA</b>	.Proceso estocástico .Calculo	.Contexto/ significado .Axiomas de la comunicacion	.Sistemas de Relacion (Individuo, pareja, familia y Grupo)
	<b>ENFOQUE SISTEMICO</b>	.Estructura .Calibración .Homeostasis .Cambio	.Sistemas orientados al equilibrio y no equilibrio	

AREA DE CONOCIMIENTO	ENFOQUE TEORICO	CATEGORIAS ANTECEDENTES	CATEGORIAS	CATEGORIAS SUBSECUENTES
IMPLICACIONES DEL CAMBIO	EPISTEMOLOGIA CIBERNETICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Juegos de relacion</li> <li>.Patrones de relacion</li> <li>.Sistemas orientados al equilibrio y al no equilibrio</li> <li>.Tipos Lógicos</li> <li>.Concepto de Tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Sistemas de significados y de conductas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Implicaciones del cambio (Chequeo Ecológico)</li> </ul>

Los anteriores son conceptos que permiten organizar conceptualmente las tres dimensiones de comprensión a promover: a) Comprensión al patrón, b) Comprensión del ajuste y c) Implicaciones del cambio.

Su función es la de describir una forma de inteligibilidad de los tipos de comprensión (de modo horizontal) y por otro lado el presentar una secuencia de constitución teórica probable que dé cuenta de lo que se denomina aproximación sistémica en el campo de la Psicoterapia.

# 8

---

## Acerca de la Comprensión de los Contextos de Aprendizaje

Al considerar esta postura donde el proceso de conocimiento se aborda a partir de campos de problematización epistemológica se vuelve necesario realizar algunas precisiones al aproximarse a la situación de aprendizaje.

Cuando se hable de aprendizaje en esta postura será de importancia que se asuma como dominio de problematización ya no las relaciones entre un sujeto (con cualesquiera que sea su naturaleza o virtudes) y un objeto o contenido a ser apre(he)ndido [esto último en ambos sentidos].

El marco de análisis corresponderá en esta postura a un campo de problematización que implique ahora por un lado la constitución del evento *aprendizaje* como una práctica de relación y por otro la presentación de una forma de intelegibilidad de lo social centrada en términos de una construcción del mundo de la vida cotidiana en esas prácticas de interacción.

Respecto del primer aspecto, cuando se plantea la interrogante alrededor de las maneras en que el sujeto aprende es importante precisar algunas suposiciones: En primer término, cuál modelo seguimos en la explicación del aprendizaje; por ejemplo

se puede estar considerando la idea de presentar o incluir, un contenido (una secuencia de información legitimada colectivamente en un campo específico) y hacer que pase a formar parte del alumno. De este modo, se asume que ese contenido será incorporado en su lógica de pensamiento, lógica que idealmente podría contener tal información. Otra manera de pensar estos modelos de esquematizar el aprendizaje puede tener que ver con el "cómo" el sujeto representa la información o contenidos que le son propuestos.

Esta representación del contenido suele ser variada y comprender varias alternativas en cuanto a las estrategias para representar esa información. Si se enfatiza el modo en que se constituyen estas diferentes visiones del contenido estaremos asumiendo cómo esa relación entre los contenidos y el sujeto que ha de aprehenderlo es más cercana a la idea del encuentro de dos formas de organización de la experiencia. Por un lado, está la que podríamos llamar "Versión autorizada" que correspondería al contenido específico que se desea transmitir y por otro lado se tiene la "visión del mundo" del sujeto que participa en esa situación de aprendizaje. La manera en que estas dos formas de organización de la experiencia se encuentran y pasen a integrarse, necesariamente conllevan algunas implicaciones conceptuales (naciones o conceptos a redefinir) y modificaría también el juego de elementos a considerar en la experiencia, en particular, uno de sumo interés es su conexión con la manera en que sea planteada la relación entre el contenido y el alumno. Esto es el contexto del aprendizaje.

En el primer aspecto, el de las implicaciones conceptuales (el modelo de explicación), se estaría presuponiendo a la noción de **Aprendizaje** como una noción de resultado en términos de una secuencia de eventos que llevan a un fin dado. De una manera diferente el **Aprendizaje** correspondería a una forma de relación, una experiencia de interacción que se encuentra en un contexto definido por sus participantes.

Este aprendizaje se constituiría de manera más explícita en un proceso continuo de intercambio donde los contenidos que se circulan se verían subordinados, en muchos momentos, a las formas de relevo o acentuación o realce que los participantes le den.

Un cuidado específico respecto de cómo ese "contenido" o "versión autorizada" ha de ser "aprendido" tiene que ser expuesto, pues al circular será importante en ese caso cómo se constituyen los contextos en los que circulan y cuales serán las formas de interacción con "visiones de mundo específicas" que habrán de a su vez circularlo.

Estos elementos que toman parte en la situación de aprendizaje son de suma importancia en su uso para promover la circulación de esa versión autorizada. Una conexión a señalar de inicio es la que se refiere al contexto.

Al considerar esta postura del aprendizaje como una experiencia relacional, el contexto toma un lugar preponderante pues, dependerá de como sea esta constitución del contexto el que determine que la circulación de los contenidos de la versión oficial se consiga o no.

Al desear promover la circulación de esta versión oficial, un punto de contacto serán los modos en que otras versiones o visiones de mundo participan. De hecho, si asumimos que esta versión oficial habrá de circular (y a esto le llamamos aprendizaje) estamos hablando de que dos formas de organización de la experiencia (al menos) creen los traslapes que les permitan manejar tal flujo de contenidos. La versión oficial (que es una de esas formas de organización de la experiencia) habrá de considerar formas de traslape o coincidencia que permitan la conexión con esas otras "visiones" de mundo o formas de organizar la experiencia de los alumnos.

Estos traslapes serán posibles en tanto el contexto en el que se dé la interacción permita tal concordancia: Las maneras en que se den las organizaciones de la experiencia y en consecuencia sus significados estarán en función del contexto en que se den tales circunstancias de información o experiencia.

Los significados siempre estarán así en dependencia del contexto en el que éstos sean atribuidos. Una información específica, en términos del mensaje digital (Watzlawick et al, 1987) adquiriría diferentes significados dependientes de los contextos en que sea enunciado el mensaje. Esto vale para la constitución o permanencia de un significado específico en un contenido. Si el contexto planteado para su circulación no permite el traslape con otras "visiones de mundo" (la de los alumnos, por supuesto) estos no circularán el mensaje con el mismo significado, sino que lo harán en el sentido o significado (si es que lo circulan) del traslape que se haya dado en el momento de circular el contenido.

Esta conceptualización del contexto nos lleva también a la consideración del aprendizaje como una práctica colectiva, que podría ser descrita en sus formas de coordinación desde una perspectiva como la Wittgenstein (1988), centrada en los juegos del lenguaje.

La experiencia de aprendizaje en cuanto a su consecución de la circulación de los contenidos, necesariamente tendría que responder a una interacción coordinada de los participantes de tal práctica. El lenguaje como vehículo de tales interacciones, supondría entonces uno de los elementos en juego para que se diera tal coordinación en las interacciones (o traslapes les hemos llamado anteriormente) (El lenguaje es entendido incluso en el sentido de la codificación Batesoniana y da pie a través de la hipótesis de los hemisferios a las distintas formas lingüísticas de los hemisferios cerebrales [Bateson, 1984; Verlee Williams, 1986; Watzlawick, 1986] o del Pensamiento Lateral [De Bono, 1990, 1991, 1991a, 1991b]). Hemos de acordar además que hay otros elementos presentes en cualquier interacción del tipo que proponemos (la que se da entre fuentes de organización de la experiencia). Estos elementos corresponderían a los movimientos corporales y los elementos paralingüísticos del lenguaje (tono de voz, volumen, ritmo) (Knapp, 1988; Watzlawick et al, 1987).

Una complejidad adicional la encontramos al considerar que no solamente el aprendizaje es una noción relacional sino que también el contexto se constituye de esa manera ( ver los social y los modos de constitución). El contexto no preexiste a las interacciones de los participantes en cualquier interacción colectiva. El contexto se

constituye a través de sus intercambios (en los diversos niveles que señalamos: lenguaje, paralingüístico, corporal, espacial) incluso se ponen en juego los elementos físicos presentes que permiten constituir formas de espacio físico y de temporalidad específica en relación de las formas de organización de la experiencia de los participantes ( ver para la constitución de las nociones de tiempo a Boscolo y Bertnado (1992) y para las de espacio a Hall (1987)).

Esta conexión, aprendizaje-contexto deviene en una forma fluida de interacción, donde cada situación de circulación de contenidos implicará en sus condiciones de posibilidad la concordancia de formas de organización de la experiencia (para crear los traslapes) así como aspectos referenciales tales como movimiento corporal, espacio físico, percepción del tiempo y el lenguaje mismo con sus diferentes posibilidades de significación y representación ( e.g. metáfora, fantasía, ambigüedad). Tal vez, incluso a modo de etiqueta global, se esté hablando de una forma de constitución simbólica al crearse ese traslape pues en sí constituiría otra forma nueva de organización de la experiencia en ese momento.

# 9

---

## Sistema de Enseñanza

El hablar de un sistema de enseñanza para un programa de formación de terapeutas trae consigo la reflexión alrededor de tres puntos. a) El ámbito de los supuestos de comprensión del proceso de conocimiento. b) El ámbito de los supuestos de la concepción del aprendizaje que se este adoptando. c) Un esquema de la organización de la Enseñanza (Díaz Barriga, 1989, 1991). Al contemplar estos puntos es posible presentar una argumentación que apoye las actividades propuestas para promover el aprendizaje en el campo de la terapia sistémica.

Para abordar el primer punto, consideremos que si uno adopta de modo general la postura construccionista que se señaló en el apartado acerca de la Discusión Contemporánea, entonces uno se aproxima a la noción de conocimiento o disciplina o campo de saber, delineando campos de interacción. Espacios donde la legitimidad o veracidad de un saber está en consonancia con el tipo de prácticas que este saber permite y que por tanto se ve sujeto a las formas de constitución de eso que llamamos "lo real" en nuestra vida cotidiana.

El saber propuesto por este programa, el enfoque sistémico, presupone en sus mismos términos este vaivén de ajustes a los que se sujeta su legitimidad, veracidad e incluso sus efectos de realidad. Es un saber de constitución interaccional y se

entiende por tanto que al igual que aquello que se enuncia como aquel o eso que lo enuncie forma parte de esa misma construcción. Recuérdese a Von Foerster (1991), siempre toda descripción es hecha por un observador y este está contenido en la observación misma.

Nuestro supuesto de la noción de aprendizaje (punto "b" de esta reflexión) está entonces orientado por esas premisas. La constitución del saber no corresponde a una lógica de dotación o cantidad de saber que será proporcionado. De hecho eso que denominamos saber o información no tiene ningún tipo de representación (es decir que no tiene un significado específico) hasta el momento en que es puesta en relación (y en tal caso adopta uno o más significados). Por lo tanto proporcionar datos o para ser precisos, suponer que se está proporcionando "información" sólo conduciría a "objetivizar" (tratarlo como objeto material e.g. "Le di información al alumno") el concepto y a perder de vista la constitución interaccional del saber.

Promover las formas de sensibilidad del tipo que denominamos patrón, ajuste y reflexión ética supone que a través de la constitución de la práctica de relación profesor-alumno se den de manera congruente los usos o prácticas de esas sensibilidades. Esta congruencia supone por un lado la naturaleza de la constitución de este tipo de saber y por otro la actitud o forma que toma la relación maestro-alumno. Respecto de la manera en que se constituye el saber que nos ocupa, se ha de hablar predominantemente de la noción Batesoniana de Deuteroaprendizaje (Bateson, 1976). El promover la formación de terapeutas sistémicos con el cuidado de incidir en el ámbito de lo epistemológico deviene en una práctica de modificación

de las premisas de relación que se tangen. Se está hablando de manera global de un esquema de enseñanza orientado en el nivel del "aprender a aprender" o dicho de otro modo, aprendizaje de contextos y/o relaciones.

Al pensar en este nivel de promoción de la enseñanza es importante considerar que se está hablando de formas de estructuración de la experiencia que se pueden hacer explícitas a través de la metáfora de la separación hemisférica (Verlee Williams, 1986; Watzlawick, 1986). Una posible forma de presentar esta dimensión del aprendizaje es entonces asumir como campo de la dimensión didáctica la vía de la metáfora, la narración, la parábola, el juego, el chiste que como estructuras que guardan una relación isomórfica con las formas de procesamiento del hemisferio derecho sugieren estructuraciones posibles a ser aprehendidas durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta perspectiva, la presentación de las experiencias de configuración del aprendizaje tenderán a enfatizar las vías indirectas en comparación a las formas tradicionales de suponer la enseñanza. Con frecuencia la naturaleza de las dimensiones de sensibilidad a promover demandarán de una aproximación de este tipo en virtud de su constitución relacional sujeta a una significación contextual ( Véase como ejemplos de esas formas de enseñanza : De Mello, 1982; Deshimaru, 1990; Herrigel, 1991, 1991a; Krishnamurti, 1991; Sánchez, 1992).

El esquema de la organización de la enseñanza entonces se establecerá de manera congruente con este supuesto. De este modo, la manera de ordenar las

actividades supondrán este juego indirecto (llámese isomórfico o metafórico) de las formas de constitución de estas dimensiones (patrón, ajuste, reflexión ética).

### **Campos de Discusión Teórica**

El planteamiento del sistema de enseñanza enfatiza el ejercicio de un *Ethos* o práctica de reflexión de uno mismo en la búsqueda de ubicarse en los límites de las tematizaciones creadas a través de la reflexión. Los campos de discusión teórica se proponen como las fronteras iniciales en las que se dé inicio a la tematización.

En este caso los campos se proponen como ámbitos que en su totalidad se contienen unos respecto de los otros; es el estilo de una jerarquización de tipos lógicos (Bateson, 1979) donde se presupone una subordinación de un campo sobre el otro. Sin embargo, el ejercicio del *Ethos* propuesto supondría la modificación de estos límites y llevaría a constituir los campos tal vez sólo como juegos de intersección, o bien incluso su esquematización bidimensional (están representados en un plano) no sea necesariamente el límite de su tematización (tal vez otra dimensión sea articulada [profundidad] o incluso la representación temporal sea posible). Los campos de discusión teórica son espacios de construcción de inteligibilidades y por tanto en ellos es posible constituir haces de dispersión que a través del posible uso de diversas "herramientas" teóricas reconfiguren los límites de esos campos de discusión.

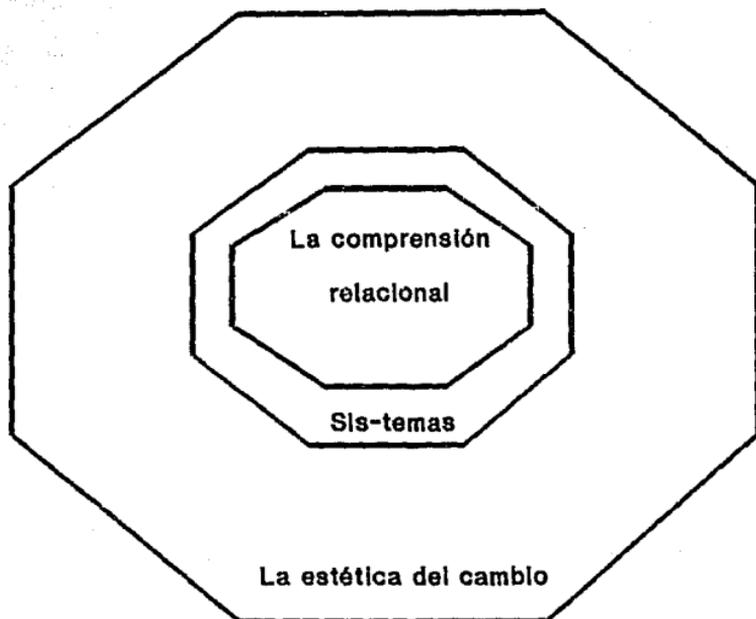
## Modelo de Estructura Curricular

### C1 "La Comprensión Relacional"

Uno de los principales puntos a distinguir de la aproximación sistémica es la consideración de eventos en términos de relación. Esta forma de describir la realidad evita la "objetivización" de conceptos y/o categorías. De hecho el desarrollo de la argumentación se dirige a establecer la pertinencia de las constituciones contextuales, donde el significado siempre está en relación a un espacio de representación específico en donde tal o cual conducta/etiqueta adquiere un sentido. El uso de herramientas venidas de la cibernética y la Teoría General de Sistemas así como las propuestas sobre la comunicación humana que Bateson sintetizó, hacen pensable el juego de interdependencias que se hace presente en todo tipo de acción.

### C2 "Sis-temas"

De la comprensión en términos de relación y no de cosas u objetos, se desprende el manejo de consistencias o redundancias de estas relaciones. La idea de patrón o como Bateson decía "La pauta que conecta" está aquí presente bajo la óptica de posibles sistemas de relación (individuo, pareja, familia, grupo) y se tematiza la naturaleza relacional de su constitución. Aquí se observa el uso de aproximaciones al sistema que enfatizan tanto los sistemas orientados al equilibrio como aquellos orientados al no equilibrio. En otro caso las herramientas a usar hacen referencia a las formas de conceptualización en términos de Cibernética de Segundo Orden y las vías que se constituyen como aproximaciones alternativas que se han identificado como de "La Narrativa".



**C3 "La Estética del Cambio"**

El rubro de este apartado, tomado de la obra B. Keeney, busca enfatizar la consideración ecológica de los sistemas en tanto están sujetos a cambios promovidos durante el trabajo del terapeuta. Se habla aquí de la estética como marco de decisión para realizar el cuidado de la ecología en la que el sistema se encuentra.

### **Relación Teoría - Práctica**

Cuando se adopta la postura construccionista social uno ha de abandonar ciertas formas de pensar las relaciones teoría- práctica. La Práctica se pensaba como una aplicación de la teoría, como una consecuencia o bien como inspiradora de la teoría. sus relaciones vienen a concebirse como una forma de totalización; esto es asumir como una condición primordial de la teoría que una vez que se visualice en la práctica, esto sólo será si lleva consigo una intención globalizadora (Foucault, 1986; Vattimo & Rovatti, 1990).

La postura que se adoptará nos lleva a hablar de esas relaciones teoría-práctica como eventos mucho más parciales y fragmentarios. Las teorías siempre serían locales y relativas a un campo específico de reflexión y la práctica funcionaría como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro. Una multiplicidad de los fragmentos teóricos y prácticos. La teoría no traducirá, no expresará, no aplicará una práctica (Foucault, 1979). *Es una práctica*. La establecemos como una caja de herramientas y nos permite hacer esa reflexión sobre los límites de las formas de Intelegibilidad locales que son señaladas como "lo Real".

### **Relación Maestro-Alumno**

Una vez que se han establecido las formas de sensibilidad que se han de promover en el alumno, se ha hablado a su vez de una actitud global de reflexión sobre el momento en el que vivimos, el presente en tanto un espacio de búsqueda, búsqueda de la diferencia que introduce al presente con respecto al pasado. El

presente como una diferencia histórica. A esta actitud la hemos llamado "Ethos" y presupone en buena medida "un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en la búsqueda de opciones de emancipación" (Foucault, 1988a).

La relación Maestro-alumno se ha de ver matizada con esta disposición y así se buscará en una interacción recíproca (recuérdese Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick et al., 1987)) promover en base de discusiones, cuestionamientos y proposiciones de experiencias tanto dentro de espacio académico como de su vida cotidiana, esa reflexión y trabajo sobre sí mismo. Es de importancia primordial señalar que a la vez que este proceso se propone en el alumno, al conceder esta vinculación recíproca, el profesor a su vez se verá comprometido *él mismo* en ese cambio. El profesor sólo promoverá este Ethos en tanto el mismo reflexione sobre sí mismo, (que asuma ese Ethos) y se vea introducido en el aprendizaje a la vez que aprende el alumno.

Esta relación conllevaría a su vez una dimensión ética importante, pues la interacción se da a través de una reflexión que ponga en tensión por un lado argumentaciones de cuño racional instrumental concebidos en la experiencia de relación docente, mientras por otro lado enfrenta el aceptar formas de pensamiento utópico que tendrían la función de alumbrar espacios de posibilidad que vayan más allá de las continuidades históricas (la práctica docente como una línea posible de ejercicio se puede señalar como una forma de continuidad histórica). Es en esta tensión que se habrá de delimitar el campo de interacciones-normas que regulen su constitución como Profesor-alumno en el proceso de enseñanza.

# 10

---

## Actividades de Aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se proponen con el fin de propiciar en su conjunto la promoción de un tipo de pensamiento (el denominado Sistémico) a partir de la especificación de ámbitos de constitución de la experiencia. Es en el ejercicio de esos ámbitos que se promueven las diferentes formas de sensibilidad que se desean constituir en este programa.

*Taller de construcción de textos:* Esta actividad buscará hacer uso de estas formas de pensamiento (sensibilidad a la configuración, ajuste y reflexión ética) mediante el ejercicio de una producción escrita (Rea, 1993)

*Seminario:* En esta actividad se promoverá el análisis, síntesis y la construcción de los contenidos teóricos, metodológicos y éticos propuestos. su función girará alrededor de la promoción de este *Ethos* respecto del presente y el ejercicio de él que conduzcan tanto al docente como al alumno en una construcción mutua de sus formas de reflexión así como de modificación de las perspectivas enunciadas a partir de los contenidos.

*Taller de descripción y construcción de configuraciones no escritas (Cartografía experiencial):* En esta actividad se tratará de propiciar el análisis y la descripción en un primer momento, y en un segundo, el diseño y construcción de configuraciones relacionales y/o experienciales. Para el primer momento se hará uso de medios básicamente visuales y/o fílmicos (video, foto) o incluso kinestésicos o auditivos que se someterán a análisis para promover la identificación de configuraciones. Para el segundo momento se buscarán crear y construir configuraciones a presentar, sobre todo en términos de ejercicio didáctico (Keeney, 1992; Satir, 1990; Satir et al., 1991) o bien de práctica experiencial (en este ámbito los enfoques Ericksonianos pueden ser ejemplos de construcción: Andreas & Andreas, 1991; Bandler, 1988; De Shazer, 1986, 1992; Erickson & Rossi, 1980; Grinder & Bandler, 1989; O'Hanlon, 1989, 1990; Robles, 1990, 1991; Zeig, 1989) o bien aproximaciones experienciales o discursivas afines epistemológicamente (Caille & Rey, 1990; Sanchez, 1992; Verlee Williams, 1986).

El conjunto de las actividades de aprendizaje buscará promover el uso de tecnología de trabajo intelectual (Bourdieu & Gros, 1989): Organización de ficheros, creación de manuscritos, investigación documental, uso de instrumentos de la informática y tecno-ciencia en general (video, audio). Así mismo, con ellas se buscará promover modos de pensamiento afines a los supuestos de orientación sistémica propuestos por el programa en las tres dimensiones de sensibilidad.

# 11

---

## Evaluación del Aprendizaje

Al asumir el aprendizaje como una práctica relacional posibilitado a través de la misma lógica que da forma a la constitución de lo cotidiano (ver noción de lo social) su evaluación o valoración se dimensionará como un ejercicio de configuración-ajuste-reflexión ética de la práctica.

Así la experiencia de aprendizaje se ha de comprender como un resultado pragmático comunicacional. Con ello se implica que al igual que toda comunicación, esta interacción no se puede describir con la noción de error; sólo se puede hablar de ella en términos de resultados. Como tal la evaluación comprendería los resultados y sobre todo el proceso por el que se llegó a esos resultados. En esos términos la acreditación sólo es parte de la evaluación y su función específica es la de otorgar una calificación al desempeño académico.

Las estrategias de acreditación, incluyendo la autoevaluación deberán ser definidas por el grupo en su conjunto incorporando elementos como el programa, participación del docente, dinámica de las actividades, etc.

Las estrategias de acreditación han de formularse en consonancia a la naturaleza o constitución de los contenidos así como de su planteamiento didáctico como práctica relacional. De esta forma la acreditación del alumno integrará en su calificación el análisis de los procesos de aprendizaje y el resultado o resultados de dichos procesos a través de un producto explícitamente definido.

Cada actividad de este modo poseerá sus formas propias de formular el proceso de acreditación.

*Taller de construcción de Textos:* entrega del proceso de construcción por sus diversas fases (borradores, recortes) presentados de manera que sea explícita la configuración a través de un proceso específico; entrega de un texto final, producto de ese proceso.

*Seminario:* Ensayos, monografías, formulación o construcción de planteamientos hipotéticos.

*Taller de Descripción y Construcción de configuraciones no Escritas:* Material didáctico, audiovisuales, instrumentos de observación, diseño de rituales o experiencias relacionales con finalidades especificadas de antemano (didácticas o meramente experienciales).

# Líneas

# 12

---

## Líneas de Horizonte, Líneas de Fuga

El ejercicio teórico contemporáneo está caracterizado por un pensar la actualidad o bien reflexión sobre el presente. En los últimos veinte años este *Dictum* ha guiado las discusiones en los campos de producción intelectual, sean estos los de la filosofía de la sociología o de la historia. De hecho, cabe decir que hablamos de un reflexionar que alcanza el saber en general y que en particular se ve más complejizado en el campo de las llamadas ciencias sociales.

Es de importancia señalar algunos puntos o temáticas implícitos en este reflexionar contemporáneo. Aspectos que delinear en momentos la conformación de las reflexiones o bien delimitan los alcances o usos de la reflexión. En el caso del contexto de las ciencias sociales mencionaré sólo a modo de bosquejo los siguientes aspectos: una tensión entre complejidad y azar, una delimitación de la aproximación de la reflexión que se desplaza de lo global a lo local, una consideración de los modos de reflexión que se articulan a través de metáforas espaciales y la consideración de los modos de ejercicio de aquel que enuncia el discurso teórico.

El planteamiento de las formas posibles de descripción del mundo enfrentan espacios de una complejidad y movilidad que no puede hacer frente el pensamiento "fuerte" del racionalismo y determinismo clásicos. Esta forma de pensamiento es incapaz de reconocer el desorden, el azar, la degradación, la muerte, sólo es capaz de concebir una mecánica trivial incapaz de crear o crearse (Morin, 1992).

El "Pensamiento Débil" de G. Vattimo (1986; 1991; 1991a; Vattimo, Rovatti, 1990), las aproximaciones de la antropología a la noción de Desorden de Balandier (1988), las investigaciones sobre las formas de racionalidad de Foucault (1983, 1984, 1988a) son ejemplos de este ejercicio de la razón. Si bien no intentan la universalidad de sus planteamientos, diagraman y enuncian las formas de un dominio específico y reflexionan sobre las condiciones de posibilidad de sus propuestas.

Este ejercicio de producción teórica no se rinde ante la presencia del azar y sí enfrenta la complejidad que supone esta relación con lo real, donde a decir de Pascal Bruckner (1993) hay un regreso a la melodía, a la moral, al humanismo. No más leyes de hierro sino tolerancia absoluta, no más escuelas o grupos sino autores dispersos. Es en este ejercicio de razonamiento donde la posibilidad de ajuste o flexibilidad del pensamiento es lo que permite constituirse como una descripción de la actualidad.

Como segundo punto, este énfasis en la posibilidad de ajuste o flexibilidad del ejercicio de la razón da como resultado una aproximación básicamente contextual. Esto se señalará como un desplazamiento de la constitución teórica global hacia la reflexión particular, local, de una tematización o problematización que se señale. De hecho recurrir a estas metáforas (global-local) para describir los modos de ejercicio de

la razón no es señal de un acontecer aislado. El espacio planteado como de razonamiento se configurará de modo más consistente para estas aproximaciones a través del uso de "metáforas espaciales". Señalar "campos de problematización", "dominios de discusión teórica"; el pronunciarse por una reflexión que especifique los "límites" de un saber; es parte de un modo de construcción de conocimiento o saber donde incluso la metáfora misma supone opciones o formas de constitución no pensables si no es a través de este uso propositivo de la metáfora espacial.

Finalmente, un punto a tomar en cuenta tendría que ver con los modos de uso o formas de acción de aquellos que se asumen en este juego de condiciones del pensar contemporáneo. Aquel que era llamado "teórico" o de modo más coloquial "intelectual" (en tanto se hace referencia al ejercicio de razonamiento que se realice) experimentará con maneras diferentes de *a)* representarse su acción o interacción con los demás a partir de su reflexión; por el tipo de aproximación señalada, su reflexión de tipo local, específica, constituye una forma de acción en tanto considera eso de "específico" que enuncia en un contexto, su trabajo reflexivo es en sí una acción útil o práctica para ponerse en juego en un contexto dado. *b)* Esto lleva a considerar al teórico como alguien que utiliza la teoría como instrumento para ejercer acciones concretas. La teoría utilizada como herramienta para relacionarse o constituir formas de realidad a diferencia de una teoría pensada como reflejo o espejo de la realidad. Y *c)* con esta actitud del trabajo de razonamiento se vuelve condición el uso de un ejercicio de la razón que no se articule sólo sobre premisas de naturaleza instrumental (véase la crítica de la Escuela de Frankfurt) sino que incluya las dimensiones afectivas

y mitológicas de un espacio de reflexión; más aún, si nuestro dominio es el de las ciencias sociales. *d)* Este juego de puntos en tanto parte de la acción o interacción del "teórico" en su espacio de reflexión local devendría en una visión de mundo, un saber articulado, una ética (Morin, 1993). Esta ética como práctica de interacción gestionaría la posibilidad de constitución de saberes que asuman una multiplicidad de realidades que permitan afrontar y tener relación con la complejidad, el caos y demás configuraciones con las que nos relacionamos a diario, en eso que para hacer sencilla nuestra vida llamamos "lo cotidiano".

El presente ejercicio, referente a los tipos de razonamiento, específicamente en el nivel epistemológico, que habrían de constituir a aquel que ejerce una práctica terapéutica, busca incluirse con la consideración de los puntos o temáticas antes mencionadas para el trabajo teórico contemporáneo.

Es posible pensar a partir de los apartados presentados en el *Programa para Formación de Terapeutas Sistémicos* en tres líneas, llamémosles de horizonte o de fuga a las cuales dirigir nuestra vista.

**1. Acerca de la reflexión sobre *el proceso de conocimiento como una construcción colectiva.***

La postura presentada como marco de discusión acerca del conocimiento constituye una posibilidad aún por explorar en muchos aspectos para un dominio como es el de la Psicología en general. Al permitirse la reflexión acerca del proceso de conocimiento como una práctica de relación y no cómo un reflejo de elementos que preexistan (sujeto-objeto) al conocimiento se abren muchas posibilidades. Por ejemplo,

para la Psicología se vendría a configurar a modo de diferentes nociones como la de hombre, lo social, conocimiento y en sentido estricto la noción misma de "lo Psicológico". Un modo de comprensión del saber de esta orientación supondría pensar "La Psicología" como una práctica y no como una representación.

### **2. Acerca de las formas de ejercicio del Saber Psicológico.**

Una de las tematizaciones que ha tomado más espacio en las discusiones acerca de la Psicología como una disciplina es el de una Ordenación, "Paradigmación" o algún tipo de construcción que permitiera una certeza global de eso que es "lo Psicológico". El ejercicio de Lo Psicológico visto desde esta perspectiva de construcción colectiva supondría el asumir por un lado, formas de producción de saber que apelen a una diferenciación de dominios específicos en torno a Lo Psicológico; reflexiones que permitan establecer los límites de un saber y de modo consecuente que nos conduzca al conocimiento de las posibilidades que son visibles a partir de señalar el límite. El trabajo alrededor de lo Epistemológico en esta dirección es probablemente una de las posibilidades de aproximación y formación de herramientas que más promesas nos ofrece en la actualidad.

### **3. Acerca de la dimensión pedagógica de Lo Psicológico.**

Otra línea de horizonte o fuga que se presenta a partir del programa es la referida a la enseñanza de la Psicología. La suposición de las premisas de la reflexión contemporáneo se hace presente cuando es posible hablar de los modos de constitución del curriculum a partir del análisis epistemológico de los saberes a enseñar.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Esta aproximación nos provee así de la posibilidad de reflexionar no sólo sobre los contenidos en sí mismos a enseñar, sino también dirigirnos a los modos o formas de pensamiento necesarios en tanto proceso para circular contenidos. De esta manera la enseñanza de la Psicología, así, iría dirigida a la promoción tanto de los contenidos como de las formas de pensamiento, formas de racionalidad y procesos de construcción de esos contenidos. Esto entonces supondría como línea, la promoción de la enseñanza de "Lo Psicológico" articulada a través de una dimensión epistemológica y no teórica.

Estas tres líneas se presentan así como posibles campos a trabajar donde lo que avistamos al frente (como horizonte) o lo que tratamos de hacer fluir y que desborde los límites ( como fuga), se constituya como saberes útiles en tanto se les de forma en dominios específicos y como una manera de crear intelegibilidad en nuestras relaciones con lo real.

## Referencias Bibliográficas

- Ackermans, A., Andolfi, M. (1990). *La creación del sistema terapéutico*. Buenos Aires: Paidós.
- Anderson, H., Goolishian, H. (1988). Human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27(4), 371-393.
- Andolfi, M, Angelo, C. (1990). *Tiempo y mito en psicoterapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., Nicolo-Corigliano, A. (1989). *Detrás de la mascara familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Andreas, C., Andreas, S. (1991). *Corazón del la Mente*. Chile: Cuatro Vientos.
- Antaki, C. (1981). *The Psychology of ordinary explanations of social behavior*. London: Academic Press.
- Antaki, I. (1992). *Segundo Renacimiento*. México: Joaquín Mortiz.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Armistead, N. (1974). *Reconstructing Social Psychology*. Baltimore: Penguin.
- Attali, J. (1990). *Milenio*. México: Seix Barral.
- Ausbel, D. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En E. Stanley (Ed.). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Balandier, G. (1988). *El desorden*. Barcelona: Gedisa.
- Bandler, R. (1988). *Use su cabeza para variar*. Chile: Cuatro Vientos.
- Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Carlos Lohle.
- Bateson, G. (1976a) Una teoría del juego y la fantasía. En G. Bateson. *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Carlos Lohle. 205-221.
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G., Bateson, M.C. (1989). *El Temor de los Angeles*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G., Ruesch, J. (1984). *Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Berger, M., Dammann, C. (1982). Live supervision as context treatment and training. *Family Process*. 21, 337-344.
- Bernstein, R., Brown, E., Ferrier, M.-J. (1984). A model for collaborative team processing in brief systemic family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*. 10(2), 151-156.
- Billing, M. (1987). *Arguing and Thinking*. London: Cambridge University Press.
- Bloch, D., Weiss, H. (1981). Training facilities in marital and family therapy. *Family Process*. 20, 133-154.
- Boscolo, L., Bertrando, P. (1992). the reflexive loop of past, presente and future in systemic therapy and consultation. *Family Process*. 31(2). 119-130.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Vive la Crise! for heterodoxy in social science. Mecanograma del autor.
- Bourdieu, P., Gros, F. (1989). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de la Educación*. 18(4), 93-106.
- Bowen, M. (1990). *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Brent, D., Marine, E. (1982) Developmental aspects of the cotherapy relationship. *Journal of Marital and Family Therapy*. 69-75.

- Bruckner, P. (1993). Una cultura para embalsamar. *ESTUDIOS*, 32, 19-24.
- Burnett, R., Mc Ghee, P. (1987). *Accounting for Relationships*. London: Methuen & co.
- Caillé, P., Rey, Y. (1990). *Habla una vez...* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Clastres, P. (1978). *La Sociedad Contra el Estado*. Caracas: Monte Avila.
- Clastres, P. (1987). *Investigaciones en Antropología Política*. México: Gedisa.
- Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representations*, 1, 118-146.
- Cronen, V. E., Pearse, W.B., Tomm, K. (1985). A dialectical view of personal change. En K. Gergen, E. Davis (Eds.). *The Social Construction of the Person*. New York: Springer-Verlag.
- Churven, P., Mc Kinnon, T. (1982). Family therapy training. *Family Process*, 21, 345-352.
- De Bono, E. (1190). *El Pensamiento Lateral*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1991). *El Pensamiento Práctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1991a). *Ideas para profesionales que piensan*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1991b). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires: Granica/ Vergara.
- De Mello, A. (1982). *El Canto del Pajaro*. México: Sal Terrae.
- De Shazer, S. (1986). *Claves para la Solución en Terapia Breve*. Buenos Aires: Paidós.
- De Shazer, S. (1991). *Putting Difference to Work*. New York: Norton.
- De Shazer, S. (1991a). Muddles, bewilderment and practice theory. *Family Process*, 30, 453-458.
- De Shazer, S. (1992). *Claves en Psicoterapia Breve*. Barcelona: Gedisa.
- De Shazer, S., Molnar, A. (1984). Changing teams/ changing families. *Family Process*, 23(4), 481-486.
- Dell, P. (1982). Beyond homeostasis. *Family Process*, 21, 21-42.

- Deshimaru, T. (1990). *Historias Zen*. Barcelona: Sirio.
- Díaz Barriga, A. (1989). *Didáctica y Currículum*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Elkaim, M. (Ed.) (1988). *Formaciones y Prácticas en Terapia Familiar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Erickson, M., Rossi, E. (1980). *The collected papers of Milton H. Erickson on Hypnosis*. 4 vols. Washington: Irvington.
- Fernandez Christlieb, P. (1989). Masa y afectividad colectiva. *Nematihuanl*. 5, 3-18.
- Fernandez Christlieb, P. (1991). *El espíritu de la calle*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Fernandez Christlieb, P. (1991a). La posmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo. *Investigación Psicológica*. 1(1), 111-130.
- Fernandez Christlieb, P. (1993). El conocimiento encantado. *La Jornada Semanal*. Nueva Epoca, 193, 41-44.
- Feyerabend, P. (1986). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. (1989). *Diálogo sobre el Método*. Madrid: Catedra.
- Fish, S. (1980). *Is there a test in this class?* Cambridge: Harvard University Press.
- Fishman, Ch., Rosman, B. (Eds.). (1988). *El cambio familiar: Desarrollos de Modelos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Flomemhaft, K., Carter, R. (1977). Family therapy training: Program and outcome. *Family Process*. 16(2), 211-218.
- Forgas, J. (1979). *Social episodes: The study of interaction routines*. New York: Academic Press.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. España: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1983). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (1984). Kant y la Historia. *Siempre*. (1624). 40-47.

- Foucault, M. (1986). *Diálogo Dobre el Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1988). *Historia de la sexualidad II, El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988a). ¿Qué es la ilustración? *Sociológica*. 3(7/8), 289-304.
- Fruggeri, L., Matteini, M. (1988). Larger systems? Beyond a dualistic approach to the process of change. *The Irish Journal of Psychology*. 9(1), 183-194.
- Garfield, S. (1977). Research on the training of profesional psychotherapists. En A. Gurman y A. Razin (Eds.) *Effective Psychotherapy: A handbook of research*. New York: Pergamon.
- Garfield, R. (1979). An integrative training model for family therapists: The Hahne-mann Master of Family Therapy Program. *Journal of Marital and Family Therapy*. 5(3), 15-22.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnometodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1991). Generos confusos: La reconfiguración del pensamiento social. En C. Reynoso (Ed.) *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- Gergen, K. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. New York: Springer.
- Gergen, K. (1985). The social contructionist movement in modern psychology. *American Psychology*. 40(3), 266-275.
- Gergen, K. (1989). Social psychology and the wrong revolution. *European Journal of Social Psychology*. 19, 463-484.
- Gergen, K. (1991). Hacia una psicología posmoderna. *Investigación Psicológica*. 1(1), 97-109.
- Gergen, K. (1992). *El Yo saturado*. México: Paidós.
- Gitlin, T. (1989). Postmodernism: Roots and politics. *Dissent.*, (Winter), 100-108.
- Goffman, E. (1959). *Asilos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1963). *La presentación del sí mismo en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Golan, S. (1987). On description of family therapy. *Family Process*. 26, 331-340.
- Grinder, J., Bandler, R. (1989). *De sapos a príncipes*. Chile: Cuatro Vientos.
- Hall, E. (1987). Proxémica. En Y. Winkin (Ed.) *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kalros.
- Haber, R. (1990). From the handicap to handy capable: Training systemic therapists in use of self. *Family Process*. 29(4), 375-384.
- Habermas, J. (1973). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1981). La modernidad inconclusa. *Vuelta*. 5(54), 4-9.
- Habermas, J. (1985). El fin de una utopía. *La Jornada Semanal*. 1(23), 1-3.
- Habermas, J. (1985a) A philosophico-political profile. *New Left Review*. (151), 1-31.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Ithica: Cornell University Press.
- Harré, R. (1979). *Social being: A theory for social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Heath, A. (1982). Team family therapy training: Conceptual and pragmatic considerations. *Family Process*. 21, 187-194.
- Hoffman, L. (1985). Beyond power and control: Towards a "Second Order" family systems therapy. *Family Systems Medicine*. 3(4), 381-396.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la Terapia Familiar*. México: FCE.
- Hoffman, L. (1989). Una posición constructivista para la terapia familiar. *Psicoterapia y Familia*. 2(2), 41-53.
- Hoffman, L. (1990). Constructing realities: An art of lenses. *Family Process*. 29(1), 1-12.
- Hohendahl, P. (1985). The dialectic of enlightenment revisited: Habermas' critique of the Frankfurt school. *New German Critique*. 35, 3-26.
- Honneth, A. (1986). Dos formas de una crítica de la modernidad. *Siempre*. 1745, 3 diciembre, 40-48.
- Herrigel, E. (1991). *Zen en el arte del tiro con arco*. Buenos Aires: Kier.

- Herrigel, E. (1991). *El camino del Zen*. México, Paidós.
- Ibañez, T. (1985). La psicología social: En busca del paradigma perdido. *Cuadernos de Psicología*. 1, 59-78.
- Ingelby, D. (1980). *Critical psychiatry: The politics of mental health*. New York: Pantheon.
- Jackson, D. (Ed.) (1968). *Therapy, communication and change*. Palo Alto: Science & Behavior books.
- Jackson, D. (1977). *Comunicación, familia y matrimonio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Keeney, B. (1987). *Estética del cambio*. Barcelona: Paidós.
- Keeney, B. (1988). Autonomy in dialogue. *The Irish Journal of Psychology*. 9(1), 101-109.
- Keeney, B. (1992). *La improvisación en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Keeney, B., Ross, J. (1985). *Construcción de terapias familiares sistémicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Keeney, B. Sprankle, D. (1982). Ecosystemic epistemology. *Family Process*. 21, 1-21.
- Kessen, W. (1979). The american child and other cultural inventions, *American Psychologist*. 34, 815.
- Knapp, M. (1988). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Kniskern, D., Gurman, A. (1979). Research on training in marriage and family therapy: Status, issues and directions. *Journal of Marital and Family Therapy*. 83-94.
- Kolevzon, M., Green, R. (1983). Practice and training in family therapy: A known group study. *Family Process*. 22, 179-190.
- Kramer, J. Reitz, M. (1980). Using video play back to train family therapists. *Family Process*. 19, 145-150.
- Krishnamurti, J. (1991). *Principios del aprender*. México: Hermes.
- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lara, M.P. (1988). *Habermas frente a su tradición*. Ponencia UAM-Xochimilco.

- Larsen, K. (1980). *Social Psychology: Crisis or failure*. Montmouth: Institute for theoretical history.
- Latuor, B., Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. California: Sage.
- Liddle, H. R., Saba, G.W. (1982). Teaching family therapy at the introductory level: A conceptual model emphasizing a pattern which connects training and therapy. *Journal of marital and Family Therapy*. 63-72.
- Liddle, H., Schartz, R. (1983). Live supervision/consultation: Conceptual and pragmatic guidelines for family trainers. *Family Process*. 22, 477-490.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1993). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lipset, D. (1991). *Gregory Bateson*. México: FCE.
- Lyotard, J.F. (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. México: Rei.
- Marsh, P. Rosser, E., Harre, R. (1978). *The Rules of Disorder*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Middleton, D. (1987). Some issues and approaches, *Quarterly News Letter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 9, 2-10.
- Morin, E. (1992). Pensamiento para un mundo débil. *ESTUDIOS*. (29), 7-13.
- Morin, E. (1993). Ética de la esperanza. *Dominical 159* Domingo 6 junio. 16-18.
- Nardone, G., Watzlawick, P. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- O'Hanlon, W.H. (1989). *Raíces Profundas*. México: Paidós.
- O'Hanlon, W.H., Winer-Davis, M. (1990). *En busca de Soluciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Olson, U-J. Pegg, P.F. (1979). Direct open supervision: A team approach, *Family Process*. 18, 463-469.

- Potter, J., Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. Beverly Hills: Sage.
- Raasoch, J., Laqueur, P. (1979). Learning multiple family therapy through simulated workshops. *Family Process*. 18, 95-98.
- Rea, J.A.(1993). *Construcción de escritos: Creación de configuraciones*. (no publicado).
- Robles, T. (1990). *Concierto para Cuatro Cerebros en Psicoterapia*. México: Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México.
- Robles, T. (1991). *Terapia Cortada a la Medida*. México: Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México.
- Rorty, R. (1991). *El Giro Lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Rosenbaum, I., Serrano, A. (1979). A rationale and outline for a training program in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*. 77-82.
- Sahlins; M (1976). *Culture and practical reason*. Chicago: University of Chicago.
- Sánchez, V. (1992). *Las enseñanzas de Don Carlos*. México: Círculo Cuadrado.
- Satir, V. (1990). *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Satir, V., Schwab, J., Baldwin, M., Gerber, J., Gomori, M. (1991). *Talleres de Comunicación con el Enfoque Satir*. México: Pax.
- Schutz, A., Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- Semin, G., Chassein, J. (1985). The relationship between high order models and everyday conceptions of personality. *European Journal of Social Psychology*. 15, 1-16.
- Semin, G., Gergen, K. (1990). *Everyday understanding: Social and scientific implications*. London: Sage.
- Semin, G., Krahe, B. (1987). Lay conceptions of personality: eliciting tiers of a scientific conception of personality. *European Journal of Social Psychology*. 17, 199-209.

- Semin, G., Manstead, A. (1983). *The accountability of conduct*. U.K.: Academic Press.
- Schlenker, B. (1985). *The self and social life*. New York: Mc Graw Hill.
- Shotter, J. (1980). Action, joint action & intentionality. En M Brenner (Ed.). *The structure of action*. Oxford: Blackwell.
- Shotter, J. (1984). *Social Accountability and Selfhood*. Oxford: Blackwell.
- Shotter, J. (1987). Remembering and forgetting as social institutions. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Human Cognition*, 9, 11-18.
- Smedslund, J. (1985). Necessarily true cultural psychologies. En K. Gergen & K. Davis (Ed.). *The Social Construction of the Person*. New York: Springer-Verlag.
- Subirats, E. (1986). Transformaciones de la cultura moderna. *La Jornada Semanal*, 2(74), 3-5.
- Tylor, C. (1971). Interpretation & the sciences of man. *Review of Metaphysics*, 1, 25.
- Tomm, K., Wright, L. (1979). Training in family therapy: Perceptual, conceptual and executive skills. *Family Process*, 18(3), 227-250.
- Varela, F. (1989). Reflections on the circulation of concepts between a biology of cognition and systemic family therapy. *Family Process*, 28, 15-24.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1986). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- Vattimo, G. (1991). *La sociedad invisible*. Buenos Aires: Paidós.
- Vattimo, G. (1991a). *Ética de la interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vattimo, G., Rovatti, P. (Eds.) (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Catedra.
- Verlee Williams, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Von Foester, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Von Glaserfeld, E. (1990). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.) *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P. (1986). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P. (1992). *La coleta del Barón de Münchhausen*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Bavelas, J., Jackson, D. (1987). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Wendorf, D., Wendorf, R., Bond, D. (1985). Growth behind the mirror: The family therapy consortium's group process. *Journal of Marital and Family Therapy*. 11(3), 245-255.

Winkin, Y. (Ed.) (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairos.

Winkin, Y. (Ed.) (1992). *Bateson*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: UNAM-Catedra.

Zeig, J. (1989). *Un seminario didáctico con Milton Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu.