



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

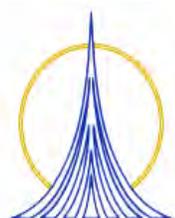
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ORIENTACIÓN HACIA LA INSTITUCIONALIDAD Y  
CATEGORIZACIÓN DE LA IDENTIDAD  
EN UNA PRÁCTICA CLÍNICA ACADÉMICA:  
UN ENFOQUE PSICOLÓGICO DISCURSIVO**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
**JORGE ALBERTO MORENO RUIZ**

**JURADO DE EXAMEN**

**TUTORA:** MTRA. LIDIA BELTRÁN RUIZ  
**COMITÉ:** LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES  
LIC. EDUARDO CORTÉS MARTÍNEZ  
MTRO. SERGIO CARLOS MANDUJANO VAZQUEZ  
LIC. JAZMÍN ROLDÁN HERNÁNDEZ



México, D.F.

2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## AGRADECIMIENTOS

*A Cavi, Za, y Lindis, quienes día con día me muestran que lo más bello de la vida, ha sido y es: compartirla con ella(o)s tres.*

*A Francisco Moreno Nava, por su ejemplo de vida y sin cuyo apoyo, ni esta Tesis, ni mi proyecto de vida, hubieran sido posibles. GRACIAS POR TODO PAPÁ.*

*A mis hermanos, Nancy, Paco, Carlos, Luis y Zully, porque siempre han estado, cuando los he necesitado. Gracias por brindarme esa seguridad.*

*A todos mis maestros y compañeros en la FES, por haberme enseñado tanto. Y en particular, a quienes últimamente han compartido conmigo este proyecto, Omar, Karina, Rafael, Jazmín y Sergio, cuyos diálogos, preguntas y comentarios en las sesiones, han sido un nutritivo alimento para mi pensamiento.*

*Y de manera especial, Gracias a Lidia, por el espacio y el tiempo, por las “discusiones intelectuales”, y por enseñarme un sendero profesional, donde lo psicológico, tiene sentido, se mueve y nos mueve.*

*Finalmente, Gracias a La Secretaria de Educación Pública, quién a través de la Subsecretaria de Educación Superior, me otorgó una Beca de Titulación, al inicio de esta investigación en el año 2008.*

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
1.1. Un Recorrido Particular	4
1.2. Identidades Institucionales y Prácticas del Trabajo Clínico	6
1.3. Análisis de Prácticas del Trabajo Clínico	9
1.4. Planteamiento del Problema de Investigación	11
<b>2. PSICOLOGÍA DISCURSIVA</b>	<b>15</b>
2.1. Psicología Social y Discurso	16
2.2. Variedades de la Psicología Discursiva	17
2.3. Construccionismo Discursivo	18
2.4. Los Sentidos de la Construcción y Discurso Situado	21
<b>3. DISCURSO SITUADO E IDENTIDAD EN PSICOLOGÍA DISCURSIVA</b>	<b>24</b>
3.1. Orientación Interaccional	24
3.1.1. La Toma de Turnos	24
3.1.2. El Análisis de la Conversación	28
3.2. Orientación Institucional	32
3.2.1. Habla Institucional	34
3.2.2. Sistemas de Intercambio Discursivo	37
3.3. Orientación Retórica	43
3.3.1. El enfoque Retórico	44
3.3.2. Retórica Ofensiva y Defensiva en la PD	49
3.4. Psicología Discursiva e Identidad	51
3.4.1. Psicología Social e Identidad	52
3.4.2. Identidad en Psicología Discursiva	56
3.4.3. Categorías de la Identidad en Acción	59
<b>4. MÉTODO</b>	<b>63</b>
4.1. Objetivos y Preguntas de Investigación	63
4.2. Marco Institucional: La Jornada de Terapia Sistémica	63
4.3. Grabación y Participantes del Evento	65
4.4. Datos Naturalistas, Fragmentos y Transcripción	68
4.5. Estrategia Analítica	72
<b>5. ANÁLISIS</b>	<b>76</b>
5.1. Preparación del Sendero Analítico	76
5.2. Fases en el Sistema de Intercambio Discursivo	81
5.3. Formato Interaccional de la Mesa Redonda	101
5.4. Categorización de la Identidad	112
<b>6. DISCUSIÓN</b>	<b>126</b>
6.1. Hallazgos e Implicaciones del Análisis	126
6.2. Sugerencias	129
<b>REFERENCIAS</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1:</b> Cartel Alusivo a la Jornada de Terapia Sistémica	142
<b>Anexo 2:</b> Transcripción del Evento	143
<b>Anexo 3:</b> Convenciones de Transcripción	161
<b>Anexo 4:</b> Hoja(s) de Información sobre las Características de la Investigación	163

## RESUMEN

Se realizó el análisis del discurso de una audio-grabación de un evento público titulado “La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES-Zaragoza”. Se examinó este evento, designado como Mesa Redonda, desde el enfoque de la Psicología Discursiva que considera el habla de los participantes (Moderadora, Ponentes y Miembros de la Audiencia) como una práctica social. El estudio tuvo el doble objetivo de mostrar la orientación de los participantes hacia la institucionalidad de la interacción así como el uso de categorizaciones de identidad como parte de sus actividades en el evento. Se tomó como diseño de la estrategia analítica dos sentidos del discurso situado (interaccional e institucional) para destacar cómo los participantes hicieron uso de categorías identitarias (discursiva, situada y transportable) en distintas fases del sistema de intercambio discursivo, y cómo a través de éste se identificó el formato interaccional de la Mesa Redonda. Finalmente, se argumenta que tanto los sistemas de intercambio discursivo como las diversas formas de categorización de identidad son elementos importantes en el estudio del habla académica como una práctica del trabajo clínico que llevan a cabo los psicólogos y cómo ello puede abrir nuevas líneas de investigación.

**Palabras clave:** Psicología Discursiva, Práctica de Trabajo Clínico, Categorización de la Identidad, Orientación hacia la Institucionalidad, Sistema de Intercambio Discursivo, Habla Académica.

# 1. INTRODUCCIÓN

Durante las recientes décadas se han desarrollado nuevas formas de trabajar y de concebir la relación entre las personas, las prácticas y las instituciones. Con ellas, ha comenzado a ser posible una comprensión de la conducta humana en situaciones complejas. Dentro de la Psicología Social, el enfoque de la Psicología Discursiva ha coadyuvado a lograr esta comprensión en base a una aproximación analítica sofisticada (en la que coincide con el enfoque del Análisis de la Conversación en Sociología) de la acción social combinada con un diferente tratamiento de tópicos (como la mente, la cognición y la personalidad) importantes para la Psicología. Desde este enfoque se trabaja con las perspectivas desplegadas de los participantes en la interacción, perspectivas incorporadas en las construcciones y orientaciones de las personas. Además, este enfoque ha explorado las nuevas tecnologías de la información y las formas de representación que le permiten involucrarse de manera más inmediata con las prácticas humanas; esto es, estudiar el mundo conforme acontece (Hepburn y Wiggins, 2007b).

La Psicología Discursiva (a la cual se alude como PD – o DP por las siglas en inglés de *Discursive Psychology*) es un título muy amplio para una gama de investigaciones realizadas en diferentes contextos disciplinarios – comunicación, lenguaje, sociología y psicología. Desplaza el foco analítico y teórico desde los procesos cognitivos individuales hacia la interacción situada. Este trabajo es crítico de, y desarrolla una alternativa de base analítica y progresiva ante, la psicología cognitiva dominante. La PD también contrarresta la perspectiva psicológica del individuo como parte de una matriz de procesos sociales abstractos, y la reemplaza con un foco en las prácticas cotidianas de las personas en variados contextos institucionales. Esto le permite un importante cambio en el foco analítico; en lugar de averiguar con qué precisión el habla de los participantes refleja los sucesos internos y externos, la PD investiga cómo se producen la “psicología” y la “realidad”, cómo tratan con ella y cómo se vuelven relevantes para los participantes en y a través de la interacción (Hepburn y Wiggins, 2005).

En la actualidad, la PD puede ya identificarse entre una diversidad de campos de estudio y áreas de investigación, a través de las ciencias sociales (Hardy y Bryman, 2004; Jasanoff, Markle, Petersen y Pinch, 1995; Lewis-Beck, Bryman y Liao, 2004; Seale, 2004), la investigación cualitativa (Richardson, 1996; Seale, Silverman, Gubrium y Gobo, 2004; Willig, 2001), los denominados estudios del discurso (Hepburn y Wiggins, 2007a; Iñiguez, 2003; Molder y Potter, 2005; Wetherell, Taylor y Yates, 2001), el movimiento construccionista (Gergen y Gergen, 2003; Holstein y Gubrium, 2008; Parker, 1998), la psicología social y crítica (Andrews, Sclater, Squire y Treacher, 2000; Hepburn, 2003; Ibañez e Iñiguez, 1997; Robinson y Giles, 2001; Smith, Harré y Langenhove, 1995; Weatherall, Watson y Gallois, 2007; Willig, 1999), la psicología clínica (Bellack y Hersen, 2005; Miles y Gilbert, 2005) y en el ámbito educativo (Coll y Edwards, 1996; Desforges y Fox, 2002). Puede identificarse además, a través del desarrollo y refinamiento de su aproximación conceptual y analítica, participando en debates, y abordando diferentes temas a través de una gama de artículos en una diversidad de revistas como *British Journal of Social Psychology*, *Discourse & Society*, *Discourse Studies*, *Journal of Language & Social Psychology*, *Language in Society*, *Research on Language & Social Interaction*, *Text & Talk*, *Theory & Psychology*, entre otras.

Si bien se reconoce que en la actualidad en la Psicología Social hay diferentes enfoques – incluyendo el discursivo, feminista, sociocultural, hermenéutico, ecológico, crítico, narrativo, y los más recientes estudios tecnoculturales, entre otros – como parte de la elaboración de sus fronteras y problemáticas (Morawski y Bayer, 2003), en este estudio únicamente se aludirá a algunos de ellos con el fin de distinguir los planteamientos de la PD de los de otros enfoques psicosociales, en tanto que tratan temas similares a los abordados en esta Tesis.

Haciendo una pausa respecto a la descripción de la PD en términos más detallados, en lo que resta de esta introducción se mencionará cómo llegó el autor de esta investigación a conocer este enfoque (Sección 1.1.), a decidir utilizarlo en el análisis de la constitución de identidades institucionales partiendo de algunos estudios que, en retrospectiva, sirvieron para elegir el material bajo estudio (Sección 1.2.), y proyectarlo como una práctica del

trabajo clínico analizable por derecho propio y con lo cual realizar estudios comparativos (Sección 1.3.). Y finalmente, se plantea el problema al que atiende esta investigación desde el punto de vista de la PD, y se describe, el contenido de cada uno de los capítulos que integran esta Tesis (Sección 1.4.).

### 1.1. Un Recorrido Particular

Mi contacto con el enfoque de la PD estuvo estrechamente relacionado con mi estudio del campo de la Terapia Familiar. Conocí la Terapia Familiar cuando me encontraba cursando el área de Psicología Clínica. Allí tuve la fortuna de revisar en mis clases (seminario, sesión bibliográfica y servicio) durante el sexto y séptimo semestre algunos enfoques representativos del campo. Posteriormente, al mismo tiempo que cursaba el área de Psicología Social, también realizaba mi servicio social en el “Programa de Terapia Familiar y de Pareja con Enfoque Sistémico y Narrativo”. En dicho programa, los participantes abordábamos lo que considero eran dos ejes importantes: la formación en terapia (sesiones teóricas y supervisión de casos, entre otras actividades), y la formación en investigación cualitativa (seminarios principalmente y un trabajo aplicado). Fue durante este programa, y específicamente en una de las sesiones sobre investigación cualitativa, que conocí el tipo de análisis de discurso que se practica en la PD a través del trabajo de investigación que comenzaba a desarrollar la coordinadora del programa.

Seis meses después de haber concluido mi servicio social y mis clases ordinarias de Licenciatura, asistí a la “Jornada de Terapia Sistémica” promovido por miembros de la Academia de Terapia Sistémica (ATS) en la FES Zaragoza (de aquí retomo mi material de análisis). Posteriormente, llegaría a formar parte de dos grupos de investigación, cuyo trabajo ha sido de fundamental importancia para mí.

En el mismo año (2005) en que tuvo lugar la “Jornada de Terapia Sistémica”, me incorporé al trabajo de investigación que venían realizando algunos miembros de la ATS. Participé de manera continua durante dos años, principalmente realizando algunos análisis cuantitativos alrededor de una autora del campo de la Terapia Familiar. En retrospectiva, derivado de mi

participación en este grupo, sigo intentando sistematizar fuentes de información, y en términos generales, sigo atendiendo al potencial de investigar a grupos particulares de estudiosos cuyos resultados de investigación puedan ser utilizados para fines específicos.

Después de esa labor y hasta la fecha, me he involucrado en una serie de reuniones en las que se considera el enfoque de la PD (y algunos otros enfoques discursivos afines) como una aproximación útil para investigar temas relacionados con la terapia. De hecho, todos los participantes en éste último grupo también han tenido contacto con la Terapia Sistémica, ya sea enseñando, promoviendo, estudiando o investigando algo relacionado con ella.

La importancia de mencionar esto es que fue aquí que pude estudiar y proponer la realización de una Tesis a partir del estudio de otras dos, en las que ya se había llevado a cabo el análisis del proceso terapéutico: una de Licenciatura y otra de Maestría. La de Licenciatura (Pichardo, 2007), me brindó el panorama y las herramientas analíticas que puede aportar el enfoque de la PD. De la Tesis de Maestría (Beltrán, 2002) recupero dos de los temas que poco a poco fueron delineando la propuesta de investigación que aquí realizo: la orientación hacia la institucionalidad y la categorización de la identidad.

Con esto en cuenta, resta decir que desde que comencé a trabajar en estas dos formas de pensar la investigación, mi estudio se ha inclinado paulatinamente más hacia eso: la investigación alrededor de la psicoterapia promovida por psicólogos académicos en la FES-Zaragoza; y menos hacia la práctica de la psicoterapia en la sala de consulta.

Trabajar con terapeutas, me brindó también la oportunidad de notar diversas actividades que llevan a cabo, y que no solamente pueden englobarse con ofrecer servicio de psicoterapia y formar a terapeutas (aun cuando estas dos actividades sean de suma importancia). Aunado a esto, he ido gestando un interés continuo respecto a la manera en que pudieran analizarse estas diferentes actividades, o prácticas sociales y cómo el análisis de cada una de ellas arrojaría luz sobre la manera en que diferentes participantes que las

constituyen y las llevan a cabo, se refieren a estas otras prácticas en su discurso para hacer algo relacionado con la actividad en curso.

En los capítulos siguientes, presentaré una manera particular de usar las herramientas de la PD para realizar un análisis alrededor de una de estas actividades, que tuvo lugar en la “Jornada de Terapia Sistémica” que apenas mencioné. En la siguiente sección destacaré, de algunos estudios, los planteamientos que, en retrospectiva, fueron de gran ayuda para elegir el material que analizo.

## 1.2. Identidades Institucionales y Prácticas del Trabajo Clínico

En esta sección presento dos puntos de referencia para destacar la elección del material que analizo más adelante relacionados con el análisis de la categorización de la identidad y el análisis de contextos clínicos prácticos. El primero está relacionado con una tesis de Maestría y el segundo con una revisión de la investigación cualitativa llevada a cabo en contextos clínicos. La tesis de Maestría fue elaborada por la Tutora de esta investigación, y ante la cual esta investigación pretende ser una extensión de un argumento particular.

Durante la realización de su tesis de Maestría, Beltrán (2007, comunicación personal) se preguntó si era posible encontrar métodos de investigación que tomaran en cuenta las nociones del lenguaje e interacción que pudieran mostrar cómo los terapeutas trabajan con los clientes, y que a su vez, esto fuera congruente con las nociones que entonces había recién abordado durante su Maestría. Ello se concretó en dicha Tesis (Beltrán, 2002), en la que tomó como marco de referencia al construccionismo social y empleando como herramienta analítica el Análisis de la Conversación, comparó las interacciones verbales de cuatro diferentes formas de llevar a cabo la terapia entre terapeutas (orientados a su vez por cuatro diferentes enfoques terapéuticos) y clientes.

De esta tesis retomo algunos puntos respecto a la terapia considerada como una práctica social: la creación de identidades institucionales y las diferentes caracterizaciones de los participantes en base a dos actividades diferentes.

En primer lugar, Beltrán (2002) plantea que al considerar la terapia como una práctica social, cada interacción constituye un espacio de múltiples discursos, un espacio donde se crean, configuran y mantienen identidades e instituciones sociales. También señala que a pesar de ser cuatro formas diferentes de terapia, a través del Análisis de la Conversación (AC), es posible identificar aspectos característicos del diálogo institucional, en el que los participantes construyen en su interacción discursiva, sus identidades en torno a una situación de consulta, donde quienes solicitan el servicio y quienes lo proporcionan, organizan sus participaciones de tal forma que conducen sus tareas institucionales. Y finalmente, durante su interpretación del análisis relacionada con los participantes, destaca lo siguiente:

... los pacientes son atendidos en clínicas comunitarias donde los terapeutas, además de proporcionar la atención a los pacientes, están formando a psicólogos en habilidades para la psicoterapia.

De este modo, la relación que hay entre los participantes forma parte también del arreglo institucional y de la organización que se da en la conversación que se sostiene. El terapeuta es además, profesor y “modelo”, el equipo (incluyo aquí a los coterapeutas) está conformado por psicólogos que también son estudiantes o pasantes y, el paciente, además de fungir como tal por ser quien recibe y solicita la terapia, también se constituye en este arreglo institucional como el “modelo” en cuanto a que es quien presenta la situación o el problema a ser atendido (p. 88).

A partir de lo anterior, como un primer paso para la realización de esta investigación puede tomarse en consideración lo que sigue.

Que si bien es posible considerar al encuentro terapéutico como práctica social, también es posible considerar otros encuentros como prácticas sociales. Que a través del Análisis de la Conversación (sin importar el enfoque terapéutico) es posible identificar aspectos característicos del diálogo institucional, en el que los participantes construyen sus identidades y conducen sus tareas institucionales. También, que las diversas categorías que

Beltrán utiliza para distinguir y referirse a los participantes, terapeuta/profesor/modelo, equipo/coterapeutas/psicólogos/estudiantes/pasantes, y paciente/modelo, tienen que ver con dos actividades diferentes que realizan los terapeutas: formar a psicólogos y atender a pacientes. Y por último, que estas categorías pueden considerarse, como categorías de identidad potencialmente relevantes para entender mejor su uso u operación en las actividades que llevan a cabo los terapeutas fuera de la sala de consulta.

En suma, me interesó avanzar en el estudio de la construcción de las identidades y su orientación hacia tareas institucionales (empleando las herramientas analíticas del AC desde la PD). Me interesó también averiguar cómo es que ocurren estas diferentes categorías de identidad fuera de la sala de terapia, por ejemplo, cuando el terapeuta es también profesor, y el equipo también son los estudiantes. Sin embargo, no es en el aula dónde decidí comenzar a indagar, sino en un evento público, principalmente debido a que en el momento de plantear la realización de esta investigación ya existía una video-grabación de éste, y ello me permitió analizar un contexto diferente de la sala de consulta.

Aunado a lo anterior, encontré con una sugerencia, que realiza el psicólogo discursivo Jonathan Potter (1998c), un punto de apoyo para la realización de esta investigación relacionado con la aplicación del análisis del discurso en la psicología clínica, con lo cual esta investigación apunta su contribución principal hacia la tradición analítica de la PD.

Potter (1998c) en una revisión sobre la investigación cualitativa utilizada en contextos clínicos, plantea que entre los estudios discursivos, el contexto práctico más obvio del trabajo clínico es la sesión de la propia terapia, y que ciertamente, es ésta la que ha recibido la mayor atención. Sin embargo, agrega que hay un peligro en que tal énfasis exclusivo minimice los aspectos mundanos de la práctica clínica en actividades como: brindar asesoría, ofrecer un diagnóstico, recibir nuevos clientes, el habla casual con los familiares de los clientes, la redacción de historias clínicas, las conferencias de casos, el entrenamiento clínico, la evaluación, etcétera. Mientras que gran parte de la investigación discursiva se ha enfocado sobre el habla de la terapia y la asesoría en sí misma, estudios en otras áreas (véase Potter, 1998c para una revisión general) muestran el valor de situarse por

detrás, y considerar a la psicología clínica como un conjunto de *prácticas de trabajo clínico*, incluyendo las actividades mencionadas u otras. Y es precisamente el análisis de cómo ocurren, la sugerencia de este autor.

Es con la realización de este tipo de análisis, que sobresale una de las vías de investigación característica de estos estudios discursivos en contextos clínicos, la cual es tomar una aproximación comparativa. Por ejemplo, en lugar de centrarse únicamente en el habla de la terapia, es posible trazar versiones alternativas de la interacción recurriendo a materiales y análisis, tomados de conversaciones mundanas o diferentes contextos institucionales, y mostrar por ejemplo, en qué difiere el habla de terapia con el habla en alguna de las otras actividades.

### 1.3. Análisis de Prácticas del Trabajo Clínico

La lingüista Lorenza Mondada (1998), plantea algunas preguntas pertinentes para los analistas relacionadas con los resultados y consecuencias tanto teóricas como descriptivas de los análisis de interacciones en terapias específicas (guiadas a partir de diferentes orientaciones teóricas y con diferentes *corpus*):

- ¿Estamos tratando con análisis que señalan la vía hacia un *corpus* suficientemente unificado para que se considere que pertenece a un género específico y particular, el de la interacción terapéutica? O ¿estamos tratando con una serie de ejemplos cuya misma diversidad nos conduce a renunciar a toda esperanza de definir cualesquiera que sean sus características comunes?
- ¿Cuáles son las relaciones entre este tipo de interacción y otros géneros interaccionales en contextos profesionales e institucionales?

Si bien Mondada (1998) avanza en la identificación y elaboración de algunas posibles orientaciones de la investigación sobre la distintividad de la interacción terapéutica como un tipo de interacción particular (relacionadas con su primera pregunta), que es de lo que trata su artículo, precisamente por ello, no hace explícito cómo podrían identificarse y

elaborarse la investigación de otros géneros interaccionales en contextos profesionales e institucionales y cómo su estudio puede arrojar luz sobre las relaciones o distintividad de la interacción terapéutica en contraste con la propia de otros géneros discursivos o interaccionales, lo cual estaría más en línea con la sugerencia de Potter (1998c) sobre el análisis de diferentes prácticas del trabajo clínico.

Al considerar la aproximación comparativa, esta investigación cobra pleno sentido para contribuir a los estudios discursivos, y particularmente a la PD. Esto es, si bien como señala Potter (1998c) gran parte de los estudios discursivos se han centrado en el habla de terapia (pueden incluirse aquí las dos tesis que mencioné anteriormente), es casi inexistente el material analítico con el cual realizar la aproximación comparativa que tome en cuenta contextos discursivos particulares, como por ejemplo, relacionados con el trabajo clínico en la FES-Zaragoza. Es decir, material analítico en el que se tome como tópico el discurso de los participantes en diversos contextos prácticos del trabajo clínico en una universidad. Así enmarcado, este trabajo apunta a comenzar a construir esta línea de investigación, pero restringiendo el estudio a sólo un contexto.

Si bien lo anterior, abre el abanico de posibilidades analíticas hacia diversos contextos prácticos del trabajo clínico (como por ejemplo, con el trabajo de Beltrán, podría considerarse analizar lo que ocurre en el aula, que involucraría potencialmente a profesor(a)-alumnas(os), como participantes en uno de tales contextos), en el presente estudio el contexto clínico práctico (del habla académica) que se analizó, fue único hasta el momento de escribir esta investigación, en el que sobresale el habla de alumnos o egresados: Una Mesa Redonda.

Así, estudiar por derecho propio una de las actividades en las que se involucraron los terapeutas (como en la “Jornada de Terapia Sistémica”: una Mesa Redonda), considerada como una práctica de trabajo clínico por sí misma (con Potter, 1998c) desde el enfoque de la PD (con Tesis de Licenciatura: Pichardo, 2007) para destacar las prácticas discursivas en que se tornan relevantes las identidades institucionales (con Tesis de Maestría: Beltrán, 2002), es de lo que trata la presente Tesis.

Quepa aquí también apuntar que el evento elegido para el análisis se tituló “La experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”. De este evento analizo la orientación hacia la institucionalidad y la categorización de la identidad considerando a la Mesa Redonda como una práctica clínica académica; de ahí el título de esta Tesis. Y como la segunda parte del título dice, es un enfoque psicológico discursivo.

Como un segundo paso hacia esta empresa, en lo que resta de esta introducción plantearé cómo puede comenzar a realizarse esta investigación que apunta su contribución a los estudios del discurso, en general, y a la PD en particular.

#### 1.4. Planteamiento del Problema de Investigación

Uno de los aspectos a tener en cuenta, es que al considerar el análisis del habla en dos contextos prácticos diferentes, puede ser que el habla de los participantes no se produzca de acuerdo a los propósitos particulares de las investigaciones discursivas (a menos que el habla sea incitada por el propio investigador, lo cual aquí no es el caso). Más bien, en este caso particular, fue un interés del analista examinar uno de estos contextos para realizar posteriormente estudios comparativos. Esto es, para la aproximación comparativa, resulta necesario haber analizado por lo menos dos de estos contextos de trabajo de la práctica clínica con este propósito (y el trabajo de Mondada ya avanza en este sentido). Por ejemplo, (i) analizar lo que ocurre en la sesión de terapia, y (ii) analizar lo que ocurre en otra práctica de trabajo clínico, para posteriormente, realizar (iii) la comparación en términos discursivos entre (i) e (ii).

Este estudio avanza únicamente en el desarrollo del inciso (ii), y, para tratarlo como un material analítico con el cual hacer un estudio comparativo, se intentó analizarlo por derecho propio, como una forma de destacar el formato interaccional particular (en términos de Mondada, 1998, un género discursivo; o formato interaccional para los analistas de la conversación) mediante el cual se organiza este evento (Mesa Redonda).

Dicho formato interaccional o sistema de intercambio discursivo como también lo llaman los analistas de la conversación (Schegloff, 1999), presenta diferentes características del sistema en diferentes prácticas clínicas, ya que la organización de la interacción se encuentra principalmente construida o estructurada a partir de las propias acciones de los participantes que las llevan a cabo.

Considerando todo lo anterior, no basta con decir simplemente, por ejemplo, que en la carrera de Psicología, a un área se la denomina Psicología Clínica, y que en esta área, los estudiantes pueden (pero no necesariamente) recibir formación en Terapia Sistémica, y que quienes se forman en Terapia Sistémica, son por defecto (o tal vez con ciertos criterios) Terapeutas Sistémicos. Y que si tanto los que forman, como los que se encuentran en formación, realizan una actividad, lo harán en calidad de Terapeutas (o por lo menos con formación en Terapia), y que durante todo el evento se comportarán de esta manera.

En lugar de esto, al analizar cada práctica, se sugiere (desde la PD) estudiarla por derecho propio: atender a la organización de la interacción, a la orientación institucional que despliegan los participantes (cuando es el caso), y a destacar los dispositivos retóricos empleados en la realización de las actividades.

El problema es que no hay estudios micro-analíticos centrados en la manera en que los practicantes de la terapia familiar muestren cómo en sus labores ordinarias o institucionales (fuera de la sala de consulta), tornan relevantes las categorías de identidad o de qué manera se orientan hacia la institucionalidad de la interacción; tampoco estudios que busquen considerar y comparar diferentes prácticas clínicas mundas o institucionalizadas (académicas o no). Es en reconocimiento y a falta de tales estudios que esta investigación cobra pleno sentido como una manera de comenzar a proponer el estudio de diversas prácticas clínicas y, sólo después de atenderlas por derecho propio, proceder a su comparación.

Desde la PD, interesa no sólo desarrollar un entendimiento conceptual de lo que es o no es la identidad o una institución, sino que el trabajo es mostrar cómo la tratan los propios

participantes. Con el interés en la constitución de las identidades institucionales, siguiendo a Schegloff (1992), cuando se analiza algún episodio interaccional, si lo que interesa es entender qué aspectos de la interacción fueron relevantes para los participantes, (por ejemplo, su orientación hacia la institucionalidad y la invocación de categorías de identidad), lo que se necesita es mostrar que lo que interesa al analista es procedimentalmente consecuente para los participantes (y con ello, es posible mostrar una relación consecuente entre el contexto, sus identidades institucionales y una particular faceta de su conducta). Para Potter (1998a) atender al sentido que la interacción tiene para los participantes es enfatizar su naturaleza sistemáticamente *emic*. En esta investigación, el estudio de la orientación hacia la institucionalidad y la categorización de la identidad sirvieron para mostrar la constitución de identidades institucionales en el contexto próximo y se realizó mediante el análisis del despliegue de las categorías de identidad de los participantes en referencia a la organización interaccional. La PD con su foco en la acción social dentro de formas de vida públicas se utilizó para este fin.

La Tesis en su conjunto apunta a contribuir tanto en términos conceptuales como analíticos a plantear algunas consideraciones para la realización de una comparación analítica entre prácticas de trabajo clínico, y comienza por centrarse en una de ellas. Se finaliza la introducción (capítulo uno) mencionando de modo general de qué tratan los siguientes capítulos.

En el siguiente capítulo se aborda de manera más detallada en qué consiste el enfoque de la PD. Se describe su surgimiento en psicología social, la manera de distinguirlo de otros enfoques psicológicos a partir de su foco en las prácticas epistémicas de las personas y la manera particular en que desde este enfoque se le da sentido a la construcción del discurso y su entendimiento del discurso situado.

El tercer capítulo está dividido en cuatro secciones. Las tres primeras tratan sobre el discurso situado en la PD y la cuarta sobre la manera particular en que desde la PD se estudia la categorización de la identidad. Cada sección ofrece un breve bosquejo del surgimiento histórico de las ideas y se describen también las principales herramientas

conceptuales de cada orientación, de manera que pueda generar un entendimiento muy general de cómo son pertinentes para el análisis que se realiza en esta investigación. Así, las tres primeras secciones son de utilidad para el tratamiento y la manera particular de analizar el discurso considerado como una práctica social, en este caso, el habla audio-grabada de un evento académico designado como Mesa Redonda. Y en la cuarta sección se abunda un poco más en la distinción del enfoque de la PD en comparación con otros enfoques de la psicología social, respecto al uso de la identidad; y se especifica la manera particular en que se identifican y analizan las categorizaciones de la identidad.

En el Capítulo 4, que aborda el Método, se presentan: las preguntas y objetivos de la investigación, una alusión al marco institucional en el que tuvo lugar el evento discursivo bajo análisis, consideraciones sobre la grabación utilizada y los participantes, los fragmentos, la transcripción y la estrategia analítica. Es en ésta última dónde se detalla cómo se emprendió el análisis, la selección de las categorías, y cómo puede usarse la noción del discurso situado tanto para examinar la institucionalidad de la interacción como el uso de las categorías de la identidad. Allí mismo se describe a groso modo cómo se encuentra estructurado el análisis.

Posteriormente se lleva a cabo el análisis de los datos a partir de fragmentos extraídos del *corpus* general del evento en el Capítulo 5. El énfasis analítico se encuentra dividido en cuatro secciones, los tres primeros dedicados a destacar la orientación de los participantes hacia la institucionalidad de la interacción, y el otro dedicado a mostrar a través de algunos ejemplos de la operación de diferentes categorizaciones de identidad que tornaron relevantes los participantes.

Y finalmente, se presenta en el Capítulo 6 la discusión de los hallazgos e implicaciones del análisis realizado y se argumenta tanto la utilidad de este tipo de estudios como las posibles líneas de investigación que pueden emprenderse a partir de esta.

## 2. PSICOLOGÍA DISCURSIVA

Para el psicólogo discursivo Derek Edwards (2003), un rasgo que distingue a la PD de otros tipos de psicología es que estudia el discurso cotidiano. Para este autor, en la corriente principal de la psicología experimental se asume que la “psicología de la gente” está equivocada, es imprecisa, ilógica, incoherente y, en varios aspectos, un reflejo pobre de la verdadera naturaleza de los estados psicológicos. El objetivo de la psicología es sustituir el sentido común con un vocabulario mejor, con una teoría mejor, procedente de un estudio científico cuidadoso sobre el verdadero funcionamiento de la mente y las personas. En cambio, la PD no realiza este juicio sobre la adecuación o precisión de los conceptos que utilizan las personas en la vida cotidiana, sino que considera que estos conceptos tienen una realidad propia, sus propias formas de funcionar, sencillamente porque son las maneras reales y disponibles empíricamente que la gente utiliza al hablar. Así, en la PD, se registra y analiza cómo utiliza la gente las descripciones psicológicas como parte de su vida.

En esta investigación la PD se utilizó para destacar cómo los psicólogos (que tuvieron formación en Terapia Sistémica) en su realización de una práctica clínica académica (una Mesa Redonda), se orientaron hacia la institucionalidad del evento con un énfasis en la organización interactiva de los sistemas de intercambio discursivo, y cómo utilizaron categorías de identidad para caracterizarse a sí mismos y a otros. Este capítulo (como los dos siguientes) está dedicado a una exposición selecta de algunas características de la PD. Dicha selección estuvo en función del diseño de investigación que se elaboró para dar cuenta de los aspectos antes mencionados. En este sentido, su exposición será únicamente conceptual y como un apoyo del análisis que se lleva a cabo.

En lo que sigue, se presentan algunas secciones en las que se realiza una breve referencia a cómo se propuso el estudio de lo psicológico desde la PD; para ello se tomó en cuenta que surgió como una respuesta a, y una elaboración derivada de, la denominada “crisis” en psicología social. Después se abordará cómo puede distinguirse la PD que aquí se utiliza de otras aproximaciones que usan la misma designación para describir su trabajo; se considera

en forma muy general cómo la PD surge de entre varias propuestas de investigación analíticas en psicología ante la denominada “crisis”. Finalmente, se destaca que a partir de una característica distintiva de la PD, su foco sobre las prácticas epistémicas de las personas (legas o profesionales), resulta también relevante presentar cómo en la PD se entiende al discurso, y cuáles son las formas particulares, que desde dicho entendimiento, es posible identificar como algunas de las características endémicas al discurso utilizado por los participantes.

## 2.1. Psicología Social y Discurso

Un importante ímpetu para el desarrollo de un interés en el trabajo del discurso y su relación con la psicología proviene de la conmoción en psicología social asociada con la denominada “crisis en psicología social” en los setentas. Aunque a largo plazo ésta tuvo relativamente poco impacto en la psicología social de los Estados Unidos, en otras partes, como Inglaterra, fue un estímulo para una gran transformación. La crisis tuvo tres vertientes generales. La primera fue una *crítica del individualismo* que reaccionó contra el foco cada vez mayor en las explicaciones cognitivas individuales de la psicología social. Parte de esta crítica fue política, pero hubo también importantes razones teóricas y analíticas para dudar del individualismo en la psicología. La segunda vertiente de la crisis fue una *crítica de método*. Esta se centró en un sentimiento de insatisfacción con la estrechez del trabajo experimental y sus limitaciones para entender las acciones humanas. La tercera provino de una *crítica de la teoría*, y particularmente la falla de la teoría psicológica social para abordar asuntos de la organización social y la estructura social (Potter, 2007).

De acuerdo con Parker (2004), el análisis del discurso emergió en psicología en parte debido a que personas como Harré y Secord entre otros, ya habían hecho una crítica sostenida de los enfoques de laboratorio-experimentales del “antiguo paradigma”. El libro de Potter y Wetherell *Discourse and Social Psychology* publicado en 1987, fue una respuesta a, y fue posible por, esta crítica. Para Parker este tipo de análisis del discurso: fue un polo de atracción para los que escribieron sobre el “nuevo paradigma” en psicología

social; ha ayudado a legitimizar la investigación cualitativa en los departamentos de psicología en la última década; y ha conducido a un argumento de que es posible uncir el giro discursivo a una “segunda revolución cognitiva”.

De acuerdo con Smith, Harré y van Langenhove (1995), tres de las contribuciones más importantes del “nuevo paradigma” en psicología que atendieron al giro discursivo que implicó el estudio del uso del lenguaje ordinario o del discurso son: (i) la **psicología dialógica**, con un interés por estudiar las palabras en su ser dichas, distintas del estudio de sistemas de palabras ya dichas; (ii) la **narratología**, con su interés en estudiar cómo las personas usan las historias como un modo de llegar a entender sus mundos sociales; y (iii) la **psicología discursiva**. De esta última es de la que tratará la siguiente sección.

## 2.2. Variedades de la Psicología Discursiva

El término de Psicología Discursiva fue acuñado por Derek Edwards y Jonathan Potter en 1992 con una publicación del mismo nombre (*Discursive Psychology*) y que fue parte de la serie *Inquiries in Social Construction* coordinada por Kenneth Gergen y John Shotter (Danziger, 1997).

Hubo dos razones para la denominación de psicología discursiva. Por una parte, fue un término útil para evitar algunas de las confusiones terminológicas que hacía del análisis del discurso una categoría muy ambigua, y con ella era posible distinguirla de las aproximaciones denominadas análisis del discurso de esa época (asentadas principalmente en la lingüística, la sociolingüística, el postestructuralismo inspirado por Michel Foucault y la psicología cognitiva). Por otra parte, también fue un intento particular, para enfatizar que aquello que se desarrollaba, no era solamente una aproximación novedosa hacia la comunicación o hacia la interacción cara a cara, sino, más ambiciosamente, una reelaboración de lo que es la psicología, aplicando sobre temas que ordinariamente se trataban desde ella, las herramientas del análisis del discurso (Hepburn y Potter, 2004; Potter, 1997; Potter y Hepburn, 2007).

Desde entonces, el apelativo de Psicología Discursiva es usado para una diversidad de trabajos tanto analíticos como conceptuales. Si bien todos ellos comparten una postura ampliamente crítica hacia el cognitismo en la psicología contemporánea, cada uno recurre a diferentes tradiciones intelectuales. Entre ellos cabe mencionar el trabajo de Horace Romano Harré quién ofrece un análisis más conceptual de las relaciones entre el lenguaje y la mente que está informado por los últimos escritos de Wittgenstein y la Teoría de los Actos de Habla. Su tipo de psicología discursiva es un ejercicio de análisis lógico, en el que el analista intenta identificar los tipos de condiciones en los que tiene sentido usar tipos particulares de discurso psicológico. Y por otra parte, la psicología discursiva de Ian Parker que recurre en gran medida a filósofos y teóricos sociales Europeos tales como Derrida y Foucault, así como a análisis Marxistas más tradicionales de la sociedad capitalista. El trabajo de Parker está fuertemente informado por intereses de emancipación: apunta a que la psicología juegue un papel en la comprensión y el alivio de la producción y perpetuación de las inequidades en la sociedad (Wooffitt, 2005; Wooffitt y Allistone, 2005).

Sin embargo, en esta investigación se tomarán como puntos de referencia principales la propuesta de PD surgida como parte del trabajo de un grupo de psicólogos sociales (autodenominados DARG – Discourse and Rhetoric Group) de la Universidad de Loughborough en Leicestershire, Inglaterra, y desarrollada principalmente por Jonathan Potter y Derek Edwards. A continuación se abordará de este enfoque el tipo de construccionismo que lo orienta, y que es su punto de partida analítico.

### 2.3. Construccionismo Discursivo

Alexa Hepburn (2003) llama la atención hacia las diversas formas en las que el construccionismo ha sido entendido en la psicología atendiendo al complicado terreno de diferentes posiciones con nombres similares. Señala que el psicólogo social Kenneth Gergen ha distinguido una gama de tradiciones diferentes, de las cuáles presenta las más relevantes como sigue:

- El **Constructivismo** ha sido usado en psicología para describir el trabajo de pensadores tales como Jean Piaget y George Kelly. Hay un fuerte énfasis en las construcciones como algo mental (como las imágenes o retratos) producidos a través de la interacción con los objetos o algunas características del mundo externo.
- El **constructivismo social** ha sido usado para el trabajo donde las construcciones son algo mental, como con el constructivismo, pero ellas son generadas tanto a través de las relaciones sociales y la conversación como a través de la interacción con los objetos. Lev Vygotsky y Jerome Bruner son exponentes clave de esta perspectiva. Otra variante de constructivismo social proviene de la teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici. Su énfasis se encuentra en las representaciones mentales y en cómo éstas son usadas para construir la realidad.
- El **construccionismo social** es distinto al otorgarle al discurso un papel central en la construcción del sí mismo y el mundo. En la psicología social en particular, ha sido desarrollado por pensadores tales como Rom Harré, John Shotter y el propio Gergen.

Aunque la PD asume también una posición construccionista, sus raíces son muy diferentes, desarrolladas por la tradición analítica discursiva dentro de la sociología del conocimiento científico (alineándose en esta tradición con Steve Woolgar, Harry Collins, Michael Mulkay, entre otros), la filosofía no fundacionalista de Richard Rorty, y en la tradición analítica discursiva más amplia que se desarrolló dentro de la psicología social (Hepburn, 2003; Potter y Hepburn, 2008).

Es esta posición construccionista el punto de partida de la perspectiva analítica de la PD (Hepburn, 2003) y puede también diferenciarse de los otros construccionismos por su sentido *epistémico* de la construcción: trata sobre la naturaleza constructiva de las descripciones locales y situadas, en lugar de las entidades que (de acuerdo a las descripciones) existen más allá de ellas (Edwards, 1997).

Nigel Edley (2001) menciona al respecto, que una construcción social epistémica se orienta alrededor de la noción de que cualquier intento por describir la naturaleza del mundo está sujeta a las reglas del discurso. Apunta hacia el hecho de que desde el momento en que

comenzamos a pensar o hablar sobre el mundo, necesariamente comenzamos a representarlo. El habla involucra la creación o construcción de descripciones o historias particulares de cómo es el mundo.

Según Potter y Hepburn (2008), desde esta forma de construccionismo se estudia un mundo de descripciones, afirmaciones, reportes, alegatos y aseveraciones como partes de prácticas humanas, y se trabaja para mantener a éstas como el tema central de investigación en lugar de intentar moverse más allá de ellas hasta los objetos o eventos que parecen ser el tema de tal discurso. Para Potter, Wetherell, Gill y Edwards (1990), la evaluación de nuestro acceso a los eventos en el mundo o de los hallazgos de la ciencia, se lleva a cabo a través de construcciones en los textos y el habla.

Desde la PD, la relación entre las versiones y otros eventos es un tópico de los participantes. Y así, tan pronto como los psicólogos entran de lleno en la argumentación junto a, o en contra de, los participantes sobre quién estaba realmente en lo correcto o equivocado, entonces ellos mismos llegan a ser participantes en las definiciones de la realidad, o cualquiera que sea el caso, llegan a ser parte de un discurso adicional de la verdad y el error (Edwards, Potter y Middleton, 1992).

Esta forma de construccionismo es radical en cuanto a que es escéptica de toda garantía más allá de lo local y contingente de: textos, afirmaciones, argumentos, demostraciones, ejercicios de lógica y procedimientos, del empirismo (Potter y Hepburn, 2008).

Potter y Hepburn llaman *Construccionismo Discursivo* a la tradición de investigación donde lo epistémico se encuentra perpetuamente vivo, tanto para los investigadores como para aquellos a quienes se investiga, donde las conclusiones se puedan aplicar tanto al propio discurso del investigador como al discurso bajo estudio.

Estos autores agregan que aunque el construccionismo discursivo parece tener un tema de estudio estrecho – discurso – su poder proviene de su papel central en los asuntos humanos. El discurso es el medio fundamental para la acción. Es el medio a través del cual las

versiones del mundo son construidas y elaboradas o reelaboradas como triviales e irrelevantes.

Para Edwards y Potter (2001), el discurso realiza acciones o prácticas de varios tipos – acuerdos, culpas, invitaciones, despliegues de neutralidad, etcétera. La “acción” o “práctica” invoca una vasta gama de tareas prácticas, técnicas e interpersonales que realizan las personas mientras realizan sus trabajos, viven sus relaciones, y participan en dominios culturales heterogéneos.

Para los científicos sociales que trabajan con el construccionismo discursivo, el estudio del discurso llega a ser la forma central de estudiar la mente, los procesos sociales, las organizaciones y los eventos conforme cobran vida en forma continua en los asuntos humanos (Potter y Hepburn, 2008).

#### 2.4. Los Sentidos de la Construcción y Discurso Situado

Siguiendo con la noción de construccionismo discursivo de Potter y Hepburn (2008), resulta importante señalar cómo operan los dos sentidos de la construcción del discurso (como construido y constructivo), así como su entendimiento del discurso situado, ya que es precisamente a partir de este entendimiento que en la presente investigación se asienta el diseño del análisis.

Para Potter (1998b) la metáfora de la construcción funciona en dos niveles cuando se aplica a las descripciones. El primero es la idea de que las descripciones y los relatos construyen el mundo, o por lo menos versiones del mundo. El segundo es la idea de que estos mismos relatos y descripciones están contruidos.

Por una parte, mencionan Potter y Hepburn (2008), el discurso está **construido** en el sentido de que está ensamblado a partir de una gama de diferentes recursos y con diferentes grados de organización estructural. Estos son las palabras y las estructuras gramaticales, pero también elementos más generales tales como categorías, metáforas, idiomas, retóricas

habituales y repertorios interpretativos. Por ejemplo, ¿cómo se manufactura una descripción de manera que presente algo que se haya realizado con orden y sin problemas? Las personas son extremadamente hábiles constructoras de descripciones; ellas han pasado toda una vida aprendiendo a hacerlo así. Parte del arte analítico del construccionismo discursivo es revelar el complejo y delicado trabajo que se realiza en esta construcción aparentemente sencilla.

Por otra parte, el discurso es **constructivo** en el sentido en que estos ensamblajes de palabras, repertorios, etcétera, reúnen y estabilizan versiones del mundo, de las acciones y los eventos, de la vida mental y sus accesorios. Por ejemplo, ¿cómo una de las partes, de una relación en una sesión de terapia de pareja, construye una versión que presenta la ruptura de una relación de mucho tiempo como la responsabilidad principal de la otra parte, quién podría ser la única que esté en mayor necesidad de consejo y cuál bajo mayor presión de cambio? De modo crucial, entonces, el construccionismo discursivo es dinámico; estos ensamblajes de recursos simbólicos que construyen versiones están organizados para la acción en vez de por algún principio abstracto de descripción precisa.

Potter (1998b) indica que la fuerza de esta metáfora de la construcción supone que el mundo literalmente pasa a existir a medida que se habla o se escribe sobre él. La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos veamos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.

Y finalmente, el discurso, dentro del construccionismo discursivo (Potter y Hepburn, 2008), es entendido como **situado** de tres formas:

- ✦ En primer lugar, el discurso está situado en el entorno secuencial que es básico para la **interacción**. Prosigue de, y se orienta por, el habla inmediatamente anterior, y brinda el entorno para lo que ocurre a continuación. En el caso de los textos, ellos pueden ser invocados como parte de alguna práctica.

- En segundo lugar, el discurso está situado **institucionalmente**. Es generado dentro de, y da sentido y estructura a, las prácticas, tales como entrevistas en noticieros, instrucciones de tráfico aéreo y comidas familiares.
- Y en tercer lugar, el discurso está situado **retóricamente**. Es decir, las construcciones en el habla a menudo son construidas de una manera que contrarresta las alternativas relevantes.

De estos sentidos del discurso se desprende la guía para la elaboración de la estrategia analítica que será descrita sintéticamente en el apartado de la Metodología. En el siguiente capítulo se tratará cada uno de ellos en cuanto a algunas generalidades conceptuales que permiten orientar su análisis empírico en el habla y se aúna a ello la manera en que la PD se aproxima al estudio de la identidad.

### 3. DISCURSO SITUADO E IDENTIDAD EN PSICOLOGÍA DISCURSIVA

En las tres siguientes secciones, se describirá conceptualmente la manera en que desde la PD puede concebirse el estudio del discurso situado en sus tres sentidos. Sin embargo, dicha descripción es selectiva, presentando en cada apartado únicamente aquellas consideraciones que apoyen el uso de tal o cual dispositivo analítico utilizado en esta investigación. Y en la cuarta sección se abordará el tema de la identidad desde el punto de vista de la PD.

#### 3.1. Orientación Interaccional

La importancia de considerar el habla en interacción, es que con ella es posible discernir la institucionalidad de la actividad que se manifiesta a sí misma, ubicando algún compromiso hacia el habla formal como opuesta al habla mundana. El habla mundana u ordinaria fue uno de los intereses principales de investigación por parte del Análisis de la Conversación (AC). De acuerdo con Potter (2004), el tratamiento del discurso situado se relaciona estrechamente con la manera en que en el AC se trata el discurso como ocasionado, es decir, el habla y los textos están incrustados en secuencias de interacción. Este interés por lo ocasionado del habla se sigue del interés por la acción; las acciones no cuelgan en el espacio, sino que son reacciones a otras acciones, y ellas, de forma alternada preparan el terreno para nuevas acciones.

En la siguiente subsección (3.1.1.) se presentan algunos puntos clave para realizar análisis del discurso situado derivados del escrito fundacional del AC. La segunda subsección (3.1.2.) de esta sección, considera lo anterior para ocuparse del enfoque del AC en términos generales.

##### 3.1.1. La Toma de Turnos

Para Paul ten Have (2007) la “conversación”, es uno de los más mundanos de todos los temas. Ha estado disponible para su estudio durante siglos, pero solo recientemente, a

principios de los sesentas, es que ha llamado la atención seria y sostenida de la investigación científica. Antes de esa fecha, lo que se escribió sobre el tema fue principalmente normativo: cómo se debería hablar, en vez de cómo las personas hablan en realidad. La impresión general era que la conversación ordinaria es caótica y desordenada. Y fue únicamente con la llegada de dispositivos de grabación, la buena disposición y habilidad para estudiar tal fenómeno mundano en profundidad, que se descubrió “el orden de la conversación” – o más bien, una multiplicidad de órdenes.

La “conversación”, puede referirse a que las personas están hablando entre sí, con el único propósito de hablar, como una forma de “sociabilidad”, o puede usarse para indicar toda actividad de habla interactiva, independientemente de su propósito. La expresión “análisis de la conversación” puede ser usada en un sentido muy amplio y uno más restringido. Como término amplio, puede denotar todo estudio de personas que hablan entre sí. Pero en un sentido restringido, se refiere a una particular tradición de trabajo analítico que fue iniciada por Harvey Sacks y sus colaboradores, que incluyen a Emanuel Schegloff y Gail Jefferson.

De acuerdo con Robin Wooffitt (2005) estos autores y fundadores del AC estuvieron publicando los resultados de sus estudios desde finales de los sesentas y principios de los setentas antes de la publicación de su importante investigación sobre la toma de turnos.

Así, para Hepburn y Wiggins (2007b) desde que Sacks, Schegloff y Jefferson publicaron el artículo *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation* en 1974, el análisis de la conversación ha llegado a ser un conjunto de estudios acumulativos que juntos cartografían las características de la organización de la interacción – las mismas “estructuras de la acción social” que proporcionan los bloques de construcción de la vida social.

Sobre este documento, Robin Wooffitt (2005) destacó una serie de puntos clave para la comprensión del sistema que opera en la organización de la conversación, y que siguen siendo vigentes a la fecha. Para empezar, según este autor, la toma de turnos en la

conversación ordinaria es un logro destacable. Desde el principio de cualquier periodo de interacción, ninguna parte conoce por adelantado cuántos turnos tomarán, de qué serán los temas o el orden en que se abordarán, qué tan extenso será cada turno, si se les unirá alguien más o no, y si lo hacen, cómo se asignan los turnos entre las respectivas partes, etcétera. Además, la prolongación del turno de un hablante no se fija al inicio del turno. Aún a pesar de estas y otras numerosas incertidumbres, es muy probable que se logre una transferencia de turno de una manera ordenada: habrá muy pocos periodos donde más de una parte esté hablando, y estas serán relativamente efímeras, y los turnos sucesivos serán contruidos de manera que minimicen cualquier interrupción o retraso antes del siguiente hablante, lo cual indica que hay una sincronización con un impresionante grado de precisión en la ubicación de los turnos en relación a los demás turnos.

De acuerdo con Wooffitt (2005) este ordenamiento es posible mediante el uso de procedimientos sistemáticos con los cuales los participantes realizan la transferencia de turnos. Este sistema tiene componentes de la construcción de turnos, propiedades de estos componentes y un conjunto de procedimientos para la asignación de turnos.

**Componentes de la construcción de turnos.** Los turnos en el habla se construyen con las *Unidades Constructoras de Turnos* (UCTs): estas unidades pueden ser léxicas, cláusulas, frases u oraciones circunscritas de manera sintáctica. Son los bloques de construcción a partir de los cuales se construyen los turnos. Además de las oraciones gramaticalmente completas, los turnos pueden construirse a partir de palabras singulares, expresiones no léxicas (“mm”), frases o cláusulas simples.

**Transferencia de turnos.** Para comenzar un turno un aspecto clave es el conocimiento tácito, dado por sentado, sobre las UCTs. Al finalizar cada unidad de construcción de turnos aquí ocurre un *Lugar Pertinente de Transición* (LPT). Una propiedad de cualquier UCT es que, a su término, otro hablante puede comenzar: es un lugar donde puede iniciarse una transferencia de turno. Se dice que la transferencia del turno llega a ser relevante al final de una unidad de construcción de turno para enfatizar que no es obligatorio, más bien, que si va a ocurrir, éste es el lugar donde es probable que suceda. Los participantes operan

con un entendimiento tácito de que iniciar la transferencia de turno en estos lugares es normativamente apropiado. Una segunda propiedad de las UCTs es que una vez que han comenzado, se puede anticipar cuando finalizarán. Ser capaz de calcular el próximo LPT quiere decir que los siguientes hablantes son capaces de regular sus iniciaciones de turno con alguna precisión.

**Procedimientos para la asignación de turnos.** Los procedimientos para la asignación de turnos en la conversación se distribuyen en dos grupos: aquellos en los que el hablante del momento selecciona al siguiente hablante, y aquellos en los que el siguiente hablante se auto-selecciona. Así, en el LPT inicial de un turno, son relevantes las siguientes opciones:

- Regla 1(a). Si el hablante actual ha identificado, o seleccionado, a un siguiente hablante particular, entonces ese hablante deberá tomar un turno en ese lugar. Por ejemplo, es posible que un participante que tiene la palabra use el nombre de una persona para identificar al siguiente hablante apropiado.
- Regla 1(b). Si no se ha hecho tal selección, entonces cualquier siguiente hablante puede (pero no necesita) auto-seleccionarse en ese punto. Si ocurre la auto-selección, entonces el primer hablante tiene el derecho del turno. Por ejemplo, es posible que un participante no se dirija a un interlocutor específico, y de esta forma, otra persona (o más) se seleccionan a sí mismas como siguientes hablantes en el lugar pertinente de transición.
- Regla 1(c). Si no se ha seleccionado a ningún hablante, entonces alternativamente el hablante actual puede, pero no necesariamente, continuar hablando con otra unidad de construcción de turno, a menos que otro hablante se auto-seleccione (o auto-nomine para hablar), en cuyo caso ese hablante tendrá el derecho del turno.
- Regla 2. No importa que opción haya operado, las reglas 1(a) a 1(c) entran en juego nuevamente para el siguiente LPT.

Es importante considerar qué se quiere decir con esta serie de *reglas*, en tanto que así son descritos los procedimientos de asignación de turnos. Con ellas no se afirma que se han identificado un conjunto de reglas determinadas cuya aplicación gobierna la toma de

turnos. Más bien, se afirma que la transferencia del hablante es considerada un logro, alcanzado como una consecuencia de la mutua coordinación entre un hablante y otro respecto a aquellos procedimientos o convenciones que afectan a tal cambio. Se diseña de manera local por las partes involucradas, es decir, es un logro interaccional coordinado en ese momento.

Otras características distintivas de este sistema son: (a) puede decirse que es independiente del contexto debido a que no depende de las particularidades de las circunstancias para operar, (b) el sistema es también sensible al contexto, en cuanto a que cualquier instancia real de estas opciones se gestionará sobre la base del turno-por-turno. Esto se debe a que estas opciones de toma de turnos llegan a ser relevantes al término de todas y cada una de las UCTs (a no ser que el hablante actual haya indicado que está involucrado en una actividad que requiere de la suspensión temporal de la toma de turnos, por ejemplo, contar una historia o una broma).

### 3.1.2. El Análisis de la Conversación

En una revisión del enfoque del AC, en términos generales, Charles Goodwin y John Heritage (1990) señalan que desde su inyección, el AC se desarrolló como un enfoque hacia el análisis de las prácticas de razonamiento e inferencia que informan la producción y el reconocimiento de cursos inteligibles de acción. Una característica central para el logro de este objetivo fue el desarrollo de una teoría del contexto que vincula los procesos de interpretación con la acción dentro de un proceso relacionado con el tiempo y, además, reflexivo. Considérese por ejemplo, el problema de la acción. En contraste con los procedimientos que involucran el análisis de sentencias aisladas (y frecuentemente inventadas), el AC ha insistido que en el mundo de la interacción las sentencias nunca son tratadas como artefactos aislados auto-contenidos. Más bien, las sentencias (las entidades abstractas que son los objetos de indagación lingüística) y las expresiones (la oleada de discurso producido sobre la marcha por parte de un hablante en la conversación) son entendidas como formas de acción situada dentro de contextos específicos y diseñadas con atención particular hacia estos contextos. Para los participantes, y por lo tanto para los

analistas de la conversación, el punto de partida para el análisis de cualquier expresión es el habla, u otra acción, que emerge de ella.

El concepto de *secuencia interaccional* fue la innovación analítica que abrió la vía para el avance acumulativo empírico. Este concepto se basa en el reconocimiento de que cada acción conversacional “actual” incorpora una definición de la situación “aquí y ahora” ante la cual el habla subsiguiente se orientará.

Una especificación elemental de esta noción de secuencia fue desarrollada con el concepto de par adyacente. Wooffitt (2005) retoma la siguiente formulación sobre este concepto.

Un *par adyacente* es una secuencia de dos expresiones que son adyacentes, producidas por diferentes hablantes, ordenadas como una primera parte y una segunda parte, y ejemplificadas de modo que una primera parte requiere una segunda parte particular, o una gama de segundas partes. Una invitación, entonces, sería la primera parte de una pareja invitación-respuesta, una pregunta la primera parte de una pareja pregunta-respuesta, y un saludo la primera parte de una pareja saludo-saludo.

Hay una relación normativa entre los turnos que constituyen secuencias de pares. Una producción de un hablante de la primera parte de un par genera la expectativa de que un siguiente hablante asignado debería producir la segunda parte apropiada. La segunda parte de un par se dice que es condicionalmente relevante después de la producción de una primera parte. Así, si un siguiente hablante es seleccionado por la vía de la primera parte del par, no solamente están obligados a hablar, sino que se esperará que proporcionen la correspondiente segunda parte del par, o una explicación de su ausencia. Por ende, una ausencia es destacable debido a que no cumple una norma de secuencias de acciones de pares.

Un recurso valorable en el establecimiento de la inteligibilidad mutua es que el siguiente posicionamiento de las expresiones permite a los participantes en la interacción monitorear las interpretaciones de los demás en base al turno-por-turno. A través de turnos sucesivos,

los participantes pueden establecer y revisar su interpretación de la interacción. También proporciona la base sobre la cual las malinterpretaciones pueden identificarse y abordarse. Además, el siguiente posicionamiento es un recurso metodológico importante para el analista: las afirmaciones analíticas sobre la organización de las actividades creadoras de sentido de los participantes pueden extraerse a partir de la inspección de, y justificarse por referencia a, las actividades observables de los propios participantes. Esto a su vez quiere decir que el analista está liberado de tener que hacer afirmaciones interpretativas en nombre de los participantes cuya interacción está siendo estudiada.

Goodwin y Heritage (1990), enfatizan que el análisis de la conversación – en el que cada acción conversacional es tratada tanto desplegando un entendimiento de las acciones conversacionales previas y proyectando las subsecuentes – ha permitido el análisis simultáneo (a) de la organización de la acción y (b) del entendimiento de la acción. La aplicación de este enfoque ha permitido determinar empíricamente las funciones de muchos tipos de objetos conversacionales y abrir el camino hacia la organización interior de una amplia variedad de secuencias interaccionales. También ha abierto la vía hacia una especificación empírica de la consideración dinámica del contexto, en la cual, cada acción es simultáneamente *formada por el contexto* (ya que el marco de referencia de la acción de la que emerge proporciona la organización primaria para su producción e interpretación) y es *renovadora del contexto* (ya que ahora ayuda a constituir el marco de relevancia que formará la acción subsecuente).

La conceptualización de la acción como formada por, y renovadora de, el contexto de manera simultánea tiene una serie de consecuencias. En primer lugar, sugiere que lo inadecuado de cualquier consideración analítica es que trate al contexto como un campo estático que circunda la sentencia, el evento discursivo, u otra acción. El tiempo y la transformación son constituyentes esenciales del contexto. En segundo lugar, en la medida en que el sentido y la relevancia de una acción emerge de y luego contribuye al campo interpretativo creado por los eventos que preceden esa acción, el análisis debe moverse más allá de la sentencia aislada para abarcar las secuencias dentro de las cuales las acciones individuales ocurren y donde ellas se encuentran enlazadas la una con la otra.

La aproximación hacia los datos conversacionales se encuentra informada por una serie de preceptos metodológicos generales (Goodwin y Heritage, 1990).

- En primer lugar, la interacción es estudiada usando datos tomados de las situaciones de acción de la “vida real”. Los experimentos o los materiales inventados tienden a restringir la gama y la autenticidad de las actividades elicitadas a través de su uso. Estos datos son colectados mediante audio-grabaciones y video-grabaciones en lugar de métodos a través de los cuales los detalles de la conducta se perderían. Este es un método consumidor de tiempo de colección de datos, pero permite grabaciones permanentes del mundo social para examinarlos y volverlos a examinar a la luz de diferentes preguntas de investigación. Además, los datos así grabados pueden ser empleados en comparaciones sistemáticas cuyo alcance crece con la expansión del *corpus*.
- En segundo lugar, el AC se ha centrado principalmente en la interacción conversacional ordinaria. Este énfasis está informado por las siguientes consideraciones. La conversación constituye el sitio primordial del uso del lenguaje en el mundo natural y es el medio central para la socialización humana. De esta manera, la conversación ordinaria es el punto de partida de los contextos más especializados (por ejemplo, los procesos legales, el sistema educativo, el encuentro médico), que pueden ser analizados como aquellos que incorporan variaciones sistemáticas de los procedimientos conversacionales.
- Finalmente, Sacks y sus colegas (1974) restringieron su sistema de la toma de turnos a la conversación mundana. De esta forma, otros sistemas de intercambio discursivo se encuentran organizados diferentemente e involucran reducciones sistemáticas de las oportunidades para la acción permitida dentro del sistema de la toma de turnos para la conversación. Esta advertencia es especialmente importante para el trabajo comparativo; se encontraron algunas propuestas tempranas sobre la variabilidad cultural en los sistemas de la toma de turnos, en una inspección cuidadosa que se basó en la interacción que ocurría en otros sistemas de intercambio discursivo, tales como las reuniones.

En términos generales, de acuerdo con Schegloff (2007) para la tarea analítica, se asume que cada turno – y cada unidad constructora de turno – puede ser inspeccionado por los coparticipantes para hacer notar qué acciones pueden ser que se están realizando a través de ellos. Y todas las series de turnos (u organizaciones de las secuencias) pueden inspeccionarse o rastrearse (tanto por los participantes como por los analistas) para ver qué cursos de acción pueden estar siendo progresivamente promulgados a través de ellos, qué posibles respuestas pueden tornarse relevantes, qué resultados se persiguen, qué secuencias están siendo construidas o promulgadas o proyectadas. Es decir, se parte de la idea de que las secuencias de turnos no son accidentales sino que tienen una forma o estructura, y puede buscarse de donde provienen, qué se está haciendo a través de ellas y hasta dónde ellas podrían conducir.

Por último, de acuerdo con Wooffitt (2005), en esta tradición de investigación, si bien la conversación es la forma más pura de habla-en-interacción, el habla institucional ha jugado un papel cada vez más importante. En la siguiente sección se destacará a grandes rasgos en qué ha consistido la investigación en contextos institucionales, y cómo este trabajo informa el análisis que se presenta posteriormente.

### 3.2. Orientación Institucional

Según los analistas de la conversación Paul Drew y Marja-Leena Sorjonen (2000), cuando las personas visitan al médico, comparecen como testigos en los tribunales, realizan asambleas en su lugar de trabajo, negocian tratos comerciales, llaman a la estación del ferrocarril para pedir información, los docentes se reúnen con sus estudiantes en horas de oficina, o cuando consejeros o clientes participan en sesiones de orientación sobre el SIDA, hablan e interactúan en “contextos” institucionales. Utilizan el lenguaje para llevar a cabo las clases de cosas en las que todos nos involucramos cuando tratamos con la variedad de organizaciones que encontramos en nuestra vida cotidiana, ya sea como miembros profesionales de estas organizaciones o como sus clientes (compradores, estudiantes,

pacientes, etc.). El lenguaje – en forma de habla en interacción – es el medio por el cual los participantes realizan y persiguen sus tareas y metas institucionales respectivamente.

Las psicólogas discursivas Alexa Hepburn y Sally Wiggins (2007b) señalan que aún cuando Sacks trabajaba con materiales provenientes de contextos tales como el centro de prevención de suicidio y terapia de grupos, su foco se encontraba en el fenómeno conversacional básico, y estaba menos interesado en cómo estas conversaciones estaban refinadas por, o tenían que ver con el trabajo en, las instituciones. De acuerdo con estas investigadoras, el primer trabajo importante que explícita y sistemáticamente aplicó análisis de la conversación a materiales institucionales fue el estudio de la interacción en las salas de justicia publicado en 1979 por Atkinson y Drew titulado *Order in Court: Verbal Interaction in Judicial Settings*, en el que consideraban la manera en que se lograban las prácticas que producen el trabajo de las cortes, por ejemplo, cómo las restricciones de las preguntas de los interrogatorios necesitan más de un turno para generar una acusación, y cómo los testigos producen diferentes tipos de defensas en estas posiciones secuenciales antes y después de que la culpa sea declarada.

Aunque una serie de estudios en varias áreas con temas similares fueron producidos en el tiempo intermedio no fue sino hasta otra década después que el trabajo analítico de la conversación sobre la interacción institucional llegó a tener una importancia dominante en cuatro colecciones (*Rethinking Context* de Duranti y Goodwin en 1992; *Text in Context* de Watson y Seiler también en 1992; y particularmente *Talk and Social Structure* de Boden y Zimmerman en 1991, y *Talk at Work* de Drew y Heritage en 1992). Tomados en conjunto, y a pesar de algunas diferencias, estos trabajos revolucionaron la manera en que podía entenderse una institución. En particular, ofrecen una alternativa a la visión de “contenedor” más común de las instituciones, que las trata como grandes cajas sociales dentro de las cuales las acciones interpersonales tienen lugar de modo que están de alguna forma determinadas por las características de la caja institucional.

Fue en la introducción de uno de estos trabajos, dónde se presentó el programa del habla institucional, al que intentan alinearse tanto analistas de la conversación como psicólogos discursivos.

### 3.2.1. Habla Institucional

Drew y Heritage (1992a) destacaron tres características de las instituciones que enmarcan el análisis del habla-en-interacción: a) el análisis de cómo los participantes en contextos institucionales se orientan hacia metas o realizan tareas básicas; b) el análisis de cómo se generan los límites formales e informales sobre la conducta; y c) el análisis de cómo los participantes tratan las propiedades inferenciales de las acciones (por ejemplo, observaciones que pueden parecer inconsecuentes en una charla, pueden parecer amenazadoras o críticas en algunos contextos institucionales).

Hepburn y Wiggins (2007b) indican que desde la publicación del volumen de Drew y Heritage en 1992, han habido una gran cantidad de trabajos sobre la interacción en contextos institucionales, y con ellos se han destacado una gama de diferentes niveles en los cuales la operación de la institucionalidad puede ser revelada. Por ejemplo, Raymond y Heritage (2006), señalan que en el caso de las identidades, desde el programa del “habla institucional” de Drew y Heritage (1992a), se examina la conducta orientada por la tarea que es identificablemente distinta de la conversación ordinaria, en un intento de localizar y basar la identificación de identidades institucionales como relevantes para las partes.

Ya que esta orientación hacia las tareas y metas (Edwards, 2007; Drew y Heritage, 1992a; Drew y Sorjonen, 2000), es una de las características de la institucionalidad, que los analistas buscan mostrar como un requerimiento básico de la aplicación del AC, en el capítulo de análisis se retoma como una característica producida y a la que se orientan las prácticas de los participantes. No obstante, también es importante considerar qué otras herramientas conceptuales son propuestas para analizar la orientación hacia las metas y tareas, es decir, la orientación hacia la institucionalidad por parte de los participantes.

Derivado del programa del “habla institucional”, hay seis lugares básicos para examinar la institucionalidad de la interacción propuestos por el analista conversacional John Heritage (1997):

- La organización de la toma de turnos.
- La organización estructural general de la interacción.
- La organización de la secuencia.
- El diseño de turnos.
- La selección léxica.
- Las formas de asimetría.

En esta investigación, el centro de atención serán los tres primeros de estos lugares. No obstante, antes de abordar la relación que guardan con esta investigación, en lo que resta de esta sección, se profundizará un poco más sobre uno de ellos: la organización de la toma de turnos en el habla institucional.

De acuerdo con Heritage (1998), los sistemas de la toma de turnos más especiales en las sociedades contemporáneas explotan los intercambios pregunta-respuesta para formar particulares sistemas de toma de turnos. Estos sistemas de toma de turnos especiales pueden ser muy importantes en el estudio de la interacción institucional debido a que tienen el potencial de alterar las oportunidades para actuar de las partes, y para recalibrar la interpretación de casi cada aspecto de las actividades que ellas estructuran. En algunas formas de interacción – debates, ceremonias y muchos tipos de reuniones – los temas, las contribuciones y el orden del habla están organizados desde el principio de una manera explícita y predecible. Sin embargo, algunas organizaciones de la toma de turnos involucran transformaciones sistemáticas en los procedimientos conversacionales de la toma de turnos.

Uno de los autores que más ha trabajado en este aspecto de la toma de turnos es Steven Clayman (2001) quien examina diversas formas que pueden tomar las respuestas a preguntas. Este autor se centra principalmente en las emisiones de entrevistas a noticieros,

aunque destaca la utilidad que pueden tener en otros contextos, donde algunos participantes hagan preguntas y otros ofrezcan respuestas como acciones incrustadas en prácticas discursivas específicas. Destaca que a diferencia de los cuestionamientos que típicamente están marcados por la sintaxis interrogativa, para las respuestas no hay un indicador singular primario o marcador de respuesta.

En este sentido, este analista de la conversación considera que la respuesta es un tipo de acción social. En la organización de las secuencias interaccionales, las respuestas son acciones responsivas que llegan a ser relevantes únicamente tras la terminación de una pregunta, y las preguntas a su vez establecen la agenda de tópicos y tareas con los que tiene que tratar el habla subsiguiente. No obstante, después que una pregunta ha sido producida, los interactuantes monitorean el habla subsiguiente para determinar cómo se incorpora una respuesta a la pregunta. Obviamente, una respuesta apropiada es una acción que aborda la agenda de tópicos y tareas planteados por una pregunta previa. Lo que es menos obvio es precisamente cómo tales respuestas son desplegadas y reconocidas por los participantes. En este sentido, la tarea es basar el análisis en la comprensión y orientaciones de los participantes conforme se manifiestan en la propia interacción. Y de este modo, indagar si las respuestas, resistencias o evasiones potenciales son consideradas así por ellos mismos en la interacción considerando la agenda planteada en una pregunta.

Clayman (2001) utiliza el término de *respuestas evasivas* para las acciones que son tratadas como inapropiadas de la conducta responsiva, y otros términos como *resistir*, *eludir* y *cambio de agenda* para abarcar respuestas que parten de la agenda de la pregunta, pero que los participantes no necesariamente pueden tratar como inadecuadas en determinada ocasión. Sobre las últimas indica que cuando los participantes se *resisten públicamente* ante la agenda de una pregunta, es posible notar cómo ellos se involucran en varias formas de control de daños. Y cuando se *resisten encubiertamente*, siguen pasos para volver la resistencia menos conspicua. En ambos conjuntos de prácticas se reducen las consecuencias negativas que podrían proseguir.

Para el presente estudio son las respuestas apropiadas (orientadas en lo general por la agenda en la pregunta planteada) y la dimensión positiva de la resistencia (que se manifiesta en el grado en que un respondiente se mueve más allá de los parámetros de la pregunta, diciendo y haciendo cosas que no fueron específicamente solicitadas) las que son de mayor interés, en tanto que son utilizadas en la realización del análisis. De las últimas, se consideran tres diferentes formas de minimización de daños (en la resistencia pública). Por una parte, la *deferencia* (mediante una solicitud de permiso para cambiar la agenda) hacia quien establece la agenda (en este caso moderadora – aunque también puede ser hacia quien plantea una pregunta, y por ende, una nueva agenda). Por otra parte, la *justificación* (consistente en explicaciones con las que se desvía la discusión). Y por último la *negación* de brindar una respuesta mediante justificaciones.

Tener en consideración los anteriores intercambios pregunta-respuesta para formar particulares sistemas de toma de turnos, es importante para estudiar uno de los lugares para examinar la institucionalidad. Retomando a Heritage (1997), aunque estos lugares pueden estudiarse de forma inclusiva, esto no necesita ser así, depende más bien del tipo de estudio en el que se decida utilizar, y el lugar básico para estudiar la institucionalidad que más beneficie a un análisis particular. En esta investigación, el centro de atención serán los tres primeros de estos lugares (*vide supra* p. 35), y se aludirá a algunos de los otros lugares cuando así se requiera en el examen que se despliega en el capítulo de análisis. A continuación se menciona cómo se relacionan entre sí, y cómo pueden identificarse desde los diferentes Sistemas de Intercambio Discursivo que organizan la interacción en un evento discursivo.

### 3.2.2. Sistemas de Intercambio Discursivo

Schegloff (2007) destaca que la relación, entre los tres primeros lugares para examinar la institucionalidad de la interacción, es entendida a partir de un término más general: la *organización secuencial*. Este término se usa para referirse a cualquier tipo de organización que tiene que ver con el posicionamiento relativo de las expresiones o acciones. Justamente, son tipos de organización secuencial:

- *La toma de turnos*, que tienen que ver con el ordenamiento relativo de los hablantes, de las unidades constructoras de turnos, y con los diferentes tipos de expresiones;
- *la organización estructural general*, en la que por referencia a su forma, algunos tipos de acciones/expresiones son posicionadas al principio de una conversación (por ejemplo, los saludos) y otros al final en las conversaciones (por ejemplo, establecimiento de acuerdos, despedidas);
- *y la organización de la(s) secuencia(s)*, en la que su alcance es la organización de los cursos de acción promulgados a través de los turnos-en-el-habla (las secuencias son el vehículo para conseguir que se logre alguna actividad).

Para este autor, ellos también son recursos para discriminar entre Sistemas de Intercambio Discursivo (SID). En este sentido, la conversación es el SID básico. De acuerdo con Schegloff (1987), un SID se especifica por la forma en que tiene soluciones organizadas ante problemas genéricos tales como manejar la asignación y el tamaño de los turnos entre las partes, proporcionar la producción organizada de tramos de habla en secuencias coherentes y cursos de acción, instrumentando los medios del ordenamiento para tratar con problemas de cómo se habla, escucha y entiende el discurso de manera que permite que la acción proceda aquí y entonces, proporcionando los procedimientos de ordenamiento para el comienzo y el final de episodios de actividad conversacional concertada, etcétera. Los SID varían en estos términos; la diferencia de la organización en algunos aspectos a menudo implica otras diferencias (por ejemplo, las diferencias entre la “conversación” y las “ceremonias” parecen implicar diferencias en la organización del reparo; etc.).

Schegloff (1987) presenta una breve ilustración de cómo puede apreciarse que los SID instrumentan contextos secuenciales (relevante y procedimentalmente) para una gama de tipos de actividades diferentes, recurriendo para ello a la comparación entre algunos SID.

De acuerdo a este analista, un aspecto básico de la variación del SID se encuentra en los sistemas de la toma de turnos. Así, por ejemplo, en la conversación ordinaria la determinación tanto de quién hablará a continuación y cuando o de qué debería hablar, se

logra de una manera local, turno-por-turno y no por algún patrón predeterminado. En contraste, en muchas reuniones la preasignación de cada turno a la persona del presidente, le da a ésta el poder de asignar en sus turnos, quién tendrá derechos para hablar en otros turnos. Muchas ceremonias, rituales, y debates formales, por otra parte, pueden especificar completamente el orden y extensión de todos los turnos, estando de este modo en el fin opuesto del espectro de la “asignación local” versus la “preasignación”. En general parece que otros SIDs, y su organización de toma de turnos, son el producto de transformaciones o modificaciones de aquel de la conversación, que es la organización primordial del habla en interacción. Por ejemplo, para considerar el sistema de toma de turnos que organiza a actividades tan diversas como las llevadas a cabo en los salones de clase de un tipo tradicional y las conferencias de prensa presidenciales, siguiendo a Schegloff (1987) puede considerarse lo siguiente.

En ambos tipos de evento, muy pocas personas están presentes, la mayoría de ellos como participantes oficiales; de 20 a 30 en la situación del aula, y alrededor de 200 o más en el caso de la conferencia de prensa. Para los propósitos de la toma de turnos, sin embargo, es importante observar que están organizados como SIDs de dos partes. En cada caso, una de las partes tiene un titular o miembro (el maestro, el presidente) y la otra parte (los estudiantes, el cuerpo de prensa) tiene muchas. En ambos casos los turnos se distribuyen en sistemas de toma de turnos de dos partes alternados. Es esta alternación, y el que otro siguiente (hablante) prosiga después de un hablante actual, lo que deja claro que aquellas son interacciones de dos partes, incluso aunque sean múltiples personas (los estudiantes, por ejemplo).

En ambos casos el sistema de intercambio discursivo está diseñado para organizar tipos particulares de expresiones o acciones – cuestionamientos y respuestas. En el caso del aula una persona es una de las partes (el maestro), quien hace el cuestionamiento y la parte de múltiples personas, quienes realizan respuestas. En la conferencia de prensa la parte de múltiples personas (el cuerpo de prensa) realiza el cuestionamiento y la parte de una persona (el presidente) realiza las respuestas. “Dispositivos” similares son usados para

seleccionar cuales de las personas que integran la parte de múltiples personas (por ejemplo, el cuerpo de prensa) hablará por esa parte cuando sea el turno de esa parte.

En la situación del aula el maestro produce una pregunta y permite un conjunto de siguientes hablantes candidatos para enlazarlos. Algunos estudiantes al levantar sus manos indican su auto-nominación de entre todos los candidatos. El maestro puede esperar y alentar a más estudiantes a formar parte de los candidatos (por ejemplo, al buscarlos por contacto visual); los estudiantes pueden intentar evitar esta elección (por ejemplo, al evitar el contacto visual). En algún punto el maestro selecciona a alguien de entre los estudiantes para que hable, usualmente (pero no siempre) de entre todos los candidatos. La duración del turno asignado de este modo se encuentra principalmente determinado por el maestro, quien puede continuar mirando, al estudiante después de la aparente posible terminación del turno de “respuesta”, o puede comenzar a hablar en un punto de terminación posible si parece que el estudiante este preparado para continuar. El maestro puede entonces solicitar habla de respuesta adicional de otros estudiantes, y el proceso de selección puede repetirse. Después de cada parte de respuesta o respuestas el maestro puede ofrecer una evaluación de esa respuesta antes de solicitar más, o antes de comenzar otro ciclo al tomar un siguiente turno, ya sea para hacer otra pregunta o hablar en forma de “narración”. Otras conductas diferentes ocurren simultáneamente con todo esto, por supuesto, pero un gran trabajo de ellas está estructurado por referencia a esta organización.

En el caso de la conferencia de prensa, cuando el presidente está listo para que le hagan preguntas (después de una aseveración inicial o ronda de saludos), así lo anuncia. Los miembros del cuerpo de prensa entonces se auto-nominan de entre todos los candidatos al levantar la mano y por otras conductas. El presidente selecciona uno de ellos para hacer una pregunta, entonces él mismo (ostensiblemente) aborda la pregunta. A diferencia del caso del aula, aquí el que responde determina (para los propósitos de organizar la ocasión del habla) cuando la respuesta está completa. Bajo una forma de organización, tan pronto como los reporteros escuchan que el presidente se acerca a una terminación posible de la respuesta, ellos se prepara para levantar sus manos y llegar a formar parte de los candidatos, lo antes posible en el punto de no solapamiento (por ejemplo, en la última

sílaba). Una vez más el presidente selecciona cuál de los reporteros obtendrán la parte del siguiente turno. Debido a que el respondiente, en lugar del cuestionador, ha determinado lo que será tratado como una respuesta adecuada, y debido a la manera en que este sistema de toma de turnos opera para producir una gama de candidaturas para ser el siguiente hablante, el cuestionador previo no obtiene la oportunidad de perseguir la respuesta con una pregunta de “seguimiento”. Es entonces hasta que el siguiente reportero seleccionado, quien indudablemente tiene una pregunta preparada que hacer, decide (sin consultar con los demás, ya que no hay tiempo) si usar el turno para continuar con el intercambio de pregunta-respuesta precedente, o hacer la pregunta preparada. Cuando se ha hecho una siguiente pregunta el ciclo continúa.

Finalmente, Schegloff (1987) apunta que lo que difiere entre estas dos formas de prácticas de toma de turnos no es solamente el mecanismo por el cual las oportunidades de participar son distribuidas, y la relativa concentración o dispersión de estas oportunidades entre más o muy pocos participantes. El carácter del habla, los tópicos probables tocados, la profundidad de la persecución de tópicos particulares (esto es, la sustancia de los asuntos bajo discusión) están también involucrados y pueden considerarse para analizar la orientación hacia la institucionalidad.

En el análisis que se presentará en el Capítulo 5, al atender a los recursos para discriminar SIDs, se muestra cómo un aspecto característico de *la toma de turnos* (la asignación de los turnos), permitió examinar la formación de dos diferentes *organizaciones de las secuencias* a través de las cuales se realizaron las actividades. Y a su vez, estas organizaciones fueron de ayuda para esbozar la *estructura general de la organización*. Sin embargo, también fue de ayuda tener en consideración parte del trabajo analítico relacionado con el habla académica, en tanto que el material bajo escrutinio en este estudio puede muy bien considerarse como parte de esta línea de investigación discursiva. Y todo ello sienta las bases para identificar las diversas secuencias en las que se incrustan las categorizaciones de identidad.

Tomando en consideración lo anterior, y que los extractos de habla que en esta investigación se analizan fueron tomados de un evento público en una Universidad (pero que no son de un Aula); en la búsqueda de géneros discursivos o formatos interaccionales analizados y que potencialmente pudieran vincularse con el formato interaccional de Mesa Redonda, se encontró lo siguiente.

Algunos analistas como Fortanet (2005) y Limberg (2007) han destacado la poca investigación relacionada con el discurso académico hablado (en contraste con el discurso académico escrito), y han señalado que gran parte de la que se ha desarrollado se ha centrado en el análisis de los géneros de la *Lectura* y la *Conferencia*. Tanto Fortanet como Limberg coinciden en la denominación de estos como *Géneros del Discurso Académico Hablado*, y también han notado que a los géneros de interés para ellos (los discursos *Honoris Causa*, y las Horas de Oficina, respectivamente) no se les ha prestado la suficiente atención. Y aunque estos estudios han puesto un énfasis importante en analizar la estructura del género discursivo, lo han hecho con diferentes propósitos.

En la presente investigación, fue importante destacar algo similar a lo que desarrolló Limberg en su análisis (una descripción de las fases de la estructura) desde la perspectiva analítica del análisis de la conversación. Y como preludeo para ello, como hizo Fortanet con el género de su interés, se realizó una descripción técnica que parte de una comparación con el género de la *Conferencia* (de la presentación de un artículo de investigación). Finalmente, resta subrayar que similar a estos autores, no se ha encontrado mucha investigación relacionada con el género de Mesa Redonda (salvo la que se acaba de mencionar), y a diferencia de ellos, aquí, más que buscar establecer patrones estructurales que definan al género discursivo, se utilizará más bien la noción de género discursivo (como se mencionó en la Introducción) como un marco de referencia que auxilie en la labor de situar las actividades a las que se orientan los participantes atendiendo a los anteriores recursos para identificar el SID (los mismos lugares para el análisis de la institucionalidad) que organiza la interacción del evento particular analizado (véase la Sección 5.1.2. del Capítulo Analítico), y sentar con ello, las bases para futuras aproximaciones comparativas.

Vale la pena mencionar que Drew y Sorjonen (2000) aclaran que los límites entre el habla institucional y la conversación no son fijos. La institucionalidad del diálogo está dada por los participantes mediante su orientación hacia papeles e identidades institucionales pertinentes, y las particulares responsabilidades y deberes asociados con esos papeles; y mediante su producción y conducción de tareas y actividades institucionalmente relevantes. El estudio del diálogo institucional se ocupa, entonces, de los modos en los que la conducta está determinada o constreñida por la orientación de los participantes hacia las instituciones sociales, ya sea como sus representantes o, en diversos sentidos, como sus clientes. El análisis del diálogo institucional involucra la investigación del modo como la orientación de los participantes hacia sus roles e identidades institucionales y su participación en los mismos se manifiesta en los detalles de su lenguaje, y en su utilización para perseguir las metas institucionales.

En años recientes, la PD ha sido ampliamente usada en el análisis del habla institucional recurriendo en gran medida a los hallazgos de investigación del AC en interacciones institucionales. En línea con esto, Potter (2004) señala que el enfoque analítico, como el que aquí se emprende, se aleja de asumir la importancia contextual mediante un mandato analítico. En lugar de esto, considera la manera en que los propios participantes construyen como relevantes, actividades e identidades institucionales, al invocarlas, orientarse por ellas o, algunas veces, subvirtiéndolas o ignorándolas. Desde la PD, así como es importante estudiar las categorías de identidad por su orientación interaccional e institucional, también sugiere que deben ser estudiadas por su orientación retórica. Este es el tercer modo en que se encuentra situado el discurso (*vide supra* p. 22-23).

### 3.3. Orientación Retórica

La relación de la PD con el AC es compleja. Ya se ha comentado que el construccionismo discursivo practicado desde la PD recurre a los métodos y hallazgos del AC. Como puede notarse en los anteriores sentidos del discurso situado: la orientación interaccional y la orientación institucional. En este sentido es como la PD recurre a gran parte a la tradición

analítica del AC y a sus hallazgos específicos. Sin embargo, hay dos áreas donde hay una diferencia en el énfasis e incluso tensión potencial. En primer lugar, la PD ha construido un enfoque sistemático para relacionar la construcción de las descripciones mutuamente inferenciales (esto es, las personas construyen versiones de sus propios pensamientos, recuerdos, sentimientos, etcétera, como parte del establecimiento de versiones de eventos o escenarios y viceversa) con las acciones en las que aquellas están involucradas. Este tema constructor es mucho menos central en el AC en comparación con la PD (Potter, 2004; Potter y Hepburn, 2007).

Otra diferencia entre la PD y el AC, estriba en que la primera recurre a la tradición retórica de Michael Billig. Con ello, destaca la manera en que las descripciones se encuentran ensambladas una junto a la otra, de formas que contrarrestan versiones alternativas actuales o potenciales, e inversamente, de formas que resisten un intento actual o potencial de socavarlas como parciales e interesadas (Potter, 2004; Potter y Hepburn, 2007). Dicho de otro modo, las descripciones pueden tener una retórica tanto *ofensiva* como *defensiva* (Potter, 1998b).

En las siguientes secciones se describirá a grandes rasgos la importancia de la psicología retórica propuesta por Michael Billig para la PD (Sección 3.3.1), y cómo la PD utiliza esta orientación en su análisis de las descripciones de las personas (Sección 3.3.2.).

### 3.3.1. El Enfoque Retórico

La retórica es importante porque la PD estudia el texto escrito y también el habla grabada. Sin embargo, su contribución principal es su percepción de que el habla y el texto en general son argumentativos. Es decir, cuando las personas proporcionan descripciones, explicaciones, opiniones o afirmaciones sobre el mundo, en general, se ocupan de contrapropuestas que pueden ser potenciales o sobreentendidas, o que pueden tener lugar realmente en el habla que les rodea. La naturaleza retórica del discurso no es sólo una observación de la naturaleza del habla y el texto, sino también un principio metodológico. A menudo, una pregunta fructífera que se hace al analizar el discurso es ¿qué posible

versión contraria se está tratando aquí? El autor que más ha contribuido al enfoque retórico del discurso y la psicología es Michael Billig (Edwards, 2003).

De acuerdo con Billig (2003) el término retórica se refiere tanto al carácter persuasivo del discurso como a la tradición ampliamente establecida del estudio de la oratoria. Los discursos políticos, por ejemplo, son instancias de retórica en el primer sentido debido a que son comunicaciones diseñadas para persuadir. También, los discursos políticos pueden ser estudiados por la disciplina de la retórica, que demuestra cómo los hablantes usan dispositivos discursivos para intentar convencer a sus escuchas. Para este autor, el estudio de la retórica se remonta a tiempos antiguos. Aristóteles y Cicerón, por ejemplo, analizaron la naturaleza de la oratoria y buscaron ofrecer una guía práctica y sistemática para los aspirantes a oradores públicos. En Europa, durante la Edad Media, la retórica era una de las tres asignaturas básicas del currículo escolar, junto con las matemáticas y la gramática. En la época del Renacimiento, la retórica llegó a ser el estudio de la literatura escrita, con retóricos dedicando mucho esfuerzo a la codificación de los distintos usos del lenguaje figurativo. A finales del siglo diecinueve, las nuevas disciplinas de la lingüística, la psicología y la sociología comenzaban a desplazar a la retórica de su lugar preeminente en el estudio del lenguaje y la persuasión. La retórica clásica fue esencialmente pre-metodológica, ya que no proporcionaba a los analistas un conjunto de procedimientos metodológicos en el sentido moderno. Esta fue una razón del por qué la tradición retórica parecía estar en un declive terminal. Sin embargo, pensadores como Kenneth Burke y Chaim Perelman fueron capaces de revivir las tradiciones de la retórica clásica a mediados del siglo veinte. Esta nueva retórica ha tenido una consecuencia muy importante para las ciencias humanas y sociales – los nuevos retóricos han ampliado la retórica desde los temas tradicionales de los textos de oratoria y la literatura hasta abarcar el estudio de todo el discurso, incluyendo la escritura académica y científica (Billig, 2003).

Para Shotter (1992), la retórica de Michael Billig, no solo es comprometerse en un intento de persuadir a una audiencia potencialmente homogénea sino de tomar una posición en una controversia de por lo menos dos lados. En esta visión dialógica y Protagórica de la retórica, en cada cuestión hay dos lados del argumento que se oponen el uno al otro. Así

también Wooffitt (2005), destaca que en el enfoque retórico Billig parte de la observación de que el sentido común – las máximas, idiomas, apelaciones al sentido común, etcétera – es esencialmente contradictorio. Para cada máxima o dicho, hay otra(o) que propone la visión opuesta. De esta manera, expresar una opinión o una actitud es, necesariamente, reconocer e implícitamente contrarrestar posibles puntos de vista alternativos: siempre hay una posición alternativa. El discurso entonces, es inevitablemente argumentativo, y el sentido común es esencialmente dilemático.

Wooffitt (2005) también destaca otro aspecto importante de esta psicología retórica con implicaciones importantes para la psicología social: las ideologías. Estas, son formas de pensar sedimentadas en el discurso. Así son las maneras que tenemos para hablar sobre el mundo (constituyen las formas en que pensamos sobre el mundo). Además, son intrínsecamente retóricas, ya que suministran los recursos y los tópicos para la argumentación, y de este modo para el pensamiento sobre el mundo.

Según el propio Michael Billig (2001), si los estados psicológicos sociales son constituidos dentro del lenguaje y si los lenguajes son creaciones históricas e ideológicas, entonces así son los tópicos de la psicología social. Debería entonces ser posible examinar, a través del estudio de una declaración, cómo la ideología crea los temas de la psicología. Una serie de investigadores discursivos han examinado temas explícitamente ideológicos, relacionados con la inequidad social. En tales estudios, los investigadores muestran cómo los hablantes usan los temas, que son considerados como de sentido común, pero cómo, al usar tales temas los hablantes están haciendo declaraciones ideológicas sobre sí mismos y la sociedad. A menudo las declaraciones sobre sí mismos no son simples, sino que son dilemáticas. Es la naturaleza del sentido común la que contiene temas contrarios. Si las ideologías no contuvieran temas contrarios, ellos no suministrarían los recursos para el pensamiento de sentido común, ya que el pensamiento involucra la discusión dialógica, o el contraposicionamiento de temas contrarios, los cuales pueden parecer a su manera razonables. El objetivo es ver cómo los temas de la ideología son instanciados en el habla ordinaria, y cómo los hablantes son parte, y continuadores, de la historia ideológica de los

temas discursivos que están usando. Esto implica prestar mucha mayor atención al sentido de las categorías, de lo que la psicología social ha tendido a hacer.

Para Billig (1989), los seres humanos hacen más que solamente categorizar el mundo de estímulos; podemos reflexivamente examinar y disputar las categorizaciones. Y para esto la capacidad para negar es crucial. Los seres humanos, que poseen lenguajes naturales, no solamente tienen una manera de describir o categorizar el mundo. Podemos decir “X es Y”, categorizando la X particular junto con otras Ys. Pero también podemos particularizar X, en lugar de categorizarla, aseverando que “X es única” y de este modo negando la categorización. De esta manera, Billig (1991) argumenta que cada objeto (o persona, o evento) posee características que son similares a otros objetos (o personas o eventos), y también contiene características únicas, que las demarcan de las otras. Así las cosas, aquí podría no haber razón lógica para preferir una estrategia de categorización de acuerdo a las similitudes, en lugar de una basada en la singularidad. De hecho, las estrategias podrían formar la base de posiciones opuestas, cuyos méritos podrían argumentarse indefinidamente. Debido a que un argumento es potencialmente infinito, siempre hay algo más que puede decirse.

No obstante, en gran parte de la psicología social cognitiva, especialmente la que tiene que ver con las relaciones intergrupales, que ha estado interesada con el proceso de la categorización, se ha aseverado que la categorización es crucial para el desarrollo de la identidad grupal. Tales investigadores tienden a tratar la categorización como si fuera un proceso universal. Ellos buscan los factores psicológicos comunes involucrados en la categorización. En consecuencia, diferentes formas de categorías grupales son tratadas como siendo similares y como ejemplificando los supuestos procesos generales de la categorización. Lo que se olvida en tales estudios es que las categorías son para hablar, ellas deberían ser estudiadas en su contexto discursivo y retórico. Además, las categorías llevan consigo significados y no todas las categorías – en efecto, no todas las categorías grupales – llevan consigo idénticos sentidos. Una psicología social que busca estudiar cómo las fuerzas ideológicas forman los estados psicológicos, no puede ignorar estos sentidos. Al examinar estos tipos de asuntos, el alcance de la psicología social se ampliará. Los tópicos

tradicionales de la psicología social se pueden estudiar en términos de declaraciones discursivas y juegos de lenguaje. Sin embargo, el análisis no se detiene aquí. Los discursos no solamente se pueden investigar en términos de sus usos particulares y contextos inmediatos. La historia ideológica de los discursos puede esbozarse, para ver cómo esta historia se forma y se perpetúa en las prácticas locales. Al examinar la ideología – y la historia de la ideología – el analista está decodificando lo que está siendo dado por sentado como sentido común, ya que la ideología abraza el sentido común de cada periodo social. Las dimensiones históricas y antropológicas pueden añadirse directamente al hacer comparaciones con otras épocas y con otros tipos de comunidad. Al notar las diferencias históricas y antropológicas en el uso del lenguaje psicológico, el analista puede mostrar cómo los fenómenos psicológico-sociales difieren de acuerdo al lugar y periodo. Además, el análisis retórico de la argumentación puede usarse para investigar patrones de la ideología, ya que puede revelar qué se está dando por sentado como sentido común. El analista, al examinar patrones de discusión y argumento, observa no solamente qué asuntos están siendo abiertamente desafiados por los hablantes y cómo estos desafíos están siendo discursivamente efectuados; el analista puede también notar lo que está siendo dejado sin desafiar o lo que está siendo presentado como si fuera incambiable. Comúnmente en las discusiones, los hablantes intentarán justificar sus posturas particulares al apelar a valores comunes (o el “topoi” retórico) que ellos asumirán como siendo aceptables a todos. Estas apelaciones contienen pistas sobre el sentido común ideológico de los tiempos. Además, el analista debería estar alerta a los huecos. Al investigar las ideologías se está examinando, no solamente los temas que son presentados como de sentido común, sino también lo que se está dejado de lado, lo no dicho y que es asumido, por estar más allá de controversia (Billig, 2001).

De acuerdo con Billig (1996), por otra parte, hay una afinidad entre la PD y el enfoque retórico. Ambos hacen críticas similares de la psicología cognitiva ortodoxa. Además, ambos enfatizan la importancia del lenguaje, y especialmente la conversación, en la constitución de fenómenos tales como las “actitudes” y los “recuerdos”, que son los tópicos tradicionales de la psicología social. En consecuencia, se podría decir que el énfasis

retórico puede ser usado para asistir a la psicología discursiva en su proyecto de reconstruir la psicología social.

### 3.3.2. Retórica Ofensiva y Defensiva en la PD

Potter (1998b) acentúa el valor de la retórica con la consecuencia de que cuando se analicen descripciones, parte del interés estará en determinar qué argumentos o afirmaciones alternativos están siendo socavados o resisten un intento actual o potencial de socavación, y explorar la presencia de una retórica ofensiva y defensiva en un relato factual. Así, los estudios dedicados a esta cuestión deberían examinar tanto los procedimientos mediante los cuales se construyen versiones factuales como los procedimientos mediante los cuales se socavan estas versiones.

El argumento básico que presenta Potter (1998b) para comprender el discurso descriptivo y factual es que los relatos tienen una orientación doble. Tienen una orientación epistemológica y una orientación hacia la acción.

Por un lado, las descripciones construyen su propio estatus de versión factual: su principal interés es producir descripciones que se traten como meras descripciones, como informes que cuentan las cosas como son. La *orientación epistemológica* se estudia en base a dos tipos de prácticas:

- ✦ Las prácticas que implican distintas construcciones del agente. Son los diversos procedimientos que intervienen en la construcción (y la socavación) de relatos factuales. Se basan en cómo se puede controlar la naturaleza del productor de una descripción exponiendo los intereses potenciales que pueda tener en ella o construyendo su acreditación como descriptor competente. Se exploran tres dimensiones que relacionan la identidad del hablante con la factualidad de las afirmaciones que hace (la gestión de intereses, la acreditación de categorías y la noción de posicionamiento).
- ✦ Las prácticas que separan las descripciones del actor. Son los procedimientos que utilizan las personas para separar sus descripciones de sus propios intereses y

presentarlas como neutras y externas, es decir, para dotarlas de existencia propia; y en su mayoría, apartan la atención de la naturaleza o identidad del productor. Se trata de procedimientos diseñados para proporcionar una cualidad que podría denominarse exterioridad. En otras palabras, construyen la descripción como si fuera independiente del agente que la produce. Se centra en el discurso empírico (construcciones impersonales típicas de la ciencia y de algunos tipos de periodismo), la construcción de consenso y corroboración (concordancia entre descripciones de observadores independientes), y las narraciones que o bien incluyen detalles en abundancia o bien hacen formulaciones generales (la riqueza de detalles permite elaborar la acreditación de 'testigo' y las formulaciones generales ayudan a resistir refutaciones leves).

Por otro lado, una descripción se *orienta hacia la acción*, es decir, se utiliza para realizar una acción y se puede analizar para ver cómo se construye para que realice esa acción. Para Potter (1998b) la distinción entre análisis de la orientación epistemológica y el análisis de la orientación hacia la acción pretende expresar la diferencia entre los elementos de una descripción que actúan para establecerla como factual o neutral y los elementos que se orientan hacia alguna acción o serie de acciones. La relación que guardan estriba en que la orientación epistemológica no es una característica abstracta de las descripciones que se decide basándose en su relación con una realidad, sino que tiene una naturaleza práctica y retórica. Esto es, que las descripciones se construyen como factuales por el rol que desempeñan en una actividad. En ese sentido, el análisis de la orientación hacia la acción estudia algunas de las maneras en que las descripciones pueden formar parte de las prácticas de las personas. Y la forma de abordarlo es a partir de tres vertientes que se superponen parcialmente entre sí.

- La primera vertiente está formada por la categorización y la manipulación ontológica. Se centra en las prácticas de categorización y formulación que se emplean para constituir una acción, un objeto, un suceso, una persona o un grupo como poseedor de un carácter distintivo y específico adecuado para alguna acción. Esto es, en sí, un tema importante, con intereses que van desde la selección de las palabras individuales hasta el empleo de repertorios, otras cuestiones se refieren a la manera en que se hacen

pertinentes o se ignoran determinados ámbitos de entidades o terrenos argumentales. Esto es lo que se destaca en la noción de manipulación ontológica.

- ✦ La segunda vertiente incluye el extremismo y la minimización La importancia de estos dos aspectos es que, en muchas situaciones, las actividades llevadas a cabo por las descripciones se orientan a indicar lo grande, bueno, grave, etc., que es algo. El trabajo realizado por la descripción es elaborar esta bondad o gravedad. Estas descripciones son propuestas como un aspecto fundamental de la retórica.
- ✦ La tercera vertiente se refiere a la normalización y la ‘anormalización’: los relatos hechos por individuos y grupos constantemente procuran presentar sus propias acciones y las de otros como normales y naturales, o como injustificadas, sospechosas o problemáticas en algún sentido. Si la responsabilidad es una de las características fundamentales de la conducta de las personas, no es sorprendente que existan maneras muy desarrolladas de demostrar o socavar esta responsabilidad mediante descripciones.

Siguiendo a Potter (2004) el análisis sugerido desde la PD considera la manera en que las descripciones están incrustadas en secuencias de interacción (Sección 3.1.), se orientan en torno a contextos e identidades institucionales (Sección 3.2.), y están ensambladas una junto a la otra retóricamente (Sección 3.3.). Si bien el análisis de las descripciones, puede beneficiarse en tomar en consideración su orientación hacia estos tres sentidos del discurso situado, en esta investigación solo se considerarán los primeros dos sentidos. No obstante, en el capítulo final de discusión se considerará y señalará cómo el estudio del discurso retórico puede complementar lo que se realiza en el capítulo analítico. En el siguiente apartado se presenta la manera particular en que la PD estudia la categorización de la identidad y se destaca cómo se tratará en este estudio en particular.

### 3.4. Psicología Discursiva e Identidad

De acuerdo con Zygmunt Bauman (2008), en años recientes, ha ocurrido una auténtica avalancha discursiva alrededor del concepto de “identidad”. Ningún otro aspecto de la vida contemporánea, al parecer, atrae la misma cantidad de atención por parte de filósofos, científicos sociales y psicólogos. Según este autor, es posible decir que la “identidad” ha

llegado a ser ahora un prisma a través del cual otros aspectos temáticos de la vida contemporánea son contrastados, comprendidos y examinados.

Antes de mencionar la manera particular en que la PD estudia la identidad, a continuación se hará alusión a algunas diferencias y similitudes muy generales entre la PD y los enfoques del construccionismo social y algunos enfoques cognitivistas en psicología, en relación a dicho estudio de la identidad.

#### 3.4.1. Psicología Social e Identidad

De forma similar a Bauman (2008), Benwell y Stokoe (2006) argumentan que un paradigma discursivo ahora se ha difundido a través del espectro disciplinario, evidenciado en el análisis crítico del discurso inspirado por Foucault, el construccionismo social, el enfoque de la PD, los estudios de analistas narrativos, y el trabajo de los analistas de la conversación y los etnometodólogos. Estas diferentes aproximaciones comparten un foco en el papel central del lenguaje y la interacción como el sitio de trabajo de la identidad, aunque varían en el punto en el cual la “identidad” se teoriza o trata como una prioridad analítica.

Si bien algunos autores (como Schiffrin, 1996, desde un enfoque sociolingüístico, así como Jorgenson, 2002, desde una perspectiva organizacional), consideran que autores como Harré y Secord, Potter y Wetherell, y Shotter y Gergen (entre otros) han desarrollado teóricamente el concepto de identidad del que se han nutrido las discusiones dentro de la PD (sobre el papel de la interacción social, el lenguaje y la narrativa en la formación y la construcción de la identidad), otros autores (Abell y Stokoe, 2001) diferencian las propuestas de estos psicólogos atendiendo a dos grandes líneas de indagación. La primera de estas líneas descansa en los enfoques construccionistas sociales (en los que puede ubicarse a Harré, Gergen y Shotter). La segunda puede ubicarse en los proyectos más relacionados con la PD, el análisis de la conversación y la etnometodología.

Aunque el enfoque del construccionismo social ofrece mucho para una teoría de la identidad, falla en suministrar un análisis empírico detallado del discurso. Así, aunque los teóricos construccionistas sociales sitúan la identidad dentro de lo social, su trabajo continúa estando en un nivel teórico muy abstracto y de esta forma fallan en interrogar las prácticas discursivas actuales en las cuales la identidad es constituida. Por el contrario, esta atención al ocasionamiento de la identidad en ejemplos concretos del habla ordinaria es precisamente el foco de la segunda vertiente de trabajo analítico de la conversación con la cual se alinea el tipo de PD que es de mayor importancia para esta investigación (Abell y Stokoe, 2001; Edwards y Stokoe, 2004; Maynard, y Peräkylä, 2003).

De esta manera, en este trabajo se concuerda con Ybema, Keenoy, Oswick, Beverungen, Ellis y Sabelis (2009), respecto a que aunque el análisis discursivo de la identidad abarca una amplia variedad de métodos y enfoques, una perspectiva discursiva, mínimamente, enmarca la constitución de la identidad a través de las prácticas situadas del habla y la escritura.

Además del anterior contraste entre la PD y el enfoque del construccionismo social, es importante también reconocer que en la Psicología, siguiendo a Ann Phoenix (2007), la identidad como área de estudio no es nada nuevo. De acuerdo a esta autora, hace más de un siglo, en 1890, William James en *Principles of Psychology* produjo una teoría de la identidad. Y en la actualidad, Chryssochoou (2003) señala que la identidad es un concepto que ocupa un lugar prominente en la literatura de la psicología. Si bien este autor observa que durante los últimos 30 años la identidad ha sido un foco central de investigación en la Psicología Social Europea y que los teóricos Americanos han estado más interesados con el estudio del self, investigadoras del discurso institucional como Dyer y Keller-Cohen (2000) no hacen distinciones entre las nociones del self y la identidad, y así estudian su construcción en los textos. Así también, psicólogos sociales como Antaki, Condor y Levine (1996), se centran en preguntas concernientes a la identificación e interpretación de las identidades sociales en la práctica de investigación. Para estos autores, hablar de la identidad social de alguien es hablar, por lo menos, de lo que se le atribuye en virtud de su pertenencia a una categoría, usualmente una categoría constituida por consenso social o

imposición. Según Maynard y Peräkylä, (2003), los psicólogos discursivos, han tomado las descripciones de la identidad como uno de sus temas centrales, y han enfatizado la centralidad de la categorización en la construcción de la identidad. Aunque esta importancia hacia la categorización, en psicología social, no ha sido exclusiva del enfoque de la PD, los psicólogos discursivos se distinguen de otros enfoques psicológicos sociales en el estatus que le otorgan a la cognición cuando estudian las identidades.

Atendiendo a la importancia del estudio de la identificación y categorización de personas, Rapley, McCarthy y McHoul (2003), señalan que en la psicología social estos temas han sido centrales para variedad de enfoques: desde la teoría de la atribución de Fritz Heider, pasando por la teoría de la identidad social de Henri Tajfel, la teoría de la categorización del yo de Jonathan Turner hasta la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Según Rapley y colaboradores (2003), estos enfoques han buscado explicar cómo se logra la identificación, cómo las personas y sus acciones son categorizadas. Y agregan que desde Heider en adelante, estas aproximaciones teóricas no solamente han idealizado a las personas ordinarias y han buscado explicar sus (igualmente idealizados) mecanismos internos fantasmales, sino que también han relegado implícita o explícitamente las descripciones, explicaciones y caracterizaciones “legas” u “ordinarias” a un reino de uso inferior del que ofrecen las descripciones “expertas” o “científicas”.

Para Edwards (1998), las principales aproximaciones hacia las categorías de las identidades sociales y personales son la “teoría de la identidad social”, y derivada de ella la “teoría de la categorización del yo”.

Para autores como Antaki, Condor y Levine (1996) así como para Edwards (1998), la base común entre su propuesta analítica, en comparación con la de Tajfel y Turner, es que la identidad social de una persona tiene que ver, por lo menos, con alguna pertenencia o membresía, con alguna etiqueta que le confiere ciertos rasgos o que implica ciertas características normativas y que una persona puede categorizar a otra o a sí misma (o a otras personas o cosas) de forma diferente, de una situación a otra. La diferencia es que los cognitivistas (teóricos de la identidad social, o sea, Tajfel y Turner) creen que esta

pertenencia es un estado mental (fijo o, tal vez, pasajero, pero no obstante, mental), mientras que los analistas la consideran un dispositivo para contrastar la pertenencia a categorías en transacciones locales. Además, tanto Antaki y colaboradores (1996) como Edwards (1998), consideran la identidad social como un *recurso* que emerge en las propias confesiones y adscripciones de las propias personas, en lugar de categorías *impuestas* por el psicólogo (por ejemplo, cuando en la técnica experimental del grupo mínimo el experimentador divide a los participantes en categorías o manipula el entorno para asegurar la prominencia de un aspecto particular de la identidad social). Así, según Edwards (1998), los cognitivistas ponen poco interés en descubrir cuáles son las categorías que las personas mismas usan y cómo las usan; mientras que para los psicólogos discursivos, dicho interés es de suma importancia cuando estudian las categorizaciones como un fenómeno empírico que ocurre en el habla y el texto.

En el libro *Identities in Talk* que edita junto a Charles Antaki, la psicóloga social y analista Sue Widdicombe (1998), realiza una crítica hacia los enfoques de la identidad social (de Turner y Tajfel), destacando que en ellos se encuentra un concepto particular de la identidad que puede caracterizarse como esencialista y realista. El concepto es esencialista en el sentido de que se considera a la identidad como una propiedad de los individuos o la sociedad; y realista en el sentido de que se asume que hay algún tipo de correspondencia entre la identidad y algún aspecto de la realidad social. Así, los tipos de preguntas que se hacen desde estos enfoques se relacionan con ¿qué identidades tienen las personas?, ¿qué criterios distinguen a las identidades entre sí?, y ¿qué parte juega la identidad en el mantenimiento de la sociedad y que permite el funcionamiento de las estructuras sociales y las instituciones? El objetivo es, delinear los principios generales mediante los cuales funciona la sociedad o se provoca la conducta social. En contraste, al centrarse en la identidad como un recurso de los participantes, en lugar de hacer preguntas relacionadas con cuáles son las identidades que tienen las personas, se pregunta si, cuándo, y cómo, se usan las identidades. En otras palabras, el interés se encuentra en la relevancia ocasionada de las identidades aquí y ahora, y cómo es que son consecuentes para esta interacción particular y los proyectos locales de los hablantes.

De modo similar, la psicóloga social Martha Augoustinos (2001) señala que la fortaleza de los enfoques discursivos es que son capaces de demostrar empíricamente la construcción activa y el uso de las categorías en el discurso así como los efectos ideológicos y las consecuencias que tienen algunos usos y construcciones. Esto es diferente respecto al enfoque cognitivo-social que trata las categorías como entidades fijas “allí afuera” en el mundo real, que a su vez son representadas como entidades cognitivas discretas en las mentes de las personas. En lugar de procesos cognitivos, en la PD las categorizaciones son consideradas como prácticas discursivas situadas en las que se enfatiza la forma dinámica, contextual y funcional en la que se construyen.

Jackie Abell y Elizabeth Stokoe (2001), comentan que de entre las críticas hacia estos importantes marcos de referencia cognitivistas hacia el estudio de la identidad, el giro discursivo ha traído consigo un cambio en el énfasis puesto en la identidad social desde un proceso cognitivo privado hasta una comprensión enraizada en la teoría discursiva del lenguaje.

#### 3.4.2. Identidad en Psicología Discursiva

Stokoe y Wiggins (2005), destacan que desde la PD hay un cambio fundamental de tratar los estados psicológicos (por ejemplo, enojo, intención, identidad) como si operaran detrás del habla en forma de explicaciones de por qué las personas dicen las cosas que hacen. En vez de esto, la PD estudia cómo los conceptos y términos psicológicos de sentido común (tales como estados mentales o cognitivos) son desplegados en, orientados hacia, y tratados en, el habla y los textos que comprenden la vida institucional o mundana. Así, el lenguaje no es tratado como una externalización de pensamientos, motivaciones, recuerdos o actitudes subyacentes, sino como una realización. Para Edwards (2003), tratar el lenguaje como una realización es examinar lo que dice la gente en calidad de acciones performativas o realizativas de varias clases en el contexto en el que se dicen las cosas, sobre todo en el contexto del habla circundante; como una interacción social en la que todo lo que se dice, se analiza por lo que hace. Lo que hace puede incluir acciones como: rechazar una

invitación; responder a una crítica; o construir la identidad del hablante como testigo racional y digno de confianza.

Para Speer y Potter (2002), en la PD, la identidad no es una característica de la psicología de un individuo. Más bien, la identidad es reconceptualizada como tópico, y como algo a lo que se está orientado. En la PD y el AC, a la persona se le da el mismo estatus que a las instituciones y otras estructuras sociales. La persona no es tratada como teniendo su propio estatus ontológico. Más bien, las descripciones de la identidad (de uno mismo y de otros) y las categorías de identidad son indexicales, recursos sensibles al contexto. Ellas son usadas para hacer tareas en la interacción. Por esta razón, las descripciones de identidad pueden variar, incluso dentro del curso de un tramo de habla, donde puede elaborarse la estabilidad y coherencia de una categorización de identidad para hacer tareas. Según Hepburn (2003), el movimiento discursivo quiere decir que la identidad llega a ser algo que “hacemos”, y no algo que simplemente “somos”, y que si queremos estudiar las “identidades en acción” debemos examinarlas en grabaciones de interacción cotidiana, como sugieren Antaki y colaboradores (1996), atendiendo a las propias descripciones de los participantes, y a cómo las organizan en concierto.

En este sentido se conciben las identidades como cosas que necesitan explicación, como los intereses de los participantes, no de los analistas. Los psicólogos discursivos generalmente evitan imponer una agenda que no sea atenta a las prácticas y comprensiones de los hablantes que pretenden analizar. En otras palabras, el análisis no procede con referencia a la teoría del analista de lo que es importante para los participantes. Más bien, la PD trata como primordial la propia construcción de los hablantes de lo que es importante y consecuente para ellos.

Como se mencionó, un interés específico de la PD es la orientación hacia la acción del discurso que ocurre naturalmente (Edwards, 1997; Potter, 1998b). En lugar de tratar al discurso como un resultado de procesos cognitivos subyacentes, es analizado como práctica social. Aplicado al estudio del discurso ordinario sobre las prácticas, la identidad es examinada como un *logro* y como una *herramienta*. Las identidades son parte de la rutina

ordinaria y como tales *son usadas* para una gama de propósitos interaccionales. Ellas llegan a ser visibles como una demostración de, o una adscripción a, la pertenencia a toda una gama de posibles categorías, tales como “hombre”, “estudiante”, “persona ordinaria”, que son ricas inferencialmente hablando; y por lo tanto asociadas con tipos particulares de conductas, las denominadas actividades relacionadas con la categoría. Sin embargo, la conexión entre la identidad y la actividad no está simplemente allí, sino como una parte de los *logros* interaccionales de los participantes. El éxito no está garantizado: la pertenencia necesita ser elaborada y las personas pueden fallar en ser tratadas como miembros de una cierta categoría (Antaki y Widdicombe, 1998; Potter, 1998b).

Una característica importante del trabajo de identidad es el tipo de acreditación que las identidades pueden permitir. Un testigo de un accidente automovilístico puede tener una acreditación específica para sentir, y un amigo puede estar acreditado para tener conocimiento íntimo sobre lo amigable que otro es con él. Nuevamente, estas características de las identidades son negociables en lugar de ser fijas o mecánicas. En términos analíticos, solamente importan aquellas categorías y acreditaciones de categoría que los propios participantes tornan relevantes y ante las cuáles se orientan, y que tienen un resultado visible en la interacción.

Widdicombe (1998) considera que respecto a la identidad la pregunta analítica importante no es si alguien puede ser descrito de una manera particular, sino mostrar esa manera y cómo esta identidad se torna relevante para, o es adscrita a, uno mismo o a otros. La tarea analítica es delinear los dispositivos descriptivos, las propiedades de las categorías en el habla, las habilidades técnicas de la conversación que son empleadas al servicio de la movilización de las identidades. Si hay un principio que define este tipo de enfoque analítico, es el etnometodológico, de que la identidad tiene que tratarse como un recurso de los participantes, en lugar de un recurso del analista. Como dice Edwards (1998), la tarea es analizar lo que las personas hacen con las descripciones de las categorías que usan.

### 3.4.3. Categorías de la Identidad en Acción

Don H. Zimmerman (1998) propone la noción de identidad-como-contexto como la manera en que la articulación/alineamiento de las identidades les proporciona a los participantes un marco de referencia en continua evolución para dar sentido a sus acciones en el habla-en-interacción. El orden de la interacción proporciona los mecanismos que permiten no solamente la interacción entre los actores sociales, sino también las formaciones más generales que surgen de tales actividades. Agrega que la orientación hacia las identidades proporcionan tanto el contexto próximo (la orientación turno-por-turno para el desarrollo de secuencias de acción en el nivel interaccional) como el contexto distal de las actividades sociales (la orientación hacia las agendas o intereses “extra-situacionales” logrados a través de tales secuencias de interacción desarrolladas endógenamente).

Si bien la relación de los contextos próximos y distales de la acción a través del alineamiento de las identidades es un asunto interaccional fundamental, en esta investigación únicamente se considera para el análisis la manera en que operan o se usan las categorías de identidad en la constitución del contexto próximo.

Así, Zimmerman (1998) describe tres diferentes tipos de identidades según sus diferentes territorios de origen: discursivas, situacionales y transportables:

- ✦ Las *identidades discursivas* son parte integral de la organización de la interacción momento-a-momento. Los participantes asumen identidades discursivas cuando se comprometen en varias actividades organizadas secuencialmente: hablante actual, oyente, narrador, receptor de la historia, cuestionador, respondiente, iniciador del reparo, etcétera. Al iniciar una acción, una parte asume una identidad particular y proyecta una identidad recíproca para los co-participantes. Tales proyecciones están sujetas a ratificación (el receptor que asume la identidad proyectada) o a revisión (en el caso donde, por ejemplo, un receptor de una pregunta localiza algún aspecto de esa acción como una fuente problemática, llegando a ser un iniciador de reparo en lugar de respondiente).

- ✦ Las *identidades situadas* entran en juego dentro de los recintos de tipos particulares de situación. De hecho, tales situaciones son efectivamente engendradas y sostenidas por los participantes que se involucran en actividades y respetan agendas que despliegan una orientación hacia, y un alineamiento con, conjuntos de identidades particulares, por ejemplo, en el caso de las llamadas telefónicas de emergencia, ciudadano denunciante y tomador de la llamada. A su vez, la prosecución de tales agendas descansa en el alineamiento con las identidades discursivas.
- ✦ Las *identidades transportables* viajan con los individuos a través de las situaciones y son potencialmente relevantes en y para cualquier situación, y en y para cualquier serie de interacción. Ellas son identidades latentes cuya etiqueta acompaña a los individuos cuando se mueven a través de sus rutinas ordinarias en el siguiente sentido: ellas son identidades que son usualmente visibles, esto es, asignables o afirmables sobre la base de una insignia basada física o culturalmente que proporciona la base intersubjetiva para la categorización (por ejemplo, una persona que porta un gafete en cuya impresión resalta la categoría “visitante”, que se le otorga cuando acude a algún lugar que no frecuenta; y a través de esta insignia dicha persona puede ser identificada o tratada de forma diferente por las personas que “pertenecen” o frecuentan el lugar que visita).

Zimmerman (1998) aclara que las partes en la interacción pueden reconocer en algún nivel que ellos y sus co-interactuantes pueden ser clasificados de formas particulares (diferente a sus distinciones identitarias). No obstante, tal información clasificatoria podría usarse para hacer referencia, o caracterizar, a las personas como una forma de explicar el curso de algún episodio interaccional. Por otra parte, sobre la distinción de las identidades, aunque este autor no abunda mucho sobre las identidades transportables (salvo que hubo poca evidencia en el análisis que presenta respecto a que el género fuera relevante para la interacción como una insignia física o culturalmente apreciable), indica que las identidades discursivas implican una maquinaria secuencial mediante la cual los participantes manejan su interacción, y que la forma sustantiva de estas actividades, las agendas manifiestadas y las metas que persiguen, emergen de las identidades situadas de los participantes. Y en este

sentido, cobra relevancia su uso con una orientación hacia el contexto próximo. A diferencia de la orientación hacia el contexto distal, en el que puede ser que cobren relevancia la manera particular en que se clasifican los participantes.

La importancia de la propuesta de distinciones identitarias de Zimmerman (1998), es que permite plantear de qué manera estudiar las categorías de identidad en el presente estudio. Y aquí es importante destacar que en su estudio es reconocido el énfasis puesto en cómo los propios participantes tornan relevantes las categorías de identidad, en línea con la propuesta de la PD y el AC. Sin embargo, también es importante destacar que su análisis es llevado a cabo en contextos que tanto en el AC como en la PD ha habido una atención analítica sostenida (llamadas a teléfonos de emergencia). En contraste (como se hizo notar en la Sección 3.3.3.), el análisis de Mesas Redondas no ha recibido la misma atención, tanto en sus aspectos organizacionales generales y mucho menos el análisis de cómo los participantes despliegan las categorizaciones de la identidad. Y esta fue una de las principales razones delimitar el análisis a la constitución del contexto próximo, como una manera de comenzar a arrojar luz sobre este tipo de eventos discursivos poco estudiados.

Con esto en cuenta, se tomará cada una de las distinciones que propone Zimmerman para buscar cómo operan en el discurso de los participantes. Así pues, siguiendo la propuesta de la PD, se tratarán de identificar cada una de estas identidades por su uso en la interacción como un interés particular del analista. Considerando también el valor analítico que tienen al ilustrar, por una parte, cómo operan en su forma más básica de la interacción (identidades discursivas), cómo operan en sus actividades y prosecución de agendas (identidades situadas), y cómo operan en el acompañamiento de sus rutinas ordinarias (identidades transportables), orientadas hacia la constitución del contexto próximo.

De este modo, con el reconocimiento de la utilización de un criterio analítico útil para el analista, es menester mencionar que siguiendo a la PD, las expectativas del analista necesitan disciplinarse a través de los materiales que estudia. Esto quiere decir que las categorías de identidad que son de interés para el analista necesitan ser estudiadas siguiendo cuidadosamente la interacción que despliegan los participantes y de qué manera

ellos tornan relevantes dichas categorías. Así, cada frase o palabra se describe mediante el dispositivo analítico resultando en una descripción técnica de lo acontecido y lo hecho, pero siempre atendiendo a que es una descripción técnica disciplinada.

Siguiendo a Edwards (1998) desde la PD lo importante de cada una estas formas de categorizar algún tipo de identidad, es considerar que son categorías verbales, que tanto los participantes bajo estudio como los analistas utilizan, como categorías descriptivas, y que pueden ser analizadas de la misma manera que otras descripciones, como fenómenos discursivos. Y como tales, es posible analizar las formas flexibles y constructivas en que los participantes usan el lenguaje en su tratamiento de estas diferentes categorizaciones de la identidad aunado al lugar en que se invocan: el lugar del discurso (Benwell y Stokoe, 2006).

Con ello en cuenta, en este estudio, el análisis de la categorización de la identidad se muestra a través de algunos ejemplos analíticos en la cuarta sección del Capítulo 6. Y de esta manera, su análisis se posterga hasta haber desplegado las tres primeras secciones de ese mismo capítulo, que buscaron identificar el formato interaccional del evento discursivo bajo estudio, y desde el cual, es posible identificar las diferentes actividades concertadas dentro y a través de las cuales los propios participantes hicieron uso de, y se orientaron por las categorías de identidad.

A continuación, el capítulo del Método se inicia con los objetivos y las preguntas de investigación que tienen en cuenta esta orientación analítica hacia las identidades y su dependencia de las actividades en las que se hace uso de ellas. Posteriormente, se avanza en diversas consideraciones desde la manera en que se sitúa el evento discursivo bajo estudio en un marco institucional hasta la forma particular en que se emprendió y estructuró el análisis.

## 4. MÉTODO

### 4.1. Objetivos y Preguntas de Investigación

**Objetivo 1.** Mostrar las diferentes actividades concertadas con las que los participantes revelaron su orientación hacia la institucionalidad de la interacción de acuerdo a las diferentes fases del sistema de intercambio discursivo que organizó el habla de los participantes en el contexto próximo de la Mesa Redonda titulada “La experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”.

**Pregunta 1:** ¿Cómo revelaron los participantes su orientación hacia la institucionalidad de la interacción?

**Objetivo 2:** Mostrar los usos de algunas formas de categorización de la identidad (discursiva, situada y transportable) de acuerdo a las actividades concertadas en el contexto próximo de la Mesa Redonda titulada “La experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza” a través de algunos ejemplos.

**Pregunta 2:** ¿Cómo usaron los participantes diferentes formas de categorización de la identidad?

### 4.2. Marco Institucional: La Jornada de Terapia Sistémica

Para el presente análisis, se seleccionaron algunos fragmentos de una Mesa Redonda (evento discursivo) que fue parte de un programa más general denominado “Jornada de la Terapia Sistémica” y que tuvo lugar en la Sala de Seminarios 1 en las Instalaciones de la FES-Zaragoza en Enero de 2005.

La “Jornada de Terapia Sistémica” estuvo integrada por diferentes eventos discursivos a lo largo de un día. Cada uno tuvo lugar en diferentes momentos aunque con una hora preestablecida para el inicio de cada uno de ellos. Dichos eventos fueron:

1. Dos talleres simultáneos titulados “Metáfora” y “Tratamiento de las adicciones”,
2. Una mesa redonda titulada “La Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”,
3. La presentación de un libro, y
4. Otra mesa redonda titulada “La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”.

Para asistir a alguno de los talleres simultáneos fue necesario inscribirse previamente, y todos los demás fueron eventos públicos sin ninguna restricción de ingreso. Sin embargo, fue entre el primer evento y el segundo cuando se habló sobre el programa más general y se mencionó en qué consistía cada uno de los eventos. Únicamente para ofrecer una idea general de cómo la instancia organizadora presentó a cada uno de ellos, particularmente el evento 4 que es el que interesa, a continuación se presentan algunas de las palabras pronunciadas en ese momento:

Les agradecemos su asistencia a esta mesa redonda [Evento 2]. Queremos comentarles todo el programa... Vamos a tener la mesa redonda [Evento 2]..., tenemos programado que fuera a las diez y media, para terminar a las doce. A las doce del día va a ser la presentación del libro [Evento 3]. A algunos les pudimos entregar una invitación... Después de la mesa, de la presentación del libro [Evento 3]... regresamos todavía a las cuatro de la tarde. También los invitamos a que estén, a una segunda parte [Evento 4], de esta misma mesa de... La enseñanza del enfoque de la terapia sistémica aquí en la FES Zaragoza [Evento 2], sólo que ahora vamos a buscar que en la mesa de la tarde [Evento 4] se vea como que... la otra cara de la moneda. Ahorita vamos a presentar la postura de los profesores, de como se enseña la terapia sistémica [Evento 2]. Y en la tarde vamos a presentar, cuál es la perspectiva de los alumnos de cómo se enseña, la terapia sistémica, aquí en la FES Zaragoza [Evento 4]. Los invitamos también para que nos acompañen....

Así, los fragmentos que se presentan en el siguiente capítulo son tomados de la grabación en audio de éste último evento (4): “La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”.

#### 4.3. Grabación y Participantes del Evento

Si bien el material que constituyó el *corpus* de habla fue transcrito considerando únicamente el audio, quepa aclarar que este audio fue a su vez grabado de una video-grabación. Sin embargo, en el momento en que el presente documento fue escrito, no fue posible contar con el material en video por razones de logística. Por tanto, la descripción de los participantes de este estudio alude, por una parte, principalmente a aquellos que asistieron a la mesa redonda y que pueden identificarse audiblemente por su toma de la palabra en este segundo material (audio).

Por otra parte, es importante añadir que a este evento el investigador asistió como un miembro de la audiencia. También, que se registró con anterioridad y participó en uno de los micro-talleres. Tuvo conocimiento de su realización mediante una invitación personal por parte de un miembro de la instancia organizadora del evento (a quien también se le solicitó hacer un análisis del evento particular antes aludido – tres años después de acontecido –, y de quién se recibió la autorización<sup>1</sup>). Y antes de iniciar los eventos públicos, con una videocámara en mano, solicitó permiso a los representantes de la instancia organizadora para poder grabar lo que aconteciera. Por su parte, dicha instancia también grabó los eventos. La importancia de esto radica en que aún cuando no se contó con la video-grabación para la realización de esta investigación, el propio investigador supo de este evento, consiguió una videocámara y grabó además de éste, los dos eventos anteriores, por lo cual puede considerarse que al decidir tomar este evento como objeto de estudio, ya se tenían algunas ideas preliminares de lo que había ocurrido, y del interés por analizar con mayor detenimiento, las interacciones discursivas en la “Jornada de Terapia Sistémica” de manera general, y la última mesa redonda en particular.

---

<sup>1</sup> Las Hojas de Información sobre las características del presente estudio dirigidas a la instancia organizadora se encuentran en el Anexo 4.

Además de esto, hay otros aspectos importantes para tener una idea muy general de los participantes del evento analizado. Uno de estos tiene que ver con comenzar a brindar una idea de a qué puede parecerse la mesa redonda que se analiza en contraste con dos definiciones de ella. La primera se retoma de un diccionario, y la segunda de un libro que ofrece en una de sus secciones la particularidad de algunas técnicas grupales.

Al respecto, el Diccionario Usual de La Real Academia Española (Consultado en línea el 21 Enero de 2010 en: <http://buscon.rae.es/draeI/>) presenta tres acepciones de “Mesa Redonda”:

1. La que no tiene ceremonia, preferencia o diferencia en los asientos.
2. Reunión de personas versadas en determinada materia para confrontar sus opiniones sin diferencia de jerarquía entre los participantes.
3. La que en fondas, paradores, etc., estaba dispuesta para quienes llegaban a comer a cierta hora por un precio determinado.

De estas tres acepciones, la que más se acerca a una descripción del evento que se analiza es la segunda.

Por otro lado, Pimienta (2005), se refiere a la mesa redonda como sigue:

Un equipo de expertos sostiene puntos de vista divergentes sobre un tema. Las mesas redondas son dirigidas por un moderador. La finalidad es obtener información especializada y actualizada sobre un tema, a partir de la confrontación de diversos puntos de vista (p. 153).

En este sentido, tanto la segunda acepción del Diccionario como la anterior cita, destacan que en la mesa redonda participan personas versadas o expertos en alguna materia o tema con el propósito de confrontar opiniones o puntos de vista. Hasta aquí, hay una diferencia entre considerar que un moderador dirige las mesas, esto es a los expertos, y que en la mesa

redonda no exista diferencia entre los participantes. En esta investigación, la noción de una mesa redonda con un moderador tiene que ver más con la que aquí se analiza.

Otro aspecto destacable de estas citas es que ellas dejan ambiguo si las mesas redondas pueden llevarse a cabo con una audiencia o no. En el caso anterior, sí hubo una audiencia, una moderadora y un grupo de ponentes; o por lo menos asistentes diferentes a los últimos que se encontraban sentados al costado de una mesa.

En adelante, además de hacer referencia de forma particular ya sea a la moderadora o a los ponentes, también haré referencia a todos ellos como integrantes de la mesa. Y cabe aclarar que esta designación se relaciona tanto con el espacio físico en que se encuentran los asistentes del lugar en el que se celebra la mesa redonda como con la misma forma en que ellos se tratan a sí mismos. Sirva hasta aquí, estas consideraciones teniendo en cuenta que tanto la designación de categorías como la distribución de los participantes en el espacio, pueden entenderse mejor inmersas en el análisis que se ofrece en el siguiente capítulo, dónde se analizará cómo los propios participantes hacen uso de ellas y cómo su distribución en el espacio físico coadyuva a su adscripción.

Por otra parte, es posible comentar sobre los asistentes, que éstos pudieron, o no, ser extraños entre sí (Myers, 1999), y que su asistencia al evento pudo haberse debido a la invitación personal por parte de los organizadores, o a través de la difusión desplegada mediante un cartel (véase Anexo 1). No sobra decir, que tanto los ponentes como la moderadora sí fueron seleccionados por la instancia organizadora, mientras que los miembros de la audiencia pudieron haber asistido sin esta invitación especial. Esto es, puede considerarse que la asistencia a este evento se conformó por dos tipos de asistentes en términos muy generales: aquellos que recibieron una invitación directa, y aquellos que decidieron asistir por cuenta propia.

En este punto preliminar al análisis, desde el enfoque de la PD, es posible también hacer la siguiente observación: los asistentes que conformaron la mesa y presumiblemente acudieron por una invitación directa por parte de la instancia organizadora, pueden

considerarse como quienes a juicio de dicha instancia fueron los apropiados o mejores candidatos, o en términos más simples, los elegidos, para tratar los asuntos bajo los que fue concebida su participación (informar de, moderar o confrontar puntos de vista ante una audiencia u otros asistentes). Con esta suposición como punto de partida, el investigador no se posiciona a sí mismo como mejor conocedor respecto a los temas tratados en esta práctica social bajo estudio en relación a los participantes y los temas que tornan relevantes, sino que la indagación se centra en las acciones de los propios participantes (tanto de los que acudieron con invitación directa como de los que no); es decir, en la explicación de las diversas formas en las que ellos coordinan la interacción social, manejan varias dificultades y logran ciertos resultados. Para lograr este tipo de explicación, una de las herramientas que requieren tanto la PD como el AC es un sistema de transcripción que ha sido desarrollado para capturar las particularidades de la interacción, particularmente su despliegue secuencial de las acciones situadas (Hepburn, 2006).

#### 4.4. Datos Naturalistas, Fragmentos y Transcripción

Los materiales naturalistas implican que el habla y la interacción sucederían, este o no involucrado el investigador. Típicamente tales materiales son cintas de audio o video de habla en contextos cotidianos o de trabajo (Potter, 2004). Dado que una video-grabación existente se utilizó como una manera de procurar los datos para esta investigación (Have, 2007), ésta puede considerarse como un material que brinda datos naturalistas sujetos al estudio de la interacción discursiva. Dichos datos naturalistas donde el investigador no interfiere con las actividades en curso, a diferencia de los datos provocados por el investigador, presentan las siguientes características:

- No se inunda al contexto de investigación con las propias categorías del investigador (incrustadas en preguntas, pruebas, estímulos, viñetas, etcétera). Esto tiene la enorme virtud de comenzar con lo que está ahí, más que con asunciones teóricas previas acerca de qué debía estar ahí, o el deseo del investigador de lo que estuvo allí.
- No coloca a las personas en la posición de expertas desinteresadas sobre pensamientos y prácticas propias y las de otras, etcétera, alentándolas a proporcionar descripciones

normativamente apropiadas (como hacen muchos estudios de entrevistas y cuestionarios).

- No conduce a que el investigador haga una gama de inferencias más o menos problemáticas desde la arena de recolección de datos hasta el tema, ya que el tema en sí mismo, se estudia directamente. Si se está interesado en la terapia, por ejemplo, entonces estudiar las prácticas de terapia como ocurren tiene mucho sentido.
- Retienen más fácilmente la naturaleza situada y orientada hacia la acción del habla. Las acciones están incrustadas en secuencias de interacción, y cualquier turno particular de habla es ocasionado por lo que ocurrió antes y ocasiona lo que vendrá después.
- Son un rico registro de personas que viven sus vidas, que persiguen metas, se las arreglan con tareas institucionales, etcétera.
- Muestran cómo los participantes se orientan en contextos e instituciones. Proporcionan directamente los tipos de particularidades institucionales de las que a menudo están interesados los investigadores sociales (Potter, 2002, 2004).

Según Potter (2002), hay un mundo de diferencia entre el material reunido en un cuestionario que aquel que se encuentra en la grabación de una conversación telefónica ordinaria. Lo que se obtiene de estudiar un video de una sesión de terapia familiar es muy diferente de las descripciones retrospectivas de los participantes. Así, el estudio de un video o audio de las interacciones en la Mesa Redonda es diferente a preguntar a los participantes qué fue lo que ocurrió en ella.

En este estudio, se empleó el audio (digitalizado en formato MP3) de esta grabación (cuya duración es de 1 hora y 30 minutos aproximadamente) y en su mayor parte se presenta una transcripción literal (véase Anexo 2), presentada para los lectores que encuentren que los detalles y símbolos que acompañan las transcripciones interfieren con su legibilidad (Potter, 1998b) y que deseen tomarse el tiempo de leer el *corpus* de habla transcrito del que se recuperaron los fragmentos que se analizaron. Sin embargo, es importante también tener en cuenta algunas razones por las cuales los psicólogos discursivos sugieren que se utilice un sistema de transcripción que destaque las características de producción del habla.

Según Hepburn y Potter (2009), los que abogan por una simple versión de la transcripción ortográfica (incluso literal), fallan en apreciar que ella no es un registro más simple o neutral. Mejor dicho, las transcripciones son transformaciones muy consecuentes. Por ejemplo, la transcripción ortográfica impone convenciones del lenguaje escrito que están diseñadas para que sean muy independientes de lectores específicos. Tal transformación suprime sistemáticamente la evidencia de la complicada coordinación y del diseño del receptor. Alienta al analista a interpretar el habla con referencia a un hablante individual o a centrarse en relaciones abstractas entre la palabra y el mundo. Dicho de otra manera, si el habla fuera un medio relativamente transparente para la comunicación desde la mente de una persona hasta la de otra entonces más formas ortográficas de representación tendrían sentido; sin embargo, si se considera que el habla es un medio para la acción, entonces lo que se necesita son las formas de representación que intentan capturar los elementos de la acción en lugar de “únicamente las palabras”.

Con esto en cuenta, dentro de esa misma transcripción también se incorporaron símbolos e información de suma importancia en algunos tramos de habla (fragmentos) que tanto para los psicólogos discursivos como para los analistas de la conversación tienen un valor incalculable, ya que permiten dar sentido al habla como “una parte situada, articulada y, más importante aún, co-construida, de una interacción” (Potter, 1998b).

Es importante señalar también que la razón por la que sólo a unos cuantos fragmentos del habla del evento le fueron incorporados las convenciones de transcripción tiene que ver con lo que en esta investigación se pretende mostrar. Al respecto, Jefferson (1985) apunta que cuando se habla sobre transcripción, se está hablando de una manera de prestar atención a las grabaciones de eventos que ocurrieron realmente. Mientras que puede pasarse una buena cantidad de tiempo haciendo transcripciones tal vez haciendo el mejor esfuerzo para hacerlo correctamente, lo que ello quiere decir depende en gran medida de a qué se le este prestando atención. El asunto entonces, no es la transcripción per se, sino lo que se quiere transcribir, esto es, a lo que se quiere atender.

La atención pues que se brinda a algunos fragmentos de habla deriva de la presentación que se hace de ellos como un apoyo en cuanto a las interpretaciones y afirmaciones que se elaboraron en el análisis, y al reconocimiento de que en ninguna transcripción se puede describir todo, y es necesario tener un criterio para lo que se elige observar y en qué términos observarlo (Antaki, 2007). Esto es, la elección de los criterios en esta tradición de investigación tiene que ver más con cuáles son aquellos que permiten mostrar mejor lo que el investigador desea mostrar a sus lectores.

De esta forma, como parte de la preparación del material que se analiza en el siguiente capítulo analítico, se incorporaron algunas convenciones de transcripción propuestos en el sistema de Transcripción Jeffersoniano según Hepburn y Potter (2009; véase Anexo 3). Este sistema enfatiza las características del habla que son parte de sus negociaciones prácticas. Esto es, enfatiza características que son importantes interaccionalmente para los participantes (Potter, 2004).

Como se mencionó en la introducción fue de particular importancia para la elaboración de esta investigación la constitución de las identidades institucionales. Y ello implica tanto cómo tornan relevantes las categorías de identidad como a la manera en que los participantes construyen y se orientan hacia la institucionalidad de la interacción. Ambos temas analíticos surgieron de analizar un contexto práctico relacionado con el habla de egresados con formación en terapia sistémica, se utilizó una grabación ya existente, y se buscó analizarla por derecho propio, presentando en este estudio fragmentos del habla que llamaron la atención del analista. Así, el análisis se basa en aquellos temas que se atendieron, con la ayuda de unos criterios coherentes con la estrategia analítica que se plantea a continuación.

#### 4.5. Estrategia Analítica

No hay una receta sencilla para hacer análisis de discurso. Diferentes tipos de estudios implican diversos procedimientos, en ocasiones se trabaja intensivamente con una sola transcripción, en otras ocasiones se trabaja sobre un amplio *corpus* (Potter, 2004). Aquí es el caso de trabajar con la transcripción del habla de un solo evento.

Siguiendo a Potter y Wetherell (1995) se realizó una aproximación inductiva para el estudio de los datos naturalistas, como un principio y objetivo analítico normativo, en el cual, tras examinar los detalles de las interacciones transcritas, se enlazan las afirmaciones y categorías analíticas con aquellos detalles.

El proceso de selección de las categorías analíticas técnicas a las que se recurre en el análisis fue de la siguiente manera:

- En primer lugar, se optó por analizar, por derecho propio, una práctica clínica fuera de la sala de terapia. Y atendiendo a la cercanía con el trabajo de terapeutas se eligió un evento académico que se llevó a cabo algunos años atrás.
- Después de haber elegido el evento de la mesa redonda como objeto de análisis, durante el proceso de transcripción y lectura atenta, se identificaron temas analíticos potenciales.
- Recurriendo nuevamente a la literatura sobre la manera en que se han analizado anteriormente casos o eventos similares, poco a poco se fueron delimitando las categorías analíticas que permitieran destacar algunos aspectos interactivos de lo que ocurrió en el evento relacionado con la utilización de categorías de identidad y orientación hacia la institucionalidad.
- Finalmente, se adecuaron tanto el enfoque como las categorías analíticas para proporcionar una descripción técnica y describir con ella la interacción de los propios participantes e identificar las prácticas discursivas en las que se muestran tanto las categorías en acción como la forma particular en que se usan en relación al SID que operó en el evento particular donde se utilizaron.

En este sentido, en su forma final, el uso del enfoque y las categorías analíticas para destacar prácticas discursivas particulares, puede sintetizarse en una estrategia analítica particular, como sigue.

La estrategia analítica que sigo en el análisis se basa principalmente en la caracterización que Potter (2005) hace de la PD que considera a la psicología como un objeto en y para la interacción, y que es afín con la consideración del discurso situado (Potter y Hepburn, 2008) aludido en el Capítulo 2 y expandido en el Capítulo 3. El énfasis está constituido por el movimiento metodológico de la PD para centrarse en el discurso naturalista en escenarios cotidianos e institucionales. De esta forma, se prestó especial atención a la manera en que el discurso se encuentra situado en dos de sus sentidos: interaccional e institucionalmente.

Cabe mencionar que si bien en un principio esta investigación partió del interés por analizar fragmentos que mostrarán únicamente el uso de diversas categorizaciones de la identidad, conforme avanzó el proyecto, se considero importante mostrar en términos del SID en qué tipo de secuencias interactivas se encontraban enmarcadas las participaciones en las cuáles se invocaban dichas categorizaciones. En este sentido, al objetivo de la categorización de la identidad se le aunó durante el proceso de la realización de la investigación, el objetivo de examinar la orientación de los participantes hacia la institucionalidad del evento a través del SID para poder situar a qué tarea se veían enfrentados los participantes cuando usaban categorías de identidad. Y fue más adelante cuando se decidió comparar la estructura de la Mesa Redonda que aquí se analizó con la estructura de la Conferencia, ubicadas ambas como Géneros del Discurso Académico Hablado. Quepa también apuntar que durante todo el proceso analítico se intentó cubrir con las consideraciones conceptuales y analíticas de tratar el discurso desplegado por los participantes como situado, aunque no haciendo énfasis en destacar la orientación retórica.

No obstante, cada una de las orientaciones del discurso situado utilizadas, atienden al foco particular de la PD cuando aborda el discurso en los contextos institucionales. Así, la

orientación interaccional o secuencial permea cada una de las secciones de análisis, y se muestra en las dos primeras secciones (aunque la primera como preparación para el análisis). Y la orientación institucional sirvió para identificar las diferentes fases del sistema de intercambio discursivo y contrastar la estructura secuencial de este evento particular con el género discursivo de la Conferencia. Así, cada una de estas orientaciones se utilizaron para responder a las preguntas de investigación, relacionadas a su vez con la manera en que se producen “endógenamente” las categorías de identidad en y a través del discurso como una práctica social.

Con todo esto en cuenta, para propósitos ilustrativos, el análisis se dividió en cuatro secciones. Las tres primeras se centran en la orientación hacia la institucionalidad por parte de los hablantes y la cuarta se centra en la utilización de categorías de identidad. Las primeras sirven de soporte a la segunda, y en ésta se relacionan los dispositivos discursivos con una dimensión espacial que no se considera en las primeras.

El capítulo de análisis está diseñado para mostrar cómo fue posible ir concibiendo paulatinamente el evento discursivo, y atiende a los lugares para examinar la institucionalidad (la toma de turnos, la organización de las secuencias y la estructura general de la organización).

- La primera sección se elaboró con el fin de preparar el sendero analítico, presentando algunas notas sobre la distribución de los turnos y un resumen de los temas tratados por los participantes e introduciendo algunas nociones generales del análisis que se ocupan en las siguientes secciones.
- La segunda sección muestra los aspectos generales de dos diferentes fases del SID (organización de las secuencias) en el evento poniendo el énfasis en el establecimiento y prosecución de las agendas (toma de turnos).
- La tercera sección es una descripción todavía más técnica que muestra en qué sentido la estructura general de la organización presenta aspectos similares a, y en qué aspectos es diferente de, el género discursivo de la Conferencia.

- ✦ La cuarta sección está dedicada al análisis de la categorización de la identidad, destacando el uso de las distinciones identitarias (discursiva, situadas y transportables) orientadas hacia el contexto próximo. Y junto al examen de la invocación verbal de las categorías, se integra a este análisis una dimensión espacial, con lo que se permite abundar un poco más en el ordenamiento y formalidad del evento.

Únicamente resta decir que todos los fragmentos extraídos de la transcripción se eligieron para mostrar las prácticas discursivas de los participantes; es decir, tanto en la manera en que contribuyeron a dar forma a la institucionalidad del evento como en el uso de diferentes usos de las categorías de la identidad. Y en este sentido, con la presentación de los fragmentos lo que se persigue es disponer de ellos de modo que permitan los tipos de análisis antes descritos con el fin de que proporcionen suficiente material para tratar con los puntos analíticos antes presentados, y no presentar todos los ejemplos potenciales (Middleton, 1997). La meta del análisis desde el enfoque de la PD no es simplemente ofrecer argumentos que apoyen los hallazgos generales, más bien, detallar cómo la constitución de las identidades institucionales se lleva a cabo – es decir, mostrar cómo las prácticas discursivas (por ejemplo, uso de las categorías de identidad) a las que los propios participantes recurren tanto en el diseño de sus participaciones (sus turnos) como para las actividades concertadas que realizan (la organización de las secuencias), fueron desplegadas, en este caso, en la co-construcción de una práctica clínica académica relevante para ellos: una Mesa Redonda.

## 5. ANÁLISIS

El análisis que se realizó se encuentra dividido en cuatro secciones. De forma general, en las tres primeras se examinó cómo el formato de habla-en-interacción también conocido como Sistema de Intercambio Discursivo se desplegó en esta Mesa Redonda. Y en la cuarta sección, se presentan algunos ejemplos del uso de categorías de identidad orientadas hacia el contexto próximo.

Ya que uno de los intereses de esta investigación es detallar cómo la constitución de las identidades institucionales se lleva a cabo en una práctica clínica académica, se ejemplifica a todo lo largo del análisis cómo las herramientas conceptuales pueden ser aplicadas a la investigación en contextos institucionales. En términos del análisis de la conversación, se considera a esta Mesa Redonda como un evento discursivo, que tiene lugar en un marco institucional (las instalaciones de una universidad: FES-Zaragoza), dónde se promovió y llevó a cabo la “Jornada de Terapia Sistémica” (integrada por otros eventos discursivos).

En la siguiente sección se presentarán a modo de introducción algunos aspectos preliminares sobre la distribución de turnos del evento, así como una alusión muy general de los temas abordados por los participantes como una manera de preparar el sendero analítico que se desarrolla a lo largo de este capítulo.

### 5.1. Preparación del Sendero Analítico

Para comenzar a generar un panorama general de lo primero que se tuvo en cuenta para la realización del análisis, se inicia esta subsección prestando atención a la alternancia o distribución de turnos en este evento discursivo.

Como punto de partida considérese como ejemplo la charla entre dos participantes que se ilustra como sigue: un participante, A, habla y después se detiene; otro, B, empieza a hablar

y se detiene; de este modo se obtiene una distribución A-B-A-B de la charla entre dos participantes.

En el caso particular de la Mesa Redonda dónde hay muchos participantes potenciales, atendiendo a quienes hicieron uso de la palabra, lo anterior quedaría ilustrado con la siguiente distribución de los participantes que hicieron uso de ella:

A-B-A-C-A-D-A-E-A-F-A-G-A-G-A-H-A-H-C-B-I-J-B-D-F-C-E-G-A

Siguiendo a Levinson (1989), A es un participante diferente de B, de C, etc., y lo mismo aplica para el resto de los participantes: B es diferente de C, de D, etc. De acuerdo con Wooffitt (2005), el desarrollo de la interacción turno-por-turno no es simplemente una serie de expresiones que ocurren una después de la otra y que provienen de diferentes participantes. Hay conexiones entre los turnos que devienen en propiedades describibles y consistentes (como se verá en la siguiente sección).

Así, para usar categorías descriptivas en lugar de letras en la representación textual de los turnos, se le asignó una a cada hablante particular, para diferenciarlo según la distribución espacial que ocupaban en el escenario. Como miembros de la mesa se le asignó a A la categoría de Moderadora, y a B, C, D, E, F, G la categoría de Ponentes; y a quienes no formaban parte de la mesa, es decir a H, I, J, se les asignó la categoría de Miembros de la Audiencia (una descripción más detallada sobre la ratificación por parte de los participantes respecto a estas categorías se encuentra en la última sección de este capítulo de análisis).

En este sentido, la alternancia de turnos entre la Moderadora (M), cada uno de los Ponentes (P1, P2... P6) y cada uno de los Miembros de la Audiencia (MA1, MA2, MA3) que tomaron la palabra, queda ilustrada de la siguiente manera:

**M-P1-M-P2-M-P3-M-P4-M-P5-M-P6-M-P6-M-MA1-M-MA1-P2-P1-MA2-MA3-P1-P3-P5-P2-P4-P6-M.**

Finalmente, únicamente considerando esta distribución, es apreciable que M (en negritas) participa en la interacción en el mayor número de ocasiones, y que es quien inicia y termina hablando en el evento. Es así, quien proporciona las palabras de Apertura y Cierre en la Mesa Redonda.

Además de lo anterior, dado que uno de los primeros pasos que Heritage (1997) recomienda para realizar el análisis institucional es considerar si una interacción se encuentra orientada o no por un sistema de toma de turnos especial que organiza la interacción (en términos de Schegloff, 2007, un aspecto del SID; véase la Sección 3.2.2.), fue oportuno dividir la distribución anterior en dos líneas:

M-P1-M-P2-M-P3-M-P4-M-P5-M-P6-M-  
P6-M-MA1-M-MA1-P2-P1-MA2-MA3-P1-P3-P5-P2-P4-P6-M.

Y con esta partición de los turnos puede notarse lo siguiente:

- En la primera línea, M inicia, prosigue un Ponente, M toma nuevamente la palabra, y ahora prosigue un Ponente diferente, M toma nuevamente la palabra y prosigue otro Ponente, hasta que toman la palabra los seis ponentes (con M hablando entre cada uno de sus turnos respectivos).
- En la segunda línea, el último Ponente (en hablar, en la primera línea) toma nuevamente la palabra (P6), después toma la palabra M, la sigue MA1, después otra vez M, y M no vuelve a tomar la palabra hasta el último turno. Nótese en este sentido, la diferente participación de M en comparación a la línea anterior.
- Con la nueva toma de palabra de P6, es posible apreciar que en adelante, la distribución es diferente (M ya no alterna turnos con los Ponentes).

Hay una diversidad de razones por las cuáles esta distribución de turnos llegó a tomar esta forma en este evento particular. Y como un paso preliminar se considero presentar este primer bosquejo de la distribución de turnos aludiendo a la progresión de ocurrencia de los turnos, dónde cada uno, a partir del primero, ocurre después del previo. Siguiendo a Schegloff (2007), los turnos tienen alguna organización que los forma, además de su organización como turnos singulares y como series-de-turnos (esto es, como turnos que inician con una conexión hacia atrás y terminan con otra hacia adelante). Se podría decir que los turnos parecen estar agrupados en lotes o grupos, un grupo parece estar unido o cohesionado, y después otro, y otro, etc. La tendencia más común es pensar a estos grupos como temáticos, los turnos están reunidos debido a que de alguna forma tratan sobre el mismo tema.

Como complemento a este paso, se elaboró otro apoyo visual en forma de Tabla, que considera esta distribución, así como los *temas generales* que abordaron los participantes (Otra característica preliminar propuesta por Heritage, 1997). Dichos temas fueron, en primer lugar, *la experiencia* (para abreviar el título del evento), que apela a la agenda primaria de la reunión, esto es, su diseño fue establecido como tema principal a tratar por parte de la instancia organizadora. El segundo tema, *la investigación*, surgió como un tema relevante para los participantes mencionado por un Ponente y propuesto como tema central por parte de un Miembro de la Audiencia. Y finalmente, *el cambio*, que también surgió como un tópico relevante para los participantes, pero a diferencia del anterior, todos los miembros de la mesa (Moderadora, y Ponentes) ofrecieron su punto de vista a una petición en forma de pregunta por parte de otro Miembro de la Audiencia. La Tabla apenas mencionada, se presenta a continuación:

Abreviaturas para las Categorías Situadas de los Asistentes que tomaron la palabra										Números de Línea	
M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	MA1	MA2	MA3		
FASES EN EL SID	1	Apertura									1-5
		La experiencia									6-8
											10-174
											176-177
											178-260
											262
											263-300
											302
											303-367
											369
											370-481
											483
										484-541	
		Sugerencia, Apreciación y Rondas de Preguntas-Respuestas									543-548
	2	<b>La Investigación</b>									
											550-563
											565
											567
											568
											569-578
											580-616
											618-658
											660-695
		<b>El Cambio</b>									
											697-705
											707-727
											729-761
											763-778
											780-796
											798-807
										809-823	
										825-846	
	Cierre									848-856	
	M	P1	P2	P3	P4	P5	P6	MA1	MA2	MA3	

**Tabla 1.** Distribución de turnos entre los asistentes, temas y fases del SID.

En esta Tabla, se muestra la distribución progresiva de turnos (cuya extensión se aprecia en los números de líneas que ocupan en la transcripción – véase Anexo 2) entre los asistentes (M: Moderadora; P1, P2... P6: Ponente 1, Ponente 2... Ponente 6; y MA1-MA3: Miembro de la Audiencia 1-3) que tomaron la palabra, distinguiendo los temas tocados por los participantes y las fases en función de dos diferentes organizaciones de la secuencias en el SID que operaron en la Mesa Redonda. Para representar cómo los participantes van

tomando turnos, se marcó cada uno de ellos en una celda debajo y arriba de las abreviaturas con las que se designaron a los asistentes que tomaron la palabra. Además de apreciar el orden en que cada participante va tomando su turno, nótese también que los turnos se dividen de acuerdo a un tópico particular. En la primera fase del SID, desde las palabras de Apertura se tocó el tema de la experiencia, y en la segunda fase, los temas de la investigación y el cambio antes del Cierre del evento.

Para Schegloff (2007), es importante tener en cuenta que cualquiera que sea el asunto de los temas, gran parte del habla-en-interacción se examina mejor con respecto a la acción que con respecto a los temas, más por lo que se realiza que de lo que trata. Y que cuando se piensa en grupos de turnos en términos de “acción, se tratan como cursos de acción – con secuencias de acciones que tienen alguna forma o trayectoria hacia ellos, es decir, con lo que se denomina “organización de la secuencia” o “la organización de las secuencias”.

Considerando el examen de la institucionalidad propuesto por Heritage (1997), en la siguiente sección se analiza cómo los hablantes constituyeron el evento discursivo en base a estas dos diferentes organizaciones de las secuencias o fases del SID. Además, en la Tabla anterior, también es posible apuntalar cómo se fue gestando la organización estructural general del evento, y aunque no aparece en la Tabla, cómo también los Miembros de la Audiencia como Colectividad (Lerner, 1993) jugaron un papel importante.

De esta manera, lo que se ha expuesto hasta aquí, sirve únicamente para preparar el terreno analítico. A continuación se presenta la primera parte del análisis propiamente dicho.

## 5.2. Fases en el Sistema de Intercambio Discursivo

En esta sección se analizan algunos fragmentos de la Mesa Redonda: “La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza”. El interés principal es cómo se encuentra organizado el evento elegido en base a su Sistema de Intercambio Discursivo (SID) particular (Schegloff, 1999), cuyos recursos de discriminación se corresponden con algunos de los que Heritage (1997) propone para examinar la institucionalidad de la

interacción. La tarea analítica es cómo las partes involucradas en este evento se conducen de modo que llevan a cabo, y constituyen como tal un formato interaccional particular o SID. La vía a través de la cuál se muestra cómo las partes co-construyen las diferentes fases del SID particular que aquí operan, es con un examen de la toma de turnos, a través del cuál también es posible apreciar la orientación de los participantes hacia la institucionalidad del evento. El foco analítico en este sentido, se encuentra en uno de los procedimientos utilizados para la asignación de turnos: El establecimiento de la agenda tanto en el discurso de la moderación, como en las preguntas de otros participantes (Clayman, 2001; Wooffitt, 2005). Al término de esta segunda sección del análisis, se utilizará como punto de apoyo la estructura de la Conferencia (véase la Sección 3.2. sobre los géneros discursivos), para esbozar la estructura general de la organización de esta Mesa Redonda (véase Sección 5.3.).

Así, se mostrará como en la primera fase del SID la asignación de turnos preestablecida es notoria. Sin embargo, también se mostrará como ello no ocurre en el segundo sistema de intercambio discursivo, donde los participantes fueron seleccionados pero también se autoseleccionaron y autonominaron para hablar.

A continuación se presenta la transcripción de la primera voz audible en la grabación por parte de la Moderadora (M). En el siguiente fragmento de Apertura se identifican (como UTCs) la *introducción al evento*, el *establecimiento de la agenda* y el tópico de la reunión (con la que se proyecta la expectativa del intercambio mutuo de experiencias), el *pre-cierre* (y la selección del siguiente hablante) y el *cierre* (con el que se da inicio formal al intercambio discursivo).

## Fragmento 1: Apertura<sup>2</sup>

1 →a **M:** Est- les agradecemos su asistencia (.) °e::° (.)  
→b Ahora lo que toca es la mesa de:: h  
2 egresados (1.0)  
→c Yo como: moderadora mi nombre e Gloria ((y dos  
apellidos)) (.6)  
3 E:ste ↑vamos a:: ↓escuchar a nuestros compañeros (.) van  
a hablar sobre: su experiencia dentro: de la  
4 escuela (.) Vamos a hablar un poquito de: que (0.6) los  
maestros (0.3) los que tuvimos y que, qué  
5 enfoque hh e:ste y ya afuera qué es lo que (.3) que  
hacemos: ↓ahorita (1.0)  
6 °en el pros-° (.) Los nervios creo que son completos ya  
aquí ya no sabemos ni como empeza:r, pero: h  
7 creo que vamos a empezar de aquel lado (.) es el  
psicólogo Ricardo Antonio ((y dos apellidos)) h este:  
8 (.) pues vamos a ↓comenzar  
9 (5.0)

Se trató esta *introducción al evento*, como un procedimiento formal, en el que intervienen varios elementos, como (a) la expresión de cortesía, (b) la particularidad del evento y (c) una presentación personal. En primer lugar, después de un breve reparo, M expresa cortesía con “les agradecemos” sin que haya algún diseño de receptor para el agradecimiento (presumiblemente se refiere a todos los que se encuentran en la sala) y al hacerlo, habla a nombre y en representación de la instancia organizadora (véase →a).

En segundo lugar, tras un “°e::°” (marcador de continuación) y un titubeo (.), con “ahora lo que toca” hace notar el estatus del evento como una continuación y diferenciación de los eventos anteriores, y destaca después su característica particular: “Mesa de egresados” (véase →b).

---

<sup>2</sup> Los fragmentos que se presentan de aquí en adelante contienen un encabezado y diversos elementos distribuidos en columnas. En los *encabezados* hay un número (y en ocasiones una letra adjunta que indica que es una parte de un fragmento más extenso) además de un título designado por el analista para distinguir los fragmentos entre sí. En la *primera columna* se encuentran los números de línea como se encuentran en el Anexo 2. En la *segunda columna* se ubican flechas para prestar atención a las características del habla que son relevantes para el análisis, y cada flecha viene acompañada por letras (cuyo orden alfabético se basa en el hilo de la argumentación analítica). En la *tercera columna* se señala la inicial del hablante en turno: M para Moderadora; y según el orden en que tomaron la palabra, P1, P2... P6 para Ponentes, y MA1, MA2 o MA3 para Miembros de la Audiencia. Y finalmente, en la *cuarta columna* se encuentra la transcripción del habla con las convenciones de transcripción habituales en el AC y la PD (véase Anexo 3).

Con “yo” utiliza una opción léxica particular que hace explícito su rol institucional “como moderadora” seguido de su nombre completo (véase →c). Con esta acción, la participante se identifica a sí misma como aquella persona cuyo trabajo será relevante en la medida en que establezca los aspectos que habrán de atenderse en la organización de la secuencia general del habla que habrá de desplegarse. Según Heritage (1997) hay una relación directa entre los roles y tareas institucionales, por una parte, y los derechos y obligaciones discursivas por la otra. Lo anterior puede apreciarse más en lo que sigue cuando comienza a hablar sobre las tareas que la incluyen a ella misma y al resto de los asistentes.

Después de que la Moderadora dió la bienvenida, señaló la característica del evento y se presentó a sí misma, comienza a dar cuenta de lo que sucederá a continuación:

Fragmento 1a: Apertura (*Agenda y Tópico*)

3       **M:** E:ste ↑vamos a::  
       →e       ↓**escuchar** a nuestros compañeros (.) van a  
       →d       **hablar**  
       →f       sobre: su experiencia dentro: de la  
 4       escuela (.) Vamos a  
       →d       **hablar** un poquito de: que (0.6) los maestros (0.3) los  
               que tuvimos y que, qué  
 5       enfoque hh e:ste y ya afuera qué es lo que (.3) que  
               hacemos: ↓ahorita (1.0)

En el curso de esta descripción, la Moderadora establece la *agenda*, y con ella, proyecta la coordinación de las actividades de la primera fase del sistema de intercambio discursivo, al instrumentar los medios del ordenamiento secuencial del habla de manera que permite la prosecución de las acciones y el abordaje de los temas; hablando (véase →d) y escuchando (véase →e).

Obsérvese también como en esta frase, establece el tópico de la acción “hablar”: la experiencia (véase →f). Y particulariza el tópico: dentro de la escuela (líneas 3-4). En este sentido, la referencia al lugar establece una diferenciación respecto al tipo de “experiencia” que trataran “nuestros compañeros”. No es sobre la experiencia en el hogar, por ejemplo.

Atiéndase aquí que la Mesa Redonda se tituló “La experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES-Zaragoza”.

Después de particularizar el tópico con una referencia a un lugar particular, agrega también otra distinción, pero temporal. Por una parte, indica que se hablará de la experiencia en relación a los “maestros” que ”tuvimos”, y por la otra, “lo que (.3) que hacemos: ↓ahorita”, “ya afuera”. Esta agenda temática, también proyecta la expectativa de aquello de lo que tratarán los ponentes de la mesa, y que se encuentra estructurada muy parecido a un programa escolar (o a la estructura de esta Tesis). Es decir, hablarán sobre:

1. La experiencia
  - 1.1 Dentro de la escuela
    - 1.1.1 Los maestros que tuvimos
      - 1.1.1.1 Qué enfoque
  - 1.2. Fuera de la escuela

En términos generales, M invita a “nuestros compañeros” a articular una historia sobre un tema relacionado con un contraste de lugar y tiempo, referencias a personas y orientaciones teóricas en el pasado, para el primer tipo, y acciones actuales para el segundo.

En este punto del análisis, no se tratará de comprobar si aquello de lo que se va a hablar efectivamente ocurre así o cómo es que ocurre cuando los participantes hablen sobre su experiencia. Más bien, lo que interesa destacar de esto, es que hay algunos componentes identificables que la Moderadora establece en términos muy generales sobre aquello de lo que potencialmente pueden tratar los siguientes hablantes. Esto puede mejor entenderse según Potter (1998b), como una organización de la preferencia, como un conjunto de consideraciones a las que es probable que se preste atención en el curso de unas acciones particulares. Aunque en este caso, podría variar de hablante a hablante. A continuación la Moderadora marca el posible cierre de su turno y finalmente lo concluye:

## Fragmento 1b: Apertura

6       **M:** °en el pros-° (.) Los nervios creo que son completos ya  
→h       aquí ya no sabemos ni cómo empeza:r, pero: h  
7 →g       creo que vamos a empezar de aquel lado (.) es el  
          psicólogo Ricardo Antonio ((y dos apellidos)) h este:  
8 →i       (.) pues vamos a ↓comenzar  
9       (5.0)

La Moderadora ahora presenta algunas observaciones que pueden considerarse como indicadoras de la posible terminación de su turno (Levinson, 1989). En el *pre-cierre*, la Moderadora da indicios de que seguirá dando instrucciones, pero repara (°en el pros-°; posiblemente “proceso” sea la palabra que se repara) y hace una pausa. Inicia una nueva expresión, en la que se atribuye a sí misma y al resto de los integrantes de la mesa como experimentando “nervios”, alineándose con ellos (aquí ya no sabemos ni como empeza:r) y desafiándose sutilmente con un “pero”. El “pero” en este sentido, funciona como un marcador de transición entre su alineamiento con el resto de la mesa (ya no sabemos), y la manera en que hace valer su función institucional: vamos a empezar de aquel lado. Ello es utilizado para seleccionar al siguiente hablante, refiriéndose a él por una acreditación profesional “psicólogo” seguido de su nombre completo (nombres y apellidos). Con esto orienta a la audiencia hacia el siguiente hablante, lo presenta, y oficializa el inicio del habla sobre la experiencia (vamos a ↓comenzar).

En términos interaccionales, la hablante actual se establece como la primera parte de un par adyacente. La segunda parte del par es proyectada con la selección del siguiente hablante (véase →g). Marca el pre-cierre de su turno con “no sabemos ni como empeza:r” (véase →h) y finalmente lo cierra con “vamos a ↓comenzar” (véase →i).

Tras la toma de la palabra del hablante seleccionado (véase más abajo para ratificar esto), los hablantes actual y siguiente se constituyen en parte integral de las actividades organizadas secuencialmente. De acuerdo con Lerner (2003), cuando los requerimientos para responder a una acción iniciadora de una secuencia limitan a los respondientes elegibles a un participante singular, entonces ese participante ha sido tácitamente

seleccionado como siguiente hablante (aquí puede ser importante tener en cuenta que el tiempo transcurrido en la transición de un hablante a otro, son importantes desde un punto de vista interaccional, sin embargo, pudieron deberse más que a un silencio por parte del siguiente hablante, al tiempo que tomó trasladar el micrófono frente al siguiente hablante y acomodarlo de tal forma que el hablante en turno pudiera comenzar a hablar; lamentablemente, en toda la interacción, debido a esta falta de apoyo visual, no se le dará ningún énfasis especial al tiempo que tardan en tomar la palabra los hablantes).

Como se apuntó en la sección anterior, el ordenamiento seriado M-P-M-P... que organizó las secuencias de la primera fase del SID, involucra una transferencia recurrente de los hablantes, con M fungiendo como primera parte del par, y el resto de los Ponentes como la segunda parte. A través de la proyección de los puntos de terminación de los turnos actuales y precisamente sincronizando el comienzo de nuevos turnos, los participantes logran (escuchando y hablando) de forma concertada la organización de las secuencias de turnos.

A continuación se presentan las UCTs que permiten apreciar los cierres, su ratificación y la asignación de nuevos turnos. El siguiente fragmento contiene tramos de habla (el principio y final de cada uno de los turnos del primer SID después que la moderadora ha seleccionado al siguiente hablante y le ha pasado el micrófono) donde es posible apreciar que se marca el cierre, y se menciona de qué manera se consigue hacerlo.

#### Fragmento 2: La Asignación de Turnos (*Pre-establecida*)

10       **P1:** No pues buenas tardes compañeros (.) est- >como lo dijo mi<  
 11       (.)3 <aquí este la moderadora (.) yo si estoy un poco  
           nervioso (.) es la primera vez  
           ((*Prosigue su habla*))  
 180       Este:: de mi parte:: pues ya sería ↑to:do ↓no se si (.)3 si  
   →j       posteriormente quieran hacerme alguna  
 181       pregunta. **Gracias.**  
 182       ((*Aplausos*))  
 183       **M:** Al final vamos a realizar preguntas o dudas que quieran  
           hacer a (.) a los (.) °expositores° hh↑Ahora vamos a  
 184       continuar con la (.) Licenciada Perla ((*y dos apellidos*)).  
 185       **P2:** Bueno voy a...  
           ((*Prosigue su habla*))  
 270       más de todo esto. **Eso es todo** lo que quería compartirles.

271 ((Aplausos))  
 272 **M:** Muchas gracias °ee° Ahora continuamos (.) con (.) °Beatriz°  
 ((y dos apellidos)).  
 273 **P3:** Gracias buenas tardes  
 ((Prosigue su habla))  
 311 Por lo tanto, la mejor manera de aprender (.) es actuando  
 (.3) **Gracias**  
 ((Aplausos))  
 312  
 313 **M:** Entonces ahora continuamos con Norma ((y dos apellidos)).  
 314 **P4:** Bueno emm yo comienzo  
 ((Prosigue su habla))  
 380 Me gusta aprender lo que estoy aprendiendo, y pues **es**  
 381 **todo.**  
 382 ((Aplausos))  
 383 **M:** Ahora a continuación Héctor ((y dos apellidos))  
 384 **P5:** Buenas tardes a todos  
 ((Prosigue su habla))  
 499 que la formación como terapeuta fuera más ((inaudible)).  
**Gracias**  
 500 ((Aplausos))  
 501 **M:** Ahora continuamos con Isabel ((y dos apellidos))  
 502 **P6:** Bueno pues buenas tardes  
 ((Prosigue su habla))  
 560 encontrar los pros pero también los  
 561 contras de de lo que hacemos y pues bueno eso **sería todo.**  
 562 ((Aplausos))

Nótese en estos casos cómo los hablantes cierran su turno de habla de dos formas diferentes para marcar la terminación reconocible de cierre. Con el “Gracias”, expresan gratitud hacia los oyentes. Con el “Eso es todo” (y variantes) señalan no tener algo más que decir, haciendo al cierre relevante. En ambos casos, tanto el “Gracias” como el “Eso es todo”, se encuentran ostensiblemente dirigidos hacia la audiencia.

Los aplausos, por parte de la audiencia, que siguen inmediatamente después de los “Gracias” o los “Eso es todo” de los hablantes, marca dicho reconocimiento del cierre, ratificándolo. Para Potter y Hepburn (2008) estos sonidos significativos (los aplausos; pero también las risas, los murmullos, los abucheos, etc.) llegan a formar parte del análisis siempre y cuando formen parte de la propia interacción. De hecho, para Lerner (1993) estos sonidos pueden considerarse como una operación conjunta cuando es la audiencia la que los emite al unísono en la interacción, como en este caso.

Esta orientación hacia el cierre del turno de cada Ponente también es confirmada en cada ocasión por la Moderadora de la reunión, al tomar nuevamente la palabra. Nótese como en todos los casos, selecciona al siguiente hablante pronunciando su nombre propio seguido de sus dos apellidos (su nombre completo; lo cual puede aludir a una agenda en la que la pre-asignación de los hablantes ya se encuentra planeada, de ahí que se cuente y se pronuncie el nombre completo del siguiente hablante, aunque esto solo puede inferirse). Al seleccionar al siguiente hablante por parte de la hablante actual (la Moderadora), y con la toma de la palabra del hablante seleccionado (P1... P6), éste se ratifica a sí mismo como hablante actual, como quien tiene derecho al uso de la palabra. Y la moderadora hace esto, en casi todos los casos, salvo en uno.

Después de que termina el turno del P1, M no anuncia de inmediato al siguiente hablante. En lugar de esto, hace una aclaración relacionada con la agenda de la reunión. Obsérvese como el P1, en sus palabras previas al componente reconocible como cierre de turno, deja abierta la posibilidad de que a continuación pueda tomar la palabra algún miembro de la audiencia para hacerle una pregunta (véase →j). Esto torna problemática la aseveración de M en el fragmento de Apertura respecto a que “vamos a escuchar” a nuestros compañeros y puede en sí mismo, ser considerado como el establecimiento de una nueva agenda dónde los MA y el P1 podrían proseguir con una secuencia MA/pregunta-P1/respuesta. Pero ello no ocurre, a continuación M toma la palabra y repara los procedimientos a seguir: “Al final vamos a realizar preguntas...” (línea 183). Y con este complemento procedimental de la agenda anterior, vuelve a retomar su función de coordinar las actividades con la selección del siguiente hablante.

El cierre de turno marcado por los participantes, el aplauso con el que lo reconoce y confirma la audiencia, así como la participación de M para asignar el siguiente turno, comprenden, como elementos, los procedimientos para lograr la asignación de turnos en esta fase del sistema de intercambio discursivo (Arminen, 2001). Así, en la toma de turnos, el ordenamiento M-P-M-P... seriado de las secuencias que involucró una transferencia recurrente de los hablantes se presenta como una diferencia notable entre el ordenamiento

del cambio de hablante, y aquel que no se encuentra predeterminado en la conversación ordinaria (Maynard y Peräkylä, 2003).

Después que el último de los Ponentes en narrar su experiencia termina su turno, la Moderadora vuelve a tomar la palabra y establece una nueva agenda que mueve la interacción a un formato no pre-establecido. A continuación se presenta el fragmento dónde se inicia una organización de las secuencias diferente a la anterior.

### Fragmento 3: Una nueva agenda

563 →k **M:** Bueno ahora vamos a::, a unas pre- a las preguntas que  
tengan (.) °no se° (.) si  
564 tengan algunas preguntas  
→l para (.) los (.) °ponentes° (.6) comentarios (.) dudas  
565 (5.0)  
566 (*se oyen dos voces, pero es difícil señalar si es de  
un miembro del auditorio o de la mesa: la primera  
567 es inaudible y provoca risas en el auditorio;  
inmediatamente después de la anterior, la segunda  
568 nombra a un ponente (Perla), lo cual también provoca  
risas*)  
569 (10.0)

Cuando en este fragmento, M expresa que los participantes pueden preguntar, comentar, etc., además de indicar que esto es lo que proseguirá (véase →k), ello también ratifica el complemento procedimental de la agenda que había anunciado después que el P1 tomara la palabra. Y así también, marca el final del procedimiento que incluía “escuchar a nuestros compañeros” y les otorga a los miembros de la audiencia la autoridad para desplegar nuevos temas y la posibilidad de seleccionar a los siguientes hablantes. Del mismo modo, marca que tanto las preguntas, comentarios o dudas estarán diseñadas “para (.) los (.) °ponentes°” (véase →l); atiéndase que no dice para “nosotros” (ella incluida) ni “ustedes” (los miembros de la audiencia). En este sentido, se ha proyectado una nueva organización de las secuencias donde los MA pueden participar al tomar la palabra y ya no sólo escuchando o aplaudiendo.

En esta proyección, una de las posibilidades para formar un nuevo par adyacente es la solicitud por parte de M (primer parte del par) de la auto-nominación de los MA y su correspondiente asignación como siguiente hablante al tomar la palabra para expresar ya sea “comentarios (.) dudas” (constituyéndose así en la segunda parte del par).

La otra posibilidad es la organización de las actividades en función del formato de preguntas-respuestas, lo cual implica que quien realiza las preguntas es un Miembro de la Audiencia y el que responde es un Ponente o varios. A diferencia de la fase anterior, dónde hay una agenda preestablecida, y ante la cual las actividades de los asistentes son diferentes, en esta se torna posible el establecimiento de otras agendas supeditadas a la segunda de la Moderadora.

Sin embargo, no es un MA quien a continuación toma la palabra:

Fragmento 4: Una sugerencia

570 →m **P6:** Bueno ahorita como retomas de lo de Héctor este a mi  
me pareció muy importante  
571 esto, no. Yo comentaba con Gloria  
(*Prosigue su habla*)  
583 con gente que sabemos que lo hace bien (1.0) si sería  
esa una (.) una sugerencia  
584 (3.0)

En esta nueva organización de las secuencias, la primera participación es de una Ponente. Parece que aquí, la Ponente da una muestra de haber estado monitoreando lo que acontece y pide la palabra ante la falta de respuesta por parte de los Miembros de la Audiencia. Ante la no auto-nominación por parte de algún Miembro de la Audiencia, la P6 se auto-nomina como siguiente hablante y es seleccionada como tal. Nótese cómo inicia su turno: “Bueno ahorita como retomas lo de Héctor” (véase →m); aludiendo posiblemente a las palabras inaudibles (líneas 666-668 del Fragmento 3) que se traslaparon con las risas de la audiencia, y que no permitieron al analista distinguir dichas palabras pronunciadas por algunos MA. Sin embargo, es posible inferir que la P6 durante estas risas, logró escuchar algo de lo que algún MA dijo sobre Héctor (P5). Sin abundar mucho en el diseño de su

turno, sirva únicamente comentar que la P6 propondrá que otras personas se verían beneficiadas de lo que Héctor ha realizado y que P6 lo denomina como investigación. Sin embargo, esta sugerencia de lo que ha hecho Héctor no será continuada por algún otro asistente, más bien, se retoma a la investigación como nuevo tópico.

Es importante también notar, que al final de su turno, en el cierre del mismo, la Ponente se refiere a su habla que está por terminar como una “sugerencia” (línea 183), con lo cual, muestra una consideración parcial hacia la nueva agenda establecida por la Moderadora. Y parcial en este sentido, quiere decir, que cuando la Moderadora solicita preguntas, comentarios o dudas para los ponentes, ostensiblemente las pedía a los Miembros de la Audiencia. No obstante, al situar su habla como un comentario respecto de lo dicho por otro Ponente (P5), hace plausible su participación como orientada hacia la agenda establecida por la Moderación. Lo importante de destacar esto, es que parte del papel de la moderación es establecer quién toma la palabra y quién no. Y si alguna persona tomara la palabra (o propusiera una nueva agenda como en el caso del P1) sin su autorización o consentimiento, estaría desviándose de la normatividad (establecida por M) que potencialmente tendría que operar.

La siguiente intervención proviene de la misma M. A través de ella, brinda nuevamente la oportunidad para que un MA participe de acuerdo a cualquiera de las dos posibilidades proyectadas. Sin embargo, la organización de las actividades que continuará, estarán en función del establecimiento del formato de pregunta-respuestas en dos nuevas agendas planteadas por MAs, pero supeditadas a la segunda proyectada por M y a ellas se les prestará la mayor atención analítica. Así, en el siguiente fragmento, después de la pregunta de M (°Hay alguien más?°), una MA expresa su deseo para realizar un comentario, pero reformula esta petición, y la convierte en una petición para realizar una pregunta (véase →n):



Si bien no fueron seleccionados por su nombre, los siguientes participantes en tomar la palabra fueron dos Ponentes que ofrecieron su respuesta particular (y que antes había tocado el tema de la investigación, como puede notarse en las líneas 178-179; véase Anexo 2). Lo interesante de destacar esto es que después de que los Ponentes seleccionados (que se auto-nominaron para responder) ofrecen su respuesta, otro MA se auto-nomina para hablar, y aunque se esperaría, retomando la agenda propuesta por M, que este participante ofreciera un comentario o plantee una pregunta respecto a lo dicho por los Ponentes, diseña su turno como una respuesta adicional a la pregunta de la MA:

Fragmento 6: Comentario/apreciación/respuesta

683 →s **MA2**: Bueno (1.0) con- quiero hacer un comentario: (.) que:  
 (.) queriendo:  
 684 contestar la pregunta que hizo ↓la maestra Mónica.  
 (1.0) Mm  
 685 →t No se si la pregunta era qué hacer  
 ((*Prosigue su habla*))  
 719 °Sólo: (.) era (.) pequeña apreciación°  
 720 (3.0)

En el inicio de este turno es posible notar, siguiendo a Clayman (2001), una indicación de petición para que se permita el cambio de agenda: “quiero hacer un comentario” (véase →s). Contrástese como de manera similar a la MA1 también señala “quiero comentar”; y en cuyo caso del comentario paso a la pregunta. En este caso, también plantea realizar “un comentario” pero “queriendo contestar la pregunta que hizo ↓la maestra Mónica”.

En el primer caso, la Moderadora asintió. En éste caso, el MA2 continua hablando (y salvo por la pausa de 1 segundo, no se aprecia en el audio algún indicio de otorgamiento de permiso) haciendo explícito que el comentario está orientado hacia lo planteado por la primera MA: también va a ofrecer una respuesta. Y en este sentido, se desvía de la agenda establecida.

Lo importante es que aunque también parece una petición, no es tratada como necesitando una respuesta ni por parte de M, ni por parte de la MA1 quien planteó la pregunta, en la que

pueda concedérsele el permiso para hablar. Sino que esta señal de permiso contiene elementos que están incorporados en cómo la acción de petición es caracterizada. En lugar de pedir genéricamente “quiero decir una cosa más” o “hacer un punto adicional”, este participante pide específicamente responder la pregunta de la maestra Mónica, pero sin que se le otorgue una respuesta a su solicitud. Esta forma de caracterizar lo que él quiere hacer no es técnicamente necesario para que la señal de petición sea inteligible, es una opción que permite una racionalidad implícita para el cambio de agenda. Así, puede incluso reformular la pregunta “No se si la pregunta era...” (véase →t) que le permite incorporar diferentes elementos con los cuáles abordar su respuesta.

En términos del analista conversacional Steven Clayman (2001), este respondiente se mueve más allá de los parámetros de la pregunta, haciendo cosas (como “queriendo responder”) que no fueron específicamente solicitadas, pero que muestran una deferencia (mediante su solicitud de permiso) hacia quien establece la agenda.

La importancia de este tipo de control de daños se relaciona estrechamente con el reconocimiento de que hasta aquí, tanto la moderadora como la MA1 han sido quienes han establecido la agenda, y que estas prácticas (la resistencia pública a la prosecución de la agenda) alivian algunos de los daños interpersonales que un cambio de agenda puede causar. Como por ejemplo, que la moderadora pierda el control durante el curso de la discusión o que no importe en absoluto hacia quién están dirigidas las preguntas. En este sentido, cualquier esfuerzo por buscar permiso mitiga esa amenaza al deferir la participación hacia la agenda establecida y sostener un sentido (aun cuando la MA1 haya establecido la agenda con su pregunta) en el que M sigue estando, al menos formalmente, a cargo de la coordinación de las actividades. Así, a través de este control de daños y reconocer la agenda establecida de MA1, con su respuesta (que termina especificando como una “pequeña apreciación”; véase la línea 719) se constituye también como segunda parte del par de la pregunta planteada por MA1. Y al igual que ocurrió con el comentario de la P6, esta agenda tampoco fue continuada por algún otro asistente.

Después de la intervención del MA2, vuelve a auto-nominarse para hablar otra MA. Pero a diferencia de los anteriores MA en los que se notan peticiones para participar, la participación de MA3 es diferente; esta participante plantea otra pregunta que va a orientar toda la siguiente interacción discursiva hasta el cierre del evento.

#### Fragmento 7: Cuarta Agenda

697     **MA3:** Este:: (.) bueno antes que nada  
          ((*Prosigue su habla*))  
699           no se si ya lo mencionaron pero  
    -u        lo que he escuchado es que  
700           (.) como es que se se encuentran ustedes con, con h lo  
          que es la terapia sistémica  
          ((*Prosigue su habla*))  
703           ↑Me gustaría escuchar de qué manera cambia su vida a  
          nivel personal (.) el-el cam-el cambio de visión  
704           que muchos mencionan que tuvieron no?  
705           y el moverse y el tener otra perspectiva  
706           (5.0)

Todos los Ponentes (salvo uno) incluyendo a la Moderadora, ratificarán esta pregunta con una respuesta. En términos del establecimiento de un nuevo tema y la selección de los siguientes hablantes, esta participante, diseña a los receptores con “ustedes” (línea 700) dirigiéndose ostensiblemente a quienes han hablado de la “terapia sistémica”, los Ponentes. Este diseño, se incrusta después de elaborar un prefacio y como parte del establecimiento del nuevo tema. Sobre esto, con “lo que he escuchado” le permite hacer una caracterización de sí misma como receptora atenta (o demostración de atención) del discurso desplegado, lo que le permite presentar su discurso como una invitación para desarrollar todavía más los temas que se han tratado, que potencialmente no se habían enfatizado (“no se si ya lo mencionaron” – línea 699 – refuerza esta posibilidad de mención) a un tema vinculado y específico de lo que le gustaría escuchar: el cambio (véase línea703). El cual brinda una actualización temática que ocasiona un diferente conjunto de mencionables, y que pueden realizarse de varias formas. A continuación se presentan dos casos.



vuelven a ocurrir nuevos reparos, junto con otra serie de alargamientos y pausas (una de ellas significativa de 2 segundos; véase →w). Estos nuevos elementos y los anteriores suelen ocurrir cuando lo que se va a tratar a continuación es un asunto delicado. Tras el “o sea” puede apreciarse un aumento en el tono de voz, con lo cual indica el inicio de la explicación propiamente dicha. Todos estos elementos ayudan a identificar lo anterior como una negación de brindar una respuesta acorde a la agenda planteada en la pregunta.

Para Clayman (2001), estas negaciones llegan a ser particularmente elaboradas cuando públicamente el participante se niega a responder una pregunta. Como dice este autor, una cosa es hacer algún esfuerzo por responder a la pregunta antes de proceder a cambiar la agenda y otra diferente declinar a responderla. Por consiguiente las descripciones justificatorias son cruciales para esta ocasión. Clayman señala que una de las razones comunes es afirmar que la información necesaria para responder a la pregunta no está disponible. El que opere esta última razón en esta participación puede apreciarse con el habla que se despliega a continuación, cuando el participante entra de lleno a proporcionar explicaciones y justificaciones (véanse las líneas 766-788 en el Anexo 2). No obstante, más que negación, el P6 proyecta, al final de su turno, la posibilidad de responderla en un futuro (espero que: así: u-un día me suceda), y en este sentido, tiene mayor sentido considerarla como una declinación temporal de la respuesta.

A diferencia, del uso de esta serie de reparos para explicar la declinación de la respuesta en la anterior participación, en el siguiente caso, una vez hecha la auto-selección como siguiente hablante para responder a la pregunta, ellos funcionan más como prefacio para proporcionar una serie de ejemplos sobre la ocurrencia del cambio.

Fragmento 9: Auto-selección, Pre-cierre y Cierre

825       **M:** >°Voy yo° ahora si voy a hablar<  
826            ((se escucha que ríen pocos miembros del auditorio))  
827            °No? puedo contestar también eso?°  
828            ((ríen muchos miembros del auditorio))  
829            ESTE ((esta palabra se solapa con las risas en la  
              audiencia))  
              e: pues yo creo que:: mi primer acercamiento con Mónica

desde ese momento fue un cambio.h  
 ((*Prosigue su habla*))  
 846 Yo creo que eso es la ↓lo:: principal °cosa que me  
 cambio°  
 847 (1.0)  
 848 →x Ahora si quien quería preguntar (1.0) Allá atrás (2.0)  
 no? nadie? (.)  
 849 →y ↑Bueno pues (1.0) pues eso: sería todo: por nuestra  
 parte este les agradecemos mu:cho  
 ((*Prosigue su habla*))  
 855 Muchísimas gracias  
 856 ((*Aplausos*))

Así, en este otro fragmento, la Moderadora con el “ahora si voy a hablar” al mismo tiempo que indica que hablará a continuación, también da cuenta de que antes no era el momento para que hablara. Nótese, el cambio de tono de voz, que sigue inmediatamente después, haciendo petición en forma de pregunta: “No? puedo contestar también eso?”. Lo interesante es que en este tipo de eventos se considera que una de las funciones de quien coordina las actividades es asignar los turnos. Y cuando lo toman puede considerarse como un despliegue de autoritarismo o de asimetría de poder. Algo que sólo quien está acreditado puede hacer. Nótese también que al hacer la petición no está claro quién le podría otorgar el permiso. Aunque podría especularse que la petición puede dirigirse hacia un representante de la instancia organizadora, en este fragmento interactivo no es del todo claro.

Además, es interesante aunar esto con las risas con las que responde la audiencia, y el solapamiento entre ellas y el habla de la moderadora con “ESTE” que se pronuncia con un tono de voz que destaca aún cuando las risas en la audiencia no han acabado. El “ESTE”, sin embargo, le sirve para llamar la atención a que ha retomado la palabra. Y al hacerlo, a continuación muestra su orientación hacia la pregunta planteada, como una respuesta hacia ella: “e: pues yo creo que:: mi primer acercamiento con Mónica desde ese momento fue un cambio.h”.

Jefferson, Sacks y Schegloff (1987) han señalado que un ordenamiento de la producción de las risas, es que las risas pueden detenerse y recurrentemente se detienen, cuando un co-participante señala que la risa se detenga. Una de tales señales es el comienzo del habla.

Nótese la superposición entre las risas en la audiencia y su énfasis en la voz, casi con la misma intensidad que las risas en la audiencia. Con esto, indica a quienes ríen que ha tomado la palabra. Esto lo ratifica la audiencia dejando de reír inmediatamente. En este sentido, M se auto-selecciona para hablar, ofrece su respuesta, y una vez terminada (marcado por “eso es la ↓lo:: principal °cosa que me cambio°”) vuelve a tomar la palabra después de un segundo marcando el paso hacia otra actividad (el pre-cierre).

En la sección de Pre-Cierre de este evento (Levinson, 1989), es interesante apreciar cómo la Moderadora sitúa con su “Ahora sí quién quería preguntar” que ninguna parte se vea forzada a callar mientras todavía tenga cosas urgentes que decir (véase →x). Con el silencio por parte de la audiencia se logra un acuerdo mutuo de no hablar más; esto es un prelude para el cierre de la conversación. El acuerdo mutuo es asegurado mediante la producción de un turno de paso, no temático por parte de la Moderadora,, indicando en su propio turno que no tiene más que decir (sobre el cambio), después de lo cual la otra parte potencial (la audiencia) tampoco tiene más que decir o preguntar (lo cual produciría tales turnos, como preguntas o comentarios).

Con ello en cuenta, para el Cierre de la interacción todos los participantes ofrecen una indicación de lo oportuno del término del evento. Nótese como a continuación M habla a nombre de todos los integrantes de la mesa para señalar que tampoco ellos tienen algo más que decir, dando gracias a nombre de ellos (véase →y) y solo después de dar a conocer las conclusiones del evento (véase las líneas 850-855 en el Anexo 2) termina con un agradecimiento hacia los asistentes que lo ratifican con un aplauso general.

Finalmente, en esta sección se analizaron algunos fragmentos para mostrar algunos de los procedimientos para llevar a cabo la selección de los siguientes hablantes, la propuesta de temas y las actividades a seguir, enfatizándolos en cuatro diferentes agendas establecidas en diversas intervenciones o turnos de los participantes que influyeron en la organización de las secuencias (o fases del SID) en este evento discursivo. En la siguiente sección, se retomará esto para hacer una descripción técnica de algunos recursos (toma de turnos, organización de las secuencias y estructura general de la organización) para discriminar el

SID particular que opero en este evento, tomando también como punto de referencia y contraste, la estructura del género de la Conferencia.

### 5.3.Formato Interaccional de la Mesa Redonda

Para discriminar el SID particular que operó en este evento discursivo, en primer lugar y en base a la descripción de Schegloff sobre el aula y la conferencia de prensa (Véase Subsección 3.2.2.) se realizó también una descripción de la toma de turnos, pero apoyada en el análisis de la sección anterior sobre la asignación del siguiente hablante (en el establecimiento de las agendas) y la formación de pares adyacentes. Por otra parte, se retoma esta descripción y se presentan también algunas anotaciones sobre la manera en que el establecimiento y prosecución de las agendas ayudaron a organizar las diferentes organizaciones de las secuencias. Y finalmente, se termina esta subsección del formato interaccional de la Mesa Redonda presentando la organización estructural general apoyada en todo lo anterior y en un contraste con la estructura de la Conferencia (de la presentación de un artículo de investigación).

Así, en este evento particular, aunque no se puede conocer cuántas personas estuvieron presentes, la mayoría de ellos fueron Miembros de la Audiencia, 6 Ponentes y una Moderadora. Para los propósitos de la toma de turnos, fue importante observar que el evento se organizó como un sistema de intercambio discursivo de tres partes. En este caso especial, una de las partes fue la Moderadora (un miembro), otra los Ponentes (seis miembros), y otra más los Miembros de la Audiencia (que fueron muchos más; aunque únicamente tomaron la palabra tres). Sin embargo, los turnos se distribuyeron también (como en el caso de la Conferencia de Prensa y del Aula) en sistemas de toma de turnos de dos partes. La alternación de los turnos pudo apreciarse en la manera en que los participantes formaron pares adyacentes en función de las diferentes agendas establecidas (cómo se describe más adelante), en las que otro siguiente hablante (segunda parte del par) prosigue después de un hablante actual (primera parte del par), tanto en la fase en que se pre-determinaron los turnos, como en la fase donde se asignaron a partir de la auto-nominación y la auto-selección.

Así, estas dos fases que se corresponden con las diferentes organizaciones de las secuencias por la manera en que los participantes alternan entre primeras y segundas partes de pares adyacentes, puede ilustrarse como sigue.

En la primera fase, la Moderadora estableció la primera agenda en sus palabras de apertura. La moderadora como primera parte del par (hablante actual), seleccionó al siguiente hablante (un Ponente, y segunda parte del par) para narrar su experiencia. Este ciclo se repitió con todos los diferentes hablantes seleccionados. La Moderadora como una primera parte del par y todos los Ponentes como segundas partes del par. En la segunda fase, la Moderadora cambió la agenda del evento, cedió el poder de asignación de turnos al siguiente hablante y ello trajo consigo dos diferentes formas de pares adyacentes. En una, se auto-nominó una Ponente y al tomar la palabra y ofrecer una sugerencia se constituyó como segunda parte del par, situando a la M como la primera parte. En otra, se organizaron las secuencias en función del formato del par adyacente de preguntas y respuestas. Dentro de este último formato, ni la Moderadora, ni los Ponentes hicieron preguntas, pero si respondieron a preguntas planteadas por Miembros de la Audiencia.

Si bien, la primera fase del SID puede no requerir mayores explicaciones (además de las ya planteadas en la sección anterior), este no es el caso de la segunda fase del SID, al que a continuación se le prestará una mayor atención.

Como se mencionó, con el establecimiento de la nueva agenda por parte de la Moderadora, se generaron dos diferentes pares adyacentes. Ya que la M no seleccionó directamente al siguiente hablante como en la primera fase del SID, sino que permitió que uno o más de los asistentes se auto-nominara(n) para hablar, fue el caso que tomara la palabra una Ponente. Pero, al no seleccionar a ningún siguiente hablante en su turno (de la P), la segunda agenda establecida por la Moderadora siguió vigente, esto es, el ciclo se repitió de modo que otros hablantes pudieran auto-nominarse. Una vez que otra participante se auto-nominó para hablar, la M la seleccionó como siguiente hablante.

Sin embargo, al ceder el derecho de establecer una nueva agenda (precisamente por ello supeditada a la establecida por la Moderadora), los nuevos siguientes hablantes (auto-nominados y seleccionados para hablar) fueron ahora la primera parte del par, y la segunda parte del par fueron ahora quienes respondieron.

Nuevamente, hubo una auto-nominación para hablar por parte de una MA y a diferencia de la P anterior, la MA1, ya como hablante actual (y constituida como segunda parte del par en relación a la agenda establecida por la Moderadora), estableció una nueva agenda con un nuevo tema, y con la selección de siguientes hablantes. Con esta nueva agenda, la MA1 se constituyó así, tanto como segunda parte del par (en relación a la agenda establecida por la Moderadora) como primera parte del par (en relación a los siguientes hablantes seleccionados para tratar con el tópico establecido) en una secuencia de pregunta-respuestas.

Así, ante otra nueva agenda (aunque supeditada) prosiguieron dos respuestas por parte de dos Ponentes diferentes. Sin embargo, ocurrió que también un MA diferente (MA2) se auto-nominó para responder a la pregunta de la primera MA. Con esta respuesta, el MA2 (aunque con una reformulación de la pregunta y declarando que su participación fue un(a) comentario/apreciación – lo cual no contradice la segunda agenda establecida por la Moderadora), se constituyó, como los dos Ponentes antes que él, en otra segunda parte del par, en relación a la primera parte del par (la pregunta).

Posteriormente, ocurrió una cuarta auto-nominación para tomar la palabra (la primera fue de una P, la segunda de la primera MA, y la tercera del segundo MA). Esta fue también realizada por otra MA. Y nuevamente, estableció una agenda diferente (a través de un cambio de tópico y la selección de siguientes hablantes) en relación a la facultad de para asignar turnos otorgada por la M. La MA3, al igual que la MA1, tanto se constituyó en una segunda parte del par (en relación con la M) como se proyectó como una primera parte del par (en relación a los siguientes hablantes que ofrecerían su respuesta).

Todos los Ponentes participaron uno a la vez orientados por esta pregunta (y aunque uno de ellos no ofreció una respuesta, sino una declinación de la respuesta, este hablante, al tomar la palabra y declinar, se constituyó en una segunda parte del par – aunque no un par pregunta-respuesta, sino un par pregunta-declinación de la respuesta). Y ante esta misma pregunta, no solo participaron los Ponentes, sino que fue el caso de que la Moderadora también ofreciera una respuesta. Aunque aquí, en lugar de una auto-nominación, fue una auto-selección del hablante.

La auto-selección ocurrió después de que la M solicitara permiso para responder (reconociendo la institucionalidad del evento, relacionada con que a través de su participación pudiera verse amenazada la organización de las actividades del evento, la cual se encontraba a su cargo), y que en la audiencia, esta solicitud provocara risas. Fue precisamente antes de que terminaran las risas colectivas producidas por la audiencia que la M la interrumpe y ofrece su respuesta. Con su respuesta, al igual que cinco ponentes, su participación se constituye también en una segunda parte del par pregunta-respuesta, reconociendo tanto la agenda establecida por ella (al solicitar permiso para hablar) como la agenda establecida por la MA3, al brindar una respuesta a su pregunta.

Finalmente, la M abrió la posibilidad de más auto-nominaciones para hablar, y al no ocurrir éstas, la M prosiguió con el cierre de la reunión.

Todas las agendas (que incluyeron el cambio de tópico y la selección de siguientes hablantes – salvo la segunda de M) que organizaron las secuencias de turnos en la interacción, quedan ilustradas en el siguiente diagrama.

#### Primera Fase

M Primera Agenda

#### Segunda Fase

M Segunda Agenda

MA1 Tercera Agenda (supeditada a la segunda agenda de M)

MA3 Cuarta Agenda (supeditada a la segunda agenda de M)

Puede decirse que la Primera y la Segunda agenda establecidas por M organizaron dos diferentes organizaciones de las secuencias de turnos en este evento (en tanto que la tercera y cuarta agenda estuvieron supeditadas a la segunda agenda establecida por M).

Hasta aquí, se han descrito algunas características del formato interaccional del evento discursivo analizado en base a la asignación del siguiente hablante en el establecimiento de las agendas como un modo de diferenciar dos diferentes organizaciones de las secuencias de turnos. De acuerdo con Maynard y Peräkylä (2003), la *organización de las secuencias* de turnos le dan la forma a la *estructura general de la organización*. Obsérvese el Cuadro 1 a continuación que contiene una representación gráfica de la estructura de un tipo de Conferencia especial y que servirá para diseñar la estructura general de la organización.

Estructura en una Conferencia	
Presidente	Apertura de la Sección
<b>Sección del Artículo</b>	
Presidente	Presentación del Hablante
Hablante	Agradecimiento de la Presentación
Hablante	Contextualización del Artículo
Hablante	El Artículo y su estructura genérica (por ejemplo, Introducción, Materiales y Método, Resultados, Discusión, Conclusión)
Hablante	Agradecimiento a la Audiencia
Audiencia	Agradecimiento al Hablante (no-verbal)
<b>Discusión del Artículo</b>	
Presidente	Apertura de la Discusión
Comentarista	Pregunta/Comentario
Hablante	Respuesta
Presidente	Cierre de la Discusión
Se repite la secuencia:	Sección del Artículo → Discusión
Presidente	Cierre de la Sección

**Cuadro 1.** Estructura de la Conferencia de la presentación de un artículo de investigación (Elaborada por Eija Ventola y reproducida en Fortanet, 2005)

La anterior estructura de la Conferencia fue presentada por Fortanet (2005) para realizar un contraste entre ésta y la estructura del Género de discurso *Honoris Causa*. Sin embargo, no es una estructura que Fortanet haya revelado a partir de su investigación, sino que la retoma del trabajo de otra autora, de la lingüista Eija Ventola. Dicha estructura es recuperada del material de Fortanet y se toma como punto de referencia junto con la descripción anterior para apuntar varios contrastes con la interacción aquí ocurrida y dar forma a la estructura general de la organización que permite identificar al SID particular del evento analizado.

- En primer lugar, en lugar de Presidente como una categoría con la cual referirse al encargado de organizar de las actividades aquí hubo una Moderadora.
- En segundo lugar, a diferencia de un solo hablante que presenta un artículo de investigación, aquí son seis Ponentes quienes narran su experiencia (en la primera fase del SID).
- En tercer lugar, si bien no se sabe si el comentarista es alguien ya predeterminado o es cualquier asistente el que puede preguntar o comentar en la Conferencia, aquí dada la nueva agenda de la Moderadora (en la segunda fase del SID) tanto hubo rondas de preguntas y respuestas como una sugerencia/comentario-apreciación.
- En cuarto lugar, hubo una repetición de las secuencias tanto en la primera fase del SID como en la segunda (a diferencia de la Conferencia, en la que toma la palabra el hablante y a continuación, se abre una discusión en torno a lo que trató ese mismo hablante).
- En quinto lugar, a diferencia de miembros que juegan un único papel (como presidente abriendo la discusión, comentaristas preguntando-comentando, o hablantes respondiendo) aquí hubo un P que tanto respondió como sugirió, MAs que tanto preguntaron como uno que respondió, y la M que organizó las actividades pero también se auto-seleccionó para responder a una pregunta.

Así, es posible esbozar la estructura de la organización interaccional de este evento discursivo particular como sigue:

Estructura General de la Organización en Mesa Redonda	
Moderadora	Apertura del evento
Fase de exposición de tema preestablecido	
Moderadora	Presentación del Ponente
Ponente	Narración de su experiencia
Audiencia	Agradecimiento al Ponente
Se repite la secuencia: Fase de exposición de tema preestablecido	
Fase de rondas de preguntas, comentarios, etc.	
M	Apertura de la ronda de preguntas, etc.
P/MA	Pregunta/Comentario
M/P/MA	Respuesta (y declinación) a pregunta únicamente
Se repite la secuencia: Ronda de preguntas, comentarios, etc.	
Moderadora	Cierre del evento

**Cuadro 2.** Estructura general de la organización que permite discriminar el SID del evento discursivo analizado

Recapitulando hasta aquí, se utilizaron tres lugares para examinar la orientación de los participantes hacia la institucionalidad del evento. La toma de turnos, la organización de las secuencias y la estructura general de la organización. Cada uno de estos lugares sirven como recursos para identificar el formato interaccional del SID, y si bien todos se encuentran estrechamente relacionados, cada uno muestra diferentes características. En este estudio particular, se utilizaron con dos propósitos. Para situar las actividades en las que se invoca una determinada categorización de la identidad y para sentar la base con la cual realizar estudios comparativos. Las implicaciones de este trabajo se discutirán en el siguiente capítulo. En lo que resta de esta sección, se menciona cómo cada una ayuda a diferenciar el SID de esta Mesa Redonda del SID de la conversación ordinaria. Y con ello, se torna relevante en qué sentido, la interacción desplegada por los participantes en este evento discursivo estuvo orientada hacia, y constituyó, su institucionalidad, así como su informalidad (característico de la conversación ordinaria).

Así, las formas convencionalizadas del habla reflejan marcadas diferencias con interacciones que ocurren en contextos no institucionalizados, a mayor formalismo y rigidez en los procedimientos interaccionales mayor es la institucionalidad de la interacción. Por ejemplo, en esta interacción no hay indicadores de novedades o noticias como “oh”, o “en verdad?”, ni continuadores como “um hmm” que típicamente utilizan los interlocutores en el habla casual como despliegues de recepción pasiva o reconocimiento. Sin embargo, hay otras dos características que son notorias en esta interacción y que permiten una diferenciación más explícita con la “conversación ordinaria”: los roles y la ausencia de evaluaciones en la tercera posición.

Como se mencionó en el punto cinco del contraste anterior, a diferencia de miembros que juegan un único papel, en esta interacción todos los asistentes desempeñaron varios, lo cual hace notar un aspecto informal del evento. No obstante el trabajo de la moderación trajo consigo algunas características importantes a destacar, como por ejemplo, que organizó la asignación de turnos, sancionó un cambio de agenda, concedió la toma de palabra de los participantes que la solicitaron, abrió y cerró el evento discursivo en general, hizo una petición y hasta se auto-seleccionó para hablar cuando no había sido seleccionada por la nueva agenda de parte de la MA3 (aunque sobre esto último, no se pudo notar algún problema que otro participante tornará relevante). En este sentido, ayudó a re-estructurar la actividad de una manera tal que su propia participación no marco un cambio negativo significativo en ella. Nótese también, cuando marca el cierre de su turno, y abre nuevamente la oportunidad para el establecimiento de una nueva agenda que no hay ninguna auto-nominación de hablantes por parte de MAs ni de Ponentes.

Por otra parte, respecto a las evaluaciones, su importancia radica en que con ellas, sería posible apuntar cuáles son los posibles problemas que podría haber en el entendimiento del habla de los participantes, o muestras de un entendimiento compartido. Lo que Schegloff llama “reparo en la tercera posición”. Esto es, en los casos empíricos particulares, las oportunidades para el seguimiento y prosecución de temas fueron más limitadas que en otros contextos institucionales, en el sentido en que más de un participante continúa explícitamente una línea de indagación anteriormente formulada en la agenda de una

pregunta. Así por ejemplo, en los datos presentados, el seguimiento de los temas fue distinto en cada uno de los diferentes SID; en el primero estuvo preestablecido y, a partir del segundo, aunque una P6 intento seguir uno de los temas en el segundo no tuvo éxito. Aunque con la pregunta planteada por la MA que estableció el tema de la investigación, si se dio continuación al tema, la MA no volvió a tomar la palabra.

En términos interaccionales, después de cada par pregunta-respuesta, la “tercera posición” que sigue a la pregunta y respuesta no ocurre. Esto es, no hay una ratificación del estatus de las respuestas por parte de quien cuestiona, (por ejemplo, ninguna de las dos MA que elaboran su pregunta vuelven a tomar la palabra). Dicho de otro modo, no hay evaluaciones en la tercera posición respecto a las respuestas producidas en la segunda posición, como se esquematiza abajo:

1ª parte del par A: (Pregunta)

2ª parte del par B: (respuesta)

3ª parte del par A: (reconocimiento o evaluación de la respuesta)

Esta siguiente evaluación (o reconocimiento) de la respuesta no ocurre. Si bien la posición de reconocimiento de la tercera posición es una posible acción que sea tomada después de la pronunciación de una respuesta, no es normativamente requerida de la misma manera que la segunda parte del par es para la primera parte. Otra posible acción que puede ocurrir en la tercera posición se refiere a la pregunta subsecuente del que pregunta, que puede o no puede indicar el reconocimiento del cuestionador de la respuesta precedente.

1ª Parte del Par A (MA): ((Pregunta))

2ª Parte del Par B (P): ((Respuesta))

3ª Parte del Par A (MA): ((Siguiete Pregunta))

Lo cual tampoco ocurre. En estos casos, los respondientes, después de ofrecer una respuesta, no vuelven a participar en el intercambio, ya sea para cambiar el foco del tópico e iniciar una narración o una pregunta sobre este cambio de foco. Esto es, mientras un par

adyacente tal como pregunta y respuesta forma una unidad ligeramente conectada o bloque para construir una secuencia de habla, la tercera posición ofrece una oportunidad para determinar el siguiente curso de habla-en-interacción, acomodándose a una gama de posibles acciones (Mori, 2002).

Lo que se aprecia en esta segunda fase del SID, son justamente conductas pautadas que ocurren únicamente ajustándose tanto a la primera, como a la segunda parte del par adyacente. De esta forma, estos intercambios procedieron con los MA haciendo preguntas (y un comentario-respuesta) y los Ponentes (salvo un MA) respondiendo a estas preguntas y no a los comentarios. La falta de elaboración de evaluaciones (en la tercera posición) de las respuestas (en la segunda posición), y el uso de preguntas con tópicos diferentes contrasta con los patrones de intercambio antes aludidos que suelen ocurrir en la conversación informal, donde es habitual el reconocimiento o la evaluación de las respuestas. Así, los participantes en esta interacción constituyeron esta ocasión de forma diferente de una “conversación ordinaria”. Si bien no asumen roles fijos de cuestionador y respondiente, si llevan a cabo su interacción como una reunión formal, en la que (aunque no hay límites de tiempo apreciables) se observan tanto hablantes seleccionados para responder como una auto-nominación (deferente) o un decline de respuesta (con justificaciones) o una auto-selección (con petición para responder), que toman en consideración la minimización de daños en la prosecución de las actividades, y con todo ello destacan su orientación hacia la institucionalidad mostrando el tipo de normatividad particular que operó en el evento.

La institucionalidad del evento se torna así, como un logro de los participantes, en la realización de sus acciones llevadas a cabo turno por turno, que formaron actividades concertadas que permitieron la organización del evento discursivo. Así, la institucionalidad es un asunto de grado, de formalidad, a la que los propios participantes se orientan como parte de sus actividades. Y en este sentido, co-construyen.

Para el AC, la orientación hacia la institucionalidad tiene más que ver con un contraste respecto a la informalidad característica de la conversación ordinaria. Y en este sentido, los anteriores puntos desplegados son contrastes realizados sobre esa base. Para los analistas de

la conversación, además, los procedimientos analíticos a través de los cuales los participantes muestran la orientación hacia la institucionalidad, son descubrimientos. Desde la PD, estos descubrimientos son considerados como una construcción (que se producen por el método, perfilan la teoría, y que a su vez, son perfilados por esta) .Para Edwards (2003), los descubrimientos sólidos pueden llegar a formar parte de la teoría y el método. De este modo, se considera que en lugar de sólo descubrir algo, lo que se produce resulta de las propias prácticas analíticas. Es resultado de la perspectiva con la que se examinan los materiales (Potter y Wetherell, 1995). Y ello tiene que ver con el uso que se les da. En este estudio, su uso tiene que ver con realizar futuras comparaciones entre eventos discursivos (precisamente por ello, diseñar con las herramientas del AC, la estructura general de la organización, que puede contrastarse con la de otros eventos discursivos). Y con situar las actividades que realizan los actores en este escenario (en base al análisis desplegado tanto en ésta como en la sección anterior).

El foco particular de la PD cuando aborda el discurso en los contextos institucionales está en cómo los asuntos psicológicos (por ejemplo, las identidades) son introducidos, definidos, y vueltos relevantes para las tareas de aquellos contextos. El hecho de que el habla aparezca en una escuela o en una cirugía de un doctor no quiere decir que debe de este modo ser pedagógica o médica. En lugar de que se tornen presuntamente omnirelevantes para el analista, las actividades institucionales y las identidades se tornan relevantes por los propios participantes, al invocarlas y orientarse por ellas (Edwards y Potter, 2001; Schegloff, 1987), y el AC es una herramienta metodológica invaluable para este propósito.

Puede decirse que desde la sección anterior, con el énfasis en las agendas, este análisis ha perseguido distinguir las actividades institucionales; invocadas (las agendas) por participantes particulares (que hasta aquí se han distinguido por Moderadora, Ponentes y Miembros de la Audiencia), y mostrando una orientación hacia ellas cuando les dan continuidad (por ejemplo, presentando al siguiente hablante y éste ratificando dicha selección) a través de las intervenciones particulares (narraciones, preguntas, respuestas, etc.) que conforman sus actividades concertadas.

El punto general en la siguiente sección es mostrar el valor de tratar la categorización de la identidad como ocasionada (en esta secuencia), como orientada hacia la acción (permitiendo una gama de tareas), y tanto construida (a partir de términos y dispositivos particulares) como constructiva (estabilizando versiones del mundo, acciones y eventos) (Edwards y Potter, 2001).

#### 5.4. Categorización de la Identidad

Hasta este punto del análisis se han utilizado las categorías de “Moderadora”, “Ponentes” y “Miembros de la Audiencia”. Ellas han resultado ser categorías útiles para la realización del análisis. La decisión analítica de usarlas antes de esta sección tiene que ver, por una parte, con la manera en que los propios participantes las utilizan para referirse a sí mismos, como en el caso de la “Moderadora” y los “Ponentes” (y que pudo identificar el analista durante el trabajo de transcripción), y otra parte sigue siendo una forma para diferenciar al resto de los participantes o asistentes de los primeros, como en el caso de “Miembros de la Audiencia”. Esto quiere decir que “Miembros de la Audiencia”, no es una categoría utilizada por ellos mismos en este evento discursivo (aunque si es una categoría aplicable y sujeta a las orientaciones de los propios participantes). Tanto “participantes”, como “asistentes” han sido otras de las categorías potencialmente utilizables para referirse a las “personas”, y esta última resulta ser otra más. Ya que la PD es una empresa analítica que va construyendo conforme va describiendo, y recurre a diversas categorías al hacerlo, resulta útil hacer este tipo de precisiones, para indicar que con todo y esto, resulta ser también un dispositivo sensible para la investigación de la categorización de la identidad, centrándose en cómo los participantes se orientan por una categorización particular, y cómo esta orientación es consecuente para sus cursos de acción conjunta.

Como se mencionó en la sección 3.4.3 , tanto los analistas como los participantes utilizan una diversidad de categorías de identidad para referirse a sí mismos y a otros. Y en este evento discursivo es posible identificar una diversidad de ellas. Uno de los intereses para la realización de esta investigación es poder diferenciar cómo tratar con las categorías de identidad en un evento discursivo particular, de modo que pueda utilizarse para propósitos

de comparación. Y en este sentido, poder diferenciar aquellas que utilizan los propios actores y que son importantes para la realización de sus tareas o actividades concertadas, en algún evento interactivo ordinario o institucional. En esta sección se tomó cada una de las distinciones que propone Zimmerman (1998) para buscar cómo operaron partiendo del discurso relacionado con el trabajo de la Moderación y cómo ello se relacionó con las actividades que involucró al resto de los participantes. Así pues, siguiendo la propuesta de la PD, se identificó cada una de estas identidades por su uso en la interacción como un interés particular del analista, pero disciplinando sus expectativas en base a los materiales que estudia. Considerando también el valor analítico que tienen al ilustrar de manera más específica: cómo operan en su forma más básica de la interacción (con identidades discursivas), cómo operan en sus actividades y prosecución de agendas (identidades situadas), y cómo operan en el acompañamiento de sus rutinas ordinarias (identidades transportables), orientadas todas ellas hacia la constitución del contexto próximo: una Mesa Redonda. Y esto se realizó aprovechando el análisis desplegado en las anteriores secciones, e incorporando algunos elementos de la dimensión espacial.

Para comenzar, se presenta nuevamente el fragmento de Apertura:

#### Fragmento 1: Apertura

1     **M:** Est- les agradecemos su asistencia (.) °e::° (.)  
 Ahora lo que toca es la mesa de:: h  
 2     egresados (1.0)  
 Yo como: **moderadora** mi nombre e **Gloria ((y dos apellidos))** (.6)  
 3     E:ste ↑vamos a:: ↓escuchar a nuestros **compañeros** (.) van a hablar  
 sobre: su experiencia dentro: de la  
 4     escuela (.) Vamos a hablar un poquito de: que (0.6) los **maestros**  
 (0.3) los que tuvimos y que, qué  
 5     enfoque hh e:ste y ya afuera qué es lo que (.3) que hacemos:  
 ↓ahorita (1.0)  
 6     °en el pros-° (.) Los nervios creo que son completos ya aquí ya  
 no sabemos ni como empeza:r, pero: h  
 7     creo que vamos a empezar de aquel lado (.) es el **psicólogo**  
**Ricardo Antonio ((y dos apellidos))** h este:  
 8     (.) pues vamos a ↓comenzar  
 9     (5.0)

En términos de categorización de las identidades es posible identificar en este fragmento (iniciador de las secuencias) algunas de ellas utilizadas para la descripción de una persona

y/o de otras personas: egresados, moderadora, nombres propios, compañeros, maestros, psicólogo (resaltadas en negritas). Cada una ellas cumple una función dentro del trabajo de moderación, y la mayoría entra en lo que Zimmerman (1998) denomina información clasificatoria, que se usa para hacer referencia, o caracterizar, a las personas como una forma de explicar el curso de algún episodio interaccional. Y desde la PD se considera habitual que así suceda.

Así, si bien puede haber una expectativa inicial de que un grupo de expertos hablarán en el evento y que otro grupo (no necesariamente expertos) asiste para escucharlos (lo que Zimmerman, 1998, denomina pre-alineamiento) el que ello ocurra se encuentra sujeto a ratificación. Ello exige que durante la interacción, la identidad asumida por una parte sea ratificada, no por sus propias acciones, sino por las acciones de otra parte que asume una identidad complementaria hacia ella.

Como se mencionó, la coordinación de las actividades es central para cualquier SID, por ejemplo, a través de ella se instrumentan los medios del ordenamiento secuencial del habla de manera que permite la prosecución de las actividades concertadas. En este caso, interesa destacar de este mismo fragmento un primer uso de este ordenamiento mediante el uso de las identidades discursivas: Hablantes y oyentes.

Fragmento 1a: Apertura (*Identidades discursivas*)

3       **M:** E:ste ↑vamos a::  
→a       ↓**escuchar** a nuestros compañeros (.)  
→b       van a **hablar** sobre: su experiencia dentro: de la  
4       escuela (.)  
→c       Vamos a **hablar** un poquito de: que (0.6) los maestros (0.3) los  
          que tuvimos y que, qué  
5       enfoque hh e:ste y ya afuera qué es lo que (.3) que hacemos:  
          ¡ahorita (1.0)

Aquí, M realiza una descripción de personas diferenciándolas por sus acciones. Y al hacer esto utiliza una selección léxica particular. Aquí, hay un movimiento de inclusión y exclusión en la descripción de su propia participación. Obsérvese como primero utiliza una referencia a personas (que la excluye de los “compañeros”) inclusiva en plural “vamos”

sobre una acción: escuchar (véase →a). Posteriormente utiliza otra referencia hacia personas de lo que ellas van a hacer: hablar (véase →b). Mediante esto establece el tópico de la acción “hablar”: la experiencia. Con esto proyecta su exclusión de los que van a hablar y su inclusión respecto a quienes van a escuchar. Sin embargo, nótese cómo realiza un cambio en el carácter de su participación, incluyéndose ahora entre los que van a hablar (véase →c).

En este sentido, la Moderadora tanto se excluye de los que van a hablar a continuación, como también, se incluye entre ellos. Esto implica que la Moderadora proyecta que puede escuchar, pero también hablar. No obstante, esto es diferente de la manera en que posiciona al resto de los asistentes, esto es, mientras los miembros de la mesa (Moderadora y Ponentes) hablen, los demás (audiencia) “vamos a escuchar”. Así, señala que los Miembros de la Audiencia únicamente van a escuchar, ya que hasta aquí, no se ha indicado cuando pueden tomar la palabra. Lo interesante es destacar que en la descripción de las acciones, hablar y escuchar, la Moderadora torna también relevantes las *identidades discursivas* (categorizaciones de hablante y oyente), relacionadas con los procedimientos básicos que están por ocurrir.

Además, ha establecido su identidad discursiva como hablante actual, ha seleccionado al siguiente hablante, con lo cuál se realiza el cambio de oyente actual hacia próximo hablante, y en aquel momento se proyecta a sí misma y al resto de los asistentes como oyentes. Así, se proyecta una identidad recíproca para los co-participantes que está sujeta a ratificación. Y en tanto que aquí se trata de la primera parte del par, todo esto se ratificó posteriormente en el transcurso de las diferentes actividades y toma de turnos. Tras la toma de la palabra del hablante seleccionado, los hablantes actual y siguiente se constituyen en parte integral de las actividades organizadas secuencialmente. Para Zimmerman (1998) esto es asumir *identidades discursivas*.

Y de este modo, considerando el formato interaccional de este evento es posible señalar que las diferentes partes (Moderadora, Ponentes y Miembros de la Audiencia) hablaron y escucharon sin ningún traslape o solapamiento (salvo durante las risas producidas por la

audiencia) de forma ordenada. Se constituyeron así en hablantes y oyentes durante casi todo el evento discursivo.

Tomando en consideración que M selecciona también en sus palabras de Apertura al siguiente hablante, lo categoriza de un modo relacionado con algunas *identidades transportables* a las que se refiere Zimmerman (1998).

Fragmento 1b: Apertura (*Identidades transportables*)

6 M: °en el pros-° (.) Los nervios creo que son completos ya aquí ya  
no sabemos ni como empeza:r, pero: h  
7 →d creo que vamos a empezar de aquel lado (.) es el **psicólogo**  
→e Ricardo Antonio ((y dos apellidos)) h  
8 este: (.) pues vamos a comenzar  
9 (5.0)

Es importante notar que M no pregunta quién quiere comenzar a hablar, sino que lo “ nombra”, y en este sentido, lo selecciona refiriéndose a él por una acreditación profesional “psicólogo” (véase →d) seguido de su nombre completo (véase →e). Y lo mismo ocurre al seleccionar como siguiente hablante al P2 de forma diferente al resto de los Ps.

Fragmento 2a: La Selección de hablantes (*Pre-establecida*)

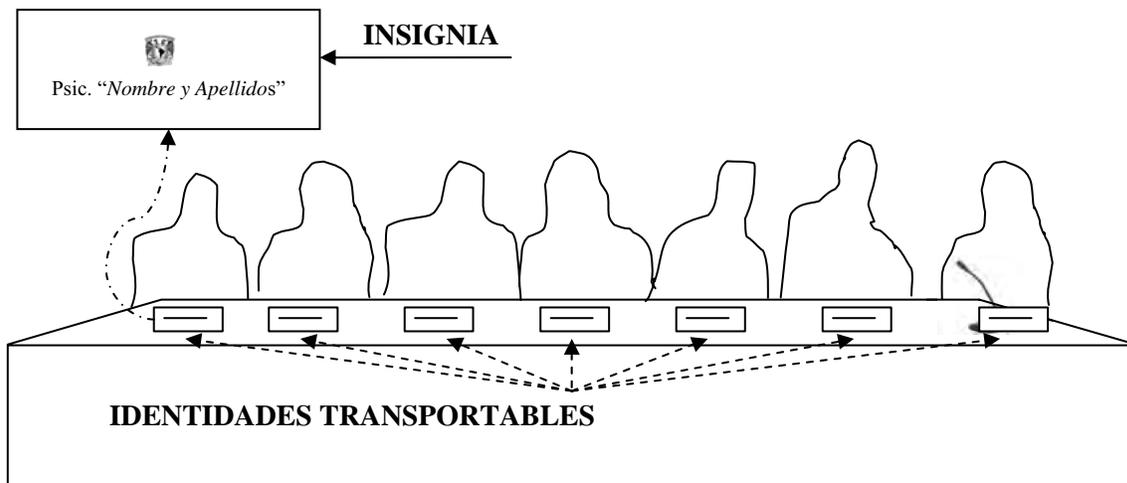
183 M: Al final vamos a...  
((Prosigue su habla))  
184 →f ↑Ahora vamos a continuar con la (.) **Licenciada Perla ((y dos apellidos))**.  
272 M: Muchas gracias °ee° Ahora continuamos (.) con (.) °Beatriz°  
((y dos apellidos)).  
313 M: Entonces ahora continuamos con **Norma ((y dos apellidos))**.  
383 M: Ahora a continuación **Héctor ((y dos apellidos))**  
501 M: Ahora continuamos con **Isabel ((y dos apellidos))**

Al igual que como ocurrió con el P1 al seleccionar a P2 en su siguiente intervención, M utiliza otra categoría, “Licenciada”, refiriéndose a ella por esta otra diferente acreditación (véase →f) seguido de su nombre completo. Obsérvese cómo tampoco le pregunta su nombre ni a ella ni a ningún otro miembro de la mesa, sino que puede decir tanto el nombre como sus apellidos (apoyándose en notas), para indicar qué participante será el que tome la

palabra. Las categorizaciones de identidades de los participantes que se logran identificar por el nombre completo y en ocasiones también junto con una forma de acreditación profesional, se establecen en el discurso de la Moderación como elementos de los procedimientos en la prosecución de las actividades. Y ellos conforman algunos indicios de una agenda pre-establecida, (tanto la forma de nombrar, como los procedimientos a seguir), que pueden relacionarse con la organización previa del evento, a la cuál no se tiene acceso en el texto de la transcripción, salvo como inferencias resultantes de las acciones de los propios participantes.

En este sentido, cuando M puede pronunciar el nombre completo de los miembros de la mesa e incluso también ella hace lo mismo en su propia presentación, marca una forma diferente de identificar a los asistentes en general (M no hace este tipo de presentaciones con ninguno de los MAs), y que se encuentra relacionada con sus actividades. (Y así mismo, otros dispositivos como el micrófono también denotan una diferenciación en la manera en que los participantes interactuaron. Esto es, únicamente los miembros de la mesa contaron con la tecnología para aumentar el volumen de su voz en la sala y no así los MA). Otra diferencia puede apreciarse en el mobiliario y la configuración espacial de los participantes, que junto con el discurso, ayudan a tener una noción más clara de la interacción, la institucionalidad del evento y una distribución marcada entre los participantes relacionada con las categorizaciones de las identidades tanto situadas como transportables.

Éstas últimas (identidades transportables) pueden identificarse mediante las insignias a las que Zimmerman (1998) se refiere como aquellas identidades que son usualmente visibles, esto es, asignables o afirmables sobre la base de una *insignia* basada física o culturalmente que proporciona la base intersubjetiva para la categorización. Y en tanto que visibles, lo que hace falta es mostrar cómo fueron dispuestas como parte del mobiliario, y que ayudaron durante todo el evento, además de establecerlas en el discurso de M, a identificar y situar de forma diferente a los asistentes al evento. Obsérvese para ello, la siguiente Figura 1 que muestra cómo se encontraban dispuestas únicamente para un grupo de participantes.



**Figura 2:** Disposición de las Insignias que denotan las identidades transportables a través de las que se identifica a los integrantes de la mesa.

Las *Insignias* a través de las que se podían identificar las identidades transportables se encontraban incorporadas en las señales de sobremesa en las que estaba impreso el escudo de la UNAM, y debajo de éste la abreviatura ya sea de licenciada(o) (Lic.) o de psicólogo(a) (Psic.). Se puede inferir que estas abreviaturas podrían deberse a la acreditación profesional como titulado o en proceso de titulación, respectivamente; aunque ambas categorías funcionan aquí como parte de la categoría de “egresados” en función de que los miembros de la mesa tuvieron formación en terapia sistémica. En este sentido, el escudo como encabezado de la insignia funciona también para denotar la formalidad del evento auspiciada a su vez por llevarse a cabo en uno de los recintos de la UNAM, y que ampara así mismo la acreditación profesional de los integrantes de la mesa.

La disposición de estas insignias como un accesorio del escenario permiten relacionar la identificación personal (nombre y apellidos) de cada Ponente junto con una distinción de su estatus como profesionista acreditado o no (según criterios que apelan a una legislación educativa), visibles para los asistentes que no forman parte de la mesa (los MA), y ubicadas delante de cada miembro de la mesa con la vista posterior en blanco frente a ellos (es decir, ellos no pueden ver, así sentados, la leyenda inscrita de ningún otro Ponente, ni de la que

les fue asignada), por lo que este tipo de dispositivos se encuentran diseñados específicamente para proporcionar a la audiencia información relevante y pre-diseñada sobre los miembros de la mesa (aún cuando M ya no las utilice para hacer referencia a los Ps 3, 4, 5 y 6 que a continuación tomaron la palabra).

De acuerdo con Benwell y Stokoe (2006), este tipo de *insignias*, adquieren un sentido que marca la diferenciación espacial una vez que son ubicados de esa manera, informando aquellos que las leen, quién está, y quién no está, acreditado para ocupar el lugar al que fueron destinadas (hay una por integrante de la mesa). La insignia demuestra la interconexión del lugar, la identidad y el discurso. Quien consigue ocupar un lugar en ese espacio (en términos de categorías de identidad organizadas asimétricamente), logra las acreditaciones basadas en la categoría designada y distintivamente elaborada para marcar un espacio particular en ese lugar. Y en este sentido, la particularización que se adquiere con la ocupación del lugar durante el evento discursivo designado como mesa redonda, otorga una distintividad entre los egresados, ya sea como psicólogos(as) o Licenciadas(os).

Con la atención puesta en la formulación de las categorías transportables en el discurso de la moderación, es posible señalar que éstas fueron tanto verbalizadas como dadas por sentadas y que se encontraron estrechamente relacionadas con acreditaciones profesionales. No obstante, también en este discurso, puede apreciarse otra forma de particularización respecto a esta misma categorización (de egresados), cuando M utiliza otra categoría de identidad con la que se distingue a sí misma de entre el resto de egresados: “Yo como: moderadora”. Con ello, torna relevante que dos categorías de identidad diferenciadas asimétricamente integran también a la categoría de “egresados” en esta mesa. Y a diferencia de las anteriores, estas otras categorías (Moderadora y Ponentes) se tornaron relevantes en función de las actividades realizadas y situadas en las secuencias de las actividades concertadas para el logro del evento discursivo Mesa Redonda.

Nuevamente, el reconocimiento de la dimensión espacial, permite examinar la construcción de las identidades situadas del sitio diferenciado que ocupaban los integrantes en y de la

propia mesa, y a su vez, cómo ellos, como grupo, puede diferenciarse también de otro grupo: los Miembros de la Audiencia.

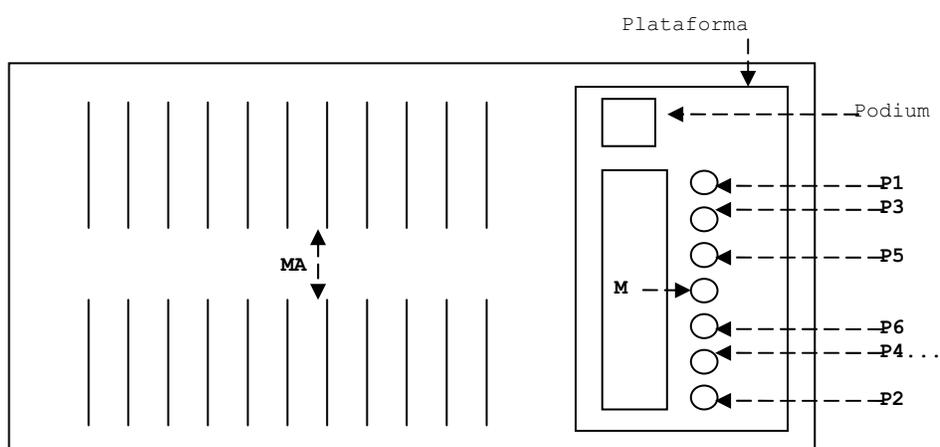
En este sentido, hay elementos en el discurso de Apertura de la Moderadora pertinentes para destacar la identificación de las *identidades situadas*. Así, cuando M se describe a sí misma de esta manera (utilizando la categoría Moderadora) en la introducción al evento (línea 2), esta hablante torna relevante dicha identidad situada que se verá ratificada tanto por el siguiente turno cuando P1 menciona “>como lo dijo mi< (.3) <aquí este la moderadora”, así como por la orientación hacia esta categoría por parte del resto de los asistentes y ella misma (abordado más adelante).

Una vez que se considera que la Moderadora utiliza esta categoría para referirse a sí misma, y como Ponentes al resto de los miembros de la mesa (aunque también es posible identificar que el resto de los integrantes de la mesa son adscritos por ella a la categoría de “expositores” en la línea 183, y como Ponentes en la línea 564 – y esta es la que se retoma en este análisis –, véase el fragmento 2, y el fragmento 3, respectivamente, en la segunda sección de este capítulo), es interesante hacer notar que en su propio discurso establece una frontera espacial cuando se dirige al auditorio. Si bien, en los procedimientos a seguir marca con “vamos a escuchar a nuestros compañeros”, una adscripción que incluye a todos los asistentes a la categoría “compañeros”, también es posible notar una diferencia entre todos ellos, al caracterizar al evento como “mesa de egresados”, y dónde no todos se encuentran en la mesa. Así, antes de que M seleccione al siguiente hablante, que se encuentra en la misma mesa que ella, menciona “ya aquí ya no sabemos ni como empeza:r” (véase línea 6 del fragmento 1b antes presentado) que como ya se puede inferir agrupa a los integrantes de la mesa, que se encuentran “aquí”, como “nosotros” (no sabemos), estableciendo una diferencia respecto a ustedes: los Miembros de la Audiencia.

Esta diferenciación o frontera establecida verbalmente, es reconocida también como mediadora de contacto entre los participantes. Como señalan Benwell y Stokoe (2006), los espacios que construyen las personas también restringen y brindan oportunidades para la construcción de la identidad. Y en este sentido como en el caso de las identidades

transportables, el reconocimiento de la dimensión espacial, permite también examinar la construcción de las identidades situadas, así como la manera en que esta dimensión ayuda a su vez a identificar diversos ordenamientos en las participaciones de todos los asistentes.

El logro de estas identidades en el nivel de una configuración particular, siguiendo a Padmos, Mazeland y Molder (2006), se encuentra relacionada con la organización espacial de la sala en la cuál se celebra la mesa redonda, donde la distribución de los asistentes proporciona indicios sobre las identidades de los participantes. Considérese al respecto la Figura 2 que muestra los diferentes lugares que ocupan los asistentes adscritos a las identidades situadas considerando dicha organización espacial en la sala.



**Figura 2:** Organización espacial de los asistentes en la sala identificados por las identidades situadas

La Moderadora y los Ponentes se encuentran sobre una plataforma, de cara a la audiencia. La audiencia se sienta frente a la plataforma. Los participantes en la plataforma tienen identidades pre-asignadas que son contingentes para la ocasión. Y en la misma plataforma, detrás de una mesa, se sientan los Ponentes y la Moderadora en medio de ellos. Alguien que habla en la plataforma simultáneamente afirma y constituye este tipo de identidad como miembro de la mesa. La identidad primaria de los participantes en frente de la plataforma es la identidad situada, localmente lograda de ser un Miembro de la Audiencia. La frontera

establecida por la plataforma marca una frontera de contacto relacionada con la identidad de los participantes.

Nótese además como la M se sienta en medio de los Ponentes, cuando en la misma plataforma se encuentra un podium, que también podría haber sido utilizado (en otros eventos, el uso de este lugar distintivo puede servir también para coordinar las actividades), aunque aquí no fue el caso. Además, con esta ubicación de los asientos es posible notar cómo las designaciones (por parte del analista) con el cual diferenciar a cada Ponente, estuvo en función del orden en que los Ps fueron tomando la palabra en el primer SID sin atender a esta distribución espacial. Así, para fines analíticos, al primer P que tomó la palabra se le asignó P1, al segundo P2, etc.

Y a diferencia del ordenamiento con fines analíticos, también es posible hacer notar con mayor claridad cómo la distribución espacial se encuentra relacionada con la conformación de dos ordenamientos diferentes en base a la distribución de los asientos en los que estaba cada Ponente y la Moderadora. En otras palabras, si bien desde que se presentó la Tabla 1 (sección 5.1.1), fue posible apreciar que la toma de la palabra de cada Ponente fue siguiendo un cierto ordenamiento, ahora este ordenamiento puede notarse en base a la distribución en el espacio. Y pueden apreciarse dos diferentes ordenamientos:

Por una parte, en la primera parte del SID, primero tomó la palabra quién se encontraba en el extremo de la mesa a la derecha de M, a continuación quién se encontraba en el otro extremo a la izquierda de M, y la sucesión de participaciones continuó así, de extremo a extremo, de derecha a izquierda, y de los extremos hacia el centro de la mesa. Así también, es posible notar que la segunda parte del SID donde todos los integrantes de la mesa participaron, también hubo un ordenamiento relacionado con la distribución espacial. Pero ahora empezó desde el extremo derecho de, y hacia, M hasta que hablaron tres Ponentes, y después desde el extremo izquierdo de, y hacia M hasta que hablaron el resto de los Ponentes. Y una vez que participaron todos los Ponentes, ahora sí hablo M.

Estos distintos ordenamientos también proporcionan una pauta en la organización que no es característico de la conversación ordinaria ni de otros eventos discursivos. Y así, la distribución espacial que diferencia a los MAs de los integrantes de la mesa (y en ella, a los Ps de M) estuvo estrechamente relacionada con las diferentes organizaciones de las secuencias a través de las cuáles se llevaron a cabo las actividades concertadas.

En lo que resta de esta sección y capítulo analítico resta únicamente señalar cómo se alinearon las identidades discursivas y situadas, por una parte, y cómo las identidades situadas se relacionaron y tuvieron características distintivas entre sí, respecto a las actividades concertadas en este evento.

De este modo, las identidades discursivas fueron desplegadas por los hablantes a partir de los procedimientos para hablar y escuchar, de acuerdo a las diferentes actividades que elicitaban sus diferentes participaciones. Y se alinearon con las identidades situadas de diversos modos durante la realización de las actividades. El caso de las agendas (aspecto de la toma de turnos a la que se le brindó un mayor énfasis en esta investigación y) a través de las cuáles se establecieron los procedimientos (y tareas) con los que consiguió coordinar las actividades, puede servir de ilustración.

Se plantearon cuatro agendas. Dos establecidas por M y dos por MAs. En la primera establecida por M, todos los participantes se orientaron hacia esta identidad: en el caso de los ponentes al hablar cuando fueron seleccionados como siguientes hablantes; y en el caso de los MAs por escuchar y producir aplausos (que no es habla). En la segunda agenda, los MAs realizaron las actividades (preguntar, comentar-responder) permitidas a través de su discurso. En este caso, los Ponentes escucharon, comentaron y respondieron a las preguntas planteadas por los MAs. La Moderadora monitoreo las actividades, escuchando y otorgando turnos solicitados. Las agendas establecidas por los MAs, permitieron que los asistentes identificarán a los hablantes seleccionados. Los Ponentes (y en una ocasión M) participaron respondiendo (o declinando su respuesta) a las preguntas. Todo esto se relaciona con el alineamiento entre identidades discursivas y situadas.

Y en el caso de la relación entre las identidades situadas con respecto a las actividades concertadas, atendiendo a la organización de las secuencias (o fases del SID), es posible identificar la manera en que los participantes orientaron mutuamente sus acciones para el logro de dichas actividades como sigue:

<b>RELACIÓN</b>	<b>ACCIONES</b>
<b>M-Ps</b>	Los presenta/selecciona para hablar
<b>M-MAs</b>	Les solicita participación (auto-nominaciones, para comentar, preguntar), concede una petición y responde a una pregunta (con una solicitud de permiso)
<b>Ps-M</b>	Responden a solicitud para narrar experiencia, (y una responde a solicitud de auto-nominación).
<b>Ps-MAs</b>	Narran experiencia y responden (uno declina responder con justificación) a preguntas
<b>Ps-Ps</b>	Una comenta sobre la experiencia narrada de otro
<b>MAs-M</b>	Auto-nominándose/solicitando permiso para preguntar y comentar-responder.
<b>MAs-Ps</b>	Agradeciendo su narración y haciendo preguntas
<b>MAs-MAs</b>	Comentario-respuesta a pregunta (deferida)

Así, aunque puede comentarse que la adscripción u orientación hacia las categorías situadas por parte de los participantes, no los restringen para realizar una gama de acciones concertadas (a nivel de la organización de las secuencias), a través de las cuáles se organizó el evento, mediante estas categorías puede notarse también ciertas restricciones normativas (en la realización de sus actividades y prosecución de agendas): M no presenta a MAs; MAs no cuestionan a, ni comentan sobre M (M se seleccionó a sí misma); los Ps no cuestionan a M ni a MAs; y M no cuestiona ni a Ps ni a MAs. Los únicos que cuestionan son los MAs, y únicamente dirigen sus preguntas a Ps. Y M únicamente presenta a Ps.

Recapitulando, en esta última sección analítica se ha examinado cómo a partir del discurso de la Moderadora (principalmente), fue posible notar cómo se fueron estableciendo verbalmente las diferentes categorías de identidad (hablantes y oyentes, en el caso de las identidades situadas; Licenciado y Psicóloga, en el caso de las identidades transportables; y Moderadora, Ponentes y Miembros de la Audiencia, en el caso de las identidades situadas) y en qué consistió su operación en la constitución del contexto próximo. Junto con el discurso, pudo apreciarse cómo éste estuvo estrechamente relacionado con diversas características de la dimensión espacial (es decir, con el lugar en el que se pronuncia el discurso), que tanto restringieron como permitieron la adscripción a identidades y sus actividades relacionadas. Y cómo todo ello, puede considerarse como elementos que intervinieron en la constitución de identidades institucionales localmente logradas, a partir de las cuales, los participantes se orientaron y co-construyeron el contexto próximo del evento discursivo designado como Mesa Redonda.

Hasta aquí, el análisis en lo general consiguió mostrar cómo los participantes se orientaron hacia la institucionalidad de la interacción (en las dos secciones anteriores y en esta, con ayuda del reconocimiento de la configuración espacial) y cómo los participantes utilizaron diferentes formas de categorización de la identidad, que conforman los objetivos que se plantearon en esta investigación. El siguiente capítulo está destinado para hacer comentarios más generales sobre el estudio realizado hasta este punto.

## 6. DISCUSIÓN

Esta investigación se dio a la tarea de explorar analíticamente cómo podían mostrarse la constitución de identidades institucionales en una práctica clínica académica singular, es decir, una Mesa Redonda organizada y promovida por terapeutas (Véase Anexo 1). Para ello se propusieron y cumplieron dos objetivos de investigación alrededor de la categorización de las identidades y la orientación hacia la institucionalidad.

Este Capítulo final se divide en dos partes. En la primera, se discuten los hallazgos del análisis y algunas de las implicaciones identificadas para una aproximación comparativa. Y en la segunda, se proponen algunas sugerencias que tienen que ver con la consideración del conocimiento profesional de los terapeutas en un análisis desde la PD, así como dos posibles líneas de investigación cuyos alcances podrían abarcar estos otros intereses analíticos.

### 6.1. Hallazgos e Implicaciones del Análisis

Con respecto a los hallazgos, la orientación hacia la institucionalidad de la interacción permitió identificar que la organización interaccional se desarrolló formal, aunque no rígidamente. A través de esta orientación, los participantes, con sus acciones y actividades concertadas, dieron forma a la estructura general de la organización y la organización de las secuencias. Y éstas, junto con el examen de la toma de turnos fueron recursos importantes para la identificación del SID o formato interaccional. Cabe resaltar que en este formato interaccional, uno de los aspectos más interesantes fue que los participantes dieron muestras de su orientación hacia la institucionalidad a través de acciones particulares, como pedir permiso para hablar, ya que con ello muestran una orientación hacia la normatividad que orienta sus acciones. Por ejemplo, cuando la Moderadora solicita permiso para responder a una pregunta, muestra también que su función en el evento no incluye hablar en ciertos momentos o ante ciertas circunstancias y que hizo falta una petición antes de hacerlo.

Considerando además que todos los recursos para identificar al SID fueron un apoyo importante para destacar los diferentes usos de las categorizaciones de la identidad, puede argumentarse que al estudiarlos se está estudiando también, la manera en que nuestras propias acciones y las de otros (como categorizar) se encuentran incrustadas en secuencias de interacción.

Sobre este aspecto también se mostró que el uso de las categorizaciones de la identidad se encuentra estrechamente vinculado con las igualmente variadas acciones desplegadas por los participantes para realizar las actividades concertadas que les permitieron alcanzar metas más generales: llevar a cabo su reunión como una Mesa Redonda. Además, este estudio trajo consigo una aportación adicional sobre la relación entre la identidad y el espacio o lugar donde se pronuncia el discurso. Esto es, en términos de Benwell y Stokoe (2006) contribuir al reciente campo de investigación que se ocupa de analizar cómo el propio contexto (material) se relaciona con las actividades ordinarias o formales de la vida humana en las que la identidad juega un papel importante. Y que como dispositivos diseñados por las personas, permiten y restringen los usos y acreditaciones utilizadas en la co-construcción de las identidades.

De esta forma, aún cuando se considera haber cumplido con los objetivos propuestos por esta tesis, también se considera que el análisis anterior está lejos de agotar todo lo que el análisis del discurso, como se practica desde la psicología discursiva, puede destacar respecto a lo que ocurrió en el evento. Así, en este estudio no se plantean conclusiones definitivas, sino que lo que se ha analizado y mostrado se encuentra abierto a mayor escrutinio. Tanto la PD como el AC trabajan con corpus que se analizan con diferentes preguntas cada vez; como señalan Goodwin y Heritage (1990) los datos grabados pueden ser empleados en comparaciones sistemáticas cuyo alcance crece con la expansión del *corpus*. Y con el aumento del *corpus* de trabajo, las relaciones y diferencias entre las distintas prácticas discursivas empiezan a ser notables.

Esta investigación se sitúa como un primer paso para tal empresa. Una empresa que, sin embargo, no comienza con una teorización a priori, sobre lo que es la terapia o los

terapeutas, sino que comienza con la interacción, y a partir de ella y una diversidad de estudios, genera o se apoya en teorías del conocimiento elaboradas desde una óptica interaccional.

En este sentido, algunas de las líneas de investigación pertinentes para una aproximación comparativa podrían dirigirse tanto al propio evento discursivo aquí analizado, como también dirigirse a realizar análisis de otros eventos discursivos.

Por ejemplo, la orientación hacia la institucionalidad que proporciona una serie de recursos para identificar al SID, pueden utilizarse para contrastar algún patrón o estructura en otros eventos interactivos. Así, una diferencia entre el formato interaccional aquí identificado, y la estructura IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación) que se ha identificado en el aula, es que la evaluación en esta tercera posición no ocurre en este formato particular de Mesa Redonda, como se señaló en la sección 5.3.. De igual forma, la aportación de poner el foco de investigación sobre las identidades relevantes para la operación de esta interacción singular, permite también crear un sendero analítico para indagar su constitución, orientación y utilización en otros formatos interaccionales.

Otro ejemplo puede ser considerar al propio evento analizado y utilizar la estructura general de la organización (que es – una representación de – el resultado del trabajo interactivo de los participantes), para identificar qué actividad concertada se encontraba realizando un participante determinado del que se retoman fragmentos de su discurso (situado) para analizarlo, y así destacar fenómenos discursivos diferentes a los aquí analizados. Como lo sería analizar de qué manera los participantes constituyen su experiencia, es decir, a qué dispositivos retóricos recurren para hacer creíbles sus versiones y de qué manera justifican sus acciones. De esta forma, esta estructura, usada para destacar actividades, puede servir como una guía muy general para elaborar contrastes al interior del propio evento.

De igual manera, puede ampliar el estudio de la categorización de la identidad al indagar aquellas categorizaciones que no necesariamente estén sujetas por las expectativas procedimentales para llevar a cabo las actividades orientadas hacia el contexto próximo, y

en su lugar, considerar las que pueden potencialmente estar relacionadas con el contexto distal. Por ejemplo, el análisis del uso de la categoría terapeuta o maestra, que puede estudiarse también junto con una orientación retórica y una orientación hacia los múltiples recursos semióticos que acompañan a las actividades (lo que implica un estudio mucho más detallado para incorporar en las investigaciones el movimiento corporal, por ejemplo).

Aunque pueden ser muchas las opciones que pueden realizarse tomando en consideración este estudio en la prosecución de una aproximación comparativa, los anteriores ejemplos sirven únicamente como orientaciones generales, pero que efectivamente, dan cuenta del potencial para abrir nuevas líneas de investigación. Sin embargo, es también conveniente proponer algunas consideraciones adicionales para el lector interesado en realizar tales estudios. A continuación se mencionarán algunas sugerencias que el autor de esta investigación encuentra destacables para la realización de estudios discursivos que tomen en cuenta también el conocimiento teórico o sus fuentes, por los que se pueden orientar los terapeutas en sus actividades, así como descripciones etnográficas, estudios históricos o antropológicos que apunten a enriquecer los análisis realizados.

## 6.2. Sugerencias

Recapitulando nuevamente, se propuso que este estudio contribuiría a los estudios del discurso de la mano del enfoque de la Psicología Discursiva, el cual utiliza las herramientas del análisis del discurso para estudiar temas psicológicos, como la identidad.

Si bien desde el enfoque de la PD ya se han estudiado algunas prácticas discursivas relacionadas con la realización de la terapia, sus contribuciones principales no se encuentran dirigidas a indicarles a los terapeutas cómo actuar, antes bien, estudian esa actuación, independientemente o en ocasiones teniendo en cuenta, la orientación teórica de los propios terapeutas.

En este estudio, no se persiguió realizar una conexión entre las prácticas discursivas y algún enfoque teórico de la terapia. Sin embargo, desde este enfoque se sugiere precaución de que

lo que el analista conoce o cree conocer, no se imponga sobre lo que los participantes conocen o creen conocer. Antes bien, la sugerencia es disciplinar el análisis a las interacciones y orientaciones de los participantes que estudia, para que posteriormente se proceda a construir y presentar colecciones de fenómenos discursivos y hacer afirmaciones más generalizables y convincentes sobre las prácticas interaccionales.

Por otra parte, respecto a la incorporación en el análisis de las fuentes (u objetos) de conocimiento autorizadas o no por los terapeutas a las que podrían recurrir cuando realizan sus actividades, la sugerencia es que se inicie con relativamente pocas asunciones teóricas específicas sobre los participantes a los que se estudia, y que poco a poco éstas se puedan ir confirmando o reelaborando. Y es importante aclarar que esta forma de proceder se basa en el reconocimiento de los distintos recursos u orientaciones teóricas a las que pueden recurrir los participantes bajo estudio, y que ellos pueden variar de una ocasión a otra. Aquí fue el caso que el analista no comienza el análisis para comprobar algo que las propias teorías o enfoques psicoterapéuticos ya señalan respecto al proceder los terapeutas (aunque bien puede ser el tema de otros estudios discursivos). Sino que considera que cualesquiera que sean las posibles virtudes de centrarse en el discurso-como-conocimiento, se arriesga a reificar afirmaciones, versiones y descripciones que pueden ser variadamente debatidas, construidas y socavadas por terapeutas guiados por diferentes fuentes autorizadas de conocimiento. Esto es, tiene un potencial para oscurecer precisamente lo que se debate, y privilegiar un punto de vista sobre otro.

En este sentido es importante que el análisis se discipline a seguir la línea de argumentación de los propios participantes e incorporarle a esta línea la descripción técnica y especializada tanto del AC como de la PD. Aunque con ello también se reconoce que, la descripción se aleja de utilizar el discurso teórico preferido por los propios participantes para describir sus propias prácticas, y cómo se señaló, lo que resulta es producido por el propio enfoque analítico. No obstante, es en estos términos que puede realizarse la comparación a través de los distintos formatos interaccionales. Con la desventaja de que puede plantear dificultades para los terapeutas que no estén familiarizados con la terminología especializada, pero con la virtud de poder comparar sus prácticas, no para señalar que una es mejor que otra (u otro

dispositivo prescriptivo similar), sino de qué manera son diferentes y similares, interaccional, institucional y retóricamente.

Una manera en que las anteriores sugerencias pueden incorporarse de forma más apropiada a los estudios discursivos, es a través del uso de descripciones etnográficas, o estudios históricos o antropológicos.

Por ejemplo, como analista hubo un interés primario en justificar las afirmaciones analíticas en base al material público (grabado y transcrito), sin embargo, ello no entra en disyunción con alguna descripción etnográfica potencial a la que pudiera haberse recurrido para hacer hincapié, posiblemente, en el entrenamiento, la estructura organizacional o los intereses de la instancia organizadora para llevar a cabo el evento público. Más bien, considerando esta investigación como un primer paso para realizar una aproximación comparativa y así también que al encontrarse el material analizado abierto para ulteriores análisis, una descripción etnográfica que abarque algunos de los puntos anteriores, bien puede incorporarse en algún otro estudio (o en el caso particular del investigador, en otro momento).

Así también, la PD se encuentra abierta a que después de hacer el análisis empírico, esto pueda complementarse con lo realizado en estudios históricos y antropológicos. Y la propuesta de Billig de estudiar la ideología, permite tener una orientación más específica, desde el estudio de los discursos en prácticas locales, hasta la incorporación de las dimensiones históricas y antropológicas que muestran cómo los fenómenos psicológico-sociales difieren de acuerdo al lugar y periodo. Este enfoque hacia la ideología puede además complementarse con la propuesta de investigación de Rockwell (2007) quien señala que se requiere aún mucha más investigación historiográfica y comparativa para comprender las múltiples maneras en las que el trabajo escolar ha moldeado la relación con el lenguaje y el saber y apunta que una vía sería realizar análisis de las prácticas culturales cotidianas en las aulas y en los contextos inmediatos, considerando las complejas mediaciones y los entramados culturales que en efecto moldean la experiencia escolar (así describe cómo algún referente escrito se filtra a través de numerosas instancias de

mediación antes de integrarse, siempre parcial y provisionalmente, a las complejas culturas escolares).

Finalmente, el interés por estudiar las prácticas clínicas (en este caso también académicas) proviene también de un interés por dar a conocer la riqueza y diversidad con que los terapeutas, tanto en formación como profesionistas, actúan. Aunque quizá no del modo preferido por ellos. Como señala Pichardo (2007), este tipo de trabajo analítico lo valida finalmente el lector, corroborando si las afirmaciones hechas se justifican o no con el detalle del material empírico y si el estudio muestra o no las orientaciones de los participantes hacia el fenómeno analizado.

## REFERENCIAS

- Abell, J. y Stokoe, E. H. (2001). Broadcasting the royal role: Constructing culturally situated identities in the Princess Diana Panorama interview. **British Journal of Social Psychology**, 40, 417-435.
- Andrews, M., Sclater, S. D., Squire, C. y Treacher, A. (2000). **Lines of narrative: Psychosocial perspectives**. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Antaki, C. (2007). Teaching conversation analysis. **EMCA news**, 2 (2), 5-7.
- Antaki, C. y Widdicombe, S. (1998). **Identities in Talk**. London: Sage.
- Antaki, C., Condor, S. y Levine, M. (1996). Social identities in talk: Speakers' own orientations. **British Journal of Social Psychology**, 35, 473-492.
- Arminen, I. (2001). Closing of turns in the meetings of alcoholics anonymous: Members' methods for closing "sharing experiences". **Research on Language and Social Interaction**. 34 (2), 211-251.
- Atkinson, J. y Drew, P. (1979). **Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings**. London: Macmillan.
- Augoustinos, M. (2001). Social categorization: Towards theoretical integration (pp. 201-217). En: K. Deaux & G. Philogène (Eds.), **Representations of the social**. Oxford: Balckwell Publishers Ltd.
- Bauman, Z. (2008). Identity in the globalizing world. En: A. Elliot & P. du Gay (Eds.), **Identity in question**. Los Angeles : Sage.
- Bellack, A. S. y Hersen, M. (2005). **Comprehensive clinical psychology (Vol.3)**. Oxford: Pergamon.
- Beltrán, L. (2002). La construcción de realidades alternativas en las interacciones verbales. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, UNAM, México, D. F.
- Benwell, B. y Stokoe, E. H. (2006). **Discourse and identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Billig, M. (1989). Psychology, rhetoric, and cognition. **History of the Human Sciences**, 2 (3), 289-307.
- Billig, M. (1991). Thinking as arguing (pp. 31-56). En: M. Billig, **Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology**. London: Sage.

- Billig, M. (1996). Second thoughts, second arguments: A new introduction (pp. 1-30). En: M. Billig, **Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology (2nd. Ed.)**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Billig, M. (2001). Discursive, rhetorical and ideological messages (pp. 210-221). En: M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Comps.), **Discourse theory and practice: A reader**. London: Sage.
- Billig, M. (2003). Rhetoric. En: M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T.F. Liao (Eds.), **Encyclopedia of Social Science Research Methods**. London and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boden, D. y Zimmerman, D. (1991). **Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis**. Cambridge: Polity Press.
- Chrysoschoou, X. (2003). Studying identity in social psychology: Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. **Journal of Language & Politics**, 2 (2), 225-241.
- Clayman, S. E. (2001). Answers and evasions. **Language in Society**, 30, 403-442.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). **Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Danziger, K. (1997). The varieties of social construction: Essay review. **Theory & Psychology**, 7 (3), 399-416.
- Desforges, C. y Fox, R. (2002). **Teaching and learning: The essential readings**. Oxford: Blackwell.
- Drew, P. y Heritage, J. (1992a). Analyzing talk at work: An introduction (pp. 3-65). En: P. Drew & J. Heritage (Eds.), **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. y Heritage, J. (1992b). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. y Sorjonen, M. (2000). Diálogo institucional (pp. 141-178). En: T. A. van Dijk (Comp.), **El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria**. España: Gedisa.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (1992). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dyer, J. y Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. **Discourse Studies**, 2 (3), 283-304.
- Edley, N. (2001). Unravelling social constructionism. **Theory & Psychology**, 11 (3), 433-441.
- Edwards, D. (1997). **Discourse and Cognition**. London: Sage.
- Edwards, D. (1998). The relevant thing about her: Social identity categories in use (pp. 15-33). En: C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), **Identities in talk**. London: Sage.
- Edwards, D. (2003). Psicología discursiva: El enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo (pp. 141-157). En: L. Iñiguez (Ed.), **Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales**. Barcelona: UOC.
- Edwards, D. (2007). Introduction. **Research on Language and Social Interaction**, 40 (1), 1-7.
- Edwards, D. y Potter, J. (2001). Discursive Psychology (pp. 12-24). En: A. W. McHoul & M. Rapley (Eds.), **How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods**. London: Continuum International.
- Edwards, D. y Stokoe, E. (2004). Discursive psychology, focus group interviews, and participants' categories. **British Journal of Developmental Psychology**, 22, 499-507.
- Edwards, D., Potter, J. y Middleton, D. (1992). Remembering, reconstruction and rhetoric: A rejoinder. **The Psychologist**, October, 453-455.
- Fortanet, I. (2005). Honoris Causa speeches: An approach to structure. **Discourse Studies**, 7 (1), 31-51.
- Gergen, M. y Gergen, K. J. (2003). **Social Construction: A Reader**. London: Sage.
- Goodwin, C. y Heritage, J. (1990). Conversation analysis. **Annual Review of Anthropology**, 19, 283-307.
- Hardy, M. y Bryman, A. (2004). **Handbook of Data Analysis**. London: Sage.
- Have, P., ten (2007). **Doing conversation analysis: A practical guide** (2nd edition). London: Sage.
- Hepburn, A. (2003). **An introduction to critical social psychology**. London: Sage.
- Hepburn, A. (2006). Getting closer at a distance: Theory and the contingencies of practice. **Theory & Psychology**, 16 (3), 327-342.

- Hepburn, A. y Potter, J. (2004). Discourse analytic practice (pp. 168-184). En: C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), **Qualitative research practice**. London: Sage.
- Hepburn, A. y Potter, J. (2009). Transcription. Recuperado de: <http://wwwstaff.lboro.ac.uk/~ssjap/transcription/transcription.htm>. Fecha de acceso: Febrero de 2010.
- Hepburn, A. y Wiggins, S. (2005). Developments in discursive psychology. **Discourse & Society**, 16 (5), 595-601.
- Hepburn A. y Wiggins, S. (2007a). **Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hepburn, A. y Wiggins, S. (2007b). Discursive research: Themes and debates (pp. 1-28). En: A. Hepburn & S. Wiggins (Eds.), **Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data (pp. 161-182). En: D. Silverman (Ed.), **Qualitative research: Theory, method and practice**. London: Sage.
- Heritage, J. (1998). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing distinctive turn-taking systems (pp. 3-17). En: S. Cmejrková, J. Hoffmannová, O. Müllerová & J. Svetlá (Eds.), **Dialoganalyse VI** (Vol. 2). Tübingen: Niemeyer.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2008). **Handbook of constructionist research**. New York: Guilford Press.
- Ibañez, T. e Iñiguez, L. (1997). **Critical social psychology**. London: Sage.
- Iñiguez, L. (2003). **Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales**. Barcelona: UOC.
- Jasanoff, S., Markle, G., Petersen, J. y Pinch, T. (1995). **Handbook of Science and Technology Studies**. London: Sage.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter (pp. 25-34). En: T. van Dijk (Ed.), **Handbook of discourse analysis, Vol. 3: Discourse and dialogue**. London, UK: Academic London Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction (pp. 13-23). En: G. H. Lerner (Ed.), **Conversation analysis: Studies from the first generation**. Philadelphia: John Benjamins.

- Jefferson, G., Sacks, H. y Schegloff, E. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy (pp.152-205). En: G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), **Talk and social organisation**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jorgenson, J. (2002). Engineering selves: Negotiating gender and identity in technical work. **Management Communication Quarterly**, 15 (3), 350-380.
- Lerner, G. H. (1993). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. **Text**, 13 (2), 213-245.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. **Language in Society**, 32, 177-201.
- Levinson, S. (1989). **Pragmática**. Barcelona: Teide.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. y Liao, T. F. (2004). **Encyclopedia of Social Science Research Methods**. London and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Limberg, H. (2007). Discourse structure of academic talk in university office hour interactions. **Discourse Studies**, 9 (2), 176-193.
- Maynard, D. W. y Peräkylä, A. (2003). Language and social interaction (pp. 233-257). En: J. Delamater (Ed.), **Handbook of social psychology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Middleton, D. (1997). Conversational remembering and uncertainty: Interdependencies of experience as individual and collective concerns in teamwork. **Journal of Language & Social Psychology**, 16 (4), 389-410.
- Miles, J. y Gilbert, P. (2005). **A handbook of research methods for clinical and health psychology**. UK: Oxford University Press.
- Molder, H., te y Potter, J. (2005). **Conversation and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L. (1998). Therapy interactions: Specific genre or “blown up” version of ordinary conversational practices? **Pragmatics**, 8 (2), 155-165.
- Morawski, J. G. y Bayer, B. M. (2003). Social psychology (pp. 223-247). En: D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), **Handbook of psychology: Volume 1, History of psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mori, J. (2002). Talk design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. **Applied Linguistics**, 23 (3), 323-347.

- Myers, G. (1999). Functions of reported speech in group discussions. **Applied Linguistics**, 20 (3), 376-401.
- Nespor, J. (2000). Anonymity and place in qualitative inquiry. **Qualitative Inquiry**, 6 (4), 546-569.
- Padmos, H., Mazeland, H. y Molder, H., te (2006). On doing being personal: Citizen talk as an identity-suspending device in public debates on GMOs (pp. 276-295). En: H. Hausendorf & A. Bora (Eds.), **Analysing citizenship talk: Social positioning in political and legal decision-making procedures**. Amsterdam: John Benjamins.
- Parker, I. (1998). **Social constructionism, discourse and realism**. London: Sage.
- Parker, I. (2004). Discursive practice: Analysis, context and action in critical research. **International Journal of Critical Psychology**, 10, 150-173.
- Phoenix, A. (2007). Identities and diversities (pp. 45-95). En: D. Miell, A. Phoenix & K. Thomas (Eds.), **Mapping psychology 1**. United Kingdom: The Open University.
- Pichardo, D. K. (2007). Terapia colaborativa posmoderna: Un análisis desde la psicología discursiva. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México, D. F.
- Pimienta, J. H. (2005). **Metodología constructivista**. México: Pearson Educación.
- Potter, J. (1997). Discourse and critical social psychology (pp. 55-66). En: T. Ibañez & L. Iñiguez (Eds.), **Critical social psychology**. London: Sage.
- Potter, J. (1998a). Cognition as context (whose cognition?). **Research on Language and Social Interaction**, 31 (1), 29-44.
- Potter, J. (1998b). **La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social**. España: Paidós.
- Potter, J. (1998c). Qualitative and discourse analysis (pp. 117-144). En: A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), **Comprehensive clinical psychology** (Vol.3). Oxford: Pergamon.
- Potter, J. (2002). Two kinds of natural. **Discourse Studies**, 4 (4), 539-542.
- Potter, J. (2004). Discourse analysis (pp. 607-624). En: M. Hardy & A. Bryman (Eds.), **Handbook of Data Analysis**. London: Sage.
- Potter, J. (2005). Making psychology relevant. **Discourse & Society**, 16 (5), 739-747.

- Potter, J. (2007). Introduction. En: J. Potter (Ed.), **Discourse and Psychology. Volume I: Theory and method**. London: Sage.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2007). Discursive psychology, institutions and child protection (pp. 160-181). En: A. Weatherall, B. Watson & C. Gallois (Eds.), **Language and social psychology handbook**. London: Palgrave.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. En: J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), **Handbook of constructionist research**. New York: Guilford Press.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). **Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour**. London: Sage.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1995). Natural order: Why social psychologists should study (a constructed version of) natural language, and why they not done so. **Journal of Language & Social Psychology**, 14 (1-2), 216-222.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. y Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? **Philosophical Psychology**, 3 (2), 205-217.
- Raymond, G. y Heritage, J. (2006). The Epistemics of Social Relationships: Owning Grandchildren. **Language in Society**, 35 (5), 677-705.
- Rapley, M., McCarthy, D. y McHoul, A. (2003). Mentality or morality? Membership categorization, multiple meanings and mass murder. **British Journal of Social Psychology**, 42, 427-444.
- Richardson, J. T. E. (1996). **Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences**. London: The British Psychological Society.
- Robinson, W. P. y Giles, H. (2001). **The new handbook of language and social psychology**. London: John Wiley & Sons.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropología Social**, 16, 175-212.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections (pp. 207-234). En: J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (Eds.), **The micro-macro link**. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

- Schegloff, E. A. (1992). In another context (pp. 191-227). En: A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1999). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. **Discourse Studies**, 1 (4), 405-435.
- Schegloff, E. A. (2007). **Sequence organisation: A primer of conversation analysis**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. **Language in Society**, 25, 167-203.
- Seale, C. (2004). **Social research methods: A reader**. London: Routledge.
- Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J. y Gobo, G. (2004), **Qualitative research practice**. London: Sage.
- Shotter, J. (1992). Bakhtin and Billig: Monological versus dialogical practices. **American Behavioral Scientist**, 36 (1), 8-12.
- Smith, J., Harré, R. y Langenhove, L., van (1995). **Rethinking Methods in Psychology**. London: Sage.
- Smith, J. A., Harré, R. y Langenhove, L., van (1995). Introduction (pp. 1-9). En: J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), **Rethinking psychology**. London: Sage.
- Speer, S. A. y Potter, J. (2002). From performatives to practices: Judith Butler, discursive psychology and the management of heterosexual talk (pp. 151-180). En: P. McIlvenny (Ed.), **Talking gender and sexuality**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Stokoe, E. H. y Wiggins, S. (2005). Discursive approaches (pp. 161-174). En: J. Miles & P. Gilbert (Eds.), **A handbook of research methods for clinical and health psychology**. UK: Oxford University Press.
- Watson, G. y Seiler, R. (1992). **Text in Context: Contributions to ethnomethodology**. London: Sage.
- Weatherall, A., Watson, B. y Gallois, C. (2007). **Language and social psychology handbook**. London: Palgrave.
- Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. J. (2001). **Discourse theory and practice: A reader**. London: Sage.

- Widdicombe, S. (1998). Identity as an analysts' and a participants' resource (pp. 191-206). En: C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), **Identities in talk**. London: Sage.
- Willig, C. (1999). **Applied discourse analysis: Social and psychological interventions**. Buckingham, Open University Press.
- Willig C. (2001). **Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method**. Buckingham: Open University Press.
- Wooffitt, R. (2005). **Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction**. London: Sage.
- Wooffitt, R. y Allistone, S. (2005). Towards a discursive parapsychology: Language and the laboratory study of anomalous communication. **Theory & Psychology**, 15 (3), 325-355.
- Ybema, S., Keenoy, T., Oswick, C., Beverungen, A., Ellis, N. y Sabelis, I. (2009). Articulating identities. **Human Relations**, 62 (3), 299-322.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction (pp. 87-106). En: C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), **Identities in talk**. London: Sage.

ANEXO 1

Cartel alusivo a la jornada de terapia sistémica



# Jornada de Terapia Sistémica

Lunes 31 de Enero de 2005

invitan  
Carrera de Psicología FES - Zaragoza, UNAM  
Academia de Terapia Sistémica

*Sala de Seminarios 1 y 2*

**MicroTalleres**

- ☯ Metáfora
- ☯ Tratamiento de las adicciones  
*Cupo limitado*

**Mesas Redondas**

- ☯ La Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza
- ☯ La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza.

**Presentación de Libro**

☯ La Terapia Familiar:  
*Su uso hoy en día*



Editado por la Dra. Luz de Lourdes Eguiluz

## ANEXO 2

### Transcripción del evento

La puesta por escrito del habla que sigue se transcribió de forma diferente en diferentes tramos del habla. A los fragmentos que se utilizaron en los capítulos de análisis se les incorporaron algunas de las convenciones de transcripción del sistema de transcripción Jeffersoniano (véase siguiente anexo). El resto del habla fue transcrita procurando asentar las palabras con una orientación hacia la ortografía (incluyendo los ee, este, etc., aún cuando se repitieran) y algunos de los sonidos significativos (risas y aplausos, principalmente) que pudieron escucharse en la grabación (dejando de lado algunos otros ruidos, como sirenas en la calle, o murmullos en la audiencia no inteligibles por el analista). Además, los números de línea al lado izquierdo de esta transcripción fueron insertados únicamente para que el lector que sigue el análisis pueda encontrar el fragmento de habla, con mayor facilidad. Finalmente, para salvaguardar el anonimato de los participantes se cambió cada uno de los nombres que permitían una identificación directa, sin embargo, se conservó la referencia al lugar en tanto que ella puede permitir realizar comparaciones o vínculos entre diferentes actividades situadas a través del espacio y tiempo (Nespor, 2000) en futuras investigaciones.

MESA REDONDA:

LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN TERAPIA SISTÉMICA  
EN LA FES ZARAGOZA

1 Moderadora: Est- les agradecemos su asistencia (.) °e::° (.) Ahora lo que toca es la mesa de: h  
2 egresados (1.0) Yo como: moderadora mi nombre e Gloria ((y dos apellidos)) (.6)  
3 E:ste ↑vamos a: ↓escuchar a nuestros compañeros (.) van a hablar sobre: su experiencia dentro: de la  
4 escuela (.) Vamos a hablar un poquito de: que (0.6) los maestros (0.3) los que tuvimos y que, qué  
5 enfoque hh e:ste y ya afuera qué es lo que (.3) que hacemos: ↓ahorita (1.0)  
6 °en el pros-° (.) Los nervios creo que son completos ya aquí ya no sabemos ni como empezar, pero: h  
7 creo que vamos a empezar de aquel lado (.) es el psicólogo Ricardo Antonio ((y dos apellidos)) h este:  
8 (.) pues vamos a ↓comenzar  
9 (5.0)

10 Ponente 1: No pues buenas tardes compañeros (.) est- >como lo dijo mi< (.3) <aquí este la  
11 moderadora (.) yo si estoy un poco nervioso (.) es la primera vez  
12 que voy a tomar un micrófono, para esto, en otros contextos también, andaba de revoltoso y tuve que  
13 hacerlo en otro momento, pero bueno, ahorita evidentemente el contexto cambia. Y este, quiero  
14 comenzar ee explicar un poco cuál es mi, mi intención de, de, de, de este momento, me me pidió  
15 Miguel que les platicara cual fue mi experiencia en, en, en mi formación como terapeuta durante el  
16 diplomado. Además este en las perspectivas que nosotros vemos, a partir de esta formación, y bueno la  
17 experiencia que, que ya tenemos en del tiempo que, que salimos ya del diplomado y bueno ya de la  
18 carrera. Este mhm yo quiero comenzar ee muy rápido leyendo tres líneas de, de Mara Selvini Palazzoli  
19 ee quien me parece este muy fundamental sobre todo para lo que yo pretendo este ahm sostener o y  
20 sobre todo ee, ee, comentarles a ustedes, emh dice así ee **((inaudible))** “Tengo el conocimiento de que  
21 toda investigación que se pueda considerar finalizada, esta ya **((inaudible))** a mi juicio —dice  
22 Palazzoli—la terapia familiar, familiar basada en el modelo sistémico sólo ha dado por el momento sus  
23 primeros pasos. Y es el mismo sentido que dio Bateson al título de su libro Pasos hacia una ecología de  
24 la mente es algo así como una señal que indica una dirección, como un camino lleno de obstáculos que  
25 así lo espero atraerá a varias generaciones de estudiosos a la búsqueda de algo totalmente nuevo. Pero  
26 en el campo de la terapia familiar existe un grave peligro que se pierda el espíritu de investigación, ee  
27 personalmente no me in no me intereso demasiado por la formación de terapeutas familiares, porque  
28 me siento incomoda enseñando algo a personas que sólo se los voy a transmitir a quienes poseen  
29 espíritu de investigación. Lamentablemente la situación actual es muy distinta, y me estoy refiriendo a  
30 mi experiencia en Italia y en muchos países europeos. Muchos son los jóvenes que aspiran a convertirse  
31 en terapeutas familiares, pero carecen de toda curiosidad intelectual hay mucha desocupación juvenil y  
32 una sensación muy difundida de inseguridad, eso también dice Palazzoli y consecuentemente una  
33 urgencia comprensible, de dominar alguna técnica para poder hacer algo”. Y si de repente lo, lo  
34 traducimos a nuestro contexto y por la experiencia que ya tenemos aquí en, en Zaragoza, pues también  
35 para poder ganar algo no cuando salgamos de aquí saber hacer algo. Y eso, bueno y a mi me hizo  
36 mucho ruido por lo menos estas tres líneas este durante bueno más bien no ee comencé de que empecé  
37 este a en esta escuela [me recordó] mucho estas líneas, porque yo recordé mucho mi época de  
38 psicología educativa este créanme que yo estaba decidido a abandonar la carrera definitivamente. Era,  
39 fue muy penoso toda mi, mi experiencia este no me enseñaron nada. Ee tuve un profesor que estaba  
40 muy preocupado por su puesto, actualmente es autoridad este y no pus definitivamente no nos  
41 enseñaba nada este llegaban los las personas con sus niños este con graves problemas algunos inclusive  
42 ya con trastornos graves con lesiones con este, retrasos y yo no tenía las habilidades ni las herramientas  
43 no era lo mismo leer que, que, que llegar y que me digan me puedan formar y me puedan explicar que  
44 hacer este mgm eso me preocupó demasiado pues yo lo definitivamente yo entiendo la psicología pero  
45 no, no solamente egresado. Yo considero aquí a una cuestión diferente. Entonces en ese sentido este  
46 mgm pues con si continuaran los este los años y los semestres y por ahí fui encontrando este el  
47 caminito que me que me que me diera mucho más sentido a, a mi quehacer a lo que yo pretendía este  
48 conocer no sobre todo la intención de de encontrar cambios no de volver hacer y conocer y  
49 comprender ee a la problemática del, del humano en sus diferentes dimensiones este mgm  
50 **((inaudible))** Y bueno mi primer momento ee le el primer contacto que tuve con con la psicología

51 clínica con este con algún material, fue el de táctica de cambio no este mm de repente yo pensaba que  
52 era un manualito este para hacer terapia ee finalmente me pareció algo muy, muy interesante como lo  
53 exponían este, ee la, la forma los procesos las vaya, vienen las preguntas que se tienen que hacer, en los  
54 momentos en que se tienen que hacer este explican ee la forma como se debe de intervenir, no, y lo que  
55 se espera de repente dije bueno esto, esto es una es una **((inaudible))** Que hacer este fue mi primer  
56 contacto con este con este con esta parte con esta perspectiva teórica. Mgm. Evidentemente este pus en  
57 esos momentos yo me sentía un poco más este ee más seguro de que hacer acerca ya de la carrera y ya  
58 no si me preguntaras si se me presentara un alguien de frente yo ya me sentía un poco más seguro.  
59 Definitivamente cuando fue lo así como fueron avanzando los semestres bueno un par de semestres de  
60 psicología clínica pues fui conociendo a los distintos profesores no. ee unos de ellos pues aquí están  
61 todavía están presentes. y me fui involucrando cada vez más este. en esta perspectiva ee bueno de  
62 cualquier forma yo me, me di cuenta que ellos nos daba mucha información pero no nos formaban este  
63 y quiero decir nos decían ya de leer qué leer nos explicaban porque hicieron tal cosa. Ee tuve por ahí  
64 este la suerte de estar del otro lado de la cámara y el profesor este, estaba haciendo terapia y  
65 evidentemente entonces yo no entraba veía que hacía este, pero no había una formación como tal. En  
66 ese entonces bueno ee Roberto ((y un apellido)) era mi profesor y yo le, le decía le empecé a a solicitar  
67 pus que hicieran algo no, él no me no me no me decía que ya tenían por ahí un proyecto, este pero yo  
68 no sabía cuál no, no sabía que cosa estuve insiste, insiste, insiste. Todo mundo hablaba de Miguel ((y un  
69 apellido)) yo no sabía quien era Miguel ((y un apellido)) pero todo mundo hablaba de él, algunas cosas  
70 muy malas y otras cosas buenas pero, pero hablaban de Miguel ((y un apellido)), este, y de hecho fue  
71 que bueno, este Roberto ((y un apellido)) me lo me lo presenta este en el momento en el que es cuando  
72 se, se encuentran en un espacio de de aquí de la del de uno de los edificios de la FES Zaragoza este y es  
73 para, para platicarle, que crees ya esta el proyecto, ya nos lo aprobaron vamos a empezar a hacer otra  
74 cosa. Entonces inmediatamente pues yo me, me da mucho gusto no porque ya se que lo que viene. Y  
75 ellos me platicaran que habían conocido a muchas personalidades no, que a Watzlawick, que a  
76 O'Hanlon que en un este en un diplomado por ahí y yo decía bueno pus estas personas este pus de  
77 donde los sacaron yo pensé que todos se morían no **((inaudible))** en la psicología pus todos son  
78 muertos, y no pus todavía son gente muy activa este que están haciendo todavía estaban transmitiendo  
79 lo que ellos estaban este ee creando. Y bueno esta fue mi incursión a todo este campo no como me  
80 empecé a involucrar más este con el apoyo de los profesores por ejemplo con Miguel nunca  
81 **((inaudible))** de Erickson no fue hasta el diplomado. Pero finalmente si fue alguien que, que me  
82 transmitió mucho y bueno durante todo el año de de del diplomado ee mi experiencia fue algo ee este  
83 muy grata yo veo un campo que definitivamente no se explota aquí en la FES Zaragoza y que bueno,  
84 ahorita la experiencia que tengo por fuera si inclusive hay semestres específicos para una área que es  
85 **((inaudible))** fundamental para nuestra práctica ee y creo que es este el meollo de la comprensión de  
86 de la terapia familiar que es la epistemología ee, durante el diplomado se hace mucho énfasis, creo que  
87 los profesores se preocupaban demasiado por poner énfasis en la epistemología no este a partir de la  
88 construcción batesoniana del cómo de la de aquella manera de de cómo se piensa, se conoce, se, se  
89 decide, no, se actúa se, se acciona esta es su preocupación fundamental como pensar en la problemática  
90 como pensar en la gente como pensar en lo que es un grupo en una familia en una pareja en una  
91 persona en un ser humano vaya este y a partir de ahí pus evidentemente en los en sistemas este más  
92 amplios no naturales por ejemplo este. Creo que esto fue fundamental este para mi formación como,  
93 como terapeuta. Y les voy a decir por que porque creo que eso me da un paso este gigantesco me  
94 permite dar un paso gigantesco y ya abandonar si se dan cuenta aquella idea de de tener una receta un  
95 libro donde me dan recetas, desde donde me dicen que hacer, como presentarme, este si es una si es  
96 una familia una persona que es muy este cerrada pus que es lo que le tengo que hacer como le tengo o  
97 sea ya me alejo de todo eso a partir de la epistemología y me da algo más que es creatividad, ee pensar  
98 reaccionar este enfrentarme con la problemática o con la persona y poder darle alternativas, poder  
99 construir algo, algo alternativo y es lo que me parece algo muy fundamental y es a lo que el, el meollo a  
100 donde iba y de ahí porque empecé con esta cita de Palazzoli este y ahí me faltó mencionar el grupo de  
101 Milán ee, “que el profesional sin ambiciones científicas, puede aprender más de su propia experiencia y

102 del análisis de sus errores este que de ene números de libros leídos. Este sin embargo digo bueno yo  
103 considero esto muy importante y bueno es una de los de los cosas que, que en este momento creo, en  
104 las que yo creo, este ya que finalmente a nosotros el tener una epistemología nos permite tener  
105 creatividad evidentemente tener todo un proceso constante este de retroalimentaciones a ver como los  
106 **((inaudible))** Con la familia este con la con las familias con las parejas con la persona este, a a partir de  
107 las tareas que vamos dando, de las cosas que hice bien y que hice mal, porque me pregunto esto o que  
108 si algo no hice mal qué me faltó y evidentemente que me esta transmitiendo esta familia que le estoy  
109 transmitiendo yo, una serie de cuestionamientos que por ejemplo ee en la experiencia que tuve de  
110 durante el diplomado y posteriormente en las prácticas profesionales es una constante ee  
111 retroalimentarse a sí mismo sobre esa familia que me esta transmitiendo, yo que le estoy transmitiendo  
112 una serie de hace rato veíamos en el taller de metáforas una serie de metáforas que están ahí que están  
113 que se están buscando y que finalmente como tal como metáfora pues no tiene nombre es algo que  
114 quizás ponérsele un nombre y evidentemente pus es algo que, que, que requiere de mucha creatividad.  
115 Esas intervenciones así casi mágicas que vemos así en los libros requieren de esto de una gran dosis de  
116 creatividad pues **((inaudible))** de epistemología este el individuo en esta, esta cita que bueno a mi me  
117 parece fundamental “el profesional sin ambiciones científicas este, puede aprender más de su propia  
118 experiencia y del análisis de sus errores” no, a partir de su experiencia por supuesto este esto  
119 evidentemente sin abandonar el nivel ontológico para suplir este laguna de nuestro saber esto, a a que  
120 me refiero ee se tiene la experiencia se tienen ya el conocimiento que han venido este exponiéndoles  
121 diferentes teóricos que conocemos por los libros por las traducciones que tenemos y aquí tenemos en  
122 nuestra escuela un grupo de profesores muy preocupados por esto este, y que **((inaudible))** si  
123 recuerdan hace rato los que tuvieron **((inaudible))** con su profesión de cómo ellos hacían terapia,  
124 hubo un, un pequeñito vacío que tiene que ver con que la cita que **((inaudible))** aquí este nadie habló  
125 de investigación. O sea, no, no se habló de que yo tengo yo profesor tengo un grupo que me está  
126 investigando violencia si quieren con este enfoque no se habló de qué yo profesor **((inaudible))** y  
127 también es parte de de cómo yo enseño yo como formo y creo que también tiene que ver con algo que  
128 decía el profesor también por la mañana este es que no nos arrear, ee y yo y es algo que bueno a todos  
129 los profesores que están aquí yo les quiero**((inaudible))** es parte de mi propuesta para ustedes una  
130 especie de sugerencia desde mi punto de vista este si es importante este arrear a los profesores porque  
131 creánme aquí hay este muchísima muchísima disciplina, hay mucho conocimiento tenemos profesores  
132 de primera y creánmelo este y creanme no los explotamos este nos conformamos con sacar nuestro  
133 nuestra eme be nuestra be eso era en mis tiempos así las calificaciones y este y con eso nos, nos  
134 conformamos. De repente que o recuerdo que con eso nos dábamos por bien servidos no los  
135 explotábamos más allá a los profesores es lo que me parece este bastante discutible porque ee también  
136 te hablaba del linaje, de evidentemente este por nuestras necesidades por todo lo que implica este haber  
137 estado cuatro años y medio muchas veces sin, sin este reproducir o dar algo en la casa pus tenemos que  
138 salir inmediatamente a laborar eso también lo he visto mucho en mis compañeros entonces por lo  
139 menos los que he visto de mi generación que se tienen que cubrir diferentes necesidades pus ya se  
140 despegan de la academia y esta parte es muy importante de la academia que es la investigación este, y  
141 vaya inclusive lo vi en el diplomado durante el diplomado no se hizo una, una un apartado de  
142 investigación sí nos dieron las herramientas epistemológicas para la comprensión de los fenómenos  
143 inclusive, bueno parte de mi trabajo de tesis, es precisamente adecuar esas herramientas epistemológicas  
144 para un objetivo ee que de repente no hay nada ee como comprender la teoría a partir de la misma  
145 epistemología, no, este de repente no hay este y vaya y por otra parte los profesores pues si hacerles  
146 este ver esa parte yo no conozco poco de su de su trabajo aquí en la en **((inaudible))** si se que están  
147 desarrollando investigación que es ee de en ese sentido durante un largo durante un semestre pero vaya,  
148 no hay una continuidad que de repente vemos los sustentos ahorita muy ya aunque pasa muy poca la de  
149 Nardone **((inaudible))** de años este con un rigor este impresionante y no creo que él lo haga solo o sea  
150 tiene su grupo, si me entienden y falta en ese sentido pues es creatividad de nuestra parte este, presionar  
151 a los maestros arrearlos, como decía el profesor ((apellido de Fernando; véase más adelante)) este en la  
152 mañana y por otra parte también a los maestros tener esa afición esa academia es necesario este darle

153 auge, este a la investigación no más dentro de una universidad. Este y finalmente lo que yo digo y ya  
154 con esto cierro mi experiencia y ya la práctica que tengo tres años y medio ya en un consultorio  
155 particular este, tres meses atendiendo ee familias con adolescentes en situación de calle, ee si me  
156 permite ver muchas limitaciones que se tienen a partir de esto, precisamente en ese sentido en que hay  
157 no hay una línea de trabajo, no hay una un lugar donde permitan precisamente proponer un  
158 investigación que se me supervise y en este sentido este, poder dar ese sustento a ese contexto  
159 institucional institucional en donde se está laborando evidentemente que ahí se puede formular la  
160 propuesta de repente no hay la academia no, no ha generado ese espacio se tiene que proponer y ser  
161 creativo para poderlo este crear, no, en un principio pues esa es esa es una parte también de la que yo  
162 propongo no que, que la gente de la academia ponga atención en esa parte. Este sobre todo por qué  
163 porque evidentemente nosotros cuando en contextos institucionales hay también psicólogos ee con  
164 diferentes este perspectivas con diferentes enfoques ee muchos de ellos ni siquiera con enfoque pero  
165 que ya con la experiencia ee créanme son excelentes, a lo mejor ni siquiera **((inaudible))** no saben lo  
166 que hacen no tienen la coherencia teórica, este no saben porque lo están haciendo pero hacen las cosas  
167 muy bien y es **((inaudible))** la familia porque mira ee ahí este es muy periférico el padre porque la  
168 madre tiene un rollo de de este de su origen, porque el chavito esta **((inaudible))** podemos llenarlo si  
169 quieres, si ustedes quieren de teoría pero **((inaudible))** te digo mucho de ellos por ejemplo con una  
170 visión psicoanalítica también de de terapia breve pero con enfoque este psicoanalista saben hacer las  
171 cosas lo hacen muy bien, pero finalmente no esta otra línea no que, que permita ser muy rigurosos y  
172 estar construyendo y, y reforzando la, esta perspectiva en los contextos institucionales.

173 Este:: de mi parte:: pues ya sería ↑to:do ↓no se si (.3) si posteriormente quieran hacerme alguna  
174 pre↓gunta Gra↓cias.

175 ((Aplausos))

176 Moderadora: Al final vamos a realizar preguntas o dudas que quieran hacer a (.) a los (.)  
177 °expositores° hh↑Ahora vamos a continuar con la (.) Licenciada Perla ((y dos apellidos)).

178 Ponente 2: Bueno voy a puntualizar un poco respecto a lo que hablo Ricardo, en referencia a hacer  
179 investigación no, yo creo que sí es una de las cosas que nos hacen falta dentro de la formación. Sin  
180 embargo bueno, para que empezar a hablar de carencias mejor empecemos a hablar de los aciertos, no.  
181 Y los aciertos tienen que ver con el caminar no, ee Miguel nos decía um ah ee cuando me escribió me,  
182 me hizo extensa la invitación para participar en el foro pues me decía que hablará de mi experiencia no  
183 el como, como lo viví. Yo creo que mi experiencia aquí con en Zaragoza fue como el aprender a  
184 caminar pero me enseñaron a caminar con so si solo tenía dos pies no. Y el diplomado me enseñó a  
185 caminar de diferentes formas no, me enseñó otras vías de caminar otras formas de vivir, ee y me dio un  
186 instrumento que es la conversación Que son las preguntas no ee preguntar que era mejor no para mi  
187 tenía muchas dudas no, cual era el si- cuál era el mejor enfoque, cual era el verdadero cual era el real de  
188 que manera puedo trabajar, ee como lo puedo hacer, eso me lleva a, a un mar de confusiones no, hace  
189 un momento hablaba con ((apellido de Fernando)) respecto al shou que causa, ee vivir otras maneras de  
190 caminar no, ee el vivir la realidad des diferentes ángulos de diferentes perspectivas, entender el  
191 contexto, el saber el conocer o más bien el reconocerme ignorante respecto a esas otras formas de  
192 experimentar la vida. Pues eso me dio pauta a seguir, conociendo. Ee quién fue el primero bueno pues,  
193 el mi primer profesor fue Roberto creo que lleva el mérito de iniciador de cómo tal en este campo sin  
194 embargo, no por ello, los demás son menos importantes no ee cuan, tuve la fortuna de de que el fuera  
195 mi profesor de de seminarios y me iniciara en este proceso de empezar a caminar de diferentes  
196 maneras, primero con dos pies primeros agarrados de las manos luego con las manos no a caminar con  
197 las manos, eso es un tanto complicado sin embargo ee eso me permitió, ee querer otras, otras formas ee  
198 enseñarme a conectar con otro mundo no, eso se lo debo a Mónica un poco y a Fernando que, que no  
199 por ello deja de ser menos importante, Fernando hablaba hoy en la mañana de las metáforas, yo creo  
200 que el me enseñó a partir de su sensibilidad esa gran sensibilidad que no cabe en su cuerpo en la  
201 enormidad de su cuerpo, como él lo mencionaba en la mañana no, tonces ee eso es lo que obtuve no  
202 eso que me ha permitido caminar de diferente manera me ha permitido observar diferentes cosas y

203 diferentes cosas en el ámbito clínico en el ámbito de trabajo con la gente. A qué me refiero no la,  
204 cuando las personas ee expresan el agradecimiento respecto a tratar a reconocerse como personas a ser  
205 tratados más allá de sí es esquizofrénico de sí no lo es, curiosamente mi primer trabajo en el terreno de  
206 lo sistémico fue a partir de un ensayo sobre esquizofrenia no. Y cuando me enfrento a la práctica clínica  
207 la primera persona que llega a hacia mi, me dice bueno es que evalúalo porque es esquizofrénico no, y  
208 leía veía en el diagnóstico esquizofrenia fase tres no que es eso no. Y tiempo después, tres años  
209 después resulta que es una persona que se ha desempeñado que actualmente esta en el sua, que ha  
210 trabajado ee a nivel comunitario. Y me dice, “oye Perla pero es que, si lograste curar a un  
211 esquizofrénico” dije, yo no hice nada a lo mejor nada más lo único que hice fue descorporizar sus  
212 pautas no pero, creo que coincido con Fernando respecto a que no curamos nada sino más bien  
213 ayudamos a construir realidades diferentes no, entonces eso también me llevo a la necesidad de querer  
214 sistematizar lo que estamos haciendo de querer difundir de querer compartir, con otras personas ee,  
215 pues lo que hacemos lo que nuestras enseñanzas, la semilla que nuestros profesores siembran en  
216 nosotros no, que es la semilla de la ignorancia, y hacer u un a tratar no de hacer investigación eso me  
217 llevó y en ese sentido tuve la fortuna de contar con la asesoría de Mónica, de Miguel, de Fernando, de  
218 Roberto para, encaminar hacia un proyecto de investigación no mi, Yo estoy trabajando actualmente  
219 con terapia centrada en soluciones aunque me descubrí que no que yo no hice nada de soluciones sino  
220 orientada a posibilidades curiosamente fui de la primera generación creo, este ahora que curso  
221 nuevamente el diplomado con el modulo con Mónica pese a que Mónica fue la que me enseñó a  
222 trabajar con el modelo es, un poco sin, sin ninguna um, hace una hace un momento, decían bueno sin  
223 ningún reconocimiento bueno a lo mejor si ningún **((inaudible))** reconocimiento pero si es mucho  
224 agradecimiento hacia ella no hacia el apoyo que, que me extendió y hacía la manera en que me ayudó  
225 también a caminar ee, y estoy en eso no estoy tratando de hacer investigación cómo hablando también  
226 con el mismo lenguaje con el lenguaje del otro. Desafortunadamente hay una hegemonización del  
227 conocimiento eso es cierto, pero también podemos hablar su lenguaje y construir realidades diferentes  
228 dentro del ámbito de la investigación ee, hablar con números por ejemplo, pero no por ello ee  
229 deshacernos de la importancia de las personas, no por ello deshacernos de las realidades diferentes, o el  
230 empezar a pensar en otras formas de hacer investigación. Ee y pues bueno eso es, ha sido un poco mi  
231 experiencia el la, el agradecimiento a la gente al pensarse y reconocerse vivir cosas diferentes no eso, eso  
232 es sumamente importante no, dicen bueno es que ee pues es que yo nunca pensé sentir esto al  
233 comprarme una muñeca cuando los otros me dicen que soy ridícula porque tengo cuarenta años y me  
234 compre mi muñeca de regalo de reyes, pero no saben como me siento o la tranquilidad que  
235 experimento, al, al vivirlo no al comprarla al disfrutarla no, el el el cuando el otro le dice bueno porque  
236 eres ridícula, tú eres madre tu eres tienes que actuar con otro con otro con un ee una forma de ser y  
237 pensar no, pues existen muchas formas de ser y pensar que el otro mismo esta refiriendo no entonces  
238 mientras a lo a los ojos de uno es ridículo a los ojos de ella misma es bienestar y tranquilidad no. O la  
239 gente que se va muy molesta porque el terapeuta no le dice lo que tiene que hacer no, lo que tengo que  
240 hacer en mi vida porque no me dice lo que lo que, me dijo la otra terapeuta no, o el psiquiatra, me  
241 regaña porque ee, yo actué muy mal con sus hijos porque no me regaña usted yo quiero que usted me  
242 regañe, pero usted no me regaña entonces ee no pus yo no tengo porque regañarlo no **((inaudible))**  
243 quiere que lo regañe. Pero esa es la forma que por la que también aprendí y se van muy molestos y  
244 entonces cuando le hice seguimiento a esa persona me dice bueno, sí me fue tan molesto, me fue tan  
245 molesto que deje de beber seis meses no nomas por el mero coraje de demostrarle a la terapeuta que,  
246 que el ignorar, la ignorante es ella y que yo si puedo dejar de beber y entonces hace una serie de  
247 cambios, gracias al reconocimiento de la ignorancia no, de no saber. Mm estoy intentando si  
248 efectivamente generar, como abrir líneas de investigación dentro de un ámbito institucional. Es difícil  
249 pues porque me desempeño en un ámbito médico en un modelo médico pero eso no quiere decir que  
250 no se pueda no en esas en esas formas de caminar de de diferentes manera pues creo que ahí la llevo y  
251 bueno la invitación en ese momento estaba hacia los, los compañeros de la primera generación por hoy  
252 José se lamenta que no participó con nosotros. Pero bueno todavía es el momento de continuar esas  
253 líneas y generar apoyos no tonces este tuvo tuve la la fortuna de que otros si no y que yo creo que lo

254 importante es generar esas líneas hacia la comunidad zaragozana. Ee y más hacia nosotros no que  
255 tenemos una formación mucho muy similar, no. Entonces yo creo que les agradezco más bien a ustedes  
256 a mis profesores, aunque falta por ahí concretar y sistematizar lo que vamos más este proceso de  
257 investigación o de difusión, justamente para crear el linaje que del cual Miguel hablaba no, entonces  
258 gracias por ee, considerarme parte de ese linaje pero yo creo que también es necesario crearlo y seguir  
259 creando más, más líneas y ser un tanto más abiertos hacia otros espacios no. Ee pues ojalá pueda surgir  
260 algo más de todo esto. Eso es todo lo que quería compartirles.

261 ((Aplausos))

262 Moderadora: Muchas gracias °ee° Ahora continuamos (.) con (.) °Beatriz° ((y dos apellidos)).

263 Ponente 3: Gracias buenas tardes ee desde hace varios días tengo tos, entonces si mientras leo lo que  
264 tengo preparado sufro de algún espasmo de tos, les pido una disculpa y espero lo comprendan. Cuando  
265 llego a séptimo semestre a tomar la clase de servicio de psicología clínica conozco a Roberto ((y un  
266 apellido)) y a través de él tengo mi primer acercamiento sistemático con la terapia sistémica antes de  
267 esto tengo un mosaico de nociones al respecto, sabía, pero no sabía lo que sabía. Como fueron  
268 transcurriendo las clases fui entendiendo como se trabaja y cómo se desarrolla una sesión terapéutica lo  
269 que me permitió organizar mis nociones y saber qué era lo que sabía Roberto me presentó el modelo  
270 del MRI y me inició en la comprensión epistemológica que se requiere para desempeñar eficaz y  
271 eficientemente este trabajo me gusto el modelo y la forma de trabajo por la flexibilidad que permite y la  
272 creatividad que requiere. Posteriormente tomé algunos talleres al respecto. Recuerdo uno sobre  
273 pregunta del milagro con Mónica y con Miguel. Después tome un taller del enfoque de soluciones con  
274 Mónica, hasta llegar a la tercera generación del diplomado en terapia sistémica. El cual concluyó para mí  
275 con un taller de programación neurolingüística. Esta ha sido mi formación como psicoterapéutica  
276 sistémica en Zaragoza. La terapia sistémica me ha ido envolviendo y ha guiado gran parte de mi  
277 formación. Me ha invitado a pensar diferente y a cambiar mi percepción de lo que sucede alrededor. Me  
278 ha generado una curiosidad insaciable por saber más acerca de cómo es que se puede lograr cambios  
279 significativos contra la aparente sencillez. Mis maestros, en este campo han sido Roberto, Mónica,  
280 Fernando ((y un apellido)), Javier y Miguel. Todos y cada uno de ellos con su estilo y su disciplina me  
281 han enseñado a trabajar de una manera congruente, respetuosa y comprometida con el cambio. Para mí,  
282 la congruencia y la consecuencia de su trabajo es lo que me ha invitado a seguir en este camino el  
283 saberlos a todos convencidos de lo que hacen, y verlos trabajar son de las mejores lecciones que he  
284 aprendido. Hoy en día me doy cuenta que la terapia sistémica es un camino arduo que requiere  
285 disciplina, constancia, practica y mucha literatura. Además de un gran bagaje cultural que permite  
286 adecuar la literatura predominantemente extranjera a nuestra sociedad mexicana. Cuando se trabaja ahí  
287 afuera en las clínicas los consultorios, las dependencias de gobierno, las escuelas y demás instituciones,  
288 uno se encuentra casos que difícilmente se encuentran ejemplificados en los libros. Esto nos demanda  
289 gran habilidad y creatividad para sugerir adecuadas estrategias y/o soluciones cortadas a la medida de  
290 cada uno de los pacientes o familias que nos consulta. La formación sistémica que recibimos en  
291 Zaragoza, nos permite desarrollar estas habilidades nos prepara para un adecuado y ético desempeño  
292 profesional. Sin embargo, con esto no basta. Lo que me ha enseñado en mi experiencia profesional es  
293 que un aspecto crucial para tener éxito y crecimiento como terapeuta es confiar en lo que sabemos y  
294 confiar en nuestro propio estilo para hacerlo. Los maestros nos enseñan su modelo, sus técnicas, su  
295 estilo para hacer terapia. Nuestro aprendizaje se da cuando nos hemos apropiado de la terapia y  
296 desarrollamos nuestro propio estilo de trabajo. Cuando creemos en lo que hacemos y confiamos en que  
297 lo hemos hecho bien. Después de un entrenamiento intensivo con Giorgio Nardone en los últimos seis  
298 días, puedo sugerir que la mejor manera de lograr esta confianza es ejercitándose. Para hacer algo  
299 espontáneo hay que repetirlo varias veces hasta hacerlo natural.

300 Por lo tanto, la mejor manera de aprender (.) es actuando (.3) Gracias

301 ((Aplausos))

302 Moderadora: Entonces ahora continuamos con Norma ((y dos apellidos)).

303 Ponente 4: Bueno emm yo comienzo a trabajar con el enfoque sistémico en el sexto semestre con el  
304 profesor Javier ((y un apellido)). Ee recuerdo muy bien que llegando a sexto semestre después de cinco  
305 semestres más de la entrada de la carrera este llega a clase junto con los compañeros y el profesor  
306 nos empieza a hablar de diferen- de cosas completamente diferentes a lo que venimos viendo cinco  
307 semestres antes, no. Ee recuerdo muy bien que entre los compañeros y yo hablábamos sobre, sobre  
308 esta, esta nueva forma de de de, de vivir de de esta nueva perspectiva de ver las, las relaciones, las  
309 situaciones. Y, y lo, recuerdo que hablábamos mucho nos encantaba como, como este explicaba, cómo  
310 ejemplificaba ee lo que lo que decía. Y bueno ee recuerdo que a cuando llegamos a a las otras clases ee  
311 los profesores nos decían, casi nos exigían, que, que escogiéramos un enfoque para trabajar un enfoque  
312 para al cual ee tener al cual trabajar. Recuerdo muy bien que un profesor nos decía que, que las  
313 personas o los psicólogos que son eclécticos eran personas muy ee tontas por así decirlo. Y que era  
314 necesario que escogiéramos un enfoque, no. Ee para nosotros era tan difícil para mi principalmente ee  
315 Yo no, no me sentía segura de los enfoques no no sentía no me sentía segura de conocerlos, los  
316 enfoques que habíamos venido revisando en los enfoques tradicionales. Y yo decía pero como. Ya  
317 después platicaban platicaba con, con unos compañeros y ya cuando los profesores nos decían bueno  
318 que, que les gusta decíamos pues el sistémico. Y era muy gracioso porque casi les ee querían  
319 convencernos de que estábamos equivocados no, de de a de de a ese por qué, no, cómo. Y, y pues lo  
320 luego nos preguntaban que quien era nuestro profesor de sistémico, y pues decíamos que era el maestro  
321 Javier ((y un apellido)). Y entonces ya no éramos la sección a del grupo diecisiete cincuenta y dos, sino  
322 éramos los ((extensión del apellido de Javier; como en Vygotskyanos)), ni siquiera éramos los  
323 sistémicos, éramos los ((extensión del apellido de Javier)). Bueno era muy gracioso no, porque o sea  
324 después de de encontrar a profesores que quieren ee imponer su, su, su enfoque o lo que ellos trabajan.  
325 También recuerdo compañeros y recuerdo especialmente un amigo que me decía este, bueno igual  
326 hablando de de la escuela, y me decía, no es que el enfoque sistémico es como hacer frijoles, y yo  
327 perdón, cómo, o sea aburru aburrado sin chiste o cómo. El caso es que no le gustaba yo en ese  
328 momento suponía que era que se sentía tal vez como yo y como algunos otros más este tal vez  
329 Confundido porque e entras y revisas cosas diferentes a lo que habíamos venido revisando durante la  
330 carrera. Ee a mi e el bueno yo he dicho que, que el que desde que conozco este enfoque esta diferente  
331 forma de de ver las cosas las situaciones, las relaciones, a mi me, me ha cambiado mucho la vida, o sea,  
332 mi, mi, mi vida ha sido de, a partir de ahí ha sido de cambios, cambios y cambios Y me encanta, me  
333 gusta me gusta mucho, porque he, he aprendido a, a ver a sa a, a, a ver las cosas diferentes a no  
334 encasillarme, a no a no hacer más de lo mismo, hacer cosas diferentes y me gusta. Recuerdo que, que el  
335 maestro Javier nos decía este, hagan todo lo que sus valores le per les permitan. Y entonces yo decía  
336 cómo o sea cómo ((inaudible)) cómo no. Y, y después pruebas pruebo haciendo este diferentes cosas  
337 ,cosas que no pensé que, que yo podría hacer, cosas que de cierta manera, no se. Hasta mi familia  
338 estaría en desacuerdo en que las, las hiciera pero te me o sea me hace dar cuenta de que no, no todo lo  
339 que nos dicen que es malo lo es no. Ee bueno ya después ee con me platican de la maestra Mónica  
340 Mónica ((y un apellido)), no. La maestra Mónica es muy buena es sistémica además es esposa del  
341 maestro Javier ((inaudible)) Y este, pues es muy buena y tiene un programa de de servicio social.  
342 Entonces pues hablo con el el maestro Javier y y y le pregunto, maestro que pues ya este paso a octavo  
343 semestre y creo que ya puedo empezar a hacer mi servicio social, este y me dijeron por ahí que, que su  
344 esposa tiene un programa para hacer el servicio. Y entonces él me, me comenta algo me platica sobre  
345 eso y este, y ya después recuerdo que nos presenta a la maestra Mónica y a mí y le, le pido informes,  
346 intercambiamos números, hasta que se dio, pues, este entrevistas y demás trámites para poder ingresar  
347 al, al programa de servicio. Y pues bueno les decía ahí ingrese con ella. Fue otra etapa de conocer el, el,  
348 el enfoque, además de conocer este enfoques posmodernos, que también. Bueno creo que, que aprendí  
349 mucho pero también pienso que me hace falta mucho, demasiado por aprender y bueno a partir de, de,  
350 de trabajar de hacer el servicio en ese programa, pues resultó que mi proyecto de titulación, este. Y  
351 bueno esto que les comentaba sobre los profesores y sobre los compañeros que no conocen sobre el  
352 este enfoque, que lo critican, aquí volvió a, a surgir. Este, nos regresan las copias del proyecto y y yo  
353 platicaba, le comentaba a la maestra Mónica que yo me quede así como que muy sorprendida, ee

354 pasmada, asustada, porque nos dicen u nos regresan uno, y dice proyecto no aprobable. Y yo dije chin  
355 que paso no, y mi compañera y yo decimos por qué. Y al revisarlo pues este nos, nos piden que, que te  
356 que tengamos variables que a nuestro sujeto lo, lo, lo sometamos a, a otro enfoque terapéutico para  
357 saber si en verdad el enfoque estratégico, la terapia estratégica es, es eficaz, y todo este tipo de cosas.  
358 Entonces todo esto me ha me ha ayudado a comprender mucho mejor este enfoque y los otros  
359 tradicionales. Y y me hace interesarme mucho más. De hecho nos, nos decían que cambiáramos de  
360 proyecto, que hiciéramos otra cosa. Pero mm no nos interesó cambiarlo. Y seguimos aquí, queremos  
361 echarle ganas, y, y este me, me gusta hacer lo que estoy haciendo, me gusta aprender sobre esto. Ee me  
362 interesa tanto que pues me gustaría pertenecer este a la siguiente generación del, del diplomado. Y  
363 bueno ee y bueno a mi me ha traído muchas satisfacciones pues mucho creo que mucho respeto tanto  
364 personal como profesional. Este ahorita trabajo con, con niños en un centro de atención infantil. Ee  
365 intento, bueno estoy, estoy trabajando con terapia. Y bueno con otra persona ee acondicionamos un  
366 lugar donde empezamos a a dar terapia y y me siento muy bien. Ee me gusta estar con él. Me gusta  
367 aprender lo que estoy aprendiendo, y pues es todo.

368 ((Aplausos))

369 Moderadora: Ahora a continuación Héctor ((y dos apellidos))

370 Ponente 5: Buenas tardes a todos. Bueno mm yo voy a platicar también de mi experiencia  
371 evidentemente de de mi formación como terapeuta que recibí aquí en la escuela. Ee mi generación es la  
372 noventa y ocho dos mil dos ya lo ya conocemos que es **((inaudible))**. Y bueno pues mi experiencia en.  
373 Tengo dos momentos que platicarles. Platicaré primero este que fue cuando yo hice mi curso en donde  
374 tuve como profesor de seminario a Miguel y como profesor de de servicio al profesor Enrique, este  
375 Enrique ((y un apellido)) **((inaudible))**. De los profesores mm cuando yo llegué a al área de clínica ya,  
376 ya tenía pensado que quería ser terapeuta, pero no sabía qué tipo de terapeuta, no sabía. Tenía la idea  
377 vaga de cómo debía ser un terapeuta. Y me encuentro con que no tenía nada ver con lo que yo había  
378 pensado. Mm Era muy confuso mi formación **((inaudible))** En tanto que era un poco las. La visión  
379 que había en la clase de del seminario. No, no era confuso se puede decir que eran diferentes enfoques.  
380 No estaba relacionada, en, en el servicio estábamos viendo escuelas milán y incluso un poco de  
381 soluciones escuela de Soluciones, y en el seminario estábamos viendo MRI. Como me siento muy  
382 cómodo haciendo MRI, entonces era un tanto confuso hacer la escuela de Milán. Ee tenía la idea de  
383 que a fuerzas quería cuadrar, el profesor que tenía en ese momento, cualquier cosa que nos llegara a la  
384 escuela de Milán. Mm Fue un tanto desafortunado porque no era exitosa la terapia. Hubo mucha  
385 deserción de los pacientes. Mm Hicimos así como le echamos montón al profesor y fue que  
386 empezamos a hacer escuela de soluciones. Y dio un poco más de de éxito con los pacientes que  
387 teníamos. Mm De cualquier manera ee terminando de ver escuela de Milán hice un trabajo, porque le  
388 preguntaba a mi profesor que es **((inaudible))**. Que onda que pasaba con esa con esa terapia no, con  
389 ese tipo de terapias, si funcionaba o no, y termine haciendo un trabajo de la escuela de Milán para  
390 conocer la escuela, a ver qué era lo que estaba fallando, qué era lo que no se había hecho en servicio,  
391 que se nos iban los pacientes. Mm De cualquier manera ee surgió el interés por aprender este tipo de  
392 terapia. En mi caso sigo sin aprender, sigo en el proceso de, de querer saber hacer las cosas y sigue  
393 siendo muy confuso aún y también, como ya mis Compañeros lo han dicho, tuve la oportunidad de  
394 hacer el ejercicio de la **((inaudible))**. Y es más confuso todavía cuando no hay a quién preguntarle, ee  
395 que está pasando. Ee es muy confuso cuando la persona habla a tu consultorio y te dice, “y el  
396 psicólogo, tú eres el psicólogo”. Más cuando son mayores no, e es más sencillo que te digan que no,  
397 que repare a un niño no, que es que él es el travieso. Entonces este me resulta muy extraño no, que se  
398 vayan los pacientes, de que les digo que me gustaría platicar con ellos antes de atender al niño, entonces  
399 dicen ellos, tienen la certeza de que el niño está descompuesto, hay que reparar al niño. Ee me imagino  
400 que perder estos clientes también es parte del proceso de formación. No tengo la necesidad todavía de  
401 enganchar pacientes, entonces la franqueza es muy mala muy mala compañera o al menos el terapeuta  
402 debe estar grande. Así pues que de esta manera yo incursiono a la terapia sistémica. Te tengo el  
403 acercamiento principalmente al MRI ee conocí la escuela de Milán, la terapia orientada a soluciones un  
404 par de libros revisamos Para ver nuestro último caso que te digo **((inaudible))** El profesor de servicio

405 Ee fue más confuso aún cuando entré a mi último año de la carrera. Hice algunas anotaciones ahorita  
406 que hablaron los compañeros ee tiene que ver con la formación terapeuta fuera del área de la clínica. O  
407 sea, Ee No se qué porcentaje de de estudiantes lleguen y digan este yo voy a ser terapeuta no y digan yo  
408 voy a ser terapeuta sistémico y llegue a un grupo donde hay un sistémico es muy difícil o sea que  
409 sepamos más como terapeutas Desde el primer desde el primer semestre quiere ser terapeuta pero no,  
410 no tenía la terapia Aprende pues la parte de la de la formación de la que **((inaudible))** La filosofía de  
411 esto de los de la ciencia Veo que bueno pues **((inaudible))** De la segunda parte que te quería platicarles  
412 acerca de mi experiencia es que como parte del proyecto de mi tesis mi interés radica en saber cómo se  
413 forman justamente los terapeutas aquí en Zaragoza Entonces ee se le ocurre a Miguel que que vaya a  
414 observar como, como imparten clases sus, sus cuates no o sea perdón Mónica, Roberto. Con Javier  
415 estuve en algunas clases pero se dio el sabático y no tuve oportunidad de de observar su proceso Estuve  
416 con él cuatro o cinco clases y entonces en ese mismo en ese momento cuando estoy yendo Ee en este  
417 año porque es de todo el ciclo completo para mi Entre desfasado entre a la segunda parte del curso con  
418 un grupo y la segunda parte del curso **((inaudible))** Siguiente grupo Em pero es hasta ese momento  
419 donde realmente empi empiezo a asimilar ee ciertas cosas que brincan más allá del aula cuando uno está  
420 cuando va más allá de una calificación pues no o sea cuando Yo no tengo yo no tenía en esos  
421 momentos la necesidad de cumplir con un trabajo con un trabajo académico pues. Me refiero a, a  
422 presentar tareas a hacer una exposición a a ser el historiador de mi equipo. Entonces tengo la  
423 oportunidad de ver, de aprender lo que yo quiero aprender porque no me van a evaluar lo que yo estoy  
424 aprendiendo. Y sin darme cuenta empiezo a ver las deficiencias del aprendizaje. O sea de qué manera, o  
425 sea lo fácil que es no aprender. mm Hice algunas notas Para poner evidencia a los profesores que  
426 vimos. Entonces las puedo omitir es el curso de cada uno ellos. Cada quién tiene estilo para dar su clase  
427 ee y es muy difícil. Los grupos son completamente diferentes aunque ellos hagan el curso cada vez.  
428 eemm La integración del grupo es diferente no. Estuve con grupos que eran completamente diferentes a  
429 otros. En grupos donde se facilitaba más el aprendizaje o sea qué condiciones favorecen el aprendizaje  
430 está fuera de, no se. O sea he tenido la, la suerte de platicar con ellos y de preguntarles Como es eso que  
431 a lo que llaman enseñar. Y tienen una estructura en diferentes di dimensiones de lo que pretenden  
432 enseñarnos **((inaudible))** Pero i igual no les corresponde no. Yo tuve, tuve también la oportunidad de  
433 escuchar al profesor Fernando Pero escuchaba que decía Ricardo que había que arrearlos no Si es cierto  
434 Que no se si sea de de Parte del profesor o fuera hasta parte de la universidad total que arrear a los  
435 estudiantes No sabemos que estudiantes no saben que podrían ser buenos terapeutas o no propiamente  
436 terapeutas dentro de los Del campo de cada área que se pueda aprender o sea es algo como Ricardo  
437 dice que desperdiciamos a los profesores No, no sabemos lo que saben y se lo guardan espacios como  
438 este es lamentable que no haya gente Que no hayan estudiantes en activo pues o sea que esto que  
439 estamos hablando nosotros ellos lo vean esto para que hubiera gente de de quinto semestre  
440 **((inaudible))** Al área no existe **((inaudible))** A lo mejor regreso a lo que a las dimensiones en cuanto  
441 a lo que los profesores pretenden enseñar Está fuera lo que el estudiante quiera aprender quien sabe si  
442 quiera si quiera aprender. Yo en mi experiencia como estudiante más allá de terapeuta, no tuve suerte  
443 de Conocer gente que realmente se considerará que estaba estudiando una licenciatura en fase  
444 profesional. Me incluyo **((inaudible))**. Entonces igual como decían mis compañeros Cuando me invita  
445 Miguel a a formar parte de esta mesa de mi experiencia como formación de terapeuta. Me doy cuenta  
446 que mi formación como terapeuta está al margen ee de mis años como estudiante ee no se si era  
447 desobligación Si era otro tipo de responsabilidades que había otros roles que juega uno cuando está  
448 inmerso ahí con los cuates con los compañeros **((inaudible))** pero hay un denominador hablan del  
449 diplomado donde aprendieron o donde reforzaron lo que habían aprendido. Me paso similar, yo no he  
450 cursado el diplomado pero tuve la oportunidad de formar parte de del aprendizaje sin tener que ee  
451 costearlo con calificaciones. En ese momento aprendí ee por la mañana que decía Miguel de la  
452 transmisión de la del conocimiento que se da más allá del, del de la discusión de las lecturas o incluso de  
453 la iniciativa propia no o sea es muy pobre lo que lo que uno llega que trae de **((inaudible))** Quizá  
454 Como llega el estudiante al área de **((inaudible))** Mm yo creo que aprendí mucho de verlos trabajar  
455 tuve la oportunidad de seguir explore todo el curso completo de los tres, ver qué hacía dentro del, del

456 consultorio ver detrás del espejo, saber o sea ya lo había tomado en una clase del curso de no se si lo  
457 **((inaudible))** Ya lo había platicado con ella Ya tenía yo dudas y sigo teniéndolas no. Y entonces por  
458 eso se va a cosas que, que no están explícitas que no se pueden explicar simplemente las están haciendo  
459 o ver cómo rompen el esquema ver cómo puedes ver que hace cosas que, que no habíamos acordado  
460 que iban hacer y de repente se hacen esas cosas no. Mm La parte que a mi toca pues ee para cerrar esta  
461 platica que tengo con ustedes es que a mi me hubiera gustado tener ee los tres años del área de mi  
462 preferencia Me gusta mucho como decía la clínica pero me parece que es muy poco el tiempo que  
463 tenemos para acercarnos para tener una aproximación a lo que es la terapia. Aprendemos y no lo  
464 aplicamos no hablaban del ejercicio fuera de fuera de las clínicas de aquí de de la escuela pues ya  
465 cuando uno empieza a hacer el ejercicio de la profesión ya hace dos años o un año y medio que no está  
466 en clases. Si no tienes buenas notas si no eres buen estudiante ahorita que oía a Beatriz este según mis  
467 notas también decía cómo se organiza que pudo ver cómo se organizaba la terapia que aprendió  
468 epistemología que eso le le llevó a hacer talleres. Esas inquietudes deberíamos estarlas comentando  
469 nosotros mismos pues no tenemos la orientación o quien nos quien nos de nos arree como dice. Yo  
470 creo que hace falta un poco más de interés por parte de los estudiantes que cursamos esta carrera yo  
471 creo que mm en gran medida porque como sabemos que vamos a cursar las tres áreas estamos así  
472 como pus ya veré cuál me gusta y en esa me voy a enfocar. Pero aún cuando la gente sabe que quiere  
473 ser o a qué quiere dedicarse me parece que es muy breve el tiempo. Son muchas las dudas y las dudas  
474 las genera uno cuando ya esta en el ejercicio no. Al momento de estar en la clase no esta muy  
475 preocupado por aprender las cosas y es muy difícil cuestionar algo que apenas estas aprendiendo o o  
476 hablo por mi no me notaba muy difícil cuestionar cosas que ap que tenía que ir al diccionario a revisar  
477 metodolo le (platicaba) de ese libro de la estética del cambio. No he podido acabar de revisarlo. Llevo  
478 tres años leyendo ese libro es muy difícil entonces es muy difícil cuestionarme en ese momento que  
479 apenas estoy peleando yo por una participación cuestionar la premisa. A mi me gustaría ee que espacios  
480 como este fueran pues como que tuvieran mayor difusión que fueran ee que hubiera más eventos como  
481 éste. Y bueno pues, que la formación como terapeuta fuera más **((inaudible))**. Gracias  
482 ((Aplausos))

483 Moderadora: Ahora continuamos con Isabel ((y dos apellidos))

484 Ponente 6: Bueno pues buenas tardes a todos ee para iniciar me gustaría comentarles sobre mi  
485 formación o mi información de primera mano que tuve co como terapeuta. Este pues yo entro a sexto  
486 y séptimo semestre con la profesora Gloria ((y un apellido)). Este ella siendo alumna de, ex alumna de  
487 Mónica. Ee toma el grupo y ella bueno es la que la que con la que de alguna manera tengo mi primer  
488 acercamiento además de Roberto ((y un apellido)) que nos da seminario y también MRI Me puedo  
489 aproximar un poco a su a su modelo de MRI. Ee posteriormente tengo la oportunidad de entrar con  
490 Mónica ((y un apellido)) a su programa de servicio social ee quien las conoce ee por su referencia me,  
491 me forme más en escuelas orientadas a las soluciones ee más que modelos ee por así decirlo estratégicos  
492 o bueno del MRI no a lo que considero cuando salgo Tengo como que esos grandes huecos todavía no  
493 que que, que. Me paso un poquito lo que Beto decía hace rato perdón Roberto que comentaba que  
494 cuando sale de la carrera y dice bueno y ahora creo que no estoy muy, muy satisfecho con lo que he  
495 aprendido y comienzas como en la búsqueda de algo más no algo más tanto en el sentido teórico Como  
496 en el sentido práctico. ee afortunada o desafortunadamente para los pacientes tengo la oportunidad de  
497 ee comenzar a trabajar en mi en un consultorio que, que comparto con un amigo y entonces ahí es  
498 cuando me doy cuenta que este que no puedes ser ni tan teórico, ni tan libre, no, en ese sentido. Que  
499 tienes que tener como, como una descripción de la que partir no ee yo con ese compañero Victor ((y un  
500 apellido)) hablaba de de plantarse en el terreno ya laboral que es difícil en el sentido que decía Héctor  
501 verdad Héctor ee que dice dónde está el terapeuta no o a poco usted me va a ayudar o esa serie de cosas  
502 que surgen cuando te presentas ante, ante un paciente Mm Además de eso ee otra de la dificultad que  
503 encontré era que yo creía que sabía yo creía que tenía toda así como toda la teoría y todo muy bonito y  
504 muy acomodadito. Ee las herramientas ee prácticas no que podías Las aplicaciones de lo que de lo que  
505 era la la terapia pero bueno pues comienzo como a cuestionarme el por qué o, o como, como esa  
506 descripción rige mi trabajo no esa descripción de lo que de lo que es para mi la terapia no de lo que es e

507 el cambio de lo que es el paciente como persona y bueno comienzo todo un cuestionamiento que en  
508 gran medida este Mónica me movió así como todo el tapete yo creía fielmente en todo lo que se me  
509 decía no. Ee sin ninguna postura pues crítica ni, ni ninguna visión de, que lo que estaba viendo era solo  
510 una descripción de de las muchas tantas descripciones que podemos tener de lo que es un proceso  
511 terapéutico. Entonces ee una parte de mi de mi este enfrentamiento al, al trabajo ya, ya fuera sin un  
512 equipo que te respalde este pues fue bastante, bastante drástica no fui como o como un perrito así que  
513 lo dejan salir se se va corriendo y tiene mucha libertad no y te das cuenta finalmente que eso tampoco  
514 es bueno no que no es tampoco bueno este ee estar con los pacientes como de una manera tan libre,  
515 no, que necesitas ee de alguna manera tener más rigor en lo que estás haciendo. Ee por lo tanto en este  
516 momento estoy así como, como de regreso a un principio a a un principio de de querer aprender sino  
517 bien dominar quizás ee lo que es el enfoque estratégico el enfoque MRI. Ee y, y tratar de aplicarlo de  
518 manera rigurosa para después bueno comenzar a ser irreverente ya con, con el conocimiento, si no bien  
519 el manejo total si con el conocimiento de de lo que son estos enfoques y que pues de principio tenía  
520 pues tenía como, como esos huecos no. Ee en este sentido pues bueno se, se me, me hizo muy  
521 importante que en la mañana se hablara de esto no de lo que es la historia de lo que es los linajes de  
522 donde viene ee el desarrollo de otros de otras maneras de trabajar en, en lo que es la psicoterapia. Ee  
523 que si bien pareciera que, que se parte de una misma epistemología a a, se llevan a cabo cosas distintas.  
524 Y pareciera que eso también tiene que ver con nuestra propia nuestra propia visión y nuestros valores  
525 como terapeutas, seres humanos primero que nada no. Ee con nuestras preferencias de cómo  
526 relacionarnos con los otros ee y bueno considero que para mi lo más importante en estos momentos es  
527 como, como poder moverte por distintos ee modelos por distintas descripciones y saber que solo son  
528 eso no. Descripciones de muchas otras ee de muchas otras que hay no. Ee recuerdo que por ahí  
529 escuche que hay, hay gente que cree y hay gente que tiene que creer en algo no. Y yo para mi es muy  
530 importante es hacer esa diferencia a En este momento Yo tengo que creer en los modelos de terapia  
531 sistémica para poderlos llevar a cabo, para poderlos aplicar. Ee pero no los creo o no quiero creerlos  
532 me resisto a no creerlos definitivamente no. Y por lo tanto si, si los invito también a ponerse a una  
533 postura crítica, ee tanto a nivel elementos teóricos como a nivel personal sobre, sobre lo que es el  
534 enfoque no y, y yo creo que esto podría desarrollar otras otros este pues si otras alternativas más no que  
535 pareciera que, que a veces copiamos de alguna manera lo que lo que son este modelos de de los grandes  
536 no por así decirlo. Pero también podemos a e aplicarlos o modificarlos de acuerdo a nuestro propio  
537 contexto tanto a nivel laboral como cultural no. Entonces pues eso para mi es ahorita algo que quisiera  
538 compartir con ustedes ee la visión la visión crítica que espero que nunca, nunca termine no, estar ee les  
539 digo ya con mal tanto elementos teóricos como con Elementos personales no. Poder decir no, y tener  
540 los argumentos para decir por qué no, no ee encontrar los pros pero también los contras de de lo que  
541 hacemos y pues bueno eso sería todo.

542 ((Aplausos))

543 **Moderadora:** Bueno ahora vamos a::, a unas pre- a las preguntas que tengan (.) °no se° (.) si tengan  
544 algunas preguntas para (.) los (.) °ponentes° (.6) comentarios (.) dudas

545 (5.0)

546 ((se oyen dos voces, pero es difícil señalar si es de un miembro del auditorio o de la mesa: la primera es  
547 inaudible y provoca risas en el auditorio; inmediatamente después de la anterior, la segunda nombra a  
548 un ponente (Perla), lo cual también provoca risas))

549 (10.0)

550 **Ponente 6:** Bueno ahorita como retomas de lo de Héctor este a mi me pareció muy importante esto  
551 no. Yo comentaba con Gloria Que si bien es importante a veces el leer el tener ee como el los  
552 elementos teóricos Yo sugiero o considero al menos en, en las, las clases que compartí con Mónica y  
553 con Gloria que pudiéramos tener más de cerca mas a nivel experiencia a a nivel observación por lo  
554 menos Ee lo que es ee el observar por ejemplo a Javier ((y un apellido)) no o el observar a a Miguel o el  
555 el observar a Roberto no Creo que ustedes tienen material ee en video me imagino o as hasta el  
556 momento tengo entendido que se podría compartir para poder checar no solamente ee lo teórico sino ir  
557 de una vez de la mano con lo con lo práctico no con la aplicación en sí Y que bueno ellos manejan

558 tienen todo el manejo de de estos de estos modelos no Entonces creo que sí podrían ser muy buenos  
559 ejemplos y que se podrían presentar a los alumnos para, para que no nada más Héctor que esta  
560 haciendo la investigación pueda, pueda observar estas diferencias o esta, esta manera en que ellos  
561 trabajan no. Sino que como, como terapeutas en formación podamos tener acceso a a este tipo de de  
562 observaciones no, de manera directa  
563 con gente que sabemos que lo hace bien (1.0) si sería esa una (.) una sugerencia  
564 (3.0)  
565 Moderadora: °Hay alguien más° ((**inaudible**; sin embargo provoca risas))  
566 (4.0)  
567 Miembro auditorio 1: Quiero comentar ((**inaudible**)) Una pregunta puedo?  
568 Moderadora: Si  
569 Miembro auditorio 1: Han hablado de la investigación (.)↓es a la gente que ha tocado el tema de  
570 investigación (.)↑>e::h hay alguno:s e:mm< indicios por ahí en el sen- No son indicios ((**inaudible**))  
571 una tradición: °no tradición° (0.6)↑Hay investigación  
572 sistémica o investigación basada en la epistemología o las escuelas características del enfoque. Ahora  
573 que, por ejemplo lo que comentaba Norma, lo que ocurre cuando intentan registrar un proyecto de  
574 investigación ante un comité que no, no tiene nada que ver con el trabajo sistémico. Cómo enfrentan,  
575 qué procesos tendrían ee, ee, ee validar una forma de conocimiento que no es dominante, no. Estoy  
576 hablando de la FES-Zaragoza y a lo mejor, no acostumbro a hablar de otras instituciones, no, pero creo  
577 que, ((**inaudible**)) No se.  
578 Igual y si, no? >a lo mejor hay que hacer la otra investigación<↓qué opinan?  
579 (9.0)  
580 Ponente 2: °Hijole:° (1.0) hablar de eso es hablar como de, de lo difícil que ha sido (.) realizar todo  
581 esto, no? Sin embargo:  
582 la manera que yo he encontrado Hace un momento yo les decía hablar es como hablar otro lenguaje.  
583 Ellos se empeñan en buscar el verdadero en un modelo hegemónico el verdadero modelo el que sirve el  
584 que funciona. Bueno a lo mejor no sabemos hasta qué nivel funcione. Un argumento que a mí me ha  
585 sido de de mucha utilidad para fundamentar mi trabajo ha sido que, para qué adoptar modelos  
586 estructurados y y muy rígidos en otras poblaciones, no. En Estados Unidos en Canadá. Si bien los  
587 origen- orígenes de los modelos que se han estado trabajado tienen que ver con datos o fundamentos  
588 que en investigaciones en otros países o en otras poblaciones. Yo creo que lo que nosotros hacemos, o  
589 más bien, lo que nos han enseñado a hacer nos ayuda para saber el contexto y la realidad del otro el  
590 interactuar con el otro, y al interactuar con el otro estamos creando realidades y modelos de tratamiento  
591 diferentes no. Entonces en esa inquietud de ee hacer eficaz lo que estamos trabajando. Ee eficaz lo  
592 pongo mucho entre comillas pues, porque eficaz puede ser para ellos insisto en los números cuanto por  
593 cuanta cantidad de personas no recaen o cuánto tiempo cual es la media de de recaídas o cuánto tarda la  
594 probabilidad de que una persona recaer si tiene una u otra condición no. Ee el moverse en estos dos  
595 planos a veces genera confusiones. Pero yo creo que la la ventaja y el argumento más fuerte ha sido o  
596 que a mi me ha permitido abrirme caminos o espacios es el que la realidad del contexto de la población  
597 con la que trabajamos es totalmente diferentes a manejar un modelo cognitivo-conductual donde  
598 sabemos que las ideas irracionales tienen que ver con ee la familia de origen, pero la familia de origen  
599 nuclear no. O sea, no, no me refiero a familia extensa por ejemplo no. Entonces en ese sentido a en  
600 México también hay una serie de trabajos que argumentan y que habla de esa realidad diferente. O  
601 como los números, ee hace el año pasado asistí a la reunión de investigación anual donde la  
602 investigación todos todos, todos los investigadores que no quiero mencionar sus nombres pero son  
603 muy reconocidos, hablan de generar estrategias de intervención. Hacen investigación respecto a la  
604 magnitud de las drogas en México no del consumo de drogas, de la magnitud de accidentes de violencia  
605 de suicidios en hospitales en los servicios de salud el uso de los servicios y sistemas de salud. Pero  
606 todos, todos coinciden en generar alternativas de inves de tratamiento no. Y cuando se trabajan con  
607 alternativas de tratamiento nadie le entra. Ah pues generalas tú que eres química no yo cumplo con

608 darte con argumento numérico y ya. No pus ese es el trabajo que hay que hacer no. O sea ahí en ese  
609 sentido es el lenguaje que yo he utilizado para abrir líneas de investigación a lo mejor si desde un  
610 ámbito muy, muy positivista no con y que se contrapone a toda la epistemología pues. Pero sin perder  
611 de vista y sin caer en el eclecticismo pues no. Pero si que permita abrir líneas obtener ee  
612 financiamientos y darle algo a la gente no. No agarrarle y decirle ay muchas gracias por su participación  
613 le esperamos para nuestra siguiente encuesta no. Es, es algo absurdo pues no. Entonces eso a mí me ha  
614 permitido como  
615 abrirme esas líneas y ese camino  
616 (2.0) °no se si respondí tu pregunta°  
617 (8.0)  
618 Ponente 1: >Sere pus muy rápido< este (.) precisamente eso son también como que (.) >mi gran  
619 inquietud hacia para ustedes (.) no? También ustedes< qué espe(h)ran? en ese sentido  
620 Ee también mí ee tuve la la gran fortuna de haber estado todo un año con este en mis prácticas  
621 profesionales ee con el maestro Fernando ((y un apellido)). Este y una de las cosas que, que aprendí ahí  
622 mucho fue este un concepto muy central de todo esto no. Bueno en esta perspectiva que es el contexto.  
623 La definición de contexto es este muy útil muy necesario para, para este nuestro quehacer. Ee el esto lo  
624 mencionó por lo siguiente actualmente yo me yo trabajo en un contexto institucional, donde mi  
625 objetivo es regresar a los chavos de la calle a sus familias. Y son problemáticas creanme este pus  
626 espeluznantes no o sea son cuestiones muy extremas este de repente yo veo cuáles son las limitaciones  
627 de nuestros propios modelos teóricos no. Pero también haciendo este caso a esto del contexto también  
628 a definir cuál es el contexto institucional qué es lo que me está demandando no. Este parte de lo que de  
629 lo que tú preguntabas de cómo, cómo lo enfrenté no este me toco con, con esta perspectiva en lugares  
630 donde no es bien visto o no es conocido este es precisamente esto no definir el contexto y ofrecer las y  
631 con nuestras propias limitaciones qué es lo que se puede este plantear. Ee dentro del diplomado mgm  
632 mgm creo que la formación que tuve en el diplomado se presta mucho para precisamente mm la esta la  
633 práctica de este del consultorio no, este práctica privada este para tener para la parte comunitaria cuatro  
634 años y medio trabajando en consultorio y se da apoyo comunitario a la gente no este se da  
635 **((inaudible))** terapéutica y todo su seguimiento este no así por ejemplo ee bueno cómo decía hace un  
636 momento ee esta Perla este se hacen investigaciones y por ejemplo ahí en donde trabajo se hacen las  
637 investigaciones de cuál va a ser **((inaudible))** ee por ejemplo los niños de la calle de cuantas familias  
638 provienen de de que se separaron los papas en cuántas había drogadicción en cuántas **((inaudible))**  
639 propia conducta **((inaudible))** Intervenir en ese sentido este lo mismo sería en, en este otro caso este  
640 creo yo que se sería parte de definir cuál es contexto institucional, cuáles son las demandas que  
641 pretendemos intervenir este parte de eso sería una definición o retroalimentaría pues cuál sería el  
642 contexto que pretende ee pretendemos trabajar este y ponerlo no ir planteando. Este evidentemente yo  
643 ee lo que mi mi interés en mencionar mucho esto era que mgm tenemos muchos este todos los  
644 profesores que están aquí de excelencia no realmente y no los explotamos en esta otra parte. Ya que  
645 estamos en las instituciones si nos damos cuenta de ese de ese gran de que nosotros mismos llevamos  
646 de aquí no de **((inaudible))** Cómo se hace la investigación. Porque aquí nos enseñan que bueno  
647 **((inaudible))** Epistemología y que etcétera, etcétera Esta otra parte que ya conocemos seguramente  
648 este pero cómo sería esta otra parte donde la gente se sale. En las instituciones piden números donde  
649 nos donde quiera que estemos piden números piden cifras piden este seguimientos este y cómo llevarse  
650 a cabo **((inaudible))** sistémico llevamos algunas herramientas este pero como decía muy bien el aquí el  
651 compañero cómo se llama Néstor Héctor este que se haga de una manera más integral si Que nuestra  
652 formación fuera de manera más integral no Este de repente también es algo en lo que este se confía  
653 también acá se se maneja mucho la **((inaudible))** psicopatología precisamente para modificar y para  
654 dar los seguimientos este. Y es algo también muy necesario no cómo trabajar con la familia del  
655 esquizofrénico cómo trabajar con la familia del drogadicto que es muy diferente este con la ee la familia  
656 de violencia no con los incestos etcétera no. Una serie de de cuestiones. Creo que es parte de eso no.  
657 Yo creo que es muy central este concepto de (.) definición de contexto (.) y:: (.) y: llevarlo a la práctica  
658 institu↓cional

659 (9.0)

660 Miembro auditorio 2: Bueno (1.0) con- quiero hacer un comentario: (.) que: (.) queriendo: contestar

661 la pregunta que hizo ↓la maestra Mónica. (1.0) Mm

662 No se si la pregunta era qué hacer en los casos en los que el comité de titulación no se pone de acuerdo

663 para aceptar un proyecto puesto que a lo mejor no cumple o no cubre las expectativas de uno de los

664 miembros de un comité, la metodología planteada en dicho proyecto. Ee me parece que es un asunto

665 de formación. Ee nosotros pues como ee parte de, ser parte de una licenciatura pues de psicología, es

666 decir, cuando yo conocí sobre el enfoque fue muy novedoso, pero también de principio no pude,

667 aclarar de qué trataba la epistemología tradicional a la cual el enfoque sistémico me decía que, que no

668 tenía que apegarme a ella. Ee me intereso bastante que incluso he, me he interesado en ee en algunas

669 materias como teoría del conocimiento y ontología pues que no se dan en esta facultad, pero que de

670 alguna manera eso me ayuda a comprender y a sistematizar un poco más ee de todo este enfoque o la

671 perspectiva sistémica, es decir, a mí no me quedaba claro en ese entonces que se iba a hacer con esto

672 no. O sea incluso cuando te enfrentabas a la terapia no sabías que, que epistemología predominaba más

673 si era la tradicional que nos vienen inculcando desde la primaria o en realidad estaba haciendo uso de de

674 esta nueva epistemología alternativa, no. Ee me parece que esto ha es un problema grande, complicado,

675 que también se vislumbra en, en las personas miembros de un comité o profesores de titulación que

676 también han sido parte de esa formación educativa tradicional. Entonces ee estoy muy de acuerdo con

677 lo que dijeron los compañeros de abrir más ee campos en la investigación pues no sólo investigación

678 dentro de la facultad sino fuera de la facultad y seguir realizando foros como estos no. Ee a mí me

679 invitaron a participar en una investigación en la primer generación de del diplomado de terapia. A

680 trabajar con la terapia centrada en soluciones en usuarios de alcohol. Todos provenían de doble a. Yo

681 no conocía doble a y para saber con qué personas me iba a enfrentar tuve que entrar a doble a como

682 miembro de. Y me tuve que aventar un proceso no. Ellos le llaman Los doce pasos las doce tradiciones

683 Para de alguna manera saber qué tipo de perspectiva o epistemología se estaba llevando a cabo en ese

684 lugar para yo saber también desde donde me iba a enfrentar con ellos. Porque a mí a mí no quedaba

685 claro ah pues doble a pues si no pero y. Ah no que terapia centrada en soluciones si pero y no conozco

686 no conozco el contexto de donde vienen estas personas. Entonces sí fue necesario entrar a ese contexto

687 y ya una vez entrar a ese contexto entonces ahora si entrarle a la terapia no. Para mí eso me facilito

688 mucho la labor con estas personas y considero que todavía falta mucho más por hacer y pero si

689 considero que es importante. Para que no se sigan presentando estos problemas a largo plazo. Empezar

690 a aclarar a los estudiantes ee cuestiones de ontología y teoría del conocimiento. Porque Bateson define

691 la epistemología desde el punto de vista de la filosofía y de la ciencia. Y pareciera que a nosotros nada

692 más nos hablan de la epistemología desde el punto de vista de la ciencia. Pero hacen a un lado la

693 epistemología desde el punto de vista de la filosofía. Entonces considero que eso ayudaría bastante a

694 aclarar muchas dudas ee que se nos presentan cuando empezamos a conocer este nuevo enfoque. °Sólo:

695 (.) era (.) pequeña apreciación°

696 (3.0)

697 Miembro auditorio 3 Este:: (.) bueno antes que nada ojalá se sigan haciendo reuniones o espacios

698 **((inaudible))** se enriquece uno muchísimo (0.6)

699 ↑e:: y por otro lado, ↓llegué un poco tarde no se si ya lo mencionaron pero lo que he escuchado es que

700 (.) como es que se se encuentran ustedes con, con h lo que es la terapia sistémica, la epistemología

701 cibernética y bueno stan (.) >lo-lo-los asuntos que se están tratando el día de hoy< (.)

702 ↑Pero, pero como a ↓nivel más académico ↓en el nivel más profesional (.)

703 ↑Me gustaría escuchar de qué manera cambia su vida a nivel personal (.) el-el cam-el cambio de visión

704 que muchos mencionan que tuvieron no?

705 y el moverse y el tener otra perspectiva

706 (5.0)

707 Ponente 1: Va ser **((inaudible))** muy rápido Este en el apartado de la del diplomado tuvimos este un

708 módulo de epistemología mgm hicieron un ejercicio sobre espiritualidad este no me no recuerdo el

709 objetivo Quiero decir este Cambio toda la perspectiva tuve una experiencia personal íntima y que me  
710 llevo a, a reflexionar sobre mi propia este mis necesidades no **((inaudible))** De lo que estaba haciendo  
711 Pero además también fue mi mi objetivo de de la vida no de qué estaba haciendo. Eso para mi fue  
712 fundamental este es sobre el diplomado específicamente en me llevo a, a, a observar a observarme  
713 cómo me estoy relacionando con, con mi alrededor este cómo connoto cosas que pueden ser triviales y  
714 se pueden hacer muy grandes **((inaudible))** Me agudizo mucho mi, mi obser en la manera de observar  
715 en todos lados, en el metro, el camión, aquí mismo, donde sea. Y, y bueno eso fue en, en la experiencia  
716 del diplomado, en lo personal. Y tuve la también la fortuna de estar todo un año en, en este en mis  
717 practicas profesionales con Fernando ((y un apellido)). Y en lo personal yo digo que para mí mi vida va  
718 a quedar marcada como año de conocimiento pues Fue muy, muy gratificante muy significativo. Me  
719 permitió, hablábamos yo digo que hablábamos de terapia pero de repente cinco minutos y dos horas de  
720 todo entre otras cosas este pero nunca nos **((inaudible))** La terapia y siempre nos hablaba de lo que  
721 veíamos lo que leíamos varias lecturas que hicimos de de Milán en este caso este y la revisión de casos  
722 que hacíamos. Hablábamos de literatura de historias personales de de este inclusive si quieres de lo que  
723 **((inaudible))** ahorita en la tele este pero siempre **((inaudible))** precisamente en la construcción de las  
724 hipótesis, en la construcción de de que finalmente son, este pedazos de historia los que están ahí y  
725 mucha gente bueno muchas veces no se logran este atrapar no. Se connotan de una forma pero se  
726 pueden connotar de otra manera Bueno esa fue mi enseñanza mayor este creo que eso es en general en  
727 lo personal

728 (3.0)

729 Ponente 3: Es interesante la, la pregunta Vicki y porque habla o bueno desde la mañana y ahorita  
730 también con varios de los compañeros de la mesa escuchas eso de cambia mi forma de percibir el  
731 mundo no y es así como que muy consistente que se diga eso. Pero como cambia la forma de percibir el  
732 mundo no. Ee para mi ha sido ee en términos de de que estoy ahorita en ese en ese proceso del cambio  
733 de percepción. Porque si lo haces creo que la terapia sistémica te da la pauta, pero es un proceso largo  
734 no. Porque finalmente nos han ido educando a la antiigiita no. Vein- más de veinte años hemos vivido  
735 así de repente llega alguien y te digo yo te da la luz y, y **((inaudible))** Pero es más en el sentido por  
736 ejemplo de de cambiar la percepción del mundo en cuanto a ya no me pierdo en las discusiones que yo  
737 llamo banales no. Y de repente ya puedo o considero que estoy desarrollando la habilidad de identificar  
738 los diferentes niveles de conversación y entonces cuando alguien me habla digo bueno o me estas  
739 hablando de esto o me estas hablando de esto. Porque me estas diciendo dos cosas o tres o cuatro no.  
740 Y eso me ha permitido focalizar o darle un objetivo a mis conversaciones. Y eso ah de manera personal,  
741 me ha enseñado mucho como persona. Percibo el mundo diferente en cuanto a que ya no veo  
742 problemas como tales sino empiezo a percibir dificultades. Ya las cuestiones no empiezan a, a girar en  
743 función del bien y el mal no. Lo que esta bien o lo que esta mal lo que es bueno o lo que es malo no.  
744 Son simplemente cosas que pasan y que te van puntuando de una manera diferente no. En ese sentido  
745 es, o cuando yo digo empiezo a percibir el mundo diferente me, me, quiero, quiero decir cosas como  
746 esas no quiero compartir. Otra cosa es que si a mi la terapia sistémica me ha permitido ee poder, ee  
747 empezar a tener desarrollar ee cuestiones más a nivel espiritual no. Más como dice Richard ya empiezas  
748 a sentir y empiezas a sentir el mundo y empiezas a sentir a las personas de manera diferente no. Eso el  
749 ejercicio los que alguna vez hemos trabajado con Miguel creo que ya conocemos el clásico ejercicio de  
750 contactarte con lo sagrado, que es un ejercicio muy bonito. Y que es eso no que es esa pauta para entrar  
751 en un mundo de espiritualidad que creo que nos hace mucha falta no. Cuando vives en un mundo de de  
752 violencia de alcohol de de drogas de niños de la calle no o sea de muchas de muchas cosas. E- el poder  
753 tener esos espacios o esos peque el saberte abrir o darte esos momentos para tener un, un contacto con  
754 lo sagrado cualquiera que cada uno considere lo sagrado, es, es muy interesante pero a la vez es muy  
755 bonito, como, como, como persona no. Creo que han sido algunas de las experiencias que he tenido.  
756 Ee hace poco me dicen a mí “bueno pues es que a ti te late lo sistémico no”. Y yo les decía me gusta  
757 pero hoy en día puedo decirlo no soy terapeuta de manera formal no. Tengo la formación sin embargo  
758 no la ejerzo Sin embargo hoy en día lo que busco de la terapia sistémica es más un conocimiento a nivel  
759 epistemológico que me permita apropiarme de un estilo de vida que me permita vivir diferente que me

760 permita percibir diferente todo esto. Porque si se puede y creo que el entrarle a esto nos corrobora eso  
761 que si podemos vivir diferente e en esta sociedad no  
762 (5.0)

763 Ponente 5: Bueno yo voy a ser mucho más breve que ellos dos (.) Mgm (.)  
764 En tanto que: e:: a mi no me ha pasado (1.0) °Espero que alguna vez les hablé  
765 **((inaudible; se solapa con risas en la audiencia))°**  
766 <En tanto que:: (.6) entiendo que:: (2.0)> O sea, ↑para poder percibir diferente, o sea  
767 ↓dice el libro no, o sea  
768 No puedes ver las cosas (1.0) como brujo >si no ↑eres brujo< (2.0)  
769 Entonces e:: estoy (.) muy de acuerdo >quizás con lo que acaba de decir Beatriz< e  
770 No me considero un terapeuta, este  
771 No se si alguna vez acabe la formación °aquí terapeuta es como funcionas° (0.6)  
772 no me siento todavía este (1.0) capaz en muchos aspectos principalmente epistemológicos >que hoy  
773 me separan<  
774 E:: >yo creo que creo no puedo experimentarlo< en tanto (.) que quiere experimentar no, o sea e:  
775 ↑tanto te hablan de ese mundo e- paralelo (0.6) <que yo quiero verlo no?< o sea yo  
776 leí el libro las e: la estética y decía bueno (.) donde están los caminos que menciona Bradford Keeney?  
777 >no? o sea< yo quie(h)ro toma(h)r u(h)no, no?  
778 no lo encuentro e:: (1.0) espero que: así: u-un día me suceda y entonces °poderles platicar°  
779 (13.0)

780 Ponente 2: Hijole, las conexiones el deconstruir reconstruir o construir y redefinirme Creo que ha  
781 sido lo, lo más importante en este cambio, no. Deconstruir mis propias decía yo hablaba de la metáfora  
782 de caminar no Mi propia forma de caminar con sólo dos pies reconstruir diferentes formas de caminar  
783 y co-construir diferentes interacciones y resignificar mis emociones y mis afectos no mi trabajo. Eso  
784 creo que me ha permitido a lo mejor estoy pecando mucho de constructivista ((risas)). Pero ee lo más  
785 importante es la conexión hacia el otro no donde no eres tú sino es el otro y tú eres a partir del otro no  
786 la otredad. Entonces eso es lo que a mi me ha permitido de esa manera he cambiado. Cómo lo he  
787 vivenciado no es Ee yo tengo com. recientemente hablaba con Roberto nueve años de conocerlos no.  
788 Me forme con Miguel con Mónica con todos los demás ee cuando ini cuando estaban en Xola no Y no  
789 es que ya haya ya haya ya haya terminado no que sea yo terminada no. Me sigo formando y me seguiré  
790 formando en la medida en que estoy interactuando con ustedes, con, con mis creadores no con ee con  
791 las personas con las que comparto no. Entonces como proceso no puedo decir que ya termine no sino  
792 que estoy en eso. Que lo empecé hace nueve años o más bien hace un mes que reinicie con Mónica no.  
793 No lo sé. Pero, las cosas cambian se van modificando se van transformando, vamos avanzando, no  
794 somos acabados. Y el ubicar eso y de de repente decir bueno es que cuando ya sabía todas las  
795 respuestas, me cambiaron las preguntas. Fue un golpe importante para, para mi de importancia para,  
796 para mí misma no. entonces es de esa manera  
797 (2.0)

798 Ponente 4: Bueno por mi parte al escuchar al escucharlos hasta como que se me hace un nudo en la  
799 garganta porque yo si recuerdo que cuando entre a sexto semestre, tenía este de todo no, crisis  
800 familiares personales de pareja, académicas, de todo. Entonces no me doy cuenta como cambia mi vida  
801 hasta que termino el séptimo semestre y, y hasta ahorita comentaba yo que que ha sido una serie de  
802 cambios y cambios y cambios y este y me gusta me siento bien y, y, y, y creo que me sigo aferrando a  
803 esto por, por todo lo que me ha traído por todo lo que me ha convencido que yo tampoco me  
804 considero una terapeuta formal una terapeuta hecha y derecha. Aún tengo menos experiencia que, que  
805 todos aquí creo y y me gusta y mi interés es, es seguirle este hasta donde se pueda. Y a mi si en lo  
806 personal en mi vida personal este me ha traído muchos, muchos muchas ganas. Ee, ee no se este me  
807 siento contenta con estos cambios y creo que vienen más, y estoy lista para, para ellos.  
808 (6.0)

809 Ponente 6: O K pues yo creo que uno de los principales cambios para mí ha sido poder dudar de lo  
810 que yo creía que que era no. Ee antes podría estar bastante segura de lo que era yo lo que quería lo que  
811 hacía lo que pensaba en mí y demás. Ee aunado a a comenzar a a estudiar el tema de la epistemología  
812 cibernética. Ee comienzo también ee de manera bastante curiosa a a leer literatura de Carlos Castaneda.  
813 Ee lo que me permite ee comenzar a a checar que pues bueno hay otras, otras visiones de mundo  
814 posibles. Pero también a aterrizar en que no cambia uno por leer algo no. Una cosa es leerlo, una cosa  
815 es estudiarlo y a veces ni siquiera entenderlo no. Ee cómo decía Héctor. Héctor decías que has, has  
816 leído varias veces el libro y sigues quizás encontrando otras, otras cosas más no. O dudando de lo que  
817 creíste haber entendido no. Ee y y bueno ee finalmente ee con Castaneda pasa lo mismo no. Ee  
818 comienza a a inducir a a Carlos su aprendiz, ee luego Juan comienza a inducirlo a dudar de su de su  
819 visión de mundo y a y a tratar de de experimentar cosas distintas no. Cosas distintas que le permitan  
820 otras alternativas. Ee yo creo que esto ha sido lo que lo que ha cambiado en mi en mi vida que ha  
821 cambiado en el sentido cómo decía también por acá Beatriz verdad, que te da la pauta pero no el  
822 cambio el cambio completo no. Es como el principio de de un proceso bastante, bastante amplio y que  
823 bueno quizás con los años, si no le pierdo el camino pues continuaré, no  
824 (4.0)

825 Moderadora: >°Voy yo° ahora si voy a hablar<  
826 ((se escucha que ríen pocos miembros del auditorio))  
827 °No? puedo contestar también eso?°  
828 ((ríen muchos miembros del auditorio))

829 ESTE e: pues yo creo que:: mi primer acercamiento con Mónica desde ese momento fue un cambio.h  
830 (.)  
831 El hh (1.0) yo no: lo veía: como sagrada la:: >vida no le había dado un nombre< hasta que me tope con  
832 ella (.). Yo le llamaba casualidad haber llegado con ↓ella (.).↑Pero: caminar al lado de Mónica ha sido  
833 muy enriquecedor y ha:: transformado parte de mi vida (.)  
834 Y:: >yo lo veo por ejemplo en el examen< mi examen profesional, mi familia o sea >el gin-el lenguaje  
835 que tengo hacia con ellos< es muy diferente no?  
836 El, >lo que decía Beatriz lo de:< problemas y descripciones no?. Yo me quedo más con lo de:: co-  
837 construir.

838 Recuerdo mucho Maturana y: un anillo (0.3) No se si (.). aún lo recuerde Mónica (.). eso también me  
839 cambio (.). El ver diferentes las cosas (.). no necesariamente porque existen de esa manera y los demás lo  
840 describan h <tú lo tengas que creer así> (.). h  
841 Y:: la otra manera en que me cambio fue cuando Mónica me dijo:: <me voy (.). puedes? (.). cubrir?> Yo  
842 creo que ahí me cambio totalmente la vida (.). estar del otro lado (0.6) Siento que: no he cruzado esa  
843 línea de: (.). hacia profesora (0.3) casi la mayoría se refiere a mi como Gloria y es lo que pidió h (.).  
844 Entonces yo creo que:: de esa manera me cambio (.3) no:: no quitarme de ser alumno y mantenerme  
845 como alumno y:: queriendo compartir algo con los ↓demás.  
846 Yo creo que eso es la ↓lo:: principal °cosa que me cambio°  
847 (1.0)

848 Ahora si quien quería preguntar (1.0) Allá atrás (2.0) no? nadie? (.)  
849 ↑Bueno pues (1.0) pues eso: sería todo: por nuestra parte este les agradecemos mu:cho (.).  
850 Y:: >bueno yo en lo personal< h le pediría a la academia algo que ya pidieron todos, no? (.).  
851 Creo que esto es necesario (.). e:ste: yo: creo que(h): más,  
852 más que esto para: los estudiantes (.). necesitamos lo que hemos mencionado  
853 una escuela para egresados (.).  
854 porque creo que hicimos lo que la-los que la estamos pidiendo (0.3) este cuando estamos afuera  
855 necesitamos (.). esa ayuda (.). y: espero que nos la sigan brindando. Muchísimas gracias  
856 ((Aplausos))

## ANEXO 3

### Convenciones de transcripción

El principal sistema de transcripción usado por el análisis de la conversación y la psicología discursiva fue desarrollado por la analista Gail Jefferson. Este evolucionó junto con, y se informó por los resultados del análisis de la interacción. Destaca las características de la producción del habla (solapamiento, demora, énfasis, volumen, etcétera) que se han encontrado que son vitales en la interacción. Es decir, son características del habla tratadas como relevantes de una u otra manera por las partes de la interacción (Hepburn y Potter, 2009).

A continuación se presenta cada uno de los símbolos de transcripción usados en los fragmentos de este estudio siguiendo el sistema apenas mencionado.

↑↓	Las flechas verticales preceden al movimiento en la tonalidad, por encima y por debajo de los ritmos normales del discurso. Son usados en los cambios notables en el tono más allá de aquellos representados por los puntos, las comas y los signos de interrogación.
→	Las flechas en los costados se usan para prestar atención a las características del habla que son relevantes para el análisis del momento.
<u>Subrayado</u>	Indica énfasis; la extensión del subrayado dentro de palabras individuales sitúa el énfasis y también indica cuán fuerte es.
MAYÚSCULAS	Marcan el habla que es audiblemente mucho mayor que el habla circundante. Esto está más allá del aumento en el volumen que sucede como resultado del énfasis.
°Lo sabía;°	Los signos de “graduación” encierra el habla audiblemente más silenciosa.
(0.4)	Los números en corchetes redondos miden las pausas en segundos (en este caso, 4 décimas de segundo). Si no son parte de la enunciación de un hablante deben estar en una línea nueva. Si se duda se usa una nueva línea.
(.)	Una micropausa, audible pero muy breve para medirla.
((inaudible))	Los comentarios añadidos del transcriptor se marcan con paréntesis dobles, por ejemplo, sobre características del contexto o del habla.

Ella que::ría	Los dos puntos muestran grados de prolongación del sonido previo; cuantos más haya, mayor prolongación.
hhh	Aspiraciones (exhalaciones de aire); en la misma proporción que en los dos puntos.
.hhh	Inspiración (inhalaciones de aire); en la misma proporción que en los dos puntos.
Sí,	Marcador de “continuación”, el hablante no ha finalizado; marcado por el descenso-ascenso o la entonación ligeramente ascendente, como cuando se dice una lista.
Sabes?	Signos de interrogación indican una señal muy fuerte y entonación de “cuestionamiento”, independientemente de la gramática.
Sí.	El punto final marca descenso en la entonación final (“contorno final”), independientemente de la gramática, y no necesariamente seguido de una pausa.
Pe-e-	Los guiones marcan una interrupción del sonido anterior.
>Él dijo<	Los signos “mayor que” y “menor que” encierran el habla rápida. Se usan ocasionalmente para la otra forma sonora de habla más lenta.
Deten(h)te	La risa dentro de la enunciación se señala con h’s en paréntesis redondos.

Para más detalles sobre éstas y otras convenciones de transcripción véase Jefferson (2004).

## ANEXO 4

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Hoja(s) de información sobre las características de la investigación

**Título del proyecto:** “ORIENTACIÓN HACIA LA INSTITUCIONALIDAD Y CATEGORIZACIÓN DE LA IDENTIDAD EN UNA PRÁCTICA CLÍNICA ACADÉMICA”: UN ENFOQUE PSICOLÓGICO DISCURSIVO.

El propósito de estas Hojas de Información es proporcionar un marco descriptivo de algunas características generales de un proyecto de investigación. Y como una manera formal de notificarles sobre su realización

Mi nombre es Jorge Alberto Moreno Ruiz. Como pasante de la carrera de Psicología, emprendí un proyecto de investigación en la modalidad de **Tesis** como parte de los requerimientos para obtener el título de Licenciado en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza. Mi investigación se llevó a cabo bajo la tutoría y autorización de la Mtra. Lidia Beltrán Ruiz, y el tutor y la tutora adjuntos, el Mtro. Sergio Mandujano Vázquez y la Lic. Jazmín Roldán Hernández, respectivamente.

El **proyecto de investigación** que realicé surge de la invitación de realizar investigación empírica relacionada con el campo de la psicoterapia. Esta investigación consistió en el análisis del discurso del habla (de participantes que tomaron la palabra) en una actividad organizada y promovida por la Academia de Terapia Sistémica. El foco y procedimientos de investigación se basaron en el enfoque de la psicología discursiva.

El **evento** del que se tomaron los datos proviene de la Mesa Redonda titulada “La Experiencia de Formación en Terapia Sistémica en la FES Zaragoza” que tuvo lugar en el marco de la Jornada de Terapia Sistémica, el 31 de enero de 2005 en las Salas de Seminarios 1 y 2 de la FES-Zaragoza.

El foco de mi estudio fue el discurso de los participantes y estuvo guiado por las siguientes **preguntas:**

- a) ¿Cómo revelaron los participantes su orientación hacia la institucionalidad de la interacción?
- b) ¿Cómo usaron los participantes diferentes formas de categorización de la identidad?

Con la realización de esta investigación, es posible comenzar a consolidar el estudio de las diversas actividades en las que los terapeutas, o como en este caso, egresados de formación

en terapia, se ven inmersos: ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen? Lo anterior desde un punto de vista interaccional/discursivo, que a largo plazo y mayores estudios pueda aportar una forma de complementar desde este punto de vista al conocimiento ya existente proveniente de la investigación sobre el campo de la terapia familiar de base sistémica-constructivista y/o construccionista.

**Confidencialidad.** Después de elaborar la transcripción del discurso de los participantes durante el evento público, las referencias a personas cuyo nombre propio o apellido era explícito, se cambió por un pseudónimo. Sin embargo, la referencia al lugar (FES Zaragoza) quedó intacto en el título de este estudio, debido a que era parte del título designado para el evento que analicé, y a que también me interesaba analizar alguna actividad llevada a cabo en esta Facultad y que indicara que fue un evento organizado y promovido por terapeutas..

**Riesgos y Beneficios.** Hasta el momento, no se ha detectado algún posible riesgo para cualquier participante que hace uso de la palabra en el evento estudiado, por el contrario, los beneficios potenciales de llevar a cabo la investigación estriban, como ya se mencionó, en ampliar la perspectiva de investigación en torno a la terapia hacia otros contextos prácticos del trabajo clínico fuera de la sala de consulta que resultan importantes en la comprensión (desde un punto de vista discursivo) de las diversas actividades en las que se ven inmersos los terapeutas y sus estudiantes.

**Preguntas/Información Adicional.** En caso de tener alguna pregunta o interés relacionado con el proyecto, ya sea ahora o en el futuro por parte de cualquier miembro de la Academia de Terapia Sistémica, por favor tenga la libertad de contactarme o a mi Tutora principal a los siguientes correos:

Jorge Alberto Moreno Ruiz    psiquea24@yahoo.com.mx  
Mtra. Lidia Beltrán Ruiz      manbel@servidor.unam.mx

De antemano, Gracias.

Respetuosamente, Jorge Alberto Moreno Ruiz.