



Metodologías de Intervención Social

Palimpsestos de los Modelos
en Trabajo Social

Aura Victoria Duque

Editorial Epi-Logos

METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

PALIMPSESTOS DE LOS MODELOS EN TRABAJO SOCIAL

**METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL.
PALIMPSESTOS DE LOS MODELOS EN TRABAJO SOCIAL**

AURA VICTORIA DUQUE

Editorial Epi-Logos

E

Metodologías de intervención social
Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social
© Aura Victoria Duque

Primera edición: julio de 2013
Editorial: Epi-Logos
editorialepilogos@gmail.com
Manizales, Colombia
ISBN: 978-958-46-2449-9

Diseño y diagramación:
Mónica Arango Arango

Hecho el depósito legal que establece la ley, para garantizar su conservación e incrementar la memoria cultural del país.

Los textos pueden reproducirse siempre y cuando se cite la fuente.
(Ley 23 de 1982. Art. 31: Derechos de autor).

*Para mi hijo quien día a día
en-trama un existir compartido
con aquello que, contingentemente,
configura una posibilidad de ser en
la autopoiesis humana y
re-crea lo insignificante como
esquema significador.*

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO.....	13	
PRELUDIO.....	17	
CAPÍTULO I		
MÉTODO COMPRENSIVO O DE AYUDA PROFUNDA DE MARY ELLEN RICHMOND. PRIMEROS PASOS HERMENÉUTICOS EN TRABAJO SOCIAL.....	31	
1. MODELO COGNITIVO-RELACIONAL:		
MÉTODO COMPRENSIVO.....	31	
Génesis de un pensamiento revolucionario.....	31	
Concepción de la primera matriz teórica en Trabajo Social.....	37	
Fundamentos del método en Richmond.....	54	
Estructura del método comprensivo.....	70	
El método richmondiano desde el bucle: comprensión-reflexión-acción.....	78	
2. RESEÑA.....	87	
CAPÍTULO II		
MÉTODOS COGNOSCITIVOS-AFECTIVOS. PRIMEROS PASOS SISTÉMICOS EN TRABAJO SOCIAL CASUÍSTICO Y REIFICACIÓN DE LA ESCUELA DIAGNÓSTICA CRÍTICA RICHMONDIANA.....	95	
1. COMENTARIO INICIAL		95
2. PARADIGMA HUMANISTA: MÉTODOS DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS O CONCIENCIACIÓN EXISTENCIAL.....		98

Modelo existencial de Donald Krill: método fenomenológico.....	100
Modelo de la Gestalt de Lidia Reynosa y Lilian Calvo: método Gestáltico.....	101
3. PARADIGMA PSICODINÁMICO: MÉTODOS REFLEXIVOS DE CONCIENCIACIÓN SITUACIONAL.....	104
Modelo funcional de Virginia Robinson: método de la voluntad.....	110
Modelo psico-social de Gordon Hamilton: método de relación-persuasión.....	115
Modelo de solución de problemas de Hellen Perlman: método activo-problémico.....	125
Modelo psicossocial de Florence Hollis y Mary Woods: método reflexivo.....	137
Modelo de provisión social de Werner Lutz: método de apoyo social.....	146
Modelo de crisis de Naomi Golan: método de apoyo del yo.....	147
Modelo centrado en la tarea de William Reid y Laura Epstein: método de intermediación social.....	149
Modelo de análisis transaccional de Elizabeth Pitman: método estructural-transaccional.....	153
Modelo de potenciación de Bárbara Salomón y Mark Furlong: método de empoderamiento.....	155
Modelo de gestión de casos de S.M. Rose, G. O'Connor y la NASW: método de apoyo recursivo.....	157
4. RESEÑA.....	161
CAPÍTULO III MÉTODOS COGNOSCITIVOS-COMUNICACIONALES. TRANSICIÓN ENTRE LO MICRO COMO INDIVIDUAL Y LO MICRO COMO SISTEMA.....	173
1. PARADIGMA COGNITIVO DE PRIMERA GENERACIÓN vs. PARADIGMA CONDUCTISTA: MÉTODOS INSTRUMENTALES.....	173
Modelo unitario de Howard Goldstein: método de transferencia para el cambio.....	181

Modelo de modificación de la conducta de Joel Fischer y Harvey Gochros: método de demostración.....	185
2. PARADIGMA SISTÉMICO DE PRIMERA GENERACIÓN. UN FUNCIONALISMO TARDÍO: MÉTODOS CONVERSACIONALES.....	191
Modelo de cuatro sistemas de Allen Pincus y Anne Minahan: método de estabilización.....	199
Modelo de cambio de Gunnar Bernler y Lisbeth Johnsson: método antropológico-social.....	205
3. PARADIGMA SISTÉMICO DE SEGUNDA GENERACIÓN O ECOLÓGICOS. UN HUMANISMO CRUZADO: MÉTODOS VINCULANTE.....	219
Modelo de vida de Carel Germain y Alex Gitterman: método de apoyo afectivo.....	219
Modelo de redes o sistemas de apoyo de Ronald Walton y James Garbarino: método de red para crisis del ciclo vital.....	233
Modelo sistémico-relacional de Mónica Chadi: método integrativo psico-social.....	237
4. RESEÑA.....	242
CAPÍTULO IV	
MÉTODOS HERMENÉUTICOS.	
SISTEMAS AUTOPOIÉTICOS EN LA SISTÉMICA DE TERCERA GENERACIÓN.....	251
1. PARADIGMA COGNITIVO DE SEGUNDA GENERACIÓN. EL CONSTRUCTIVISMO: ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO.....	251
Constructivismo en Luhmann: sistemas auto-referentes.....	258
Constructivismo en Maturana: sistemas autopoieticos.....	266
<i>Operaciones y dominios</i>	268
<i>Determinismo estructural</i>	272
<i>Matriz biológica de la existencia humana</i>	277

2. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA HERMENÉUTICA.....	282
La hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur.....	290
La hermenéutica ontológica de Hans-Georg Gadamer.....	292
La hermenéutica crítica de Jürgen Habermas.....	295
3. VANGUARDIA DE MÉTODOS HERMENÉUTICOS EN TRABAJO SOCIAL.....	300
Fundamentación e indicios de modelos.....	300
Modelo de validación humana de Virginia Satir: método de cambio.....	305
4. RESEÑA.....	312
HOJAS FINALES: DIEZ INDICIOS Y UN CROGUIS	317
BIBLIOGRAFIA.....	321

Sin duda las primeras décadas del siglo pasado fueron cruciales para Trabajo Social. En el despertar del siglo se dejaron sentir los efectos de la industrialización en el seno de la sociedad. La mayoría de la población enfrentó nuevos problemas que iban desde la pobreza absoluta, hasta la vida reducida a duras jornadas laborales, o la falta de seguridad en las nuevas ciudades dominadas por el hampa. Basta recordar que fue el tiempo de la prohibición, un intento fallido por controlar el desorden social, seguido de la gran depresión tras la caída de la bolsa de Nueva York que desató una de las más cruentas crisis económicas y afectó la vida de los ciudadanos más humildes. Esta suma de diferentes circunstancias, si bien no es la razón central, explica desde dónde, una nascente profesión, comenzó a perfilar sus propias rutas de trabajo. El escenario estaba dispuesto para una intervención, y diferentes figuras en la escena del pensamiento se enfrentaron a viejos retos actualizados en las urbes modernas.

Junto con la aparición de los primeros esfuerzos de Trabajo Social, también hizo incursión el primer medio masivo de comunicación: el cine. El llamado séptimo arte, diciéndolo quizá con ligereza, tuvo una función social con los nuevos ciudadanos y sus difíciles situaciones cotidianas. Ir a cine, en las primeras décadas del siglo pasado, era un ritual de escape que permitía desconectarse de las duras condiciones laborales, de las difíciles expectativas de vida en medio de una pobreza disimulada por los salarios mínimos de las factorías. En medio de la sala se podía soñar con un futuro mejor. Y basta pensar que gran parte de las películas de la época explotaron la figura del 'hombre común' (con quien se identificaban la mayoría de los públicos de clase trabajadora) que por un golpe del destino escapaba de su propio medio, ya sea porque recibía una fortuna, encontraba el amor o lograba que su familia alcanzara un mejor futuro. El cine, sin proponérselo, se convierte en un aliado para Trabajo Social.

En este libro mi madre no habla sobre cine, sin embargo los visos del séptimo arte se dejan sentir en las mismas preocupaciones que acompañan las metodologías de Trabajo Social que son el objeto de sus disquisiciones. Su esfuerzo es de gran envergadura no solo porque hace un juicioso recorrido por la obra de los principales autores que se han interesado en pensar ésta, relativamente, nueva profesión (y también la obra de autores que sin hacer referencia directa a Trabajo Social le aportan con sus especulaciones), sino porque devela cuáles son las metodologías que subyacen a los diferentes enfoques en cada época. Su gran valor radica en navegar en cada propuesta teórica y, respetando su espíritu, dar cuerpo concreto a sus propias rutas metódicas. Basta recordar que la etimología de la palabra método sugiere un camino dirigido a un fin. Por ello analizar las metodologías es crear un discurso sobre estas vías escondidas en el seno del pensamiento de cada autor.

Sin embargo, su aporte no termina en la dilucidación metodológica, sino en su cartografía epistémica que con rigor y profundidad, teje diferentes mapas para establecer las vinculaciones entre autores y tradiciones, de modo que el lector no solo podrá encontrar una ilustración de cada método de intervención, sino también sus relaciones con otros métodos dando cuerpo a un gran sistema que debe leerse en clave compleja. Y vale la pena destacar esto último, porque esta obra es sistemática, de eso no cabe duda, pero siempre bajo el ángulo de la complejidad que comprende un sistema como un bucle, es decir con relaciones múltiples, en direcciones infinitas, capaz de auto-organizarse y auto-producirse. Este reto intelectual llega a buen puerto porque tras leerlo no solamente queda abierta la importancia de los métodos de intervención, sino todo el tejido de pensamiento presente en una profesión, en ocasiones vista con menosprecio por las grandes disciplinas. Trabajo Social tiene por derecho propio un lugar en el espacio del pensamiento (y que decir en el mundo de la praxis) y de eso es testimonio este libro.

Entre los múltiples autores que mi madre revisa, todos sin duda de una importancia capital para la profesión, Mary Ellen Richmond tiene un lugar especial. Es considerada pionera del trabajo social en Norteamérica, y su trabajo es destacable no solo por sus grandes aportes conceptuales, sino por desarrollarse a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en una época convulsa (ya lo habíamos dicho). Capaz de comprender que la intervención social no es simple asistencialismo, sino un proceso complejo (que se anticipa a las bellas ideas de la complejidad que ofrece la obra de Morin casi medio siglo después) que depende de un juego de relaciones. Dicho de otro modo, intervenir una realidad en riesgo no depende de un manual,

sino de saber hacer, en cada caso, nuevas relaciones para permitir una transformación genuina. Este libro es, a su manera, un tributo silencioso a una gran mujer. Y una gran mujer, que no podemos evitar decirlo, le gustaba ir a cine.

Es de resaltar que entre las películas que posiblemente pudo ver Richmond, y que de un modo u otro reflejan las problemáticas sociales que inspiraron su obra, se pueden contar: Los mosqueteros de Pig Alley (1912) de D. W. Griffith y Fuera de la ley (1920) de Tom Browning, ambas retratos de las consecuencias del hampa en las comunidades más vulnerables. Quisiéramos, y esperamos que se comprenda la licencia, pensar que Richmond tuvo que haber visto, entre muchas obras, El chico (1921) de Charles Chaplin. Esa película que ya dibujaba claramente al gran personaje que creó el cineasta, Charlot, un hombre pobre que sobrevive en una sociedad capitalista, pone en escena un duro conflicto social. Una mujer pobre se siente impelida a dejar a su hijo recién nacido en la puerta de una familia adinerada con la esperanza de un mejor futuro para él. Por los giros del destino el niño termina abandonado en un callejón y Charlot (nuestro hombre común), sin desearlo, se convierte en un padre sustituto.

Las peripecias de esta nueva familia (un padre y un hijo fortuitos) revelan las duras condiciones de la época. Roban para sobrevivir y evaden a la ley para que no sean separados. Como contrapunto, la madre del chico, por las vueltas del destino, logra una buena posición social. Y sin duda el remordimiento, por haber dado en adopción clandestina a su bebé, la hace convertirse en una benefactora de los menos favorecidos. Y si bien puede que su rol no pase del asistencialismo, sus acciones revelan la importancia de la intervención social. Trabajadora social en ciernes, queremos creer, es un eco, quizá un reflejo de los esfuerzos de Mary Ellen Richmond. El final de la historia, tenemos que decirlo también, es feliz. Madre e hijo se reencuentran, y Charlot, el benefactor desinteresado, es invitado a continuar en el seno de esta familia. Este sueño, tal vez infantil, sin duda acompaña las fantasías de cualquier Trabajador Social. El cine tiene que permitirse estas quimeras para que valga la pena luchar contra la adversidad del medio. Y este libro tiene como base la misma ilusión, una nueva realidad, que en su complejidad, pueda ser otra tras la intervención social, tras los misterios de la complejidad metodológica.

Carlos Fernando Alvarado Duque
Profesor Universidad de Manizales

Se teje este texto bajo la premisa constructivista: <si no se cree no se ve; si no se ve no se comprende; si no se comprende no se ve; y si no se ve no se cree>. Es un ejercicio interpretativo (no un estado del arte o del conocimiento meramente descriptivo) en torno a los métodos de intervención¹ en Trabajo Social² a partir de su matriz fundante. El interés fue hacer una exégesis desde los modelos de

1 Se utilizará el término **intervención** para referirse a la práctica de Trabajo Social, no en su connotación negativa de interferencia o acción pasiva unidireccional, sino aludiendo a su etimología: inter=entre y viniere=venir; es decir, estar entre o actuar-participar en reciprocidad con otros; la praxis como crítica a la razón instrumental. Igualmente, se aclara que **las gráficas y tablas** mostradas en este libro, en su mayoría, son elaboradas por la autora (en casos de referenciarse la de algún autor, se hacen los correspondientes reconocimientos).

2 “Trabajo Social es una actividad organizada cuyo objetivo es facilitar la adaptación recíproca entre los individuos y el medio social (...), se logra a través de metodologías y técnicas que permiten a los individuos, grupos y comunidades asumir sus necesidades, resolver los problemas inherentes a la adaptación a una sociedad en evolución, y gracias a una acción de cooperación, mejorar las condiciones económicas y sociales” (Naciones Unidas, 1969).

“La profesión del trabajo social promueve el cambio social, la resolución de problemas en relaciones humanas, la habilitación y liberación de personas para aumentar el bienestar. Utilizando teorías del comportamiento humano y sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos donde la gente interactúa con sus ambientes. Los principios de derechos humanos y justicia social, son fundamentales para el Trabajo Social” (AIETS-FITS, 2001).

“El/la trabajador (a) Social (o asistente social) actúa en el ámbito de las relaciones entre sujetos sociales y, entre estos y el Estado. Desarrolla un conjunto de acciones de carácter socioeducativo que inciden en la reproducción material y social de la vida, con individuos, grupos, familias, comunidades y movimientos sociales, en una perspectiva de transformación social. Estas acciones procuran instaurar la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, capacitar, movilizar y organizar a los sujetos, individual y colectivamente, garantizando el acceso a bienes y servicios sociales; la defensa de los derechos humanos; la salvaguarda de las condiciones socio-ambientales de existencia; la efectivización de los ideales de la democracia y el respeto a la diversidad humana...” (CFSS: Consejo Federal de Servicio Social-Brasil, 2011).

“Trabajo Social se orienta al conocimiento e intervención en las interacciones, los procesos y las estructuras sociales, en el marco del respeto a las diferentes formas de vida y a los derechos humanos hacia la construcción de democracia, convivencia y ciudadanía, en horizontes de justicia, dignidad y equidad social” (Programa Trabajo Social, Universidad de Caldas, 2012).

PARADIGMA HUMANISTA	PARADIGMA PSICODINÁMICO	PARADIGMA SISTÉMICO	PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD O CONSTRUCTIVISTA
Causalidad implicativa o recíproca.	Causalidad lineal.	Causalidad circular o multi-causalidad.	Redes de interacción. Bucles de conocimiento.
La situación problemática como producto de relaciones inter-personales conflictivas.	El conflicto como expresión de un desequilibrio intrapsíquico o intrapersonal.	El conflicto como expresión de un desequilibrio extrapsíquico o interpersonal.	El desequilibrio como expresión de la eco-organización del sistema en su relación intra, interpersonal y extra-sistémica.
Valor al presente en su secuencia histórica.	Valor al pasado.	Valor al presente.	Valor al pasado, presente y futuro.
Método deductivo-inductivo, con enfoque hermenéutico.	Método inductivo con enfoque psicoanalítico.	Método inductivo con enfoque fenomenológico.	Método hermenéutico con pluralidad de enfoques.
El individuo como persona en situación con otros, que se auto-realiza mediante su auto-determinación.	El individuo como causa y efecto de su disfuncionalidad.	El sistema como causa y efecto de las dinámicas de interacción. El individuo como un elemento del sistema.	El individuo como un sistema independiente que interactúa con otros sistemas y entornos, y es su fuente auto-eco-organizadora.
El individuo como un sistema en relación.	El sistema como unidad cerrada.	El sistema como unidad abierta.	El sistema en apertura y cierre de pluralidad de manifestaciones.
La realización de la persona en situación. Pauta: desarrollo de la persona en relación.	La a-sinergia (acumulación de cargas negativas) como fuente del malestar. Pauta: ajuste social.	La des-información e in-comunicación como fuente del malestar. Pauta: comunicativa-transactiva.	Los modelos de representación, la sinergia (emoción) y la información (cognición) como fuente de interacción o sinergia cognitiva. Pauta: vida (afrentamiento-auto-regulación).
Objetividad en la relación, reconociendo la subjetividad como punto de partida tanto del Trabajador Social como del cliente. EMICs./ETICs.	Objetividad en la relación profesional-"cliente". ETICs.	Toma de distancia o suspensión momentánea del juicio en la relación profesional/cliente. EMICs.	Epifenomenismo. Co-construcción de realidades múltiples en las que se implica el Trabajador Social como mediador y actor social, en reciprocidad. ETICs/EMICs.

TABLA Nro. 1
LECTURA EPISTEMOLÓGICA A LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN

tradición y vanguardia frente a la intervención social en la línea sistémica-constructivista, dejando abierto el espacio al análisis del enfoque construccionista y crítico. Para ello se hace una re-construcción palimpsestica en la cual el método hermenéutico es el trasfondo. Se

parte de la consideración de los procesos de reificación social a los que se expone cualquier modelo contemporáneo, como práctica cotidiana arraigada aún en la matriz filantrópica. Es decir, una vuelta a un Trabajo Social re-filantropizado (José Paulo Netto, Brasil), post-re-filantropizado (Teresa Matus, Chile), guiado por el sentido común ilustrado (Susana García, México), instrumentalizado (Yolanda Guerra, Venezuela), operativo (Rosa María Cifuentes, Colombia), sincrético (Aura Victoria Duque, Colombia), etcétera.

Esta perspectiva constructivista se piensa desde una práctica de Trabajo Social orientada a la educación social (no formal) en procesos de desarrollo humano y socio-ambiental; pretensión que se sustenta en los mismos objetivos de la profesión a nivel internacional (Naciones Unidas y FITS: Federación internacional de Trabajo Social), y nacional (CONETS: Consejo nacional para la educación en Trabajo Social); en ellos se reconocen tres categorías: **adaptabilidad, cambio e interacción**. Una práctica que involucra procesos de aprehendizaje humano y, derivado de ello, métodos generales, particulares y educativos o específicos, para ser abordada mediante la propuesta de **tripta metodológica** (integración cíclica y dialógica de procesos metodológicos).

Consecuente con lo anterior, se hace una lectura a los métodos desde los fundamentos de las ciencias sociales y del comportamiento humano, y desde el marco metodológico de las diferentes concepciones que se identifican en la tradición teórica de la profesión: humanista, psicodinámica, sistémica y compleja o constructivista (ver tabla Nro. 1). Esta discusión tiene sentido a partir del abordaje de los modelos teóricos que soportan la intervención profesional, mediante el delineamiento del tetraedro para la plataforma teórica de la acción: **paradigma, modelo-escuela, alternativa-estrategia, metodología-método**³ que define matrices pre-clásicas

3 Paradigma: reglas generales (por lo regular implícitas) expresadas en principios que dirigen la orientación de un pensamiento-acción o marco de situación dentro del cual se comprende. Puede ser común a varios modelos. Según Barker (1995) orienta la acción dentro de unos límites. Igualmente, se dirige más a la fundamentación epistemológica para definir los marcos en los que se mueve el modelo. Es el espacio hasta donde llega el territorio.

Modelo: ideario dentro de un espacio topológico y/o temático, alrededor del cual se configura una comunidad académica para pensar la producción y aplicabilidad de saberes, con el fin de formar un grupo de adeptos en torno a una unidad de pensamiento. Matriz epistémica alrededor a un eje teórico de conocimiento.

Escuela de pensamiento: estructuras o esquemas o matrices que contienen los elementos conceptuales que, dentro de un paradigma, atienden un asunto particular; como fenómeno o problemática o tema. Werner Lutz fue la primera en utilizar el término en Trabajo Social en la década de los 70 definiéndolo como principios de acción (en Hill, 1980). Es la síntesis de una problemática situacional que, como punto de referencia, permite reproducir o solucionar algo (comparar). Es el mapa (representación mental de cómo está constituida una realidad y cómo se percibe a través del modelo). Matriz epistémica a partir de un eje de acción social.

Enfoque: orientación o dirección de la acción, en un contexto determinado, por lineamien-

(método filantrópico), clásicas (método diagnóstico, método psicosocial, método de provisión social, etcétera), de transición (método dialéctico, método único o psicosocial, método integrado o polivalente, método genérico o básico) y contemporáneas (métodos hermenéuticos, fenomenológicos, críticos, otros). Métodos que se ubican en paradigmas: **humanista** con orientación fenomenológica, pragmatista y cognitiva (Richmond); **psicodinámico**, tanto con tendencia psicoanalítica, conductista y/o funcionalista, entre el siglo XIX y la década del 40 del siglo XX (Hamilton, Hollis, Perlman, Germain, etcétera); **sistémico** para las décadas del 50 y 60 del siglo XX, y hoy, siglo XXI (Goldstein, Pincus y Minahan, etcétera); **crítico o construccionista**, como acción transformadora, educación liberadora (modelo de intervención en la realidad, etcétera.)⁴; y **complejo o constructivista** (para algunos eco-sistémico) desde la década del 70 del siglo pasado (eclosión e hibridación metodológica).

Es de aclarar que los hoy llamados métodos de caso, grupo y comunidad no tienen cabida desde este análisis, al observarse una tendencia a ser abordados desde el esquema genérico: diagnóstico, diseño

tos de política pública o social y en el marco constitucional de un Estado.

Alternativa: cuerpo conceptual que establece el puente entre el marco teórico de definición de una intervención social, en el plano de la reflexión paradigmática y teórica, con el plano operativo o posibilidad de realización. Son opciones elegibles entre prácticas uniformes tanto educativas como de gestión (prácticas no clínicas) dentro de un **rango de dispositivos análogos a una estructura-proceso** (individual, familiar, grupal, comunitaria, organizativa, etcétera) en la cual se posibilita el desempeño de un **rol-función** orientado a procesos de desarrollo humano o socio-ambiental para la resolución de una situación en torno a un objeto de intervención. En general, facilitación dentro de un ámbito social, educativo, comunicativo, participativo o psicológico.

Estrategia: construcción heurística que a partir de operaciones lógicas y procesos permite la operacionalización de una alternativa. Es el componente innovador para la solución de un problema o situación en el cual se identifica el horizonte de sentido de la intervención hacia su cometido transformador.

Método: proceso lógico que, para el logro de algo, se orienta mediante un conjunto de operaciones mentales, instrumentos de conocimiento (saberes particulares) y herramientas (técnicas, procedimientos, actividades). Se vincula directamente con el problema u objeto de conocimiento-acción, como condición empírica. No es una receta, son procedimientos ordenados y sistemáticos que se construyen (planean) en el proceso.

Metodología: fundamentación del método, referido a una acción puntual. Puede ser ontológica, pedagógica, filosófica, epistemológica, axiológica, teleológica, ética. Se vincula directamente con el paradigma como soporte teórico para explicar o argumentar el método.

⁴ El paradigma, construccionista, se reconoce en Trabajo Social fundamentado en la teoría crítica a partir del período de la re-conceptualización, para demarcar diferencias con los otros paradigmas, en su visión de sujeto y en la perspectiva macro social de la intervención. Mientras en el constructivismo, ya evidenciado en Richmond, prima el sujeto epistémico, en el construccionismo lo hace el sujeto social. Recuérdese que en este texto, por la complejidad del tema, solo se abordan los métodos en la faceta constructivista, no necesariamente entendidos como Trabajo Social de caso (estos son un campo de actuación, más no un método; contemplan múltiples métodos. En la misma medida, lo individual en la perspectiva humanista de Richmond hace referencia a las situaciones-problema, mientras que para la línea psicodinámica son los individuos objeto de intervención).

de alternativas, aplicación, evaluación y sistematización, como procedimiento utilizado por cualquier profesión en el ámbito no solo de las ciencias sociales (aplicadas) y del comportamiento, sino de la salud, la administración del recurso humano y la educación. En ellos no se especifican los métodos referidos a la aplicación (desarrollo del tratamiento o del proceso educativo propiamente), la cual se considera el punto álgido de la intervención social **¿cómo hacerlo?**

Este es un escrito donde se busca poner al unísono diferentes voces para hacer una interlocución y develar, primero, lo no dicho por los pensadores (lo que se pretendió decir, lo que quizá se pensó pero no se dijo, lo que se hubiera dicho en otras condiciones pero está implícito, lo que se hubiera complementado de saberse otras cosas) y segundo, lo dicho en términos de su coherencia teórica (revaluación a la luz de los modelos de cada época desde las representaciones simbólicas de los Trabajadores Sociales). Aparece la visión profesional como reflejo del espíritu de época con las influencias de los avances de la ciencia y sus propias rupturas. No se trata de mostrar las críticas a cada modelo ya que se supone su valor en el momento en que emergió. Se intenta re-escribir una historia épocal (revelar el palimpsesto), develándola y re-codificándola desde lo implícito o escrito al margen, en su coherencia lógica.

Ahora bien, la discursividad argumentativa que sustenta para Trabajo Social el ideal kantiano de la ilustración, <la liberación del hombre de su culpable incapacidad>, como meta-ideal que debe ser abordado para la profesión mediante el recurso de la transdisciplinariedad (cruce de diferentes disciplinas para trascender la compartimentalización en disciplinas o <barbarie al interior de las ciencias>), según Morin (1984)), en tanto multi-dimensionalidad o visión integral, conduce aquí a definir sus métodos mediante el dibujo (ver tabla Nro. 1, a manera de síntesis) de los principales supuestos que orientarían la estructuración de un modelo de la práctica dado un paradigma que la soporte. Matriz teórica de base para analizar las diferentes concepciones metodológicas.

Es de reconocer que los modelos de intervención cobran vida a través de las metodologías, las cuales permiten su operacionalización por la vía de los métodos. "Toda metodología tiene sus límites y la única regla que sobrevive es el principio de *todo vale*, ya que una disciplina que insiste en poseer un único método correcto y los únicos resultados aceptables, es ideología" (Feyerabend, en Kisnerman, 1998). Actualmente las metodologías para la intervención de Trabajo Social se expresan abiertamente en un proceso genérico, según diferentes fuentes, pero no se engendran desde la definición y cimentación del método propiamente dicho. En palabras de Monta-

ño (2006) son metodologías comunes a cualquier praxis social o se podría afirmar a una intervención por proyectos sociales como política de gestión social que puede ser operacionalizada por cualquier profesional en el área social.

Se hace evidente, para Trabajo Social, la necesidad de re-construir su plataforma metodológica para trascender, en la práctica, su mirada instrumentalista o intervención apoyada en el <sentido común ilustrado> según la Trabajadora Social, mexicana, Susana García Salord (1999). Perspectiva que, en últimas, deja ver, a pesar de una tradición teórica fuerte de la profesión (saber explicativo), ausencia de comunidades académicas sólidas en el ámbito local y regional, y quizá nacional, que lideren este asunto. Las pocas experiencias innovadoras son aisladas y no circulan formalmente en la literatura de apoyo a la formación profesional. Otras, que se importan desde medios latinoamericanos, europeos y anglosajones son sesgadas, incompletas, tergiversadas y no tratan a profundidad el asunto del método en sus reflexiones metodológicas⁵.

Este trabajo pretende contribuir, con una reflexión crítico-re-constructiva, a la comprensión de los métodos para la intervención de Trabajo Social en procesos de educación social o Trabajo Social no clínico, no solo en el fundamento de los modelos metodológicos que lo soportan sino dentro de los roles de campo o acción formativa de los actores sociales. Pretende ayudar a dilucidar el asunto de las metodologías integradas y aclarar el sentido de los métodos clásicos, mal llamados, como ya se manifestó, caso, grupo y comunidad, y su valor en las prácticas de hoy. Se busca llegar a precisiones conceptuales y metodológicas que permitan derivar una plataforma de base para la discusión, tanto para la comunidad académica de la profesión, como para Trabajo Social en otros escenarios. Discusión pertinente para la permanente búsqueda teórica-ideológica que desde varios horizontes, y en particular desde el año de 2006, renace en Latinoamérica con el movimiento de Trabajo Social crítico⁶; no obstante, ser éste un movimiento no de post-reconceptualización sino de neo-reconceptualización que se implica, al parecer, en una pretendida vuelta al marxismo ortodoxo. Lo que hay que

5 Hay que aclarar, primero, una restringida circulación de textos frente a los fundamentos metodológicos, a los modelos y a los métodos generales (genéricos); y, segundo, una producción significativa en Trabajo Social clínico o terapéutico y en experiencias (que poco visibilizan el método) en áreas como: familia, salud, organizaciones, o problemáticas particulares como: niño de la calle, mujer, discapacitados, drogadicción, tercera edad, trabajo hospitalario, etcétera.

6 Es de reconocer la voz de otros movimientos emergentes como Trabajo Social alternativo en Manizales. Pensadores que, tras un riguroso ejercicio de conocimiento-acción, buscan otras salidas a la práctica profesional, no desde una vuelta al marxismo ortodoxo, sino desde el pensamiento complejo.

buscar, sin desconocer la historia, es hacer una lectura a Trabajo Social contemporáneo, desde otros marcos, en aras al pluralismo teórico en tres asuntos claves:

1. El reconocimiento y delimitación de las **matrices paradigmáticas** para Trabajo Social en el espacio de la globalización y la política neo-liberal.

2. La identificación de un **cuerpo semántico** (lenguaje común) que permita el diálogo de saberes entre colegas, dadas las imprecisiones teórico-metodológicas por la prevalencia de una **polisemia conceptual**.

3. La instauración de un permanente ejercicio de **vigilancia epistemológica** como mecanismo de retro-alimentación que garantice el constante fluir conceptual en coherencia con la acción y el nuevo orden mundial⁷.

En esta medida, la discusión metodológica en la intervención social no es extraña a los marcos de las ciencias sociales, en particular, y de la ciencia, en general. Su análisis puede partir de la premisa: no se inventa, no se crea, sino que se descubre, conecta, re-significa, reconstruye, re-valora, a partir de una tradición teórica encadenada a una relación empírica siempre mediada por el tema de lo metódico (cómo hacerlo). Para ello, es la capacidad del sujeto exégeta (científico, profesional...), como mediador, la que configura el método para un caso particular, a partir de unas bases generales, como diría Feyerabem (1989), por el principio de proliferación en el conocimiento. Esto lleva a pensar el asunto metodológico en estrecha relación con el método no como una cuestión de secuencia de pasos, de fórmulas y uso de herramientas; obliga a conceptualizarlo dentro de una matriz metodológica (véase Duque, 2009) y desde una operacionalización lógica, no solo técnica.

Se pone en juego la competencia del intérprete como aptitud comprensiva y como habilidad operativa a través de abstracciones mentales, instrumentos de conocimiento y heurísticos a ella vinculada. Es una vuelta al sujeto en su multi-dimensionalidad, en su capacidad para epicentrarse para y desde la interacción humana-social; sujeto olvidado del período de la re-conceptualización de Trabajo Social; sujeto eliminado en las ciencias sociales bajo la hegemonía del positivismo. Tal como proponen, entre otros pensadores contemporáneos: Giddens (1995), Morin (1988), Maffesoli (1997), Maturana (1991);

⁷ Según el Icfes (2000), en las sociedades modernas se estructuran cuatro hitos, que a partir de la década de los 80, se instauran como orden simbólico: **1)** los avances científicos y tecnológicos, informáticos y de la comunicación; **2)** la transformación de la actividad educativa y la redistribución de las ocupaciones; **3)** la internacionalización de las sociedades y sus economías; y **4)** el aumento del nivel de educación y de la base de conocimiento en las sociedades avanzadas.

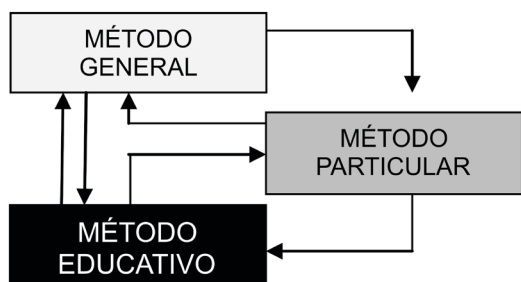


FIGURA Nro. 1
TRIPTA METODOLÓGICA

y, de alguna forma, Freire (1971) y Habermas (1996) en torno a sus propuestas del sujeto político. Desde Trabajo Social, Fombuena y Marts (2006) ya hablan de iniciativas neo-humanistas que aspiran a recuperar al sujeto de auto-conocimiento, y plantean cómo algunas unidades académicas de formadores de Traba-

jadores Sociales en Estados Unidos demandan a los estudiantes un proceso de auto-formación con el apoyo de un supervisor-tutor. Ello recoge el ideario de la fundadora de la profesión (Mary Ellen Richmond) cuando sostenía que el principal instrumento de la intervención era el mismo profesional (su saber-hacer-ser).

Pensar los métodos de intervención remite a la construcción de una tripta metodológica (propuesta de Duque, 2006, como las **tres M**) que se sustenta en la matriz epistémica pensada desde la idea de Kuhn (1994) mediante: **1)** generalizaciones simbólicas o supuestos básicos; **2)** modelos heurísticos o metodologías; **3)** criterios de valor o fundamento ontológico; y **4)** ejemplares compartidos o problemas teórico-prácticos (ver figura Nro. 1).

Esto delinea la lectura a los modelos de intervención a partir de su fundamentación teórica (supuestos básicos), su estructura metodológica o heurística de la acción, sus principios filosóficos en orden a objetivos y fines, y su objeto de conocimiento-acción en torno a los problemas que vehicula; todo ello en el marco de una intención educativa en la cual el aprendizaje cotidiano subsume la intervención social orientada al cambio o una acción teleológica centrada en <el aprehendizaje cotidiano en el ámbito de la educación no formal>.

Se parte del supuesto de que un método de intervención para el aprehendizaje cotidiano, el cual demanda un rol educativo como método específico en procesos de desarrollo humano, social y ecológico, se fundamenta desde los diferentes intereses de las ciencias sociales y del comportamiento humano como asunto: de pensamiento, de práctica social, de concepciones metodológicas y de escenarios de aprehendibilidad humana, en tanto el método como un saber-comunicar, un saber-actuar, un saber-comprender-se, un saber-interaccionar, un saber-negociar, un saber-construir y un saber-aprehender. En otras palabras, un saber-hacer-se-trascendente, como seres autopoiesicos. Saber que involucra un permanente ejercicio de

pensamiento al hacer-se y des-hacer-se en la con-vivencia, objeto de conocimiento/acción (interacción social).

Ahora bien, esta discusión intenta definir, desde las posibilidades ya no del conocimiento sino de la acción, el valor de los métodos para propiciar o lograr aprehendizajes orientados a enfrentar un mundo en cambio. En esta medida las propuestas de Habermas, Maffesoli y Morin, en torno a los intereses de las ciencias sociales, la razón sensible y el pensamiento complejo, respectivamente, brindan los fundamentos para hablar de tres tipos de métodos en la práctica social: general, particular y específico o educativo, según la acción definida en contexto. Formas de hacer que parecen tornarse problemáticas al tomar distancia no solo del estatuto teórico sino de la reflexión metodológica.

Desde el registro anterior, se observa la presencia de dos caminos para la reflexión sobre la acción inicial en la que tiene cabida el método, primero, moverse en la lógica de la no contradicción y no ubicarse en uno de los polos epistemológicos que, Popper, en Habermas (1996, 58), expresa como la construcción hipotética deductiva de enunciados o la explicación hermenéutica del sentido; y segundo, moverse en una lógica de la complementariedad, donde la complejidad de los enunciados expresados en categorías son los que orientarían la reflexión en ambas direcciones. El problema, en últimas, es metodológico y se sustenta en el marco de una reflexión educativa que se resuelve mediante las preguntas gnoseológicas-epistemológicas, pedagógicas-filosóficas, ontológicas-axiológicas y metodológicas-éticas para definir principios, conceptos y supuestos básicos orientadores de la acción.

Como bien señala Morin: "El método es la actividad pensante del sujeto" (1984, 364). Por ello se introduce el constructo paradigma-modelo-escuela como el sustento teórico (matriz) para situar y entender el método dentro de lo metodológico. No se trata de hacer una unificación, sino de fijar un derrotero terminológico para el análisis de cada visión con el fin de señalar, como se viene insistiendo, la necesidad imperante en Trabajo Social de identificar un lenguaje común, en vista de la polisemia teórica circulante. Al respecto comenta Viscarret que se enfrenta un uso indiferenciado de términos en Trabajo Social; situación que conduce a confusiones, sobre todo en lo referente a los conceptos de método y de metodología (2007, 11).

A lo anterior se suma la tendencia de los profesionales a operar mediante un pensamiento sincrético (Payne, 1995 y Duque, 2004) y, en consecuencia, a orientar sus prácticas de intervención en forma instrumental; en otras palabras, se evidencia una disposición a la acción directa con el actor (empirismo activo) bajo la negación de un a priori teórico, que de hecho existe. Según Cocozzelli y Constable,

citados por Payne (1999), esto es un fenómeno mundial; en sus investigaciones descubrieron una preferencia por el uso de la técnica en contraposición a una actitud reflexiva, y por la orientación a la tarea y no a la persona. En suma, se condiciona el método a una matriz teórica empírica aunada a estilos cognitivos y de aprendizaje de los mismos Trabajadores Sociales.

Para finalizar estos apuntes, hay que considerar tres categorías claves frente a la lectura que se hace a los métodos: **1) la estructura del método** o matriz metodológica leída con base en la figura Nro. 2, síntesis del soporte teórico-pedagógico y procedimental de éste; **2) la práctica no clínica** desde donde se ubican los métodos con sus respectivos modelos de análisis; y **3) los sujetos como actores so-**

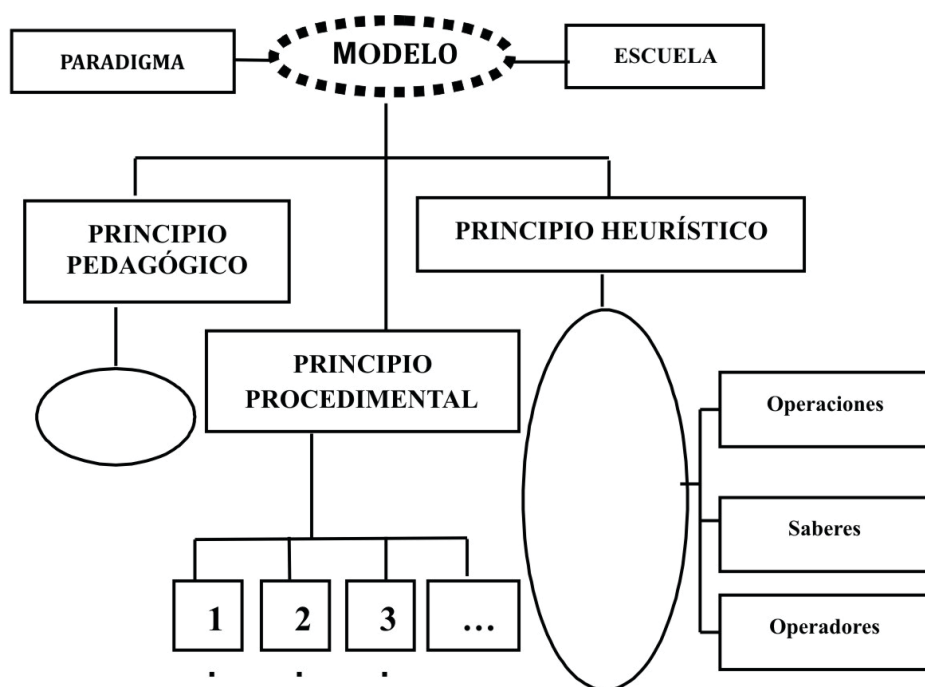


FIGURA Nro. 2
ESTRUCTURA DE LOS MÉTODOS

ciales con reconocimiento y voz propia; el cliente, en la posición de Richmond, es considerado no como el beneficiario de la asistencia, no en su connotación mercantilista que este término pareciera involucrar, es tenido en cuenta desde el sujeto que actúa activamente con otros, que asume un rol participativo como actor central de una interacción. Para ello se consideran tres condiciones de base: **a) la comprensión de la situación y los actores involucrados como suje-**

tos activos en permanente construcción, y no sujetos enfermos que ameritan tratamiento rehabilitador, **b)** la acción no directiva sino de mediación educativa por parte del Trabajador Social, y **c)** la fijación del objeto de conocimiento-acción, no en el síntoma sino en las condiciones que lo originan y mantienen como respuesta adaptativa.

En la figura Nro. 3 se muestra, para este análisis, la construcción, a manera de mapa conceptual, de una guía para abordar la inserción de la tripta metodológica en el campo de Trabajo Social; allí se visualiza, a partir de la re-construcción de los paradigmas y los modelos, el encuadre de las prácticas sociales vistas desde los modelos teóricos de la profesión.

Es de considerar que aunque los desarrollos muestran una línea cronológica en su génesis, se van involucrando unos a otros como momentos de transición para llegar hoy a una visión desde la complejidad humana-social y epistémica, perspectiva que al parecer los concilia en sus puntos neurálgicos; dicho de otra forma, se hace conmensurabilidad teórica. Esto lleva a que algunos modelos puedan ser ubicados en paradigmas afines. Se decide su inserción en consideración a su fuente epistemológica privilegiada y a la perspectiva teórica que los soporta. Igualmente, es de señalar que:

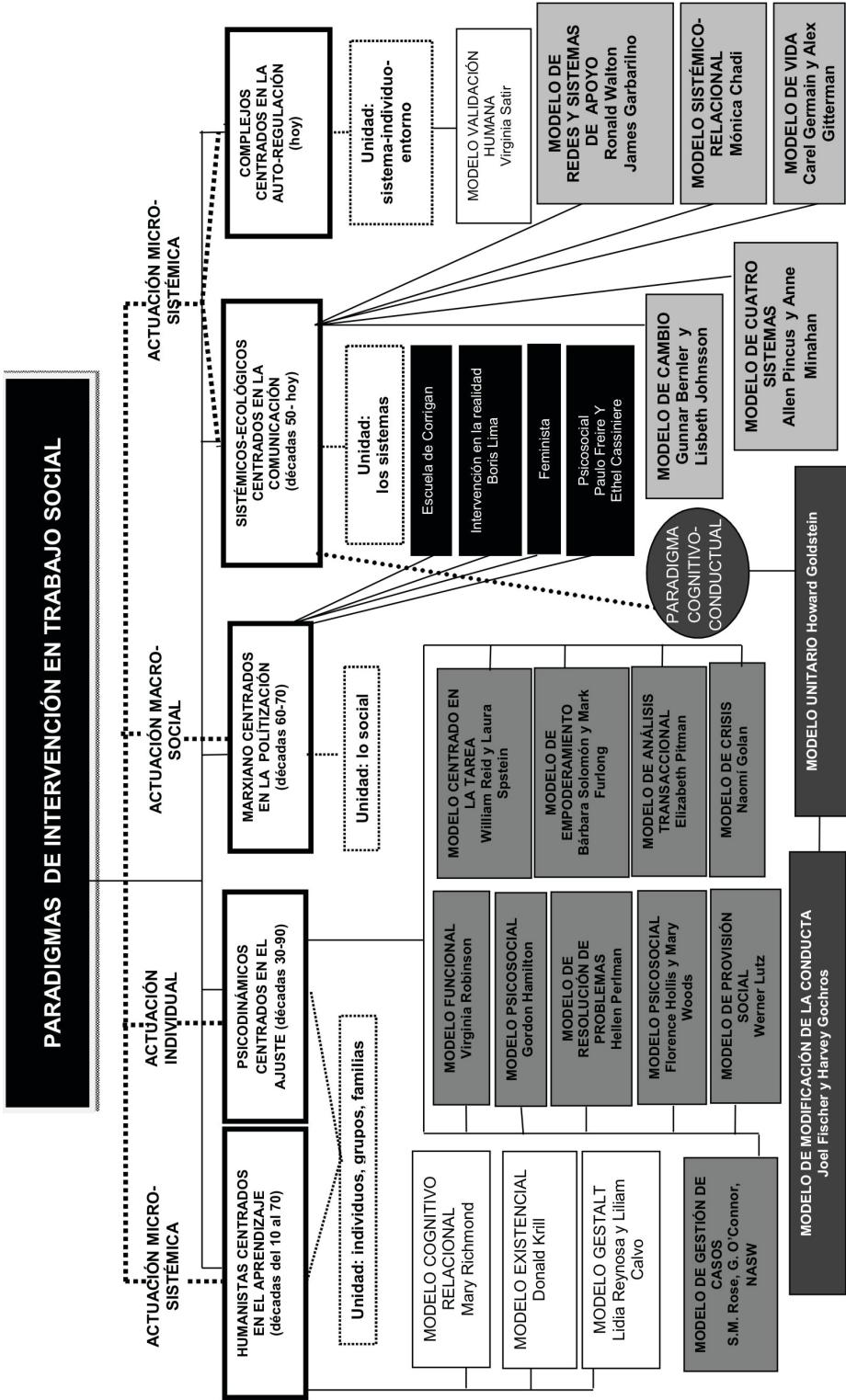
1. El paradigma marxiano no es objeto de análisis aquí, solo se registra para completar una malla epistémica que facilite un ejercicio de análisis contextualizado, para un lector desprevenido o neófito.

2. Los paradigmas, a su interior, han evolucionado; por eso se hace referencia a: cognitivismo de primera y segunda generación, y sistémica de primera, segunda y tercera generación.

3. El paradigma cognitivo, presente implícitamente en todos los modelos de Trabajo Social, a nivel mundial, es el de más bajo desarrollo conceptual para la práctica profesional.

4. El paradigma conductista muestra, al igual que el cognitivo, baja circulación en el medio cercano a pesar de su auge en los Estados Unidos paralelo al desarrollo del psicoanálisis. Se hace aquí únicamente referencia a él como transición al cognitivo, donde se observa como punto de encuentro la preocupación por el aprendizaje, más no por el método.

Es de señalar que este texto se escribe configurando cada paradigma en un capítulo para hacer la discusión sobre la tripta metodológica que encierra los constructos de metodología y método, mediante el encuadre de los modelos que la sustentan. Se registra en el mapa conceptual (figura Nro. 3), con fondo negro, el paradigma marxiano (como ya se enunció no desarrollado aquí) y, se incluyen los paradigmas cognitivo y conductista, de baja presencia en la literatura en Trabajo Social aunque de alta incidencia, como pre-paradigmas, que



tienen que ver, el primero más que el segundo, con el tránsito y evolución del paradigma sistémico en sus diferentes generaciones. Son modos de transición de la psico-dinámica a la complejidad. En suma, se puede hablar de dos vertientes educativas para comprender y asumir los avances profesionales: **la constructivista** con los paradigmas humanista, psico-dinámico, sistémico (cognitivo-conductual) y complejo (trabajados en este escrito) y **la construccionista** a partir del paradigma marxiano con sus consecutivos desarrollos, objeto de otro análisis.

MÉTODO COMPRENSIVO O DE AYUDA PROFUNDA EN MARY ELLEN RICHMOND. PRIMEROS PASOS HERMENÉUTICOS EN TRABAJO SOCIAL

1. MODELO COGNITIVO-RELACIONAL: MÉTODO COMPRENSIVO

Génesis de un pensamiento revolucionario⁸

Mary Ellen Richmond (1861-1928) fue una de las pensadoras, quizá la primera y única en su medio y época, con espíritu académico (finales siglo XIX y dos primeras décadas siglo XX) que enfrentó el período fundacional de Trabajo Social sentando sus bases científicas como profesión, lo que le valió el honoris causa en Master of Arts⁹.

⁸ Mary Ellen Richmond sobresale teóricamente entre los años 1898-1928 como autodidacta en Trabajo Social (se aclara que en su momento la profesión se registraba como Servicio Social) y creadora de la *Escuela diagnóstica crítica* (apelativo que se le da aquí para diferenciarla de la que más tarde funda su colega Gordon Hamilton). Fue amiga de George Mead, alumna de John Dewey y estudiosa de los pragmáticos, entre ellos William James, con quien compartió académicamente. Además de gestora-administradora de filiales de las COS (Sociedades de Organización de la Caridad) mostró una larga experiencia en investigación y en trabajo de campo con familias en Estados Unidos. Intuitiva, pensadora sistémica, con espíritu crítico y disciplina creativa, descuella por su inteligencia estratégica-sintetizadora. Es la primera en pensar y proponer las bases de un Trabajo Social científico con visión al margen, como postura paradigmática emergente donde la investigación, la educación, la creatividad y la actitud misma del Trabajador Social (perfil o competencia) aparecen como la estructura fundante de su escuela diagnóstica, orientadora y orientada por un modelo interaccional, no reconocido explícitamente por ella, ni por sus comentaristas. Un modelo, hoy, dentro del paradigma constructivista de corte psicosociológico. También fue estudiosa y observadora de la labor de las pioneras reformadoras de lo social: Octavia Hill en Inglaterra y Zilpha Drew Smith en Estados Unidos, quienes la inspiraron para pensar en un trabajo científico e interesarse por la formación de los Trabajadores Sociales. Propone la fundación de la primera *Escuela de Filantropía*, idea que se cristaliza en 1898 y se convierte en 1918 en *Escuela de Trabajo Social* en la Universidad de Columbia en Nueva York (la primera escuela fue creada en 1899 en Ámsterdam a partir de la experiencia de cursos de formación implantados por Octavio Hill). Su obra póstuma *Mirando a lo lejos* (1930) no ha sido aún traducida al español.

⁹ Es de reconocer que otra de las figuras en la génesis de la profesión fue Jane Addams (socióloga, premio Nobel de la paz en 1931 a sus 71 años de edad), quien con Richmond y otras colegas participaron activamente del movimiento reformador progresista en Estados Uni-

Durante este lapso sistematiza la primera matriz conceptual para la profesión recogiendo el ideario de la época y su propia visión en cuatro libros publicados (no obstante escribió artículos de investigaciones en problemáticas sociales): *Friendly visiting among the poor* (Visitas amistosas a los pobres, 1899), manual donde critica el concepto de caridad anclado en una visión filantrópica que aborda al sujeto como desposeído y da las bases para un Trabajo Social, en sus propias palabras: “Fundamentado solidariamente en el conocimiento y la experiencia” (Richmond, 1899, 3); *The good neighbor in the modern city* (El buen vecino en la ciudad moderna, 1907) en el cual destacó: “... las contribuciones del voluntariado a la problemática social urbana, así como los objetivos y métodos de la caridad moderna” (Kisnerman, en el prólogo a Richmond, 1962, 6); *Diagnosis social* (Diagnóstico social, 1917) donde sienta las bases filosófico-metodológicas de su escuela a partir de las tendencias de intervención profesional, sintetizadas en sus investigaciones, que presenta en tres constructos: la evidencia social, el diagnóstico y la práctica desde diferentes actores y problemáticas; y, *¿What is Social Case Work?* (¿Qué es Trabajo Social de caso, 1922), en el que consolida el marco conceptual-filosófico de la intervención en caso (no individuos, sino personas en situación).

Richmond se alimenta de diversas fuentes teórico-conceptuales mediante un trabajo inductivo que parte de sus propios referentes empíricos; considera tanto su experiencia de campo como la de sus colegas, la cual recoge a través de un ejercicio investigativo en su país de origen (Estados Unidos) y, en particular, de las experiencias en Inglaterra de Octavia Hill (1863-1912)¹⁰. Asume a los pensadores y escuelas de pensamiento que cuestionaban no solo los alcances de las ciencias sociales en el marco positivista, sino las divididas posiciones político-ideológicas (morales) de los reformadores sociales, por ese entonces; visiones empírico-religiosas de corte económico y perspectivas críticas en búsqueda de un fundamento científico para

dos en una época de transformaciones económicas y sociales. Travi sintetiza sus efectos en: “Pobreza y precarias condiciones de vida para amplios sectores de la población, desempleo, desfavorables condiciones de trabajo y bajos salarios, migraciones internas e inmigraciones masivas, problemas sociales vinculados al crecimiento acelerado de las ciudades, como la falta de vivienda, hacinamiento, problemas de salubridad, segregación social, delincuencia juvenil, alcoholismo, desintegración familiar, etcétera” (2006, 32).

¹⁰ Recuérdese que es Octavia Hill, una de las fundadoras de la COS en Londres y orientadora de los primeros cursos de formación en Trabajo Social, quien enfatizaba en las siguientes premisas: “... ayudar a los individuos mediante la **comprensión de su personalidad** en un medio social (...) aliviar no solo la pobreza material, sino también (...) **liberar a los hombres** del peso de sus circunstancias de modo que puedan aceptar una mayor **responsabilidad** para orientar sus existencias individuales y contribuir al **bienestar de la comunidad** en que vivan. El resaltado se hace aquí para señalar cuatro conceptos básicos heredados a Richmond (en Sierra, 1971, 49).

la atención al necesitado, en contraposición al concepto tradicional de caridad y a las formas de asistencia social basadas en la ayuda.

Así, esta pensadora re-configura su experiencia, no desde una vertiente o influencia positivista darwinista, psicologista y psicoanalítica, como mal se le ha atribuido¹¹, sino desde una vertiente psico-socio-filosófica alimentada por los pragmatistas John Dewey (1859-1952) y William James (1842-1910), y desde el interaccionismo simbólico de George Mead (1863-1931), padre de esta corriente y adscrito a la escuela de Chicago. Igualmente se observa en su obra: **a)** la influencia directa de la naciente psicología del desarrollo mental o *Psicología Review* con James Mark Baldwin (1861-934) en Estados Unidos, maestro de Piaget (1896-1980), alumno de Wundt (1832-1920) y crítico de la psicología racional o experimental, quien resalta la relación individuo-sociedad y la condición epigenética o prevalencia de factores culturales (no tanto genéticos) que influyen en el desarrollo del ciclo vital del ser u ontogenia; **b)** el influjo indirecto de Spencer (1820-1903) y de Weber (1864-1920) con algunos conceptos críticos; **c)** los desarrollos conceptuales de catedráticos de derecho penal como: Hans Gross (1847-1915), J.H. Wigmore (1863-1943), y B. Thayer (concepto de evidencia), médicos como: Weir Mitchell (1829-1914), Paul Dubois (1829-1905), Richard Cabot (1868-1939) y Samuel J. Meltzer (1851-1920) (concepto de diagnóstico), y líderes del movimiento de higiene mental en Estados Unidos como: Adolfo Meyer (1892-1904) y Thomas Salmon (1876-1927); **d)** el trabajo de Henry Sidgwick (1838-1900) sobre lógica (bases del concepto de inferencia) ; **e)** el pensamiento de Thomas Chalmers (1780-1847), organizador de la *Administración del socorro* en Escocia y fuente de la creación de la COS en ese país; un convencido de la necesidad de apropiarse la investigación (tema clave en Richmond) para indagar las causas de las situaciones en el trabajo de

11 Es de anotar, como ya se insinuó, que el modelo richmondiano no se podría catalogar como psicologista freudiano o de estar afectado por la psicología social (aunque sí recibió algunas influencias de la psicología cognitiva con James Mark Baldwin, en sus propuestas sobre el aprendizaje) por dos argumentos de base. **Primero**, la influencia freudiana se deja sentir en Estados Unidos después de la década de los años 20, en la perspectiva ortodoxa, cuando Richmond ya había sistematizado su modelo. También, parece ser, que las primeras traducciones del alemán al inglés se hicieron muy entrada la década de los años 10. Los registros no muestran a una Richmond estudiosa de esta escuela de pensamiento, ni sus conceptualizaciones lo ratifican. Ella misma es clara en separar los trastornos intrapsíquicos y dejarlos como objeto de trabajo de la psicología, como asevera. Fueron algunas de sus colegas quienes incursionaron en esta vertiente (Escuela de Nueva York). **Segundo**, Richmond refiriéndose a la psicología aplicada comenta: "... probablemente nos aportará en el futuro, además de las escalas de medición (psicología experimental) actualmente en uso, contribuciones que puede que modifiquen muchos de los aspectos de los métodos de Trabajo Social. Sin embargo hasta que los Trabajadores Sociales no sepan más de psicología de lo que saben ahora, no serán capaces de formular sus necesidades de la manera que llama la atención a los psicólogos..." (2005, 33).

ayuda social a los pobres¹²; **f)** los trabajos de algunos pedagogos y psicólogos educativos como María Montessori (1870-1952), Edward Thorndike (1874-1949) y Anne Sullivan (1866-1936).

Richmond da pie a un modelo centrado en el <Diagnóstico> como herramienta de conocimiento y acción interconectada y no aislada; patrón propuesto por fases que se pueden visibilizar a manera de modelo **cognitivo-relacional** (no bautizado por ella) para el ejercicio de una modalidad de Trabajo Social que denominó <Trabajo Social de Caso>¹³. Es de resaltar que la autora en ningún momento se refiere a esta modalidad con la denominación de *método de caso*, como hoy se tiende a señalarla en la literatura. Se lee entre líneas que se orienta por el método comprensivo o de análisis profundo con base en la investigación, y que a partir de la introducción de ésta, por Octavia Hill en 1869, se registran dos líneas de trabajo en las organizaciones benéficas: una orientada por el método económico de ayuda (criticado por Chalmers, quien visionaba la <auto-ayuda> y <ayuda mutua>); y, otra que sigue un método comprensivo de investigación y tratamiento que, según Richmond, es tildado de “... método de prestación de socorro injurioso [en lo cual] no se reconoce que es un estudio solidario del individuo en su entorno social” (1917, 12) que rescata la influencia de la sociedad en la personalidad. El método comprensivo ya intuido por Octavia Hill, pero solo aplicado, en la intervención social, en 1909 (40 años después), encuentra soporte en las ideas de Richmond de trabajar no con los síntomas sino con las causas (hoy diría la pensadora, las implicaciones de la red social y la personalidad). Al respecto afirma: “... robar es generalmente un síntoma, no una enfermedad, por lo que si queremos realizar una cura, han de recogerse e interpretarse los hechos físicos, mentales y sociales que se esconden tras dicho síntoma” (1917, 14).

Las ideas de Richmond de un Trabajo Social científico tienen que ver con los desarrollos del francés Claude Bernard (1813-1878), (1994) quien fue el primero en hablar de método científico como una re-construcción hecha a partir de las bases de los métodos de

12 Richmond, al ser una lectora abierta, se acercó además a las fuentes documentales que circulaban en su época en torno a Trabajo Social y a temas tales como: ética, investigación, medicina, economía, psiquiatría, salud, desarrollo humano, neuropatología, psicología criminalística, patología social, higiene mental, individualidad, etcétera.

13 Richmond (1917) habla de dos modalidades de la práctica de Trabajo Social: una general o Trabajo Social colectivo y otra individual en interdependencia. En 1922 hace referencia en su libro *¿Qué es trabajo social de caso?* a otras tres ramas, a la vez objetivos, tales como: Trabajo Social colectivo, Trabajo Social investigativo y Trabajo social de reforma social (incluye Trabajo Social individual o de caso como una cuarta rama). Aclara que a nivel de caso se presentan dos líneas de trabajo: con familia y en salud o trabajo médico-social. A la vez, el quehacer con la familia atiende diferentes actores y problemáticas, tales como: inmigrantes, viudas, menores, abandono, discapacitados, alcohólicos, etcétera (1917).

Galileo (1564-1642), Bacon, (1561-1626) Newton (1642-1717) y Comte (1789-1857). Coloca en su fundamento el razonamiento y el ejercicio metódico para confrontar las ideas con los hechos mediante un diálogo entre observador y observado¹⁴. A partir de este esquema, con base en las aplicaciones en la medicina, Richmond retoma los pasos de: estudio, diagnóstico y tratamiento, para darle un giro y recrearlo como método para Trabajo Social desde un enfoque cualitativo que se enriquece con el aporte, primero, de los métodos de investigación pragmático o de interpretación y comprensivo de Weber; segundo, con los métodos educativos centrados en el aprendizaje por descubrimiento y en el aprender haciendo de Montessori, y resolución de problemas de Dewey; tercero, con los métodos psicológicos de progreso afectivo de Baldwin y asociación de ideas o por contradicción de James¹⁵; y, por último, el método lógico de Sidgwick o método inferencial.

Se podría afirmar que la inspiración de Richmond desde la fuente médica, la cual hace que el modelo se tilde como clínico (curar), puede venir de su relación con el médico Richard Cabot quien desde el enfoque médico no clásico, sino desde la visión social, le hace una crítica al mismo modelo clínico de la medicina. Kisnerman considera, junto con Richmond, que dicho modelo "... da el paso hacia el Trabajo Social profesional e institucionalizado" (1987, 120). Anota el comentarista que Cabot creó en Boston, en 1905, el primer servicio médico-social hospitalario que abrió la modalidad de Trabajo Social de caso en salud y la primera plaza de Trabajo Social en un hospital como Inspectoras Sociales (1987, 115). Producto de ello es la publicación que hace en 1919, del libro *Trabajo Social y ensayos de sus relaciones con la medicina*. Este médico se interesó no solo por un diagnóstico integral sino por una acción educativa vs. asistencial, y por bosquejar la estructura de un método para

14 Bernard plantea un método inductivo-deductivo que privilegia el razonamiento, trátese de organismos vivos o no. En términos exactos este método implica tres procesos: **1)** observación (mostrar), **2)** experimentación, entendida como: "... alteración intencionalmente aportada por el investigador" (1994, 41), y **3)** razonamiento experimental o razonar sobre lo observado o el resultado de la experiencia. Señala el autor: "La experimentación (...) comprueba los resultados de la misma" (1994, 67). Anótese que tal concepto, en el campo de aplicación de las ciencias sociales, hace aquí referencia al término de experiencia, no al de manipulación de variables.

15 El método comprensivo que Richmond sistematiza, al incluir su propia experiencia y la de sus colegas, como se ha señalado, es producto de once años de investigación. Una primera fase entre 1902-1906 en la que registra notas de su propio trabajo con familias. Una segunda fase, ya vinculada en 1910 a la dirección del departamento de caridad de Russell Sage Foundation, en la que reinicia su investigación; etapa que ella llamó "Más allá de los límites de mi propia experiencia" o "Visión compartida" con el apoyo de los Trabajadores Sociales en familia y en salud, respectivamente, Hilbert Day y H. S. Amsden, quienes recogieron y analizaron 2800 casos en cinco ciudades de los Estados Unidos, en entidades dedicadas al trabajo con menores, familias y trabajo médico social (Richmond, 2005, 176-180).

un trabajo individualizado que, desde los registros de Kisnerman (1987), se puede inferir como un método demostrativo en la línea del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner (1973). Dicho procedimiento se deriva de los postulados-guía de la acción de Cabot basados en una buena relación y en el trabajo en equipo, así: estudio o registro de los hechos sociales y problemáticos; consulta de expectativas e intereses frente a las soluciones posibles; aprendizaje por demostración.

A la muerte de Richmond (1928) aún circulaba en el medio estadounidense conceptos como caridad, beneficencia e intervención de corte asistencial. En la misma medida, en Europa el interés seguía emergiendo por tres temas: la organización de los servicios sociales, la formación de Trabajadores Sociales y los métodos de la profesión reconocidos en las modalidades de: Trabajo Social de caso, Trabajo Social en la industria y Trabajo Social en salud o higiene social. Por su parte, el médico belga Rene Sand (1877-1953), como uno de los organizadores de la primera conferencia internacional de Trabajo Social realizada en París en 1928 sobre “Caridad, beneficencia y asistencia social”, publica en 1931 el libro *El servicio social a través del mundo*. En éste resalta el reconocimiento de la asistencia social no como socorro sino como re-educación, con influencia de los tratados internacionales desde 1864 sobre los derechos humanos y la humanización¹⁶. En dicha conferencia se define Trabajo Social en su función de: “... aliviar los sufrimientos que provienen de la miseria; poner nuevamente a los individuos y las familias en condiciones normales; prevenir las calamidades sociales; mejorar las condiciones sociales y elevar el nivel de vida” (Sand, 1961, 11).

La anterior definición ya promueve los niveles de acción o intervención de Trabajo Social como acción paliativa, acción rehabilitadora, acción preventiva y acción promocional, y se reconoce la *<intervención en caso>* ratificándose su función y sus modalidades tanto familiar como laboral y en salud. “El trabajo social para casos individuales se ocupó de rehabilitar, una a una, a las personas que cayeron en la miseria (...) cuya vida se ve trastornada por un problema familiar, psicológico, educativo o moral (...)”

16 La visión paradigmática de Richmond, ni en su momento, ni posteriormente, alcanzó otras partes del mundo. A América Latina llegaron los modelos psicoanalítico y conductistas. Señala Sand (1961) que Europa en la primera mitad del siglo XX no hace aportes directos (sin desconocer a los pioneros) a los desarrollos científicos de Trabajo Social. Más bien se influencia por Norte América desde la paradójica retrospectiva psicoanalítica y la perspectiva conductista. Para 1928, señala el mismo autor, se registraban 110 escuelas de formación en Trabajo Social en el mundo, así: Estados Unidos (23), Alemania (36), Gran Bretaña (11), Bélgica (8), Francia (6), Suiza (3), Austria (4), Países Bajos (3), Checoslovaquia (2), Suecia (3), Polonia (2), Canadá (2), Hungría (2), Chile (1), India (1), Polonia (1), Noruega (1) y China (1).

(Sand, 1961, 11). No obstante, se asigna una función rehabilitadora (sesgo médico del autor) contraria a la de Richmond que es educadora.

En esta medida, en la propuesta de intervención de Richmond se reconoce como base de la intervención social su eje educativo y su principio **relacional**, en palabras de Dante, citado por Sand: "... guiar para que se den cuenta de su situación real, para que vean claro en ellos mismos y hagan valer cualidades cuya existencia, a menudo ignoran" (Sand, 1961, 11). Guiar, en el sentido de mediar y no en el de una acción directiva. Ahora bien, parece que derivado de ese primer congreso internacional y de la influencia de las escuelas psicológica, psicoanalítica y conductista en Estados Unidos se da pie al apelativo de <psicologización de Trabajo Social> dentro del cual no cae el modelo de Richmond.

Dicho prototipo richmondiano se centra en las interacciones individuo-individuo, individuo-familia e individuo-ambiente (escuela, iglesia, salud, recreación, vecindario, instituciones, etcétera), y se interesa, no en el desarrollo psicológico del individuo sino en sus relaciones interpersonales a partir de la autoestima y la auto-ayuda. Se podría afirmar que éste es un modelo de socialización en donde la educación es concebida, por la autora, como una mediación para la recuperación y constitución del sujeto en crisis (problema) o la recuperación del sujeto para la sociedad. Avizora la construcción de lo social desde la determinación de la identidad en donde la intervención se demanda no por el conflicto en sí, sino por las tensiones en el ciclo vital personal o del sistema y las constricciones a su libertad. Visión cognitiva que asume el concepto de psiquis no como conducta psicológica patológica sino como el sistema de representaciones (creencias, valores, pensamientos, prácticas, etcétera) del individuo o imaginarios sociales de realidad.

Concepción de la primera matriz teórica en Trabajo Social

Richmond, al cuestionarse por las bases de la escuela de filantropía con tendencia asistencial que ella misma propuso crear (como se ha señalado), formula un modelo científico para la intervención en Trabajo Social sobre la reforma a algunos principios y la adopción crítica de otros de los lineamientos de la C.O.S. en Londres en 1869, que fueron sustentadores de la C.O.S. en Estados Unidos creada en 1870. Ellos hacen referencia al uso de la encuesta, al trabajo con las comisarias, a la ayuda metódica, al trabajo de re-adaptación con soporte del entorno, al trabajo inter-institucional, a la capacitación de los funcionarios, al registro minucioso de los asistidos por medio de ficheros y al registro de tipos de obras de beneficencia (en García y Melian, 1993, 19-20).

Los lineamientos de la C.O.S permiten identificar cuatro categorías claves que incidieron en el pensamiento de la autora: <ayuda metódica>, <propia re-adaptación>, <participación de parientes, vecinos y amigos> y <formación>. Categorías que van a convertirse en la base de su matriz, así: entrevista a profundidad vs. encuesta; método comprensivo-mayéutico (integración, conocimiento y acción) con bases científicas del método experimental, pero de corte cualitativo vs. método económico-filantrópico; formación asistida-autoayuda, y acción directa e indirecta.

De su experiencia personal y de la mirada de contexto resalta el concepto de evidencia; por un lado, considerado como base de la investigación empírica por Charles Boot (1892-1903) a partir de su publicación *Vida y trabajo de la gente de Londres*, según afirma Payne (1995); y por el otro, diferenciando la <evidencia legal> de la <evidencia social>, respecto a lo cual afirma la misma Richmond: “El Trabajo Social posee un planteamiento propio de la evidencia, pero por lo que respecta a la comprobación del material que la compone, tiene mucho que aprender del derecho, la medicina, la historia, la lógica y la psicología” (2005, 34). Se refiere con ello a la necesidad de dar rigor investigativo a partir de la observación y la inferencia lógica como herramientas del Trabajador Social.

Richmond, siguiendo la tradición de Octavia Hill, las fuentes teóricas (desarrollos de las ciencias sociales) de las que bebió y su propia intuición-creativa construye la primera plataforma epistémica para Trabajo Social, dotándola de un marco científico que respondiera a las necesidades del sistema de asistencia social de su época a partir del concepto de **la relación**. Sin embargo, como inquiere Bies-tek (1966), “... las Trabajadoras Sociales no han logrado explicar el concepto de **la relación** como herramienta clave en la intervención, haciéndola ver, más bien, como una experiencia pseudo-mística que solo los iniciados podrían comprender” (1966, IX). Punto que se desarrollará en el siguiente aparte (en torno a **la relación**), no como el principio pedagógico ni el procedimental, sino para enriquecer, desde otra lógica, la misma lectura que hace el pensador, aún incompleta, y que en Richmond no es explícita.

Es atinado el comentario del anterior autor, ya que un adentrarse en la lectura de la obra de Richmond, cuyos textos son puntuales pero estructurados como un hipertexto (los cuales a pesar de una clara construcción gramatical necesitan para su comprensión de un pensamiento sintetizador-analítico), obliga a des-tejer para extraer su esencia. Es decir, necesitan de una lectura no lineal y de un lector estratégico que los logre re-crear. Textos que demandan de un ejercicio heurístico tanto para los legos como para los iniciados en Trabajo

Social, ya que no dan cuenta de lo que se espera encontrar en ellos, por una parte, y en donde la definición de un modelo teórico muestra dificultades de conceptualización dado que hay que leerlo entre líneas para explicitarlo, por la otra.

La autodidacta en Trabajo Social no adhiere, explícitamente, su plataforma conceptual a ningún paradigma, teoría o escuela; de ahí que tildar su orientación como Escuela diagnóstica crítica puede ser lo más atinado; este concepto es para ella misma una de las fases de la estructura de la intervención. Igualmente, no es clara en la definición del método. Pero parece considerar uno general: estudio-diagnóstico-tratamiento y otros auxiliares, que no define para cada uno de los momentos, al parecer tomándolos simplemente como técnicas y enunciando principios. Esta situación se aclarará en el punto de estructura del método entendido como: "Procedimientos u operaciones que conducen a un resultado propuesto" (Martínez y Martínez, 1999, 376) con el fin de develar dicho procedimiento, ya que en Richmond, en su ejercicio escritural (libros), es claro el resultado y la intencionalidad de la acción (qué y para qué) más no el proceder que conduce a ello (cómo) en lo que se refiere directamente a los detalles del tratamiento.

Esta plataforma conceptual, en su base científica, nace de un crisol de ideas que marcan una época de cambio y crítica a los paradigmas vigentes; o como diría Kuhn (1963) nace como una oposición a la ciencia normalizada para hacer una propuesta como ciencia revolucionaria, cuando la crisis socio-económica y político-ideológica, por las transformaciones del período de industrialización y los efectos de la primera guerra mundial, dejan ver anomalías o nuevos problemas a resolver, que desde el paradigma dominante no avizora salidas resolutorias (se muestra como insuficiente para ello).

Así, el espíritu científico de las primeras décadas del siglo XX, en las que Richmond plasmó su modelo, polula en un marco aunado a un pensamiento crítico en contra del positivismo y del materialismo que, particularmente para el medio angloamericano con influencia de Europa y generación de pensadores propios, reportó una nueva concepción del mundo y del hombre desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la educación y el mismo Trabajo Social, siempre en busca de un rigor científico y como pioneros de posteriores desarrollos de las ciencias sociales. Estas discusiones, en una síntesis apretada, giraron alrededor de la reflexión ciencias sociales vs. ciencias naturales frente el estatuto de científicidad negado por el racionalismo para las primeras, en torno a la posibilidad de estudio riguroso de la cuestión humana y social en los hechos no observables.

En tal debate, desde una perspectiva epistemológica positivista, se cuestionan los fundamentos o los conceptos de verdad absoluta,

cambio como desarrollo, validez, verificabilidad y predicción del conocimiento, la relación instrumental sujeto-objeto, el papel del observado y el observador en el sistema de observación, entre otros. Se mira el asunto del método en la discusión de lo medible o cuantificable y lo inteligible, o problema de explicación y comprensión que ya Dilthey (1833-1911) ponía en discusión en torno a la figura de hechos (observables) y significados (no observables). En fin, en un amplio marco de re-conceptualización se abren visiones de mundo que epicentran al hombre como sujeto de derechos y su rol activo en su propia constitución y construcción de la sociedad; se revitaliza la discusión sobre el papel de la conciencia y la mente en contra-respuesta al conductismo y, desde diferentes escuelas, el concepto de realidad como interpretación con desarrollos de la psicología del yo.

Es de resaltar la alta influencia de la postura de Spencer (1838-1900) en torno a la aplicación de la teoría evolucionista de Darwin (1809-1882) para entender el funcionamiento de la sociedad como un organismo; perspectiva que influenció la sociología angloamericana, en su postura radical, en un momento en que aún se discutía la relación entre ciencias sociales, positivismo y sociología en el marco del pensamiento decimonónico con Comte. Para su estudio, este pensador reduce los fenómenos sociales a las mismas leyes de los fenómenos naturales; en su filosofía positiva donde propone la ley de las tres etapas como carácter de la evolución histórica de la sociedad y de la inteligencia humana, niega la posibilidad del individuo como tal, para atribuirle su condición social por naturaleza o sujeto colectivo que desarrollarían Durkheim (1858-1917) y Jung (1875-1961); además reconoce su evolución y el paso por las mismas etapas del desarrollo de la sociedad que explican en cada momento las concepciones de mundo y los desarrollos mismos de la ciencia, ellos son: la teológica o ficticia, la metafísica o abstracta y la científica o positiva (ver Ritzer, 2002).

Reconoce Gordon (1995) que la influencia de Comte en el inicio de la sociología cuantitativa en Estados Unidos fue poca, fue más la influencia del racionalismo y el empirismo e indirectamente la misma teoría marxiana. Señala que con Small (1854-1926), uno de los co-fundadores de la Escuela de Chicago en donde se instauran las bases del interaccionismo simbólico (rejilla ya iniciadas por Mead) y la institucionalización de la sociología en dicho país, se marcó un hito, aunque inicialmente de corte religioso, de una ciencia que se ocuparía de la reforma social con carácter científico ante los acelerados efectos de la urbanización e industrialización. A esta escuela se vincula Mead, amigo de Richmond, quien influenció altamente su modelo, considerado por algunos como el verdadero padre del in-

teraccionismo simbólico. Más tarde los desarrollos de esta escuela referencian a Georg Simmel (1858-1918) quien acuñó el término en 1937, a Herbert Blumer (1900-1987) quien desarrolló el ideario como escuela (ver Ritzer, 2002) y a Charles Peirce (1839-1914) quien representó la vertiente angloamericana.

Ritzer (2002) ubica la sociología en Estados Unidos dentro de una línea política-liberal que se sustentaba en el bienestar individual (influencia de Spencer más que de la postura más colectiva de Comte). A la par reconoce en ella ideas evolucionistas vs. interaccionistas del progreso social. Señala que su anquilosamiento obedeció a las dificultades para concretar formas de lograr el progreso (desarrollo) ya que algunos pensaban que era responsabilidad del Estado, y otros que era un acometido de la sociedad (doctrina del *laissez-faire* o visión del mundo centrada en el factor económico). Emerge en este marco una sociología con influencia religiosa-filantrópica interesada por mejorar la sociedad.

Particularmente la escuela de Chicago se preocupa por una sociología dedicada a la reforma social desde una sociología científica crítica vs. una sociología clásica naciente en la idea de una <física social> en Comte; sociología afectada, como se señaló, por la connotación de su carácter organicista en Spencer con su darwinismo social (que mal se le atribuye al mismo Darwin) o aplicación de la teoría evolucionista de las ciencias naturales al funcionamiento de la sociedad para explicar la historia humana bajo el axioma de una sociedad como organismo, y los conceptos de libertad y progreso (un Estado no intervencionista en el desarrollo, solo en el control).

Se observa que Richmond vive un momento de la historia de la teoría social en la que se encuentran tres escuelas sociológicas: *evolucionista* con diferentes posturas a partir de Comte, Spencer y Durkheim, *pragmatistas* con James y Dewey, y *simbólica* con Mead (propiamente la escuela de Chicago). Paralelamente, desde la vertiente psicológica, las tendencias fluían y se controvertían entre *conductistas* línea Watson, *psicología experimental moderna* (desarrollo de la mente) con Baldwin y Royce, y la *psicología experimental-educativa* con Thorndike y Hensen, como procesos de transición del pensamiento social que asumen algunos principios del conocimiento científico en la teoría clásica (base racionalista) pero difieren en la concepción de hombre, sociedad y realidad. Al parecer Richmond se inclina más por la teoría simbólica, pero deja ver alguna influencia de los pragmatistas para revelar una matriz conceptual re-vitalizada en la cual conocimiento y acción se traslapan; así, estratégicamente para describirla, separe los dos conceptos como momentos o etapas; de ahí, que el asunto del tratamiento, como tercera fase del método,

que se pensaría remite a la acción, no es metodológicamente desarrollada por la autora (lo hace, únicamente, en los casos que analiza y presenta a manera de relatos, como desarrollo conceptual o figura de la ejemplificación empírica).

En síntesis, entre muchos pensadores que motivaron a Richmond para soportar teóricamente su modelo resaltan: John Dewey y George Mead en la línea filosófica-sociológica, y William James, Josian Royce y James Baldwin en la perspectiva filosófica-psicológica¹⁷. Para el apoyo educativo es de reconocer otros referentes teóricos desde pensadores como Montessori, que Richmond apenas insinúa y, como Comte y Durkheim para re-pensar el asunto del conocimiento y el soporte investigativo. En fin, su preocupación por la mente, la ética y la personalidad se hace evidente con la referencia a otros autores.

Como adelantada a su época, Richmond intuye (implícitamente) un modelo cognitivo-relacional (para algunos psicosocial) que recrea desde la concepción misma de un Trabajo Social que, en mayor porcentaje en Estados Unidos, atendía casos en contraste con la prevalencia de un Trabajo Social general en los ejes de investigaciones sociales, reforma social (administración) y prestación de servicios sociales colectivos, como formas de Trabajo Social señalados por la autora (1962) y orientadas (se vuelve a citar) a: “La mejora de la situación del individuo o las familias, uno a uno¹⁸, y no a la mejora del colectivo” (Richmond, 2005, 4). Las bases onto-epistemológicas del modelo corresponden con lineamientos de un paradigma humanista-existencial con los siguientes supuestos:

1. Pensamiento holista y no fragmentario de la realidad para comprender la unidad de trabajo como un todo en interconexión. Perspectiva sistémica basada en la teoría general de sistemas publicada posteriormente por Bertalanffy (1976).

2. Visión de un mundo cambiante con individuos-personalidades diferenciados socialmente pero en estrecha relación con el ambiente o “Visión no dicotómica en la relación individuo-sociedad” (Travi, 2006, 35).

3. Concepción de un individuo auto-determinado con capacidad para auto-ayudarse y dar ayuda solidaria, hacer transformaciones en

¹⁷ El estadounidense James Baldwin (1861-1934), como se registró, fue pionero de la nueva psicología experimental, frente al desarrollo de la mente, con asiento en Alemania; igualmente, Josian Royce (1855-1916) contribuyó a la naciente psicología infantil del desarrollo mental.

¹⁸ La figura “... uno a uno...” que resalta Richmond, es un postulado controvertido, pero con él, hay que entender; no insinúa una acción individualista, sino acogerse al principio sistémico de reciprocidad o principio de acción en el cual las transformaciones de una parte del sistema produce cambios en todo su organización. También se puede leer desde uno de los acometidos constructivistas o trabajo de <adentro hacia afuera>.

la vida y modificar sus entornos para adaptarse activamente recreando su medio. Se señala que, para Trabajo Social de caso, el ser humano es cambiante, capaz de aprender y de aprovechar las oportunidades (Richmond, 1962, 89).

4. La comunicación como la base de las relaciones interpersonales, la responsabilidad y la participación democrática como fundamentos de la libertad.

5. El conocimiento científico se articula a la experiencia vital en su condición objetiva y a la vivencia en su condición subjetiva. El objeto no existe fuera de la conciencia.

6. Relación o unidad entre conocer y hacer (experiencia) como base de la investigación social y principio metodológico de la práctica profesional.

7. La sociedad como un todo que antecede a la mente individual. “El individuo consciente y pensante, es lógicamente imposible sin un grupo social que le preceda” (Ritzer comentarista de Mead, 2002, 253).

8. Experiencia, relaciones sociales y culturales como variantes o factores asociados al desarrollo de la personalidad en el marco de una sociedad que se configura no solo como medio sino como fuente de ésta. Ideario de Mead (adoptado por Richmond) que señala: “Se ha designado a veces bajo el nombre de <<teoría del yo ampliado>> a esta explicación de la vida y del desarrollo mental del hombre” (1961, 87). Postura que se contrapone a la visión de una inteligencia residenciada solo en la cabeza del hombre. Mentalidad humana (pensamiento-acción) viva, cambiante, mutable, potenciabile, como: “Fuerza constructiva consciente” (Richmond, 1962, 88).

9. La cultura o <herencia social> como condición del desarrollo humano además de las variables herencia y medio. “Es una herencia en el sentido de que el hombre la adquiere por su nacimiento. Además de esta herencia, tenemos que contar también todos los efectos que ejerce <el medio>: la educación, la religión, el gobierno y las relaciones sociales sobre la existencia del individuo, libre de sus movimientos y que participa en la vida social” (Richmond, 1962, 99).

10. Igualdad de todos los hombres en términos de derechos humanos, pero singularidad o diferencias individuales según rasgos de la personalidad. En palabras de Feliz Adler (1851-1933): “Decir que cada hombre es igual a sus semejantes, significa que cada uno tiene los mismos derechos a volverse diferente de los otros, a adquirir una personalidad distinta, a proyectar su propio rayo en el haz de diversos colores cuya combinación forma la luz blanca de la vida espiritual” (en Richmond, 1962, 101).

11. Desarrollo y habilidades de razonamiento, creación de oportunidades y formación de valores son herramientas de un desarrollo humano esforzado por atender no solo los problemas sino las necesidades de adaptación del hombre. En palabras de Richmond (1962), comunicarse en las esferas de lo tangible y lo intangible mediante el uso de operaciones mentales y la formación en valores.

12. Las causas de los hechos sociales no se encuentran ni en los factores biológicos y psicológicos del individuo, ni en la sociedad. Causas personales y sociales interactúan entre sí como situaciones relacionales en choque "... cambiando lugares como causa y efecto" (Richmond, 1899, 4).

13. La interacción o relaciones interpersonales en situación modela la capacidad mental de los individuos, quienes aprehenden, por medio de la socialización, el proyecto cultural para interpretar su propia experiencia-vivencia o tener un propio punto de vista de una situación. Su capacidad transformativa les permite reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones y adaptarse creativamente al medio introduciendo las modificaciones necesarias.

14. La familia como el eje de las relaciones sociales. Eje de la democratización del mundo que, no obstante, no logra un proyecto de adaptación creativa por su falta de flexibilidad en las interacciones. "No se puede obtener estabilidad si nos obstinamos en una rigidez llevada al exceso" (Richmond, 1962, 121-122).

En su libro *¿Qué es Trabajo Social de caso?* (1962) Richmond reconoce como base de su propuesta tres principios que se derivan en los anteriores postulados: **interdependencia humana, individuación** (características individuales) **y acción razonada**. Se podrá ver cómo cada una de estas categorías se soportan teóricamente y constituyen la estructura de esa concepción humanística para Trabajo Social, frente a la crítica que la pensadora hacía al enfoque económico de la intervención y al tipo de investigación de corte cuantitativo derivado de ello. Propone un modelo holístico e integral, por un lado, y amonesta sobre la tendencia a una asistencia con prácticas operativas no creativas y atención deshumanizada, por el otro. Es quizá desde estos tres postulados que se puede tejer y recoger en la obra central, la conceptualización del modelo en Richmond.

Se observa aquí, bajo la influencia de Dilthey (1833-1911), la percepción de un modelo anclado en una filosofía de vida porque sitúa al hombre como centro de su acción asignándole un papel activo sin dejar de reconocer, en la línea de Mead y Weber, una base racional de la acción humana sobre la margen de una **relación social** como interacción entre sujetos bajo supuestos intercambios interpersonales. Se medían condiciones de reciprocidad, medios-fines y valores

desde una condición empírica, y la posibilidad de pactar el sentido. Conceptos fenomenológicos que modernamente soportarán en Habermas su desarrollo de la teoría de la acción comunicativa con influencias de Weber, Mead y Husserl (1859-1938). De Dilthey emerge el concepto de individuo como producto de su historia vital con capacidad de razonamiento, dándole un puesto a partir del reconocimiento de su diferencia.

Esta filosofía de vida, como base del paradigma humanista, remite, así, a los primeros pasos de la fenomenología y del existencialismo como bases además del posterior surgimiento de la psicología humanista desarrollada a partir de Rogers (1902-1987); filosofía que enmarca el modelo de Richmond con el soporte de los principios democráticos del abanderado movimiento progresista de la época. De la misma forma, se observa que su peculiar concepto de **personas en situación** es un término del existencialismo que, mucho después, con Sartre (1905-1980), toma un viso pesimista. Persona con capacidad de elección (libertad), responsabilidad humana y compromiso con su medio. Insiste, por otra parte, en considerar el punto de vista del cliente o condición antropológica que desarrollaría más adelante Marvin Harris (1999) en su antropología cultural, a partir del concepto original del lingüista Kenneth Pike, como perspectivas EMICs y ETICs¹⁹.

Véase ahora, esos tres principios del modelo cognitivo-relacional de interdependencia humana, individuación y acción razonada.

Interdependencia humana. Emergente en la raíz de un programa democrático bajo los valores de responsabilidad, respeto, igualdad, diferencia, participación, solidaridad y libertad, como constitutivos de la dignidad humana, cuando Richmond afirma que Trabajo Social es para todos, no solo para los pobres y se orienta hacia: "... la lucha por el mejoramiento de las condiciones del género humano (y) la adaptación del hombre a la vida social" (1962, 85-86) como acción teleológica. Paralelamente reconoce como fines de Trabajo Social: la potenciación de las habilidades y cualidades del individuo para el mejoramiento de la sociedad, la integración del individuo al medio y la defensa de la dignidad humana. Para ello supone, como condición necesaria, citando a Baldwin, que: "El desarrollo de la personalidad del niño no podría absolutamente proseguirse sin la constante

19 El concepto EMICs refiere a que: "... los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o <<hechos>> fenoménicos están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes como similares o diferentes, reales, representativos, significativos o apropiados. Puede refutarse una proposición EMICs si se logra demostrar que contradice la percepción del participante de que las entidades y los acontecimientos son diferentes o similares, reales, representativos, significativos o apropiados" (Harris, 1999, 29).

modificación de su conciencia, por sugerencias que provienen de su ambiente” (Richmond, 1962, 86). Con ello se está reconociendo la interacción individuo-entorno con una visión que hoy se designaría no solo de sistémica sino cognitivista, al mostrar la conciencia, no en el sentido de recuerdo oculto sino de capacidad representativa o de pensamiento, como fuente del desarrollo y del aprendizaje; diferente al conductismo que la niega y se centra en la influencia del ambiente como condición del comportamiento; la conciencia como condición de existir de leer-se, de ser hermenéutica natural²⁰.

Además, el concepto de conciencia lo trabaja Richmond a partir de las ideas de Mead (1974) quien resalta el papel del yo y la mente en las relaciones sociales a través del lenguaje. Base ésta del método o principio metodológico como se verá; pero hay que enfatizar que Richmond reconoce, superando la visión evolucionista basada en la selección natural, el efecto Baldwin que el autor en su autobiografía define como: “Las condiciones epigenéticas que pueden ser iguales o más importantes que la selección natural” (1930, 11). Es decir, consideró que el aprendizaje se hace más fácil si el individuo tiene una dotación genética específica (intuición de las inteligencias múltiples desarrolladas posteriormente por Gardner, 2001) y, si dichas habilidades facilitan la adaptación y se transmiten como herencia social (concepto adoptado por Richmond) o cultural para ser socializadas.

Se infiere una relación de reciprocidad entre aprendizaje y evolución que, en contra del innatismo, define al individuo alcanzado por su medio. Baldwin en su teoría de la síntesis dentro de una psicología del desarrollo mental, aborda, entre otros, la tensión entre herencia individual y herencia social o perspectiva tanto psico-biológica como psicociológica, afirmando que: “El individuo Self-thought (pensamiento) o ego es alcanzado por el compañero social...” (1930, 4). Reafirma así la existencia de un individuo lógico que evoluciona mentalmente (pre-lógico, lógico, hiper-lógico) como producto de la diferenciación social. En otras palabras, es a través del conocimiento que el individuo (en sí mismo conocimiento), con base en códigos lingüísticos, en su interacción con la sociedad, hace una <mediación cognitiva> para poner en tensión las herencias mencionadas. No niega al individuo diferenciado, por el contrario, a pesar de la influencia social, lo dota de capacidad de razonamiento para enfrentar la vida práctica. Relación entre pensamiento y acción. Confirma una

20 Es pertinente recordar el contemporáneo debate entre las vertientes constructivistas y construccionistas. La primera que, en su perspectiva más radical, postula que los esquemas mentales producen el lenguaje y, en su postura más abierta, que ni primero pensamiento, ni primero lenguaje, sino una interacción entre ellos. La segunda que asume que el lenguaje produce el pensamiento. Contrario al constructivismo, el construccionismo aborda el lenguaje como una práctica cultural y no un mecanismo intelectual.

interdependencia individuo-sociedad en términos de un sistema de significados compartidos que producen nuevos significados, en tanto dicha relación tiene cabida por la experiencia y los intercambios sociales. *La crisis de una de las partes produce tensión en la otra y viceversa, al alterar las relaciones sociales y dificultar la interacción humana*, es el axioma central de la teoría de la acción en Richmond para abordar allí las necesidades de la intervención social y centrarlas en el sistema de **relación**, para ella <relaciones interpersonales>. Al respecto comenta: "... el Trabajo Social de caso interviene cuando la dificultad está en el medio, y cuando a ello se suma una personalidad desequilibrada, el trabajo es con el psiquiatra" (Richmond, 1962, 89). Supone un enfoque no psicológico sino psicosocial que demandaría, pero no lo hace, de los aportes de la psicología social cuando comenta: "Los especialistas en psicología social no han sido, hasta ahora, de gran utilidad como guías, en la práctica de este Trabajo Social" (1962, 96).

Individuación²¹. Al reconocerse aquí la singularidad del ser y la posibilidad de constituirse a partir de las diferencias, se está abordando la capacidad auto-regulatoria o autopoiésis humana como "... lo propio que agrupamos cada día a nuestra individualidad" (Richmond, 1962, 63) y que se refleja en la personalidad o habilidad para ser persona única. Con ello, la intelectual está indicando el potencial del individuo para lograr ser individuo, valga la tautología, como variable del proceso de individuación (hacer-se-con). En dicho proceso, como ya se ha abordado, inciden la herencia física (genética), la herencia social (socialización-educación), la experiencia y la individualidad o personalidad; variantes funcionales que Piaget elaboraría más tarde en su teoría psicogenética del desarrollo humano.

Mediante el concepto de energía de Baldwin impulsa la actividad del individuo como dotado de voluntad y finalidad. Intuye la noción de sinergia cognitiva (fuerza social) como impulsora de la personalidad donde el juego de éstas individualidades, a través de la interacción, conduce a las relaciones que, a la vez, impulsan la personalidad; se construye el individuo sobre las diferencias: "Las diferencias caracterizan la personalidad entre los hombres, así como caracterizan las tonalidades de los diversos instrumentos de una orquesta" (Richmond, 1962, 63). Descubre allí los principios de armonía de los contrarios en Jung y de la complejidad en Morin, desarrollados posteriormente.

²¹ Originalmente, el principio de individuación es presentado por Richmond como principio de <características personales>. Pero al abordar el concepto de adaptación del profesor Maciver, como ella misma afirma, quien involucra sociabilidad e individualidad como dos caras de una moneda, está aludiendo a los procesos de individuación o el hacer-se persona diferenciada.

Siguiendo a Amartya Sen (2000), Richmond diría, hoy, que dada su individuación el sujeto nace con dotaciones genéticas, culturales y oportunidades económicas que si no se desarrollan (no se ejercitan o potencian plenamente), se atrofian (Piaget y Vigotsky ya lo demostraron, respectivamente, en sus teorías de la adaptación y de la zona de desarrollo próximo, como problemas del desarrollo y aprendizaje). La pensadora, implícitamente, define el proceso de individuación como la capacidad para agregar la herencia social y hacerla parte de uno, desde la propia construcción personal, algo así como lo abordaría Lorenzer (1973): hacer refracción autobiográfica. Señalaría que este proceso incluye individualidad (lo inmutable) y personalidad (lo mutable como juego entre cualidades innatas y adquiridas). Se reconoce a lo largo de su obra la categoría de individualización con un criterio pedagógico en el sentido de ofrecer a cada uno posibilidades para su desarrollo a partir de sus intereses, por una parte; y en el sentido humanista de considerar a los seres en su dignidad humana como únicos, irrepetibles y poseedores de una singularidad en sus condiciones biológicas y psicológicas dado un contexto de interacción, por otra parte.

En este punto, señala Richmond dos conceptos inherentes al proceso en mención: **relación** y **re-adaptación** para reconocer las dos caras de una moneda en palabras de su profesor Maciver: sociabilidad como componente social de la constitución de lo humano e individualidad como variable particular mediada por la genética (lo biológico). La intermediación de lo individual y lo social, o vida mental y social del hombre. La autora se refiere a lo mental, ya se ha señalado, no como lo patológico referido a la conducta sino como el sistema de representaciones o psiquis, en tanto un conjunto de pensamientos, creencias, valores, convicciones, sentimientos, esquemas, patrones, etcétera (visión sociológica que hoy se ve en Giddens [2003] en su teoría de la estructuración, y desde la psicología social en diferentes escuelas a partir de Moscovici [1986]).

De Dewey (1950) adopta su concepto de intelecto, en el cual se unen emoción e inteligencia (lo que no hace Mead) "... inspiradas por algún impulso". Ello supone un individuo que se socializa a partir del <hábito> (concepto trabajado más tarde por Berger y Luckmann) para transformar el impulso y en tanto su conducta. Base de la acción razonada que se tratará en el punto siguiente²². Richmond afirma que

²² Desde una psicología del conocimiento, con desarrollos posteriores en Schutz (1993), Berger y Luckmann (2001), y Dewey (con ideas diferentes a los conductistas) reconoce, por un lado, la libertad y la responsabilidad para un ser que responde como "... miembro efectivo de la sociedad" (1952, 37), y atribuye a la construcción de la individualidad, el vivir juntos de forma provechosa, por el otro. Richmond, se puede afirmar, re-construye el valor de la democracia propio del espíritu de los reformadores sociales, la vida como un atributo cambiante y el individuo dotado de inteligencia, como quien vive y se hace moviéndose en

es clave el concepto de diversidad para abordar el proceso de individuación, señalando al respecto: “El hecho es que las personas que se encuentran en la misma situación no son nunca tan semejantes entre ellas como parecen serlo” (1962, 105). Por lo tanto, si “... la personalidad une a los hombres [...] la individualidad los separa...” (1962, 64). La capacidad para hacer parte de la herencia social, pero en forma recreativa, supone un individuo que se socializa por medio de su personalidad como herramienta (lo que tiene, lo que vive, lo que transforma) como un todo. La personalidad es el producto-productor de la individuación. Entendiendo como personalidad, en la síntesis que haría la pensadora, desde los conceptos que cita a partir de la psicología humanista, la pedagogía, la biología y las ciencias sociales, como los rasgos emocionales, mentales y espirituales organizados por el individuo en la interacción experiencia interior-experiencia exterior (social) con base en unas predeterminaciones biológicas e históricas, y de los mismos procesos de socialización e individuación.

Acción razonada. Se señala como motor de la condición humana, la capacidad de auto-control o capacidad para no responder a los estímulos en forma automática que “... limita al joven a ser y lo hace incapaz de adquirir necesidades progresivas y elevadas” (Richmond, 1962, 10). Se observa el énfasis de Mead (1973) en el papel del yo y la mente, sin desconocer que ésta surge como un producto social. La mente como un producto social se instaura como un instrumento para hacer posible la solución racional de los problemas, surge solo de la experiencia social a través de un proceso de pensamiento o preparación para la acción. El yo (mí que reacciona) es para Mead (1993) la posibilidad de entendimiento del otro a partir de la generalización de la norma. Es decir, tal como lo desarrollaría Blumer, es la mente con una naturaleza hermenéutica o con capacidad para interpretar. Se implica un proceso donde persona y sociedad son dos componente de la dinámica humana.

La acción razonada presume una operación mental básica en la que, insisten Richmond y Mead, se supone el *role-taking* o el ponerse en el lugar de otro, que Piaget abordaría como <descentración cognitiva>, Kohlberg como la <regla de oro> del comportamiento moral y, como ya se señaló, Harris (1999) como punto de vista EMICs. Visos aquí del interaccionismo simbólico que superan una teoría contractual-orgánica que le juega a la polaridad individuo-sociedad para

el cambio. Supondría reconocer las palabras de Dewey cuando afirma: “Solo si la futura generación aprendiera en la escuela a comprender las fuerzas sociales operantes, las direcciones en que se mueven y el modo en que se entrecruzan, las consecuencias que producen y las que producirían, si se las entendiera y manejara con inteligencia. Solo si (...) se solicitara esta comprensión, tendríamos alguna seguridad de que atienden el llamado que les formula la democracia” (1952, 47); cosa que aún se promueve y que constituye otro de los fundamentos metodológicos del método en Richmond.

defender una teoría interaccional que admite ya no una obligación sino una acción recíproca, voluntaria y consciente. Actor y mundo son procesos dinámicos, actor con capacidad de verse a sí mismo y ver las influencias sociales (ver al otro generalizado), actor dotado de intelección reflexiva; mundo como esos patrones culturales compartidos en el aquí y en el ahora. Es de reconocer que Mead en su énfasis social relega la vida emocional (deseos, intenciones, motivos, necesidades, etcétera) para enfatizar en el yo consciente como un diálogo interior a través de la acción social. “Podemos observarnos imaginativamente a nosotros mismos, a nuestros actos y a nuestro diálogo interior desde el punto de vista de un otro generalizado” (Mead en, Schwartz y Jacobs, 1992, 45).

Lo anterior lleva a centrar el pensamiento de Mead, desde su orientación socio-psicológica, en su tesis del <self especular> o cómo la conciencia se modela por la interacción social; esto conlleva, según Ritzer, a criticar la postura conductista de que “... las personas responden ciegamente a los estímulos exteriores” (2002, 68). Su prioridad en lo social se evidencia al explicar la capacidad del pensamiento y aprendizaje desde los símbolos significativos; éstos, mediante una acción reflexiva y la capacidad de organizar la propia mente, de elegir, de tomar decisiones. Para ello identifica el concepto de conciencia no en el sentido de subjetividad interna sino como la capacidad del cerebro para recuperar el mundo objetivado socialmente. Según Mead la mente dialoga, interpreta el fenómeno social que está primero, paralelo a lineamientos en la propuesta, hoy, del pensamiento complejo en Morin (2000) quien reconoce que <los hombres construyen las sociedades que construyen a los hombres>.

En la perspectiva de Morin se quiere decir que se nace en una sociedad dada con un proyecto cultural ya perfilado en la cual la posibilidad es la de interpretarlo, sea para adoptarlo plenamente o para transformarlo y, paradójicamente, hacerlo con los instrumentos que dicha cultura dota como condiciones epigenéticas y ontogenéticas del desarrollo humano. Se asumiría este rol bajo el principio richmondiano de <la acción razonada> en el que la condición necesaria es una inteligencia reflexiva que para Mead (1973) solo emerge por la auto-conciencia intencionada como acto individual, dadas condiciones sociales. Implica una organización que es interna (este es el aporte de Mead) diferenciada de la postura conductista y base de una psicología social naciente, sobre la cual dio cátedra. En ella emergen actitudes (el mí) o comportamientos condicionados por un medio social que lo influencia. Para el pensador, razonar es ver las propias pre-determinaciones de las propias acciones (base del método en Richmond).

Aquí, el pensador introduce el concepto de <reacción demorada> o acción reflexiva como base de la acción intencionada. Al igual que Weber, Mead supone una inteligencia reflexiva para una persona en situación que reconoce su sentido por el rol social desempeñado. De ahí que Richmond insista en no dar solo ayuda material sino en buscar la colaboración del cliente a través de un <programa de participación> (1962, 113). Es crear condiciones basadas en las relaciones interpersonales para introducir el hábito del pensar reflexivo que Dewey sintetiza en "... el flujo de sugerencias (...) que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas" (1989, 64). Esto supone el aprendizaje vicario o "... la influencia de hábitos mentales ajenos" (Dewey, 1989, 65) en tanto Richmond asume como el acto de educar mente a mente.

Dentro de esta concepción humanista-existencialista de Trabajo Social de caso, como desarrollo de la personalidad "... reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social" (Richmond, 1962, 67), se encuentran dos connotaciones que refieren, metodológicamente, a un tratamiento prolongado y a un proceso de intervención con uso de múltiples métodos o herramientas.

En estas disquisiciones se registran varios temas importantes de señalar: **a)** la pensadora nunca abordó el Trabajo Social de caso como un método en sí sino como una especialidad que rompe, a la vez, con la visión racionalista de un único método (monismo), **b)** asigna a los actores involucrados un rol activo bajo el principio del pensamiento reflexivo, particularmente para los clientes, **c)** el concepto de ajuste, trabajado más como adaptación o re-adaptación, no tiene una connotación positivista-funcionalista sino, en la línea epignética iniciada por Baldwin y en los esbozos de la psicología social con Mead, una visión crítica para asignarle a la interacción individuo-sociedad la intención de construcción de identidad social, **d)** el trabajo directo con el individuo, dado que su postura se sustenta en la posibilidad de crear el hábito del pensar reflexivamente que, desde un paradigma constructivista en la vertiente social, privilegia el aprendizaje vicario como <enseñanza para la vida>, **e)** aborda el medio social no referido solamente al espacio físico sino al mismo pensamiento en los límites de las relaciones, señalando: "... y se reduce hasta excluir. Todo aquello que no tiene influencia real sobre su vida emotiva, mental y espiritual. Un medio físico tiene a menudo sus aspectos sociales en la medida en que es así, forma parte del medio social" (Richmond, 1962, 67).

Como se ha detallado, la pensadora deja muy claras las dos principales orientaciones (escenarios de actuación) de Trabajo Social de caso: individual y colectivo; asigna al primero la función de restablecer las relaciones sociales (objeto de Trabajo Social) y al segundo la de facilitar las condiciones sociales para un *modus vivendi* digno,

como se registra textualmente en la tabla Nro.2. Insiste, no obstante, en que Trabajo Social de caso²³ es aplicable en cualquier especialidad de la profesión e igualmente en la praxis de otras disciplinas como educación, psicología, medicina, jurídicas, etcétera.

INDIVIDUAL	COLECTIVO
<p>“El servicio social de caso se ocupa de establecer mejores relaciones sociales, tratando a los individuos uno por uno en el círculo íntimo de la familia, pero el servicio social alcanza también los mismos fines por otros medios. Engloba una variedad (...) de operaciones que se ocupan de grupos: centros, obras de recreo, círculos, obras de barrio, obras locales; operaciones en las cuales el individuo, aunque se dirijan directamente a él, no es más que una unidad de un conjunto” (Richmond, 1962, 149). Enfoque de capacidades (potenciar el desarrollo humano).</p>	<p>“El servicio de reforma social tiende a elevar <<en conjunto>> las condiciones en las cuales viven las masas, principalmente por la propaganda social y por la legislación social. Aunque el objetivo inmediato es el de tratar de mejorar la vivienda, la salud, las condiciones de trabajo, del empleo, de los recreos...” (Richmond, 1962, 149). Enfoque de opciones (sensibilizar al medio).</p>

TABLA Nro. 2
FUNCIÓN DE TRABAJO SOCIAL DE CASO

Implícitamente, en la obra de Richmond, ya se precisan las dos principales tendencias actuales del quehacer profesional en una perspectiva no clínica: educativa y de prestación de servicios o asistencial (diferente a asistencialista). Este último no referido al paradigma asistencialista-filantropico, sino simplemente a la asistencia dependiente del paradigma que se pretenda asumir, por opción personal y/o institucional. Necesariamente, cada perspectiva implica la otra en diferentes niveles de intervención. También el trabajo de corte individual, se reitera, no está referido al individuo como problema sino como actor de su propia solución, en permanente interacción con un entorno; para Richmond puede emerger en los contextos de la familia, la escuela, el taller (lo laboral), el hospital (la salud) y el tribunal (lo jurídico). En la tabla Nro. 3 se sintetiza la matriz filosófica de la autora.

En palabras de Richmond, esta visión crítica de Trabajo Social subsiste bajo dos principios: las diferencias individuales y la apertura del yo o posibilidad de cambio. Insinúa que aquí el rol del Trabajador Social es el de <artífice de las relaciones sociales> para “... alcanzar al individuo a través de su ambiente”; se observa en ello esa tendencia constructivista, en términos hoy de los desarrollos de esta vertiente, entre Piaget y Maturana, como concepción de la vida que lleva, pri-

²³ Recuérdese, como ya se anotó, que para Richmond la intervención <uno a uno>, reconociendo su interacción con el ambiente desde dos tipos de acción (directa e indirecta), responde al principio sistémico de reciprocidad.

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Concepción de Trabajo Social <i>Lo ontológico</i>	Constructivista con énfasis social centrado en las personas en sus habilidades para vivir y con-vivir. No obstante con viso construccionista en la comprensión de la dinámica social, heredera de las ideas de Mead.
Finalidad de Trabajo Social <i>Lo teleológico</i>	1) Mejoramiento social a través del desarrollo de la personalidad. 2) Integración social o adaptación. 3) Defensa de la dignidad humana para contribuir al progreso de la democracia, creando opciones y el desarrollo de los individuos mediante su participación.
Objetivos de Trabajo Social <i>Lo praxiológico</i>	Enfatiza Richmond (1962) en: 1) La educación participativa para una mutua responsabilidad en el tratamiento (cliente-Trabajador Social) para la adaptación consciente al medio respetando la libertad; 2) Develar significados y posibilidades en torno a las situaciones que afectan a los clientes; 3) Trabajar en el ambiente natural con un trabajo personalizado, no masivo, orientado a la creación de “condiciones existenciales del género humano”; 4) Orientar, acompañar y dar sostén para el desarrollo del potencial humano desde una postura ética basada en la responsabilidad profesional y la competencia; y 5) En lectura de Brandt (1975): desarrollo de la personalidad para potenciar posibilidades encaminadas al dominio de la realidad.
Rol del Trabajador Social <i>Lo objetual</i>	Educativo: <artífice de las relaciones sociales>.
Fundamentos educativos de Trabajo Social <i>Lo pedagógico</i>	1) El reconocimiento de las diferencias para la adaptación humana y el desarrollo social. 2) El trabajo en la diversidad a partir del trabajo personalizado. 3) El pensamiento reflexivo considerando la mente humana (el hombre) como la suma de las relaciones sociales. 4) “La interacción como la herramienta para enfrentar contingencias internas y externas”.
Lineamientos teóricos del Trabajo Social <i>Lo gnoseológico</i>	1) “El descubrimiento del hombre como hombre [...] poseedor de una dignidad humana”. 2) “La experiencia como posibilidad para transformar el ambiente, para adaptarlo a sí mismo y para adaptarse a él”. 3) “No hay situación familiar que no esté influenciada por los aportes del yo”. 4) “El pensamiento es un instrumento moldeado por la realidad”. 5) “Los insight como fuente de auto-ayuda”. 6) Dinamismo psíquico: relación fuerzas internas y externas. 7) “La persona como partícipe y con iniciativa para solucionar su situación” (Richmond, 1962, 2005).
Principios filosóficos del Trabajo Social <i>Lo axiológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia humana. - Individuación. - Acción razonada.

TABLA Nro. 3
MATRIZ FILOSÓFICA EN RICHMOND

mero, a la comprensión del individuo en su ambiente (interacción); y, segundo, como ya se ha aclarado, a la transformación de adentro hacia afuera o sea desde el individuo, no solo en sus habilidades (desarrollo del potencial), en su pensamiento reflexivo, sino en su sistema relacional; con ello se reconoce, en la pensadora, el fundamento de la postura construccionista desde la activación de la sinergia cognitiva para la negociación de significados, hecho que hace inferir un énfasis pedagógico social-cognitivo (pensar con otros) y, como ya se manifestó, un modelo cognitivo-relacional cuando se inquiera que el desarrollo de la personalidad (sistema humano) como fuente del desarrollo de la sociedad es posible únicamente a partir de la interacción individuo-entorno a través de **las relaciones** sobre la base de la comunicación.

Cuando el ambiente altera las relaciones (interacciones) interviene el Trabajador Social para acercarse con los actores a un ejercicio re-comprensivo de su situación siempre en **la relación** con los otros; se le empodera, diría hoy Richmond, para transformar sus representaciones sociales o imaginarios culturales (imaginación simbólica) en pro de su integración social o adaptación activa. De ahí su visión de un tratamiento individuo a individuo (sistema a sistema) pero en **la relación**, donde se involucre el constructo de tratamiento directo e indirecto. Se puede afirmar, sin error a equívocos, que dicha concepción no difiere en lo que actualmente se define como objeto de Trabajo Social <las interacciones sociales> o el <sistema relacional> (cognitivo y social), y que la diferencia de enfoque marca dos rutas principales²⁴ de trabajo para lograr su cambio, una constructivista y otra construccionista, ya implícito en Richmond, así: un constructivismo pedagógico de corte social para el tratamiento-diagnóstico y un construccionismo social, que desarrollará Gergen (1996), para la comprensión de la dinámica humana-social, no excluyentes sino complementarios. No obstante, la tendencia del modelo de Richmond, si se quiere precisar, es constructivista por su epicentramiento del sujeto y su concepción del cambio a partir de la mente (representaciones) cuando el medio influye en el comportamiento pero no lo determina.

Fundamentos del método en Richmond

El mérito creativo de la obra de Richmond, posiblemente por su denominación de *Escuela diagnóstica*, se preste a equívocos al pensar que se restringe a la valoración médica. Es, no obstante, una re-

²⁴ No se puede desconocer que la trayectoria de la profesión ha delineado otros enfoques como el de la teoría crítica, en auge en el período de la reconceptualización para el cono Sur (finales década del 60 e inicios del 70).

configuración del diagnóstico en su conceptualización transversal y longitudinal, con una base investigativa. De ahí, que hay que agregar el apelativo de *escuela crítica* para diferenciarla de la de sus sucesoras. Prevé el tratamiento como longitudinal a partir del diagnóstico transversal el cual se va profundizando en el avance del proceso de conocimiento y valoración de la situación, en sus cambios, a diferencia del modelo médico en donde se ubica como un solo momento clínico. Para Richmond, diagnóstico y tratamiento se subsumen, se entretienen, se ligan y desligan como un todo dinámico. En palabras de Travi: “Lo que caracteriza a esta corriente de pensamiento es la importancia central del diagnóstico, es decir el proceso de conocimiento como fundamento de la intervención” (2006, 21).

Con ello, Richmond sitúa a todos (actores sociales) como hermenéutas naturales que, aunque sean solventes o no solventes lectores (intérpretes), tienen la posibilidad de hacer transformaciones cotidianas a sus hábitats. A diferencia de sus seguidoras, influenciadas por el psicoanálisis, la autora plantea una intervención prolongada con un trabajo a profundidad y no una asistencia <temporario-subsidiaria>. Enfatiza en que la unidad de atención, que se denomina hoy como objeto de intervención, no son los individuos o personas (ellos son los clientes/actores sociales) sino la situación que presentan por alteración del ambiente.

Munuera (2009), en una entrevista imaginaria al texto *Diagnosis social*, como estudiosa de Richmond y profesora de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, resalta el interés de esta escuela por los <procesos de análisis crítico> como principio para la intervención del individuo en sus relaciones sociales. Marca la influencia en Trabajo Social de médicos críticos como Cabot y Denison, quienes reconocen la atención individual como una práctica propia de Trabajo Social y única profesión que incluía, para la recuperación de la persona, <el trato social>. Por ello, dan impulso a Trabajo Social hospitalario desde esta escuela crítica que incluye al hombre en su totalidad, para oponerse al trato estadístico en la definición de la situación social y de la personalidad. Señala además la autora, que se distinguen allí cuatro errores que puede cometer el Trabajador Social: regla equivocada (tipificación), caso equivocado, analogía equivocada y relación causal equivocada. Esto indica que Trabajo Social de caso: **a)** demanda de la competencia del profesional, **b)** no es apropiado para cualquier intervención, **c)** requiere de la lógica de pensamiento como herramienta, y **d)** asume una realidad compleja como múltiple.

No sería preciso bautizar la escuela de Richmond como diagnóstica porque centró y le dio una visión cualitativa al diagnóstico dentro del proceso de Trabajo Social de caso; quizá el nombre apropiado

sería el de *Escuela hermenéutica*, pero por sus incipientes desarrollos conceptuales a este nivel es más acertado denominarla *Escuela diagnóstica crítica*. Como se ha señalado, dada la influencia del pragmatismo, el interaccionismo simbólico y la nueva psicología experimental o del desarrollo de la mente, en donde encuentra soportes su modelo cognitivo-relacional, la orientación es hacia el proceso ya no solo de comprensión del hombre y su realidad sino de sus posibilidades de hombre en sociedad, lo que implica el cambio y, para ello, el aprendizaje mediante una acción educativa. Dicho de otra forma, la pregunta por el **¿cómo hacerlo?** Se lee en Richmond la intencionalidad de situar el pensamiento reflexivo como la base de una acción recíproca Trabajador Social-cliente en el sustento epistemológico, que bien Travi sintetiza en: "... una visión no dicotómica de la relación individuo-sociedad, en particular la influencia del medio ambiente, y una perspectiva de un sujeto capaz de transformarse a sí mismo y a la vez a su entorno" (2006, 35).

Lo anterior supone mirar a la pensadora como la líder de una escuela crítica, se insiste, adelantada a su época frente a los desarrollos de la teoría crítica y las posturas subjetivistas; líder, para la profesión, de los procesos de construcción de la realidad en el marco del pensamiento hermenéutico, el pensamiento complejo y una sociología del conocimiento, entre otras escuelas. De la misma forma, su articulación conocimiento-acción la ubica como una de las pioneras virtuales de la IAP (investigación acción participativa) en su enfoque constructivista del desarrollo humano. Es así cómo la escuela diagnóstica a la cual se le atribuye la connotación de <clínica-normativa>, se hace por un grupo de sus seguidoras, entre ellas Gordon Hamilton, quien con 36 años de edad y vinculada como profesora de la escuela de Trabajo Social de Nueva York, a la muerte de Richmond, asume y reifica, en alguna medida, este liderazgo académico frente al ideario richmondiano. Fue la Smith Collage School of Social Work la que adoptó las ideas de Freud e interpretó el legado de Richmond en forma diferente, tal vez por el interés mismo de un Trabajo Social psiquiátrico. Hamilton, junto con las escuelas de Trabajo Social en Chicago y Nueva York, se instaura como la real exponente de la <escuela diagnóstica clínica>.

Ahora bien, si para dar salida al problema de la pobreza Richmond se proponía el bienestar humano (dignidad humana), el progreso de la sociedad, un Trabajo Social crítico, potenciar un sujeto en su capacidad de tomar decisiones, responsabilizarse y, analizar su situación y sus relaciones, proponer soluciones (auto-ayuda), y actuar autónomamente utilizando los propios recursos y los del medio (auto-determinación); si pensaba en un sujeto libre con capacidad

de aprendizaje que lograra replicar en su vida la experiencia de cambio en la **relación** con el Trabajador Social, desligándose de él y de la misma asistencia; si entendía la re-adaptación como configurada en el *eisberg* de las relaciones sociales, que mostraba las rupturas en la interacción individuo-ambiente para pensar en la necesidad no de un ajuste pasivo del hombre a su sociedad sino en el desarrollo pleno de su personalidad a partir de su voluntad de participación; si veía el desarrollo de ésta (la personalidad) a través de las relaciones (alcanzar al individuo en su ambiente) y del pensamiento (mente humana) que es modelado y modelador de la realidad; podrían ser las cuestiones centrales alrededor del objeto de conocimiento e intervención que recogen la estructura conceptual del pensamiento de la intelectual.

Estas cuestiones, explícitamente, no encuentran respuesta con una lectura desprevenida a su obra, se insinúan, pero no se concretan ¿Cómo hacerlo? ¿cómo educar? ¿cuál es el método o los métodos? ¿qué se entiende por método en Richmond? Esta profesional, a lo largo de su obra, da claridad procedimental general sin caer en <formulismos>, como ella misma señala; soporta axiomática, ideológica y éticamente el proceso de intervención, pero no precisa la heurística de los métodos y los niveles de acción que se observan en lo referido al tratamiento. Sin embargo, recuérdese, que su enfoque como escuela crítica rompe con la polaridad dicotómica de conocimiento y acción. Su postura en torno al método, como se observa en la tabla Nro. 4, en una apretada síntesis, se configura entre principios, objetivos, procesos, pautas de acción, estrategias y técnicas. Sí deja clara, como ya se abordó, su postura en torno a que el mismo Trabajador Social es el principal instrumento de su acción profesional y que es su competencia personal la que le permite adecuar el método, considerando que cada situación demanda uno en particular (no cae en un monismo metodológico).

Se insiste en que el método en Richmond se hace, re-hace y recrea en la práctica a partir de una estructura de base implícita que lo caracteriza desde un paradigma humanista-existencial, un modelo cognitivo-relacional y una escuela diagnóstica-crítica como soporte teórico. Dicha estructura se fundamenta en una lógica empírica, en el juego del pensamiento inductivo como punto de arranque (experiencia directa como foco de acción) que es acompañada de una lógica deductiva como fundamento de lo que la autora define como <regla> o posibilidad de tipificar y generalizar (capacidad interpretativa a partir de la inferencia lógica desde lo que diría Mead: el otro generalizado).

EJES DE DEFINICIÓN	MÉTODOS COMO CONSTRUCTO	EJES DE ACCIÓN
EL PROCESO	<p>1) Estudio, diagnóstico, tratamiento (Richmond, 2005). 2) Visita, charla, demostración (Richmond, 1962). 3) Investigación, análisis crítico, interpretación y definición de la dificultad social (Richmond, 2005). 4) "a) la primera entrevista completa con un cliente, b) los primeros contactos con su familia más cercana, c) la búsqueda de nuevas fuentes de información y de cooperación fuera del núcleo familiar, y d) una cuidadosa valoración de la relación existente entre cada elemento de la evidencia obtenida con el resto, y su interpretación" (Richmond, 2005, 101). 5) Método de la primera entrevista: a) el acercamiento, b) indicios y preguntas, c) tomar notas, d) consejos y promesas prematuros, y e) fin de la entrevista (Richmond, 2005).</p>	Inducción Deducción
LA ACCIÓN	<p>1) "La ayuda debe depender de lo que ellos producen por sí mismos" (Richmond, 1899, 70). 2) "Conocer detalladamente el vecindario al cual va la asistencia y conocer íntimamente la vida de las personas pobres" (Richmond, 1899, 72). 3) "Preguntar el pronóstico, economizar los recursos, buscar información de primera mano, mostrarse alerta ante los juicios..." (Richmond, 2005, 72).</p>	Auto-determinación. Totalidad. Contextualización. Actitud crítica.
LA TÉCNICA	<p>1) Imaginación constructiva (Richmond, 1962). 2) La entrevista (Richmond, 2005, 1962). 3) El testimonio (Richmond, 1899, p 73 y 2005). 4) Conversaciones amistosas (Richmond, 1962).</p>	Medio físico. Esquema biográfico.
PRINCIPIOS	<p>1) "Tratar de conseguir la mejor evidencia...". 2) Aprovechar cualquier oportunidad de aproximación natural. 3) "Conceder a la persona entrevistada el tiempo necesario para exponer su punto de vista y escuchar atentamente". 4) "Perseguir siempre un mayor conocimiento de la situación del cliente". 5) "Nuestra capacidad para demostrar un interés sincero es fundamental a la hora de obtener información y colaboración" (Richmond, 2005, 400).</p>	Influencia. Perspectiva EMICs. Contradicciones ocultas. Conducta comprensiva.
ESTRATEGIAS	<p>1) "La política de aliento" (Richmond, 1962, 73). 2) Educación para la vida. 3) Ampliación de las relaciones sociales. 4) Caso social individual. 5) Apoyo psicológico y moral.</p>	Reciprocidad. Confianza.
OBJETIVOS	<p>1) "Hacer tomar conciencia de la expectativa social (en este caso la caridad) frente a su actitud de vida". 2) "Hacer tomar responsabilidad frente a la familia con auto-exigencia de sí mismo (...) auto-ayuda" (Richmond, 1899, 23).</p>	Participación. Colaboración.
CLIENTE-TRABAJADOR SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia social. - Observación. - Inferencia. - Relación (Richmond, 2005). 	Competencia. Empatía.

TABLA Nro. 4
CONCEPTUALIZACIÓN DEL MÉTODO EN RICHMOND

En su propuesta metodológica, tras un minucioso análisis, incluye no solo los métodos²⁵ e instrumentos como operaciones y operadores, sino los presupuestos que lo guían a través de un ejercicio de comparación entre los métodos educativos avanzados o críticos (en su época) y los métodos de acción de Trabajo Social en el marco de una acción liberadora mediante la auto-determinación del cliente. Como ya se ha llamado la atención, se nota la influencia de los pedagogos y psicólogos educativos críticos, entre ellos: **a)** Montessori, quien en 1913 en palabras de Richmond: “Defiende el trato diferenciado de los alumnos (y resalta) la historia biográfica” (2007, 28), **b)** Anne Sullivan, Maud Howe y otros educadores, quienes propugnaban el interés del alumno y el respeto de su predisposición, **c)** John Dewey en su reconocimiento de la experiencia y, al igual que los anteriores, la actitud democrática, **d)** Arthur Hensen, psicólogo educativo, en sus conceptos de inteligencia, personalidad y aprendizaje; aunque, en la misma línea de Edward Thorndike, defensor del factor general de la inteligencia, hoy rebatido por las inteligencias múltiples (al parecer nuevamente recuperado como inteligencia global). No obstante, Richmond critica el uso de los test psicométricos manifestando que se reserva su uso hasta “... que se obtenga una mayor formulación y aceptación de los mismos” (2005, 33). Dice que los educadores hacen suyo el método de los Trabajadores Sociales al reconocer la importancia de la vivencia del ser y su necesidad de personalización en el proceso educativo.

En este marco, Richmond (1962) reconoce el factor educativo en su anclaje al concepto de ambiciones para el cambio de mentalidad a través de estrategias como: educación para el matrimonio (que es lo más descuidado), educación de los hijos, relaciones familiares no prejuiciosas. Estrategias que suponen un trabajo en redes sociales para superar

25 Con base en los registros de la tabla Nro. 4 se puede inferir que, para Richmond, el concepto de método involucra una serie de operaciones, presupuestos, propósitos y técnicas para lograr un fin. Pero que, posiblemente, no fue su interés centrarse en su constructo; de ahí que éste, como concepto, se dispersa en sus textos. Además, es clara en hacer ver un método general y unos métodos particulares según los procesos de la intervención que en cada momento reconocen elementos comunes y elementos diferenciados. En síntesis, lo muestra como los procedimientos generales y particulares para lograr los objetivos de Trabajo Social de caso. Como dice Payne: “Richmond propuso un extenso conjunto de esquemas para la evaluación y el diagnóstico preciso de los problemas” (1995, 69).

La pensadora se aproxima a una concepción del método que demanda de operaciones empíricas y de razonamiento humano sobre la base de tipificaciones (como ya se ha destacado, <la regla>) para construir otros esquemas. Al respecto señala Martínez: “El método consiste en tratar la apariencia actual de algo como <documento de>, como <apuntando hacia>, como <estando en lugar de> un patrón presupuesto y subyacente. El patrón subyacente no solo se deriva de sus evidencias individuales documentadas, sino que las evidencias documentales individuales, a su vez son interpretadas sobre la base de <lo que se conoce> de este patrón. Cada uno se usa para elaborar el otro” (2009, 3). Este último concepto precisado por Durkheim.

la vida del hogar a través de tres micro-estrategias o dinámicas: <lazos naturales>, <afecto> y <atención compartida>, dependientes ellas de cada situación particular. Tal como plantea Cazzaniga (1997), al parecer Richmond aborda el método como mediación teoría-realidad (a posteriori) a partir de una fundamentación filosófica que soporta la elección de herramientas operativas (técnica-procedimientos).

Aquí, al pensarse la intervención como la unidad conocimiento-acción o más bien conocimiento en la acción y acción en el conocimiento, se sitúa como objeto las relaciones sociales de un(os) individuo(s) con necesidad (des) (no se centra en los problemas), de un hombre, como ratifica Branth: "... que por sí solo no puede hacer frente a una situación social crítica, un conflicto vital o una problemática personal" (1975, 304). El objeto del objeto a intervenir sería entonces -la capacidad de los individuos para afrontar sus situaciones- que a la vez implica su sistema afectivo que expresa autoestima no merecida, desconfianza hacia el ambiente, desaliento, tensiones, miedos, etcétera, para responder a la satisfacción de sus necesidades vitales tanto económicas como emocionales, sociales, cognitivas, de carácter y afectivas (contacto, reconocimiento, pertenencia o afiliación a un grupo, identidad, libertad, seguridad psicológica, etcétera). Todo ello demanda del desarrollo de la personalidad en el contexto de las relaciones sociales; de ahí el pensamiento richmondiano (1962, 2005) de "... alcanzar al hombre en su ambiente" y de intervenir cuando hay rupturas o conflictos en las relaciones.

Como ya se mencionó, aunque si bien Richmond fue influenciada por el método clínico de la medicina (estructura del método como base de su propuesta), lo fue desde la corriente crítica de esta disciplina, en su época (conformación por fases que ella misma cuestionó), con alimento de otras fuentes. Por una parte, en lo que toca al conocimiento en sí, desde la crítica a los métodos de las ciencias naturales y, por la otra, en lo que concierne al proceso educativo que, como se verá, en su estructura constitutiva, se entrecruzan, superponen y separan en los procesos del conocer e intervenir (tratamiento). Referido a los procesos educativos se observan las siguientes influencias:

1. Del método de la caridad, que ella reevalúa: **a)** conocer la historia social (causas, hábitos, preocupaciones), **b)** "... tocar los corazones con interés verdadero y continuo". Integrar socialmente al individuo a través del diálogo, y **c)** "... si la ayuda no funciona se corta y se toman medidas para proteger a la familia mediante la separación del hogar" (Richmond, 1899, 24). Conceptos claves: toma de conciencia, responsabilidad y auto-ayuda.

2. Del método Sullivan el modelamiento por la acción recíproca, o el modelamiento pedagógico, cuando Richmond afirma que la educadora "... había llegado a la conclusión de que el mejor método era el de conceder a su pupila toda la amplitud de que ella sería capaz de emplear provechosamente" (1962, 331). No prohibir sino persuadir o negociar significados.

3. Del método Elberfeld o método filantrópico inglés (mediados del siglo XIX): **a)** estudio de necesidades del sector, **b)** estudio de necesidades de los pobres, **c)** prevención de problemas derivados de la pobreza, **d)** rehabilitación, **e)** supervisión (control-vigilancia).

4. De la filantropía cristiana: **a)** conocer necesidades (causas), **b)** ayuda mutua entre pobres, **c)** limosnas, **d)** otras ayudas.

5. De la organización de la asistencia (enfoque clásico pre-crítico): **a)** encuesta, **b)** medida dictada por una comisión, **c)** ayuda metódica no temporal hasta re-establecer condiciones (la ayuda implicaba la capacitación de agentes y el apoyo interinstitucional).

6. Del método del médico Cabot: **a)** estudio de hechos y problemas, **b)** consulta de expectativas y posibles soluciones, **c)** aprendizaje por demostración. No se olvide, médico que reconoce el componente social e influencia altamente la propuesta de Richmond, cuando ella misma cita (1905) que su visión en torno al valor de Trabajo Social es incorporada, a la inversa de lo que se cree, en el tratamiento médico-social (Richmond, 2005, 15). Asimismo afirma la misma pensadora hay que insistir en el buen trato, el respeto a los intereses y la participación.

7. Del método de progreso afectivo de Baldwin (2000, 12), la mediación de extremos por uso de la cognición (conocimiento-pensamiento) para lograr nuevos significados a partir de los viejos, lo que implica comparar, abstraer y generalizar a través del razonamiento por analogía (2000, 13). Desde su tendencia pragmatista, este autor resalta que en la mediación afectiva el conocimiento es más fructífero si está acompañado del reconocimiento de sentimientos y deseos; es la base valorativa para su producción (lo útil, lo significativo).

8. Del método democrático de Dewey, como método científico, el presupuesto de que el entorno influencia al hombre y la educación debe buscar el cambio hacia una sociedad más libre. Dicho método, señala Duque, basado en la experimentación o experiencia vivida "... integra inducción y deducción en la resolución de problemas como acción progresiva. **Fase 1:** Identifica problemas sentidos. **Fase 2:** Define los problemas. **Fase 3:** Plantea soluciones hipotéticas. **Fase 4:** Aplica y razona sobre soluciones. **Fase 5:** Nueva observación y experiencia para prueba de hipótesis" (2009, 153). En correspondencia,

afirma Dewey: “Cada experiencia recoge algo de la pasada y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (1967, 35). En síntesis, las operaciones de este método, centrado en crear el hábito mediante el desarrollo de actitudes en el ámbito de la interacción, suponen: “... **a)** observación de las condiciones ambientales, **b)** conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, y **c)** juicio, que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que sigue” (Dewey, 1967, 84).

9. Del método activo de James aborda el concepto de aprendizaje activo por elaboración cognitiva u organización de ideas que presupone tres momentos: **a)** preconcepción u organización de las ideas previas mediante el conocimiento común (sensaciones), **b)** nueva experiencia para relacionarla con las viejas ideas (relaciones), y **c)** modificación mutua (nuevo conocimiento). Para el pensador educar es: “... organizar los recursos del ser humano en las capacidades de conducta que lo habilitan para subsistir en el ambiente social y físico (...), organizar los hábitos adquiridos y las tendencias de la acción” (1941, 26).

En la postura de James (1975), las teorías o conocimientos no son respuestas, son instrumentos de conocimiento que tienen como función contradecir ideas viejas para asimilar la nueva experiencia. Retoma el principio pragmático de Peirce (en James, 1975), quien en 1978 (vertiente anglosajona) introduce el término pragmatismo para reconocer cómo las creencias son reglas-conocimientos. James, por otra parte, relaciona pensamiento-acción; es decir, solo se comprenden los significados en su conexión con la práctica o experiencia en la cual cobran vida. Afirma que educar es simplemente organizar el pensamiento a partir de las impresiones que se relacionan con sus consecuencias y reacciones, y éstas con el resultado final; reconoce que su efectividad depende de la riqueza del sistema de asociación (1941, 68). Propone como principio pedagógico: el inducir a la reflexión a partir del sentir y el obrar, y no regañar, para unas enseñanzas por asociación de ideas.

10. Del método de Mead, el aprendizaje activo: pensar mientras se actúa y no por ensayo y error. Involucra la imaginación, el razonamiento y la emoción (aunque a esta última le dio baja importancia para centrarse en las relaciones sociales). Para él, el proceso del actuar humano o acto social involucra tres momentos que, implícitamente, develan su propuesta pedagógica: **a)** motivar o determinar el impulso o la necesidad de algo, **b)** analizar a partir de la percepción, y **c)** decidir o manipular las ideas para elegir.

Tanto Dewey, James, como Mead insisten en el cambio a partir del método científico. Este último autor enfatiza en el desarrollo de la

personalidad mediante la participación social como desarrollo individual y social recíproco, aunque no hace explícito un método educativo. Da las bases para éste bajo el presupuesto de la <internalización del proceso social en el individuo> y la <realización de la persona en la situación social>. Se podría afirmar, sin error a equívocos, que el concepto de aprendizaje por modelación se ve en la siguiente argumentación: "... el organismo individual adopta las actitudes organizadas de los otros, provocadas por la actitud de él, en la forma de gestos de las mismas, y al reaccionar a esa reacción provoca otras actitudes organizadas en los otros..." (Mead, 1974, 213). Es decir, la estructura de cada individuo es la suma de las relaciones sociales de su grupo organizadas bajo su propia pauta. Es la adopción del -otro generalizado-, como ya se anotó.

Cabe enfatizar que Richmond fue influenciada por la crítica al positivismo en torno a los procesos de conocimiento, lo que la llevó a reconocer la necesidad de un método riguroso de intervención o el método científico promulgado no solo por Durkheim, de quien no compartió sus tesis funcionalistas, sobre todo la de considerar la realidad como cosa dada, externa al individuo, sino de los pragmáticos en general, así:

1. De Durkheim (2006) parece adoptar el concepto de <prueba empírica> frente a lo que hoy Scott comenta: "En las reglas del método sociológico, Durkheim indica que, para intentar identificar una condición social patológica, hay que emplear como regla de referencia no una concepción abstracta del estado ideal, sino pruebas empíricas de lo que es normal en sociedades del tipo que se analizan" (1995, 487). En consecuencia, aborda el concepto de <hechos sociales> que dicho autor, a su vez, retoma de Comte; pero, a diferencia de él, los considera como cosas en su regla primera y como <reales observables>, en el sentido de las unidades de conocimiento que no pueden ser abordadas con métodos de las ciencias naturales y cuyos rasgos son: **a)** influyen o modelan el pensamiento, **b)** ejercen una acción coercitiva sobre el mismo conocimiento, **c)** prueban los hechos a través del método comparativo o método de la prueba social, y **d)** explican las relaciones causales de los hechos.

Particularmente, frente al método se observa la influencia de la percepción de Durkheim alrededor de un método de investigación holista en el cual la causa se registra en otros hechos y no en factores biológicos y psicológicos. Hechos que considera como acciones-pensamientos o patrones culturales o prácticas colectivas que se le presentan al individuo y existen antes de nacer; como ya se evidenció, el proyecto cultural de una sociedad que se reconfigura a través de procesos de socialización sea coercitiva o negociadamente. Estos he-

chos (pensamientos) influyen la psiquis dependiendo de la forma como son percibidos por el individuo (Durkheim, 2003).

A diferencia de Durkheim, y en la línea pragmatista, Richmond reconoce el papel activo del individuo, influenciado pero no determinado por su medio (determinismo estructural vs. cultural), al dotarlo de personalidad; y define además los hechos no como cosas sino como entidades que registran el sistema normativo de un grupo. Al parecer difiere de una de las reglas del método sociológico publicado en 1901 (Durkheim, 2003) en torno a que las características individuales son solo moldeadas por el ambiente, dado que ya reconoce el carácter de interacción o reciprocidad individuo-sociedad.

2. De Weber, en su teoría de la acción y los tipos ideales (ver Schwartz y Jacobs, 1992), es poco lo que toma, parece centrarse en el concepto mismo de observador participante y no observador externo, y en el constructo de causas como posibilidad de hacer comprensibles los hechos o acontecimientos. De este modo el principio de <acción razonada> en Richmond emerge de uno de los cuatro tipos de acción de Weber o <acción racional orientada a fines> con un viso de su <acción afectiva o valorativa> que luego desarrollaría Habermas en su teoría de la acción comunicativa.

3. De Dewey (1952) parece heredar el conocimiento activo o el <comprender conociendo> mediante la <inteligencia organizada>. La dinámica recíproca de conocimiento y acción.

4. De James (1941) en su teoría de la asociación de ideas, retoma la curiosidad como fuente del conocer y la acción recíproca.

5. De Sidgwick aborda el análisis lógico mediante el uso de la inferencia y el pensamiento analógico. Al respecto señala dicho pensador: "Para llegar a una conclusión correcta sobre un caso particular, nadie que sea inteligente utilizará el método de las probabilidades si tiene la oportunidad de profundizar más y comprender las causas subyacentes en dicho caso particular" (en Richmond, 2005, 93). En otras palabras, prevé un tratamiento más cualitativo de los datos. No está de acuerdo con reglas universales frente a la conducta humana y sugiere buscar varias causas a las situaciones (interconexiones).

6. De Mead asume los conceptos de totalidad y de influencia recíproca entre lo innato y lo adquirido por la experiencia en la relación individuo-sociedad; y el fortalecimiento de su premisa: las causas no están solamente en los individuos sino en sus relaciones sociales.

De este modo, diez postulados onto-epistemológicos transversalizan la escuela diagnóstica crítica de Richmond: **a)** la interacción teoría-práctica, **b)** el conocimiento como instrumento de cambio y posibilidad de hacer-se humano a través de la mediación cognitiva-

afectiva, **c)** la mediación social (relaciones sociales) para el desarrollo de la personalidad y viceversa (interacción), **d)** la apertura del yo para una transformación de adentro hacia fuera y, en consecuencia, de afuera hacia adentro²⁶, **e)** el conocimiento científico y el conocimiento común como etapas de un mismo proceso: conocer-se, **f)** el comportamiento humano vinculado a factores internos y externos, y conscientes e inconscientes, **g)** la articulación de la lógica a la investigación para no caer en la instrumentación, **h)** romper con moldes prefigurados para acceder a un yo auténtico, **i)** la auto-ayuda como estrategia de acción y recurso de la intervención, y **j)** la investigación, la educación y la creatividad como pilares de Trabajo Social.

Anótese, nuevamente, que el abordaje de Richmond era el de Trabajo Social con énfasis educativo y no clínico, en el cual el objeto último (objeto del objeto del objeto de intervención), o en qué intervenir directamente, en su línea cognitiva-relacional, se centra en las **actitudes** como <acciones razonadas> o <pensamiento reflexivo>. De tal manera, el provocar una actitud positiva (objeto del objeto del objeto) frente a sí y al mundo conduce al uso de los recursos o a activar la capacidad para afrontar (objeto del objeto), y por consiguiente activa las relaciones sociales o se integra a ellas o las amplía (objeto). Aunque ya a lo largo de esta disquisición se han abordado los principales supuestos metodológicos-pedagógicos que fundamentan esta práctica profesional, cabe sintetizarlos aquí en: la comunicación, el modelamiento, el rapport, la cognición, el contacto, la participación, la cosmovisión, la simpatía, la vivencia y la recursividad.

1. La comunicación humana en torno a activar las habilidades del individuo para relacionar y movilizar sus propias capacidades, para resolver problemas y hacer uso de los recursos externos en su permanente adaptación social en los espacios vitales.

2. La influencia o modelamiento compartido al considerar, primero, que la autobiografía se expresa en cada una de las relaciones sociales y, segundo, que el cambio se da en la medida de poder influenciar la mente del otro, no tanto mediante el conocimiento de su grupo de referencia, sino con su cooperación (Richmond, 2005, 142). Se recalca que la influencia se debe tomar como una construcción consciente y libre desde la iniciativa del Trabajador Social y desde

²⁶ Se reconoce aquí uno de los principios pragmatistas que, hoy, Putman concreta en cómo: "... la percepción considera objetos y acontecimientos de afuera, en lugar de datos sensoriales privados o internos" (1999, 21). Esto quiere decir que se elabora la información a través de un mecanismo que se activa mediante la captación de datos externos como estímulos, informaciones, comunicaciones, etcétera, tanto verbal como no verbal. Empero, ellos se procesan mediante operaciones mentales (para los pragmatistas, inteligencia) e instrumentos de conocimiento o acciones interiorizadas como pensamientos, y así sucesivamente en doble vía.

el ambiente social que rodea directamente al individuo. Ambos: Trabajador Social y ambiente se convierten en mediadores que potencian el desarrollo de la personalidad.

3. La relación y/o rapport que implica contacto, cautela en el trato, simpatía para lograr la confianza básica entre el Trabajador Social y el cliente. Su propósito es crear el ambiente para el desarrollo de la personalidad y la resolución de problemas. Richmond directamente la define como: "... la intervención dinámica de actitudes y emociones con el propósito de ayudar a éste (cliente) a lograr una mejor adaptación a su medio ambiente" (1962, 41). Biestek cita como principios de **la relación**: "... individuación, expresión intencionada de sentimientos, participación emocional controlada, aceptación, actitud exenta de juicios, auto-determinación del cliente y reserva de dominio por el Trabajador Social" (1966, 18).

4. La mediación cognitiva y/o mediación pedagógica, elaborada más tarde por Vigotsky, para no dejar al libre albedrío el desarrollo del individuo en sus relaciones sociales, reconociéndose que: "... muchas formas de relaciones sociales y no una sola [...] múltiples comprensiones y caminos de acceso que proporciona el medio social" (Richmond, 1962, 76). La mediación o acción de intermediar entre las necesidades del cliente y los recursos, para satisfacerlos, implican el proceso educativo como una acción integral y colaborativa por una parte; el pensamiento reflexivo que integre conocer-sentir-hacer y utilice el conocimiento como fuente de cambio, por la otra.

5. El hacer contacto o establecer vínculos afectivos tiene que ver con la dinámica misma de las relaciones sociales. Señala Richmond (1962) que la función del Trabajador Social hace referencia a mediar para el establecimiento de relaciones sociales. Rechaza la postura profesional centrada en describir las situaciones (relaciones) narradas por terceros, en vez de una observación-participante.

6. La participación con voluntad de cambio-reconocimiento de un sujeto activo capaz de responsabilizarse de sus propias soluciones, tomadas en conjunto con el Trabajador Social en la etapa de apoyo y luego autónomamente, con el fin de descubrir y liberar el potencial individual. Demanda de la cooperación, el estimular las necesidades, la sinergia.

7. La visión compartida o visión de mundo. Richmond (2005) lo plantea como un intercambio de perspectivas a partir de la visión de la familia; si se desconocen sus pilares (valores, sistemas de creencias) el tratamiento fracasará. Insiste en la predisposición de escucha y en ir "... más allá de la visión del cliente" (2005, 114) para ayudarlo (conocerlo por otros medios).

8. La simpatía imaginativa o capacidad para ver las contradicciones ocultas, buscar las historias no compartidas. “Se implica la visión de conjunto o conocimiento a profundidad desde el individuo, no se puede desarrollar a partir de la masa [...]. Aptitud para ver el mundo con los mismos ojos de su pupilo” (Richmond, 1962, 9). Fomentar la iniciativa, la confianza, sobre la base de un estilo de socialización democrático y de una relación mutua (influencia recíproca) que re-crea la vivencia.

9. La lógica vivencial o “... habilidad de descubrir, notar y usar los elementos para la reconstrucción” (Richmond, en Ander-Egg, 1994, 180). Permite identificar los “... hechos tomados en su conjunto (que) indica la naturaleza de las dificultades de un determinado cliente y de los instrumentos para su solución” (Richmond, 1962, 9).

10. La acción recursiva para pensar el asunto de cómo los clientes utilizan mecanismos de la sociedad y propios; es decir, están en capacidad de lograr el equilibrio y de re-adaptarse a nuevas circunstancias manejando su tolerancia a la frustración. Se interviene a nivel micro con significativas diferencias entre la intervención psiquiátrica y la de Trabajo Social. Al respecto señala Richmond: “... el psiquiatra procura penetrar en el (problema) cada vez más profundamente, mientras que la actividad del Trabajador Social irradia hacia afuera siguiendo el hilo de las relaciones sociales de su cliente” (1962, 89). De esta manera, como se viene ponderando, el Trabajador Social interviene sobre las variables del medio, desde la perspectiva tanto del individuo (tratamiento directo) como del medio (tratamiento indirecto) que han causado el desequilibrio; aborda al individuo en sus relaciones sociales para considerar el principio sistémico-pragmatista de la interacción.

11. La negociación de significados o el tomar decisiones a partir de una acción comunicativa consensuada. Persuadir en orden a viabilizar el potencial humano en el contexto de oportunidades. No prohibir sino convencer a partir del reconocimiento de las cualidades y posibilidades reales, siempre compartiendo el por qué (argumentando) de las actuaciones (Richmond, 2005, 32-33).

12. El ambiente cotidiano propicio como las condiciones físicas, ambientales y psicológicas en consideración a que éste activa, restringe o modifica la personalidad. Se orienta, rememórese, por el axioma: la crisis de una de las partes produce tensión en la otra y viceversa, alterando las relaciones sociales e inhibiendo la interacción humana (visión sistémica en Richmond). La cotidianidad como ejercicio de la democracia; ésta no se enseña, se vive en el ambiente compartido y, según la pensadora (1962), se adquiere a partir de su significación. Se funda sobre principios universales de humanidad

como afecto, riesgos y oportunidades (equidad), vida y muerte. Ambiente que facilite las condiciones existenciales de: reconocimiento como iguales en derechos, reconocimiento de las diferencias basado en el respeto al otro, reconocimiento del otro como dotado de necesidades, posibilidades y propios ritmos, y reconocimiento de la visión del otro (punto de vista EMICs).

Nuevamente se enfatiza que el modelo richmondiano, en la modalidad de Trabajo Social de caso, es innegable que es educativo²⁷ con una visión integral y holística, que la llevó a preguntarse por: **a)** ¿qué es ser consciente? **b)** ¿cómo la sociedad es fuente y origen del desarrollo de la personalidad? **c)** ¿cómo la existencia de la sociedad ha precedido a la del hombre? **d)** ¿cómo se constituye la realidad mental del hombre? y **e)** ¿cómo funcionan las relaciones sociales? Se acerca a los pensadores de su época para encontrar referentes teóricos que le ayudarían a re-construir sus explicaciones. Su creatividad la conduce a hacerlo mediante un proceso no solo inductivo, es decir, desde la experiencia directa, sino deductivo o desde referentes teóricos.

El centramiento en el hombre y en su capacidad creativa orientan a Richmond a reconocer de Josian Royce (1855-1916), en su libro *Studies of good and evil (Estudios sobre el bien y el mal)* publicado en Nueva York en 1910, el postulado -ser persona se enseña- (en Richmond, 1962, 87). Se educa en comunidad con otros en la vivencia cotidiana, en **la relación**. De esta forma, concibe la sociedad como un medio educativo para el desarrollo de la personalidad. Reconoce las observaciones que el médico Healy, en 1921, le hacía a las Trabajadoras Sociales frente a su función como educadoras sociales, al afirmar que: “Es muy importante figurarse a los individuos desde los siguientes puntos de vista: sinceridad, afecto, simpatía, limpieza, rapidez, sentido de responsabilidad, estabilidad, etcétera (...) carácter (...) hábitos establecidos por la educación social que abarca una mayor parte de los éxitos o los fracasos de los adultos que cualquier otra causa...” (en Richmond, 1962, 71). La pensadora resalta, para ese rol educativo, cualidades innatas en los Trabajadores Sociales como: tacto, buena voluntad, inteligencia natural, etcétera. Afirma que basta con la habilidad del Trabajador Social para influenciar al cliente y ampliar las relaciones sociales, y obtener la colaboración de otros para tal fin.

El Trabajador Social en su rol de educador es un agente de enlace. Sin embargo, la pensadora pone de manifiesto la deficiente forma-

²⁷ Ortega reconoce el fuerte énfasis educativo de Trabajo Social desde su origen. Sobre ello resalta que: “... en los últimos años, especialmente desde el denominado proceso de re-conceptualización, los planteos profesionales respecto al planteo educativo han tenido un vuelco sustancial” (1974, 3). Reconoce la experiencia vital y “... el hombre como la llave del desarrollo” (1974, 7).

ción de estos profesionales (situación hoy similar según hallazgos de Duque, 2003) cuando en una selección de candidatos para un cargo evidenció la tendencia a: “Expresiones estereotipadas y mal conocimiento sobre la técnica de la tarea esperada” (Richmond, 1962, 161). Aduce un problema de baja conciencia profesional, una vez que los profesionales, por ejemplo, parafraseando a Richmond, manifiestan el no conocer las etapas sucesivas por las cuales se puede ayudar a una madre a orientar a su hijo, a que sea un jefe de familia eficiente. Señala que los Trabajadores Sociales le dan más importancia a describir los datos o <evidencia social> que a compararlos e interpretarlos para sacar inferencias lógicas (Richmond, 2005).

En fin, en este marco de fundamentación metodológica-pedagógica se implica un trabajo a profundidad, crítica que posteriormente se hace a esta escuela por lo extenso de su tratamiento (hasta cuatro años por caso) y por la imposibilidad de atender un mayor número de casos por vez y por profesional. Pero, Richmond ya en 1899 insistía en no atender la situación crítica o “... sufrimiento presente (sino velar por) (...) el futuro bienestar del beneficiario” (1899, 69). Es de resaltar que esto conduce a esa acción educativa que, a la par de un componente pedagógico (implícito en Richmond), demarca un dispositivo político-ideológico-ético, bien explícito en la autora, frente a la necesidad de integrar al hombre a la sociedad en la que le tocó vivir; para ello, activando **vínculos de apoyo** (emocionales) y dándole sentido a su propia existencia al incidir de la **transformación de las relaciones**²⁸, recuérdese, mediante el cambio de actitud o de perspectiva de vida. Idea que Zamanillo y Gaitán plasman en el siguiente comentario: “El desarrollo de la personalidad significó para Richmond la restitución de ese <<espíritu constructivo>> (del que habla Mead) en aquellos individuos a los que, por circunstancias especiales y ambientales debidas a carencias de diversa índole, les falta esa <<interacción social>> cuya consecución es el ideal para los pragmatistas” (1991, 37).

De lo anterior se desprende que el acometido richmondiano, desde la influencia de Dewey (1952), se visualiza en su valor a la inteligencia humana y a la capacidad de razonar del individuo para definir, por un lado, una de las tareas de la intervención: la de influenciar la organización de la experiencia vital (la inteligencia como recurso) y, por el otro, la de influir afectivamente o hacer la mediación cognitiva-emocional conducente a la participación, entendida como autorregulación, que hoy Duque reconoce como derivada y derivadora de

28 En las intenciones de Richmond de activar vínculos de apoyo e incidir en las relaciones, se observa, respectivamente, principios de las escuelas de pensamiento construccionista y constructivista.

la dimensión afectiva. Al respecto señala: “Los constructivistas-organicistas-mediacionales reconocen la maduración, la experiencia, la educación y la auto-regulación (...), el aprendizaje como construcción de significados y cambio de esquemas mentales (...). Proceso que se centra en la actividad del sujeto, en la mediación pedagógica y en el conflicto socio-cognitivo” (2005, 144). Este último incluido en Richmond, como **el develar las historias sociales ocultas y encontrar las contradicciones**.

Sobre la idea de que: “La mente misma busca una forma de reconciliación de sus realidades y valores” (Baldwin, 2000, 18) parece ser que Richmond asume la intervención como una acción directa de mente a mente, para separar el conocimiento formal de la acción; para ello retoma de Baldwin (2000, 15) el concepto de significados como función cognitiva donde un pre-saber (recuerdo, idea) conduce a configurar un nuevo saber en el ámbito del conocimiento; pero, a nivel de la acción, por el contrario, es la activación de valores-sentimientos a través de la experiencia mediada la que conduce al logro de fines. Equivale a decir, parafraseando a Maturana, que plantea lo psico o la psiquis como forma de relacionar-se consigo mismo; relación que opera como observación mediante el vínculo lenguaje-emoción. Igualmente, lo que sería para Habermas la *zona de resistencia* en el mundo de la vida (patrones de interpretación) que posibilita o no la interacción comunicativa, en un darse cuenta o forma racional de argumentar.

Recapitulando, tanto Baldwin como Richmond ven el desarrollo mental (desarrollo de la personalidad) como el que facilita la comprensión de sí mismo y el mundo, sea para confirmar o modificar creencias o sistemas de pensamiento que como instrumentos mediadores permiten interpretar la experiencia cotidiana. Al igual que en James, el modelo richmondiano concibe la educación como la organización del pensamiento; toma de Mead el concepto de internalización de procesos sociales a través de la propia pauta organizativa. Enseñar por asociación de ideas a través de la mediación cognitiva-afectiva.

Estructura del método comprensivo

Lega Richmond una matriz teórica que debe analizarse con las pertinentes re-elaboraciones conceptuales de los posteriores desarrollos de su modelo que, como síntesis del pensamiento de su época, hoy se revitaliza desde otros ángulos. Ella apropió, vivió y reconfiguró desde la ciencia social y humana aplicable²⁹, un modelo cognitivo-relacional

²⁹ Es de rememorar que Richmond vivió un momento histórico del desarrollo de las ciencias humanas y del re-surgimiento de las ciencias sociales frente a su estatuto de cienti-

que, ahora, retomando lineamientos de Flórez (1999), se puede asimilar al <modelo pedagógico social-cognitivo> que el autor propone, dentro de su clasificación de los modelos pedagógicos generales³⁰. Como un constructivismo social asume principios tales como aprendizaje significativo o con sentido (práctico), percepción globalizada de la realidad (herencia gestáltica), rol del mediador como facilitador, "... desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultura), interacción maestro-alumno y método variado según el nivel de desarrollo de cada uno..." (Flórez, 1999, 50).

El método, desde una lectura a la matriz teórica que se ha esbozado y concretado en un modelo de pedagogía social, en donde cobra vida el rol de mediador educativo para el Trabajador Social, es un legado de Richmond. La académica deja una estructura dinámica centrada en el potencial humano y la interacción social (individuo-sociedad) a partir de cuatro enunciados-reglas u operaciones generales que, a su vez, implican otras operaciones y operadores como constituyentes claves de las mismas acciones de la ayuda para la auto-ayuda, así: comprender-se, vincular-se, comunicar-se y consensuar-se (ver figura Nro. 4).

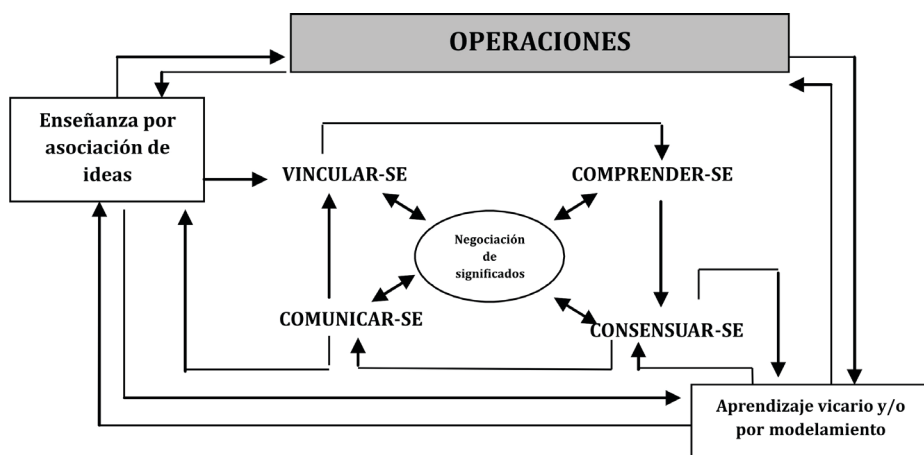


FIGURA Nro. 4
ESTRUCTURA OPERACIONAL DEL MÉTODO COMPRENSIVO

ficidad, y que a Trabajo Social se le situaba como un naciente campo disciplinar paralelo (con estatuto de independencia) a la sociología, la medicina, la antropología, la psicología, la psiquiatría, la educación, a las que aportó, y de las cuales se alimentó en su perspectiva intra-interdisciplinaria. Inquieta pensar hoy ¿por qué se divagó en una cientificidad pérdida, y por qué no logró Trabajo Social posicionarse como disciplina aplicada, como sí lo hizo la psicología social, por ejemplo? Es decir ¿por qué perdió el estatuto de cientificidad con el que nació como profesión?

30 Flórez clasifica los modelos pedagógicos en tradicional, romántico (experiencial o naturalista), conductista, cognitivo-constructivista (con varias líneas de desarrollo frente a estructuras, cambio conceptual, desarrollo de habilidades, desarrollo del pensamientos) y social-cognitivo o pedagogía social constructivista.

Las cuatro operaciones claves se expresan así: **a)** comprensión de la situación crítica manifestada en necesidades con el fin de identificar el sistema de ideas y valores previos o propias perspectivas de los actores involucrados o clientes (EMICs), por una parte, y su confrontación para identificar contradicciones y acceder a otras ideas o nuevas ideas (esquemas) para interpretar la experiencia, develándose la contradicción, por la otra parte; **b)** vinculación co-participativa Trabajador Social-cliente sobre la base de la empatía y el reconocimiento mutuo para la auto-determinación; **c)** comunicación interactiva como diálogo mayéutico³¹ que visibilice las historias ocultas; y **d)** consensuación razonada-argumentada a partir de la presentación vivencial de modelos de razonamiento para la toma de decisiones.

Ahora bien, la estructura del método en su componente o principio procedimental basado en la mayéutica³² se complementa, pedagógicamente hablando, con el principio heurístico centrado en el modelamiento cognitivo-afectivo por **la relación** y con el principio pedagógico centrado en la acción razonada³³ o reflexión profunda, según el esquema propuesto por Duque (2009, 210). Este método educativo o método particular se inserta en una malla metodológica global para acceder al concepto de tripta metodológica para la intervención en el esquema de esta autora que, comparativamente, en Richmond es recurrente (ver tabla Nro. 5 sobre la tripta metodológica). Esto conduce a hablar de:

1. Un proceso metodológico **general**, hoy método básico o genérico o integrado, para la mayoría de Trabajadores Sociales, que en Richmond se delinea en tres momentos: estudio-diagnóstico-tratamiento, hoy como: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización, a la vez roles, funciones y niveles de acción profesional. Recuérdense que la pensadora ya incluía otras formas

31 Mayéutica: "Método empleado por Sócrates, que consistía en hacer que un interlocutor llegue a la verdad a medida que éste va contestando una serie de preguntas hechas en forma hábil" (Martínez, 1997, 369).

32 La relación como concepto clave en el modelo de Richmond bien lo define, hoy, Méndez como: "Todas aquellas acciones desarrolladas por el Trabajador Social, tendientes a la satisfacción de las necesidades expresadas por el cliente, desde un contexto instrumental y psicosocial. Ello implica el establecimiento de un proceso de ayuda que permita la vinculación con la red de recursos, bienes y servicios disponibles en la sociedad, así como la generación de instancias de reflexión tendientes al desarrollo personal, la autogestión y la capacidad para tomar decisiones" (1999, 4).

33 Como uno de los principios filosóficos en Richmond, el constructo de acción razonada, recuérdese, no es otra cosa, que la predisposición a la argumentación y a la crítica. Uso de la inteligencia humana que demanda de competencias de interpretación para acceder como hermeneutas naturales al pensamiento reflexivo. Ello supone, además, una condición psicológica-cognitiva o función de planificación del comportamiento (atributo de la función ejecutiva que localiza operaciones en el pre-frontal), por una parte, y condiciones sociales en torno a actitudes positivas y acción motivada, por la otra.

del quehacer como ramas u objetivos: Trabajo Social investigativo, Trabajo Social de reforma social, Trabajo Social individual y Trabajo Social colectivo; como ya se ha abordado: investigar, planificar y actuar. Sin embargo, no se expresan los niveles de evaluación y mucho menos de sistematización; ésta más reciente para la práctica social.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: personalizar-se)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Conocimiento en la acción a lo largo de todo el proceso con base en la entrevista y el interrogatorio crítico. Trasversalización del diagnóstico y longitudinalización del conocimiento.	A-Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B-Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C-Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	1. Vincular-se. 2. Comunicar-se. 3. Comprender-se. 4. Consensuar-se.	A-Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B-Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C-Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Medidas o plan de acción (estrategias-tareas). Seguimiento por habituamiento y tutoría.	A-Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B-Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C-Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.

TABLA Nro. 5
TRIPTA METODOLÓGICA EN RICHMOND

2. Métodos particulares para cada proceso u operación³⁴ del método general. Métodos que articulan la investigación como herramienta permanente del conocer riguroso o <método científico> en una perspectiva cualitativa, independiente y en complementariedad

³⁴ El concepto de operación remite al: "Conjunto de acciones que se ejecutan para lograr un fin o efecto determinado" (Martínez, 1997, 414). La operación hace parte del método en su conjunto, no aisladamente, como un proceder ordenado. Desde una concepción metodológica, dado un paradigma, contiene una heurística que se define a través de reglas lógicas, saberes compartidos y operadores o instrumentos como herramientas o técnicas. Lógica en el sentido de acciones que se encadenan.

al concepto de investigación centrado en la producción de conocimiento para su avance. Al respecto señala Richmond que el diagnóstico social como <investigación rigurosa> nace precariamente en las primeras décadas del siglo XIX con Chalmers (1780-1847) y luego se proyecta a Elberfeld en Alemania donde se acuña como método; pero, no es aplicado por toda la asistencia social, por su arraigada visión economicista de la acción social, y por la no interiorización de los principios cimentados por dicho pionero, en torno a la autoayuda y ayuda mutua (valor del vecindario). Recalca: “El poder de análisis profundo de una situación humana, frente al viejo método de elaboración de unas cuantas clasificaciones generales, crece a medida que somos conscientes de nuestra capacidad para avanzar” (Richmond, 2005, 8).

3. El método **educativo** articulado al principio procedimental de la estructura general de éste, que se puede, quizá, llamar método mayéutico, en el sentido de guiar la reflexión habilidosamente para <parir> o hacer <insight> o encontrar otros puntos de vista, sea revitalizando los ya existentes al estar ocultos o encontrando nuevos mediante otras conexiones. Un poco, en la línea del físico, padre de constructivismo, Heins von Foerster (1911-2002), es hacer ver que otros vean lo que no ven que otros ven. Este método educativo o didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje social, que no se presenta en forma explícita, en el pensamiento de Richmond, se puede inferir del *método de acercamiento*, que la pensadora comparte con el Doctor Adolf Meyer en su concepto de **la relación** como la clave del diagnóstico-acción³⁵ y, que, posiblemente, en palabras de hoy, Richmond conceptualizaría en tres momentos: **reflexionar** (motivar y analizar la situación), **comprender** (explorar perspectivas y criticar) y **actuar** (consensuar y tomar decisiones), con sus acciones particulares. Momentos integradores del principio procedimental o mayéutica, registrado en la figura Nro. 5, como la estructura del método. Estas cinco fases se expresan así: **a)** motivación o modelamiento afectivo, **b)** análisis de situación, **c)** exploración de otras perspectivas, **d)** reflexión sobre las relaciones entre diferentes puntos de vista y posibles salidas, y **e)** toma de decisiones para enfrentar los cambios mediante el diseño de un plan de acción.

35 En síntesis, el Dr. Adolf Meyer, profesor de psiquiatría, citado por Richmond (2005, 115), expresa su pensamiento frente a la intervención así: ganarse la confianza con un trato digno, hacer sentir cómodo al paciente adoptando una actitud amable y tolerante; elegir una hora propicia y cambiar el tema cuando se observe alguna incomodidad por parte del paciente; evitar colocar al paciente en una condición de humillación. Señala: “Todo ello requiere de un profundo conocimiento del hombre para poder elegir los momentos adecuados, y puesto que se trata de una cuestión de trato innato, es poco probable que cualquier regla escrita pueda aportar algo nuevo a aquello que ya se tiene” (2005, 115).

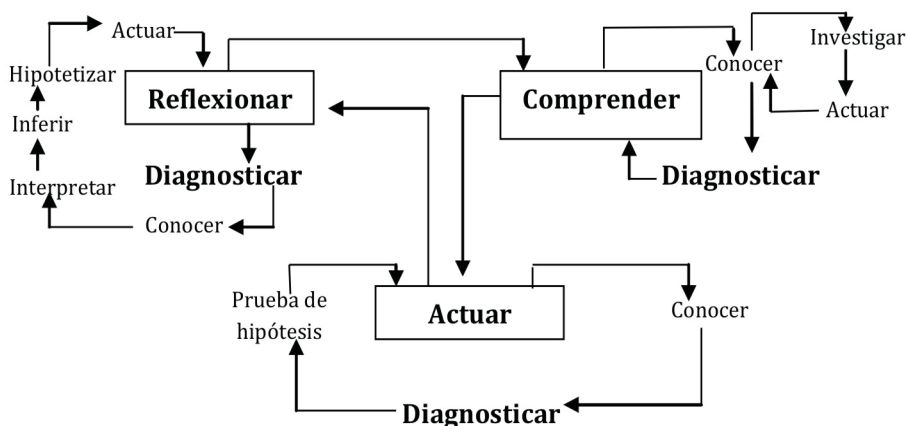


FIGURA Nro. 5
ESQUEMATIZACIÓN DEL MÉTODO EN RICHMOND
COMO ESPIRAL DEL CONOCIMIENTO

Aquí, para el modelamiento cognitivo dentro del microsistema (relaciones de cercanía afectiva, cara a cara), el Trabajador Social, en día-da con el cliente, la familia o el grupo pequeño, activa las relaciones interpersonales a partir de los roles individuales y los patrones culturales, dado un complejo de interacciones en los entornos inmediatos: familia, escuela, vecindario, trabajo, etcétera. Se ponen a funcionar, en la propuesta de Bronfenbrenner, las díadas de <observación> o de <aprendizaje> y la de <actividad conjunta> que define una relación recíproca basada en el equilibrio de poderes y una relación afectiva re-constructiva de la misma interacción y la misma influencia del Trabajador Social, como principio modelador cognitivo-afectivo.

Se reconoce la subjetividad humana y la competencia social en orden a tres variables: **la atención** o el interés en el "... material que se utiliza en las reflexiones, la suma total de ideas que sus costumbres, educación y experiencia han transformado en parte integral de la mente" (Richmond, 2005, 55); es decir, el interés prestado a lo que está en su marco de referencia, lo que no es extraño, ya que de lo contrario si no se puede conectar, se desecha (establecer conexiones diferentes para encajar nuevas ideas); **la memoria biográfica** que depende de la capacidad del individuo para "... organizar coherentemente las palabras necesarias para describir una experiencia pasada (...). Cuando hallan un terreno común se evaporan sus resistencias..." (Richmond, 2005, 57); y **la sugestionabilidad** o capacidad para el juicio crítico, ya que se "... pueden confundir las observaciones efectuadas por otras personas con las propias, puede aceptar lo que lee o lo que oye sin cuestionarlo" (Richmond, 2005, 58).

Parafraseando a Richmond, en relación a su idea de método comprensivo, se puede arguir que las decisiones tomadas, en una etapa de preparación o inducción a la acción, se aprehenden mediante demostraciones, o a través de un ejercicio de laboratorio para llevarlas al ambiente natural y poner a prueba las hipótesis planteadas, con la tutoría del Trabajador Social, quien en un período largo sigue influenciando el aprendizaje vicario o "... influenciando los hábitos mentales del individuo" (Richmond, 2005). Se supone aquí que, mediante el diagnóstico permanente, como herramienta de cambio, se podrá ejercer esa acción de influencia (modelamiento). Insiste la autora en crear el hábito del pensamiento reflexivo y organizar el pensamiento; como reconocía Mead (1974, 319) poner en perspectiva la solución de la situación crítica o en conflicto a partir de los cambios en las relaciones sociales o interpersonales. En el ideario de Richmond, cambios de un sujeto individual que interactúa como sujeto social o político con perspectiva ideológica-ética. Por ello, ya en 1899 insistía en un trabajo a profundidad y en el valor de los "... lazos de vecindad y la mutua dependencia entre los pobres" (1899, 12). Vuévase a la tabla Nro. 5 para observar la posible integración de métodos en Richmond.

Como se registra en la figura Nro. 6 (a manera de síntesis ya enunciada), para la adaptación como comprensión de las relaciones sociales se implican dos procesos: **el habituar** (repetir) y **el tutoriar** (acompañar). Recuérdese que para la pensadora el origen del problema que inhibe una necesidad o no la deja satisfacer, está en la incapacidad para solucionarlo (sistema de afrontamiento) y establecer rela-

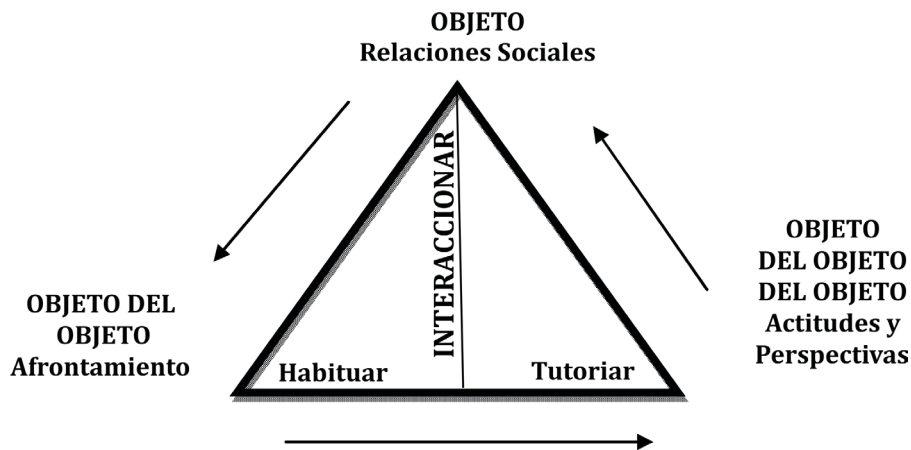


FIGURA Nro. 6
RELACIÓN DEL OBJETO DE TRABAJO SOCIAL CON
PROCESOS BÁSICOS DEL HACER, COMO
TRIANGULACIÓN EN RICHMOND

ciones que le permitan al individuo acceder a los recursos internos y externos o sus redes tanto naturales como sociales (sistema relacional). Ello conduce a triangular el objeto de intervención en torno a los dos procesos citados: habituar-tutoriar, desde lo macro a lo micro en la acción social.

“La pérdida de la situación social y la salud de un hombre pueden desarrollar su personalidad si existieran en él recursos aprovechados. En realidad tales pruebas (experiencias) atrofian la personalidad de un ser más de lo que la consolidan” (Richmond: 1962, 62). En otras palabras, como diría hoy Morin (1984, 183), hay que romper el circuito del riesgo humano que vulnera el sistema generativo o la organización del sistema que se expresa en la información que lo contiene y lo reproduce, y es tanto metabólica, como práctica y existencial. Se insinúa, como contrapartida, un prolongado ejercicio de habituamiento para el cambio mental. Para que el individuo internalice su realidad, se sabe bien, diferente a interiorizar, necesita tomar conciencia y reconstruir mundos a partir de la propia impronta siempre legitimada como universo simbólico. Ello se explica desde la hoy sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2001) que, como una fenomenología de la acción frente a la construcción social de la realidad, supone el ajuste de la actividad humana al habituamiento para la aprehensión de pautas de vida que garanticen la economía cognitiva.

El habituamiento es clave en la socialización como el proceso para reconocer, implantar y transformar el proyecto de sociedad heredado de una cultura. No obstante, la represión social y emocional bloquea respuestas autónomas que perpetúan habituamientos automatizados. Nunca termina la socialización, se ve amenazada por la realidad subjetiva que no permite re-conciliar realidades (objetiva, en tanto objetivada, y subjetiva) cuando se alteran las rutinas (crisis). De ahí, que la visión de Richmond, hace enfatizar en este proceso para llegar a la tipificación recíproca o lo que es común o identificable por quienes comparten una experiencia de vida. Para ello, además de un Trabajador Social con aptitudes para las relaciones interpersonales o inteligencia social (ver Goleman: 2006), con tacto y habilidad para el buen trato, como señala la pensadora, y se ha recalcado en ello, se necesita un profesional que desempeñe el rol de **tutor** o mediador para acompañar dicho proceso de cambio (plan de acción en el tratamiento prolongado), como ella bien lo manifiesta: “Una política de aliento como (...) método de re-educación de las costumbres (...) (cuando) ciertos sistemas necesitan además advertencias y el establecimiento de una disciplina real...” (1962, 73). Disciplina entendida como habituamiento cooperativo y no fuerza coercitiva. Para “... fortificar la influencia personal” (1962, 73), afirma, se necesitan

cualidades tales como: paciencia, lealtad, cumplimiento, franqueza, ausencia de formalismos (recetas), simpatía, comprensión, flexibilidad y perseverancia.

En este modelo, el proceso metodológico es dinámico, no se configura por etapas rígidas en su aplicación, cada momento se mezcla en todas sus direcciones, según los casos, tiempos, espacios y ritmos, para catalogarse como un diseño integrativo-dialógico que no separa conocimiento-acción. Desde el inicio hay tratamiento, el cual es diferenciado así: **a)** centrado en el **individuo**, en su empoderamiento como actor, a corto plazo, con pocas sesiones de encuentro, o como Richmond diría por medio de entrevistas, por un lado, y en el conocimiento de la situación para lograr el diagnóstico en torno a las medidas a tomar, por el otro lado; esto va a dirimir acciones para el tratamiento a largo plazo. Recuérdese, todo ello con la participación de los sujetos involucrados; y **b)** centrado en **la relación** donde se re-asumen roles sociales (largo plazo), se busca el cambio de patrones mentales o la internalización del mundo relacional y, a la vez como instrumento, el desarrollo de la personalidad (sujeto epistémico-sujeto social).

El método richmondiano desde el bucle: comprensión-reflexión-acción

La innovación del método comprensivo en Richmond está en el carácter no dicotómico o en la interrelación conocimiento-acción y en darle estatuto científico a la misma investigación desde un enfoque cualitativo, tipo estructural, con visos hermenéuticos. Se aclara, Richmond asume un modelo cognitivo-relacional, en el que sus fundamentos son hermenéuticos como plataforma filosófica que intenciona una acción humanista con rasgos fenomenológicos; pero, al referirse al componente investigativo como tal, asume un proceso más analítico, no positivista, que la va acercando desde una base cualitativa a la interpretación comprensiva. Implícita y explícitamente emerge el esquema **comprensión-reflexión-acción** como el componente del sistema de intervención para Trabajo Social, muy diferente a lo que otras disciplinas en la época del surgimiento de las ciencias sociales y humanas (medicina, psiquiatría, psicología) proponían para la acción social (ver análisis en los puntos anteriores).

Este esquema se manifiesta bajo los siguientes axiomas:

1. Penetrar los hechos en forma detallada a lo largo del proceso de acción, no solo al inicio, por medio de la evidencia social o, considerar que: "... todos y cada uno de los hechos tanto personales como familiares (y sociales), en conjunto, permiten identificar la naturaleza

de las dificultades sociales que atraviesa un cliente dado los medios para su solución” (Richmond, 2005, 25). Aporte que Trabajo Social le hace a la medicina y a los tribunales, señala Richmond (2005, 26)³⁶ como el ver la evidencia no en la connotación jurídica sino social en tanto “... hecho en el que se basa la inferencia” (2007, 41). En síntesis, comprender mediante el conocer y conocer mediante la investigación. Comprender como base del comprender. Comprender como elaborar significados en lo cotidiano (diferente al espacio formal del aprender conocimiento o informaciones) a partir de relaciones que se establecen entre experiencias previas (patrones) y experiencias nuevas. Comprender como la abstracción de la realidad objetiva o la internalización o la aprehensión (captación por la vivencia, no teórica, del mundo de la vida) de las esencias para atribuir significados que están mediados por la subjetividad.

2. El pensamiento reflexivo es mediación de la intervención social mediante el uso de la inferencia (pensamiento lógico) o “... parte del proceso de razonamiento que nos lleva del hecho a otro desconocido” (Richmond, 2005, 41). La inferencia³⁷ como producto de un ejercicio de razonamiento, a la vez productora de “... pruebas o resultado del razonamiento” (2005, 41) expresado en hechos o ideas, pensamientos y sucesos. El pensamiento reflexivo usa además la interpretación como herramienta o “... la elaboración, a partir de toda la evidencia disponible, de una definición lo más exacta posible de las dificultades sociales del cliente. El acto de interpretar equivale al acto de diagnosticar” (Richmond, 2005, 101).

3. La acción es relación recíproca Trabajador Social-cliente durante todo el proceso de intervención, al igual que en los otros dos elementos del sistema (conocer-reflexionar) que, Richmond, a partir del diagnóstico como medición, define como: “Un proceso de colaboración (...). Se traduce en una cooperación inteligente con parientes, empleados, entidades sociales, etcétera, durante el período de tratamiento que sucede al diagnóstico” (2005, 366).

Lo anterior indica que diagnóstico y tratamiento se hacen a la par, pero están diferenciados. En sí, el diagnóstico define la situación y sus posibilidades de tratamiento en forma concisa, clara y completa; pero, mientras éste se hace, ya se inicia el tratamiento y mientras se hace el

36 Define Richmond la evidencia social como: “Serie de hechos con escaso valor probativo por separado, pero que, en conjunto, presentan un efecto acumulativo” (2005, 33). Principio holista del conocimiento frente al problema de la subjetividad.

37 Inferir es sacar una conclusión a partir de dos o más hechos. Es un proceso de razonamiento lógico que permite acceder a los hechos, plantear y probar hipótesis. Como señala Richmond: “Para comprobar una hipótesis, puede procederse a una recopilación deliberada de evidencias (hechos inferidos, no solo percibidos por la observación), o dichas evidencias pueden extraerse de nuestra experiencia pasada” (2005, 79).

tratamiento se sigue haciendo el diagnóstico, ya en el nivel de ampliar significados y valorar nuevas situaciones para comprobar, y formular nuevas hipótesis. Afirma la misma Richmond que el diagnóstico nunca es completo y que su método no está acabado. La acción, que la pensadora concreta en el diagnóstico, como punto clave que recoge conocer-reflexionar como producto y productora de la misma acción, conduce al reconocimiento de las realidades subjetivas que son construidas por medio del sistema de representaciones de los sujetos (propio punto de vista o perspectiva EMICs). Este reconocimiento (dialéctica del diagnóstico-tratamiento) a partir del juicio crítico del Trabajador Social, quien activa su pensamiento lógico-intuitivo (apoyado en el razonamiento, la teoría y la experiencia), se expresa en el proceso que conduce a los resultados donde su capacidad creativa lo debe llevar a re-elaborar el método, no a aplicar fórmulas, pasos o simplemente a utilizar técnicas y hacer acciones desarticuladas.

Se estructura el método comprensivo o de ayuda profunda o de ayuda para la auto-ayuda como una lógica compleja en bucle, homologable, en alguna medida, a la dialéctica en espiral del modelo marxiano que fue la intencionalidad del período de re-conceptualización de Trabajo Social en América Latina. Es una propuesta integradora o método integrado que hoy se sigue buscando mediante una explicación esquemática (vuélvase a la figura Nro. 5).

La lógica del método comprensivo se configura en una compleja red de métodos, o más bien estrategias/técnicas que, en un todo conectado, Richmond (1962) lo designa como <el espectro de la intervención> o las <cuatro operaciones> o los <modos de hacer> así: **a)** comprensión del individuo en sus relaciones; **b)** comprensión del medio y los recursos; **c)** acción directa sobre la mente del cliente; y **d)** acción indirecta sobre el medio social.

Frente a las dos primeras, centra la necesidad del diagnóstico como la base del tratamiento, y frente a las dos últimas el tratamiento en sí, a la par, base del diagnóstico. Estas cuatro operaciones resumen su esquema de intervención, a partir de la mediación de la reflexión, como se viene explicando. Se enfatiza aquí, no sobra reiterarlo, en abordar las causas³⁸ en su multiplicidad y en su visión de producto-productor (principio de la doble contingencia) de una situación (no los síntomas como lo sería en un modelo conductista y quizá funcionalista) para buscar las historias sociales ocultas y develar las contradicciones en los relatos de vida. Igualmente, in-

³⁸ Richmond parece, al igual que Hume (1977), no referirse a la causalidad empírica del racionalismo sino a la causalidad psicológica como inferencia a partir de un foco de observación que conduce a lo no observable. Un operar la mente (imaginación, subjetividad) en el mundo empírico (no raciocinio puro) como ejercicio de interpretación entre la impresión (empírea) y la abstracción (recuerdo).

siste Richmond en que para lograr ampliar la red de relaciones (incluir sin alienar, no excluir socialmente, ni aislar) hay que habituar (repetir) en el sentido de crear rutinas nuevas en las relaciones interpersonales, modificar el esquema biográfico (otra perspectiva) y lograr el desarrollo personal.

La pensadora muestra una amplia literatura sobre cómo elaborar un diagnóstico, el cual concreta en "... la definición lo más exacta posible de una situación social y la personalidad de un ser humano que presenta una necesidad en su situación y personalidad en relación con otros seres humanos de los que, de algún modo, depende o que dependen de él (...), y en relación también con las instituciones sociales de su comunidad" (Richmond, 2005, 35 y 425). En aras de la subjetividad, reconoce la realidad como una interpretación y la sociedad en permanente cambio; el diagnóstico social como más impreciso que el de la medicina por la complejidad y abundancia de hechos, dado que si se pasa una situación por alto se altera todo el problema (relación partes-todo). Por ello, enfatiza en la necesidad de "... mantenerse alerta frente a las contradicciones ocultas y no prestar una atención desmesurada al primero y último testimonio e hipótesis. Ha de volver a verificar atentamente las inferencias en las que ha basado la investigación hasta entonces" (2005, 425).

No sobra evocar que es poca la reflexión explícita que deja Richmond sobre el tratamiento (baja o casi nula elaboración conceptual en su literatura); éste se infiere de los casos que muestra como centrados en **la relación**, tomado aquí como principio heurístico y, en medidas y estrategias fruto de los ejemplos presentados. A manera de ilustración se puede precisar la orientación de los planes de acción, sea que la intervención se lleve a cabo con un solo individuo o con varios miembros del grupo familiar, o con miembros del medio social: **a) medidas de apoyo:** hogares sustitutos, asilos para alcohólicos, consecución de trabajo, protección a la familia, orfanatos, familias de paso; **b) apoyo psico-moral:** conversaciones amistosas, desarrollo afectivo, voluntad de aprender, reasignación de roles, desarrollo de valores morales, apoyo a la educación de los hijos, colaboración familiar; y **c) otras medidas:** apoyo de otras obras sociales, colaboración vecinal, apoyo profesional o de especialistas (médicos, psiquiatras, otros), oportunidades (estudio, salud, vacaciones, gastos personales, etcétera).

En 1899, Richmond reconoce cinco fases, en la génesis de su método, las cuales re-elabora en 1910:

1. Conocer y compartir para lograr la confianza mediante el cruce de experiencias: <hacerse amigos> al "... familiarizarse con todos los miembros de la familia sin tratar de forzar su confianza" (1899, 84).

2. “Conocer medianamente los principales hechos de la historia familiar” (1899, 85) incluyendo la historia social, la historia física (salud-habitación), la historia laboral y la historia financiera; conocer el vecindario, conocer otros hechos de su biografía como <esperanzas y planes>. **Fase de investigación y diagnóstico.**

3. Diseño del plan de tratamiento a partir de los hechos investigados. El plan debe ser flexible y ajustado a los recursos del cliente para propiciar la real auto-ayuda. <Plan orientado a la remoción de las causas del sufrimiento> (1899, 87). **Fase de diseño de la acción.**

4. Coordinar la ayuda con otras instituciones. Persuadir a otros a cooperar.

5. Apoyo al auto-sostenimiento o fase de salida, para lograr la autonomía. “Después de que la familia ha aprendido a *vivir sin la ayuda*³⁹ de la caridad, hay una mejor oportunidad de introducir a sus miembros en métodos de ahorro (...) a mejor recreación y a ambientes más saludables” (1899, 88). **Fase de aplicación y finalización.**

Insiste la pensadora en “... comenzar en esta temprana fase (primera entrevista), el lento proceso de desarrollo de la auto-ayuda y la autoestima aunque solo sea gracias a la influencia positiva que siempre ejerce una conducta comprensiva y sabiendo que, posteriormente, habrá que buscar, encontrar y respetar el esfuerzo del cliente”

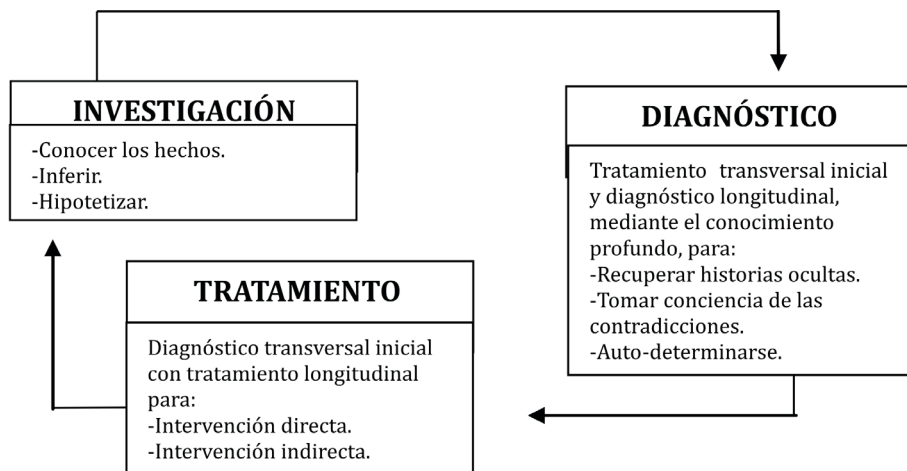


FIGURA Nro. 7
MÉTODO GENERAL EN RICHMOND
ENSEÑANZA POR ASOCIACIÓN DE IDEAS
APRENDIZAJE VICARIO Y POR MODELAMIENTO

³⁹ Vivir sin la ayuda, visiona el empoderamiento y la creación de procesos de auto-gestión por medio de la auto-regulación y la poises humana, hoy en boga, como estrategias de desarrollo humano-social.

(2005, 114). En el esquema de la figura Nro. 7 se re-construye el método comprensivo en su estructura general.

Se avista este método como un proceso de intervención complejo-interactivo, no lineal, basado en la díada conocimiento-acción y en la mediación de la reflexión. Se orienta a descubrir y re-construir la convivencia a partir del sistema relacional, sacar afuera, internalizar conscientemente el mundo en que se vive mediante el aliento interior. Es un método re-constructivo que a través del conocimiento re-configura la acción y viceversa, usando las facultades de la mente (inteligencia) para captar (aprehender) los significados existenciales y constituirse en persona.

Según Duque, este método como internalización de la experiencia se cuestiona por "... cómo aprehende el sujeto para comprender e internalizar el mundo relacional que lo involucra como ser histórico, autobiográfico, en tanto sí mismo en interacción con otros" (2009, 151). Involucra un proceso educativo no clínico ni terapéutico a partir de la mediación pedagógica que, al parecer, Richmond retoma de Comenio en su didáctica Magna cuando el pensador se refiere a: "... cómo aprende el sujeto según unos contenidos, a través del método inductivo para ir de lo simple a lo complejo a través del proceder analítico" (en Duque, 2009, 152). Se implica el captar el todo a través de gestalts, que bien Richmond muestra en el desarrollo de

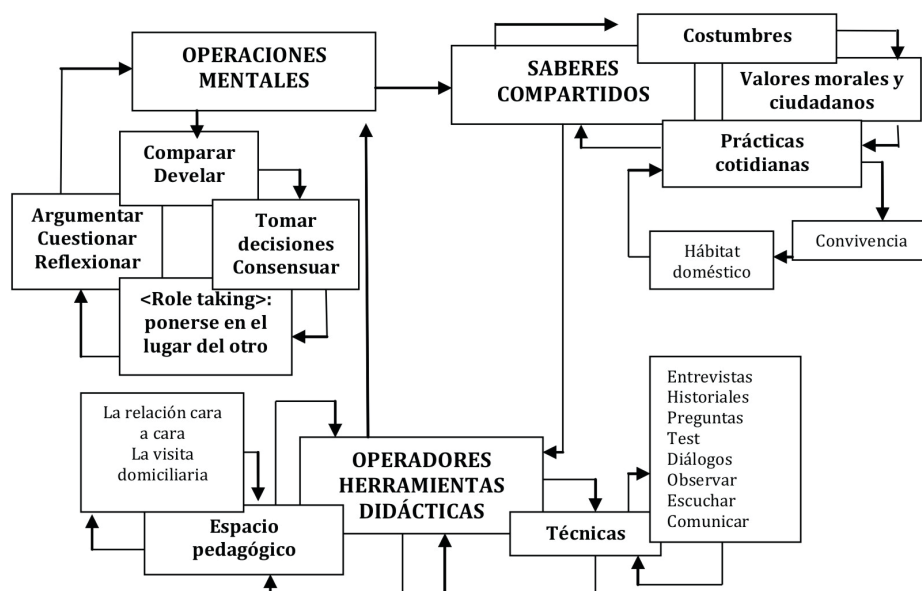


FIGURA Nro. 8
PRINCIPIO HEURÍSTICO DEL MÉTODO COMPRESIVO EN RICHMOND

su obra. Los contenidos, como saberes cotidianos (no científicos), se articulan en el método desde el principio heurístico (ver figura Nro. 8) para apoyar y apoyarse, como instrumentos de conocimiento (ideas), en las operaciones cognitivas o mentales mediante el uso de herramientas.

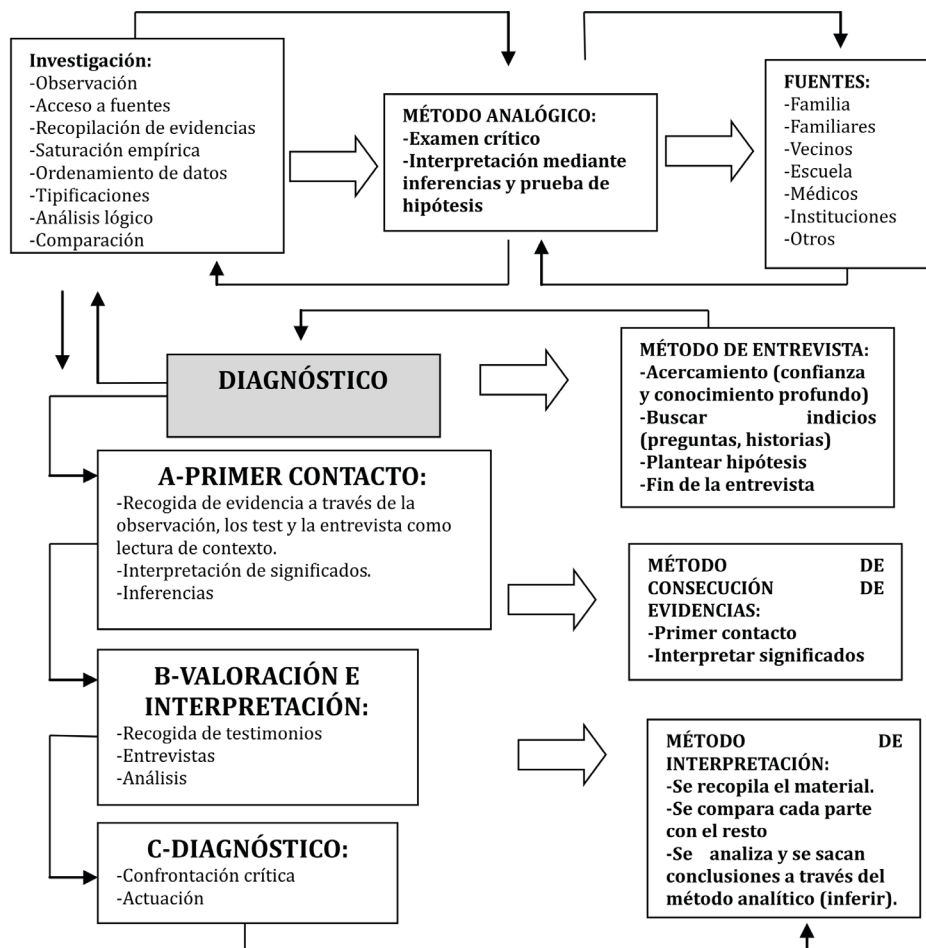


FIGURA Nro. 9

SÍNTESES DE LOS MÉTODOS EXPLÍCITOS EN RICHMOND SEGÚN PROCESO DE INTERVENCIÓN COMO RED DEL MÉTODO COMPRENSIVO

En resumen, la autora, a partir de una postura crítica al ideario de una de las pioneras de la reforma social, la socióloga Jane Addams (1860-1935) quien fundó la primera casa de acogida para migrantes en Chicago en 1889 (experiencias exitosas con huérfanos, que

Dewey visitó y admiró)⁴⁰ y, con base en su propia experiencia y la sistematización del trabajo de campo de sus colegas, en contra de una visión innatista que enfocaba a la persona en su herencia (influencia evolucionista), incluye los referentes de individuación y la influencia de la educación, y la relación con los otros. En pocas palabras, integra los aspectos sociales pero reconoce el papel del ser como actor activo, crítico y participativo en su capacidad de auto-regularse. Deja ver la pensadora una visión dinámica de la adaptación humana que entiende el desarrollo como constante y variable a partir de un sujeto que se potencia mediado por su ambiente social. Como afirma Moiy, citado por Viscarret, muestra “... un método de ayuda basado en un cuerpo de conocimientos para la comprensión del cliente y de sus problemas, y en el empleo de técnicas aplicadas, que trata de ayudar a la gente a ayudarse a sí misma” (2005, 41). En la figura Nro. 9 se hace una síntesis gráfica de lo que Richmond explicita a lo largo de sus textos sobre su visión de los métodos como proceso de intervención.

La pionera de Trabajo Social angloamericano centra la atención en los factores subjetivos (valores, sentimientos, prejuicios) como variables del diagnóstico social y enfatiza en la investigación de corte cualitativo para darle una posición científica a la práctica social. Su presupuesto de base, afirma Hamilton, es considerar el acontecimiento humano como construido por la persona y la situación, o una realidad subjetiva y una realidad objetiva que tienen entre sí una interacción constante (1987, 1). Olza sintetiza el pensamiento richmondiano en “... dar consistencia a la acción con familias e individuos (en cualquier contexto) para que aprendan a manejarse con sus propios problemas” (1998, 54). Esta escuela diagnóstica crítica, recuérdese, no llegó al territorio latinoamericano, como reconoce Kisnerman (1982, 21); no olvidar que al morir Richmond su ideario se dirige no solo hacia el psicoanálisis con Hamilton y Hollis, sino hacia el funcionalismo con Robinson y Follet.

En la figura Nro. 10 se visualiza la estructura develada en el método de Richmond, rememórese, en el eje de las relaciones interpersonales como objeto de la intervención, el afrontamiento como el objeto del objeto, y las actitudes y perspectivas de vida como el objeto del objeto del objeto, donde en últimas se cristaliza la acción del Trabajador Social.

40 Jane Addams, a diferencia de Richmond, se interesó por una mirada sociológica a las dinámicas de la asistencia, reforma y filantropía social. Líder del movimiento reformista, su casa de acogida para los pobres (hoy museo Hull House) se instaura como un centro sociológico para mujeres, lo que la impulsa a dar aportes a la sociología aplicada y a participar con sus colegas de la Escuela de Chicago en los desarrollos y en la redefinición de la metodología en esta disciplina. Fue la primera presidenta del congreso nacional de organizaciones benéficas y correccionales en Estados Unidos (véase pie de página 9).

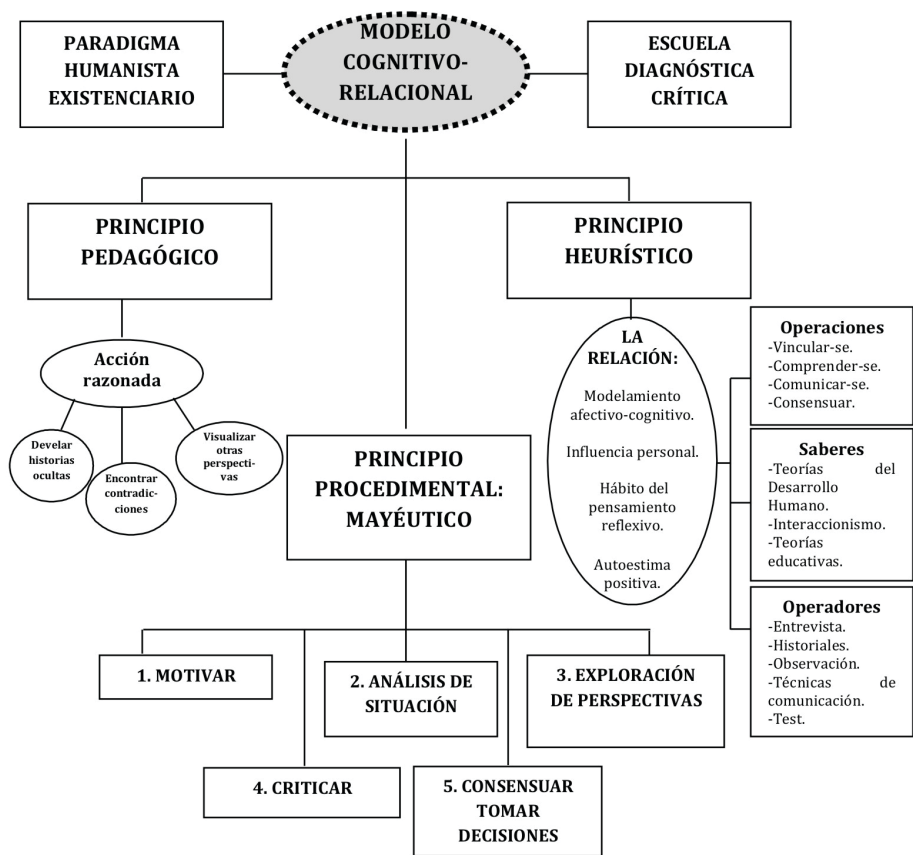


FIGURA Nro. 10
ESTRUCTURA DEL MÉTODO COMPRENSIVO

La escuela diagnóstica crítica de Richmond es una escuela centrada más en los recursos internos del ser sin desconocer que su producción y potenciación se hace a través de las relaciones o recursos externos. Como visionaria propone una mirada hermenéutica a la intervención para legar los primeros esbozos de una teoría inacabada, en la cual más que hacer un diagnóstico, lo que se implica, es la triada conocimiento-reflexión-acción a través de la mediación pedagógica del profesional; ello, con el fin de generar un aprendizaje vicario y/o por medio de modelos. Su método comprensivo dice de la aprehensión o captación de esencias del mundo cotidiano a partir de lo real percibido y razonado como significativo para el sujeto que lo experimenta. No es la mera comprensión la que remite a un puro ejercicio cognitivo o de operación mental, aunque lo implica. Es comprensión heredada del interaccionismo simbólico que garantizaba ya la perspectiva cualitativa del conocer-actuar; es

decir, se orientaba por el *Verstehen* o comprensión y se cuestionaba por los símbolos (lenguajes) que, como subjetivos, originan las interacciones sociales.

2. RESEÑA

Retomando la génesis de la profesión, se indica en este capítulo el análisis de los métodos en Trabajo Social con la primera matriz conceptual realizada por Mary Ellen Richmond, su fundadora, a inicios del siglo pasado. Se le reconoce su capacidad de pensamiento estratégico como pensadora adelantada a su época. A lo largo de este aparte se va demostrando lo que la autora hubiera expresado en su teoría de haber vivido en la época actual. Se rescata, con ello, su capacidad crítica, sintetizadora (visión analítica y holista), intuitiva y creativa. Lastimosamente su ideario, el que no llegó a latinoamérica, se anquilosa con su muerte en 1928. Se señala cómo la conceptualización le da estatuto teórico e identidad a la profesión, de cuyo encuadre bebieron muchos pensadores y académicos que a lo largo de la primera mitad del siglo pasado incursionaron en diversas propuestas, en un intento por hacer una re-conceptualización que revitalizara, para algunos, el mal entendido ideario de Richmond, y el atribuido sesgo positivista para Trabajo Social, para otros.

Se inquiere ¿por qué algunos consideran la obra de Richmond como un mito y no una realidad? Todo parece confirmar que 25 años de constitución y construcción de dicho modelo, en vida de la pensadora, solo llevó a la comprensión por pocos, y que la lectura de sus textos, por los lenguajes y estilo escritural de la época, aunque con claridad gramatical, no explicitan muchos de los conceptos fundamentales en torno a especificidades del método, lo que hace difícil no solo su lectura sino su comprensión. El legado que aquí se realza, a manera de tributo, en la obra de la pensadora y de otros Trabajadores Sociales que intentaron seguir su modelo, o lo alimentaron, ha sido más un estereotipo malformado para asignarle un sesgo funcionalista, psicoanalítico y positivista, que la autora de este texto demuestra que no es posible por los desarrollos e incidencias de tales corrientes en el ambiente académico norteamericano.

En este capítulo se demuestra claramente, la insistencia, en la obra de Richmond, en una dirección educativa del rol del Trabajador Social. Teóricamente, como autodidacta, bebió de las fuentes y movimientos ideológicos que surgían en contra de una visión racionalista de las ciencias sociales. Su perspectiva confluye así, tanto en un horizonte psicológico desde las nuevas vertientes de esta disciplina (psicología de la mente, experimental y educativa), como en uno filo-

sófico y sociológico. Es la pensadora que se interesa por el fundamento educativo, compartiendo personalmente y leyendo los desarrollos teóricos de los pedagogos de su momento. Interés que, como se vio, no reaparece, al menos en América Latina, hasta la influencia de Paulo Freire alrededor de los años 60 (siglo XX) en la dinámica constructivista que no se desarrolla aquí. Se inscribe dicho interés en la entrada al siglo XXI, donde se va revitalizando, para la praxis profesional, desde una visión constructivista que activa muy lentamente los modelos cognitivos con los desarrollos de las neurociencias. Richmond, como visionaria de este movimiento (no desarrollado en su época), lo intuye y propone con fundamentos del interaccionismo simbólico y el pragmatismo. No es de desconocer que en sus desarrollos se detectan algunos conceptos racionalistas o de corte analítico como inferencia, lógica, hecho social y causalidad, que re-conceptualiza para re-construirlos desde la sistémica, intuita por ella, quedando de ellos, al parecer, solo su nombre, no su significado.

Se registra, por parte de unos pocos comentaristas, que Richmond ha sido mal leída e interpretada. Como opositora de un Trabajo Social asistencialista y preocupada por la formación de los profesionales, reconoce la fundamentación ética como un imperativo en el cual el mismo profesional es el principal instrumento de su quehacer. Esto la lleva a enunciar, más que un enfoque psico-social, un enfoque psico-moral que se entrama a lo largo de sus cuatro libros en los que desarrolla su propuesta: *Visitas amistosas a los pobres* (1890), *El buen vecino en la ciudad moderna* (1907), *Diagnóstico social* (1917) y *¿Qué es Trabajo Social de caso?* (1922).

La intelectual, al enfocarse en el diagnóstico como centro de la acción social, no se estaba dirigiendo a la simple valoración médica, sino a un proceso de conocimiento profundo a través de la entrevista con fundamento en la investigación. Ello demandaba una intervención a largo plazo (objeto de crítica, que ella misma reconoció). Introduce, sin proponérselo, la concepción integrada de la figura conocer-actuar o más contemporáneamente investigación-acción, que también se le ha cuestionado en los momentos de diagnóstico-tratamiento, como tomada de la medicina. Éste es su método general, hoy usado en cualquier intervención en el ámbito de lo humano-social con fases más discriminadas. Su interés era el del abordaje holista de *la persona en situación* con un método integral reconocido como múltiple, no monista. Al igual que ocurre en la actualidad, se observa el manejo de los términos en forma indiscriminada, donde métodos, técnicas, principios y objetivos, en algunos casos, tienen similares connotaciones. Por ello, la autora de este documento, luego de una separación conceptual, logra evidenciar un método comprensivo como método educativo, desde su

propuesta de análisis para entender la intervención en Trabajo Social; es decir, desde la figura de un tríptico metodológico (método general, particular y educativo). Dicho método comprensivo solo es mencionado como tal en un solo párrafo de los cuatro libros de Richmond.

Se devela aquí el método particular, más explícito por la pensadora, en sus momentos de conocer, realizar (vincular-se, comunicar-se, comprender-se y consensuar) y elaborar un plan de acción (habituamiento y tutoría). Toda la intervención muestra el conocimiento (diagnóstico o conocimiento en la acción) como variable transversal y el tratamiento (acción en el conocimiento) como variable longitudinal. Este modelo, re-creado aquí como **cognitivo-relacional**, para algunos psico-social, se sustenta en una rejilla teórica multidisciplinaria, lo que hoy se vería más bien como estructura trans-disciplinaria dado el manejo desde una sola disciplina u objeto de atención (en este caso Trabajo Social) desde diferentes fuentes conceptuales y no desde un equipo de profesionales de diversas disciplinas.

Es de considerar que esta propuesta se inserta en la línea cognitiva porque se centra en el determinismo psíquico (no individualismo, o como diría Castoriadis (2007) en pensar la relación psiquis-sociedad), no de corte psicológico (psicoanalítico), no de orden patológico, sino en la dinámica del pensar-actuar como eje de la condición humana en las relaciones inter-personales. Propone como principio metodológico, tal como lo reconoció, en su época, el médico Cabot en su época, **la relación** (influir, persuadir, modelar), que hoy se indicaría como **mediación pedagógica**. Ve la cognición no como un asunto del inconsciente sino como el sistema de representaciones (ideas, conceptos, valores...) de todo ser humano, como instrumentos de conocimiento que como patrones tipificados en el ambiente de influencia, sirven para la comunicación con otros y consigo mismo.

Los análisis en este capítulo se abordan a través de cuatro temas:

1. El señalamiento de los antecedentes de contexto que dieron pie al surgimiento de un Trabajo Social crítico, con el énfasis en factores académicos, sociales e ideológicos que lo sustentaron. Su convergencia permitió situar, para entender históricamente, las condiciones de un legado revolucionario.

2. Se sintetizan los fundamentos filosóficos-teóricos sobre la base de la escuela filantrópica previa que cae en el asistencialismo, y que la misma Richmond propuso y luego cuestionó por la dirección equivocada que tomó. Se visualiza el paso a una matriz científica sopor-tada en la investigación y en los paradigmas emergentes que ponían en entre dicho la infiltración de la ciencia natural en la ciencia social. Se reconocen los desarrollos de Octavia Hill en Europa, de quien Richmond retoma el valor de la investigación. En general se resaltan

elementos claves como la participación del actor, los grupos de filiación, la formación, el rol educador del Trabajador Social, la adaptación activa (no el ajuste social), la intervención metódica para trascender la ayuda económica, la intervención directa (con el actor) y la indirecta (con el ambiente y/o las instituciones), entre otros. Como humanista, Richmond se acerca, desde la filosofía, la psicología, la educación y la sociología, a la fenomenología y al existencialismo, para construir su concepto de persona en situación y la figura de realización como desarrollo de la personalidad, donde el tema de la inteligencia para la acción reflexiva no se deja esperar. Igualmente, a partir de una postura antropológica que fue desarrollada posteriormente por Marvin Harris, asume el concepto de punto de vista del otro o EMICs. En fin, se desarrollan aquí los tres principios del modelo: interdependencia humana, individuación y acción razona. También se registran las definiciones tanto de los objetivos de Trabajo Social como de la intervención, para cerrar este punto con la re-construcción de la matriz filosófica.

3. Se fundamenta en este espacio, el método como valor innovativo de la propuesta de Richmond, novedosa en su época, tal como se le reconoce desde otras disciplinas con las que compartió conceptos. Lo creativo se registra en la capacidad de la pensadora para construir un sistema metodológico donde, implícitamente, la hermenéutica es el soporte a través del trabajo de **la relación** como estrategia. Para ello, sostiene la misma autora, se le demanda al profesional un pensamiento reflexivo y una actitud abierta al cambio para poder generar una acción recíproca cliente-Trabajador Social. Con esto, pedagógicamente, se toma la mediación educativa como el eje de la intervención para criticar una razón instrumental y orientarse a una razón práctica, en el sentido hoy de Habermas, de intermediación histórica del capital cultural y no de la simple experiencia empírica (sin procesar o interpretar).

Se muestra la concepción del método como proceso integrativo que se re-hace en cada caso particular. Pero, hay que resaltar cómo la estudiosa nunca se refirió a Trabajo Social de caso como método (lo que hoy se hace) ni a un trabajo clínico. Hace una construcción desde un ejercicio de revisión rigurosa de otros métodos en su medio para re-evaluarlos y hacer su propia propuesta con fundamentos metodológicos, tales como la comunicación humana, la influencia o modelamiento compartido, el hacer contacto, la participación, la visión compartida, la simpatía imaginativa, la lógica vivencial, la acción recursiva, la negociación de significados y el ambiente cotidiano propicio. Todos bajo la premisa *ser persona se enseña* mediante el develar las historias sociales ocultas y encontrar la contradicción, o fundamento hermenéutico de la acción. Es dirigirse a la compren-

sión de sí mismo y del mundo mediante la modificación del sistema de pensamiento por el cambio de esquemas (re-presentaciones). Es la intervención *mente a mente* en la que también se transforma el propio Trabajador Social a través de una relación afectiva y no solo cognitiva (reflexiva).

4. Se re-construye la estructura del método, en el marco de una factible pedagogía social vislumbrada por Richmond con el rol de mediación pedagógica, no social y referida a la resolución de conflictos. Estructura dinámica que se centra en el potencial humano y en la interacción social (relación individuo-sociedad) con la mediación de cuatro reglas u operaciones o modos de hacer, con una enseñanza por asociación de ideas, un aprendizaje en acto (por la experiencia directa), y un aprendizaje vicario o por modelamiento (el ejemplo, la mediación y la reflexión). Se complementa el análisis con la tripta metodológica (del macro al micro proceso educativo) y la triangulación del objeto de conocimiento-acción, en el cual los procesos de habituamiento y tutoría se muestran como las herramientas didácticas, por excelencia, para el proceso educativo en el marco de las interacciones sociales.

Se cierra el capítulo con un análisis de la relación *comprensión-reflexión-acción*, con tres axiomas de base: penetración longitudinal de los hechos, pensamiento reflexivo y acción recíproca entre cliente-Trabajador Social. Se registran, a la vez, las cuatro operaciones o modos de hacer, señalados explícitamente por la pensadora: comprensión del individuo en sus relaciones, comprensión del medio y los recursos, acción directa sobre la mente del cliente y acción indirecta sobre el medio social. Paralelo a ello, a manera de síntesis, se rastrean los diferentes métodos expresados por la intelectual con el reconocimiento de los factores subjetivos y del tratamiento cualitativo en el proceso de intervención, que acercan más a la pensadora a una visión hermenéutica que apenas irrumpe en Alemania, sobre las bases de Comenio (1592-1670) padre de la pedagogía con su *Didáctica magna*, entre 1920-1933, luego de una larga fase empírica entre 1850-1920.

Recapitulando, se acerca Richmond a una hermenéutica de la acción, en la cual, a partir del conversar, el individuo interpreta, configurando su realidad relacional, adaptándola, deslindándola y lindándola, en un todo histórico y social. La capacidad de representar (construir, no copiar) del individuo es lo que le permite dar nueva forma (adoptar otro punto de vista) a sus realidades para posibilitar el comprender-se y el relacionar-se. A pesar de ser una hermenéutica incipiente en sus desarrollos conceptuales desde Trabajo Social, se deja ver, ya el axioma, como diría Gadamer (1977), en torno a que quien se comprende a sí mismo es porque

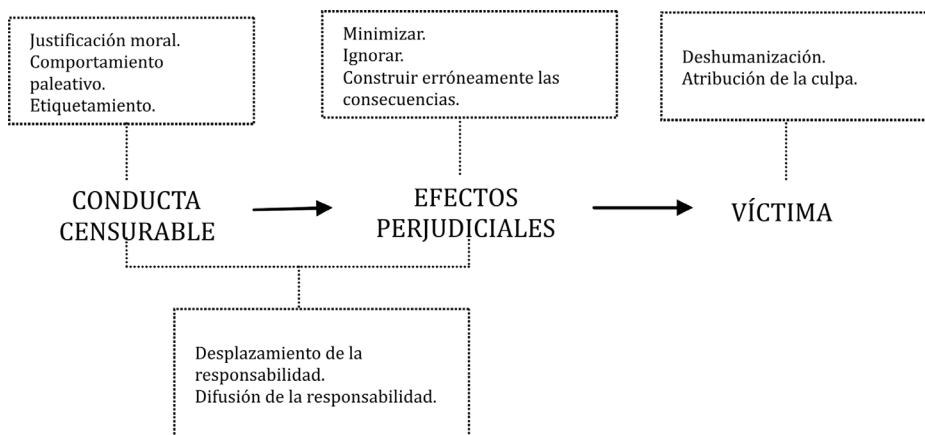


FIGURA Nro. 11
EXPLICACIÓN DE LA CONDUCTA EN BANDURA
 Tomado de Bandura (1988, 117)

interpreta, porque des-oculta algo o hace visible, en el lenguaje, al ser mismo.

Estos supuestos se fundamentan con la posible influencia de Dilthey (alemán, padre de la hermenéutica moderna, con raíces griegas) en Richmond, aunque no lo cita en su bibliografía. Se observa el pensamiento de este pensador en el concepto de un hombre unitario, la no escisión de la realidad para su estudio, la individuación como la experiencia de reconocimiento del otro, la prioridad dada a la experiencia interna sin negar la externa y su influencia mutua, la relación intérprete e interpretado, la interpretación psicológica, no tanto gramatical que para Dilthey "... parte de la transposición en el proceso creativo interno y, avanza hasta llegar a la forma interna y externa de la obra (lo que se interpreta), continuando, sin embargo, desde ella, hasta captar la unidad en la índole espiritual y en el desarrollo de su autor (el interpretado)" (2000, 73).

Parece que Richmond asume los conceptos de Dilthey en torno a universalidad de la comprensión, naturaleza humana común, conexión de saberes y círculo hermenéutico, para enfrentarse a una intervención empoderada no solo con herramientas metodológicas sino con explicaciones de la práctica vital misma. Esto se ajusta a cinco ideas capitales en Dilthey (2000): **a)** "Nuestro observar presupone siempre la comprensión de otras personas; una gran parte de la dicha humana brota de volver a sentir estados anímicos ajenos..." (21); **b)** "Sobre la base del vivir y del comprenderse a sí mismo, y en la constante interacción mutua de ambos, se forma el comprender manifestaciones de la vida y personas ajenas" (155); **c)** "La mani-

festación de la vida que el individuo capta no es para él solo tal manifestación aislada, sino que, en cierto modo, está llena de un saber acerca de lo común y de una realidad, dada en ella, hacia algo externo” (167); **d)** “La subjetividad del intérprete se hace valer cuando los significados dados en su propia conexión vital se disponen, como el horizonte de los momentos de sentido objetivamente realizados en la obra de su comprensión” (193); y **e)** “No se puede experimentar la vivencia desde afuera, como un observador ajeno y neutral, sería esto lo que hace el científico natural, sino sumergiéndose de nuevo en la vivencia ajena, hasta que se articula retrospectivamente el contexto dinámico específico en el cual se originó la expresión de la vivencia en cuestión. Para ello es preciso que el sujeto que comprende se transponga a sí mismo, con todo su bagaje de experiencias propias, en el individuo que trata de comprender” (192).

A manera de conclusión, la propuesta humanista de Richmond sigue siendo vigente si se comprende su intención, implícita, de un cambio de adentro hacia afuera. Al mismo tiempo que señala la adaptación humana activa como fin del devenir del ser, asume el aprendizaje observacional (atención, retención, producción) como su base. Concepto acuñado más tarde por Albert Bandura, quien reconoce la interacción humana desde la triada conducta, persona y ambiente con la confluencia de hechos, intereses, cogniciones que afectan la percepción y la comunicación (véase Bandura, 1988). Mediante operaciones de auto-observación, juicio, auto-reacción y motivación, la

PARADIGMA		HUMANIS- TA	PSICO DINÁMICO	MARXIANO	SISTÉMICO ECOLÓ- GICO	COMPLEJO
DIMEN- SIÓN	CONCEP- TO					
Episte- moló- gica	Determi- nismo (cambio)	Cognoscitivo (relacional).	Psíquico (emocional- cognoscitivo).	Cultural	Comunicacional.	Estructural.
Episte- moló- gica	Postura frente al desarrollo	De adentro hacia afuera.	De adentro hacia afuera.	De afuera hacia adentro.	De afuera hacia adentro.	De adentro hacia afuera.
Ontoló- gica	Pauta	Personalización.	Síntoma- situación.	Politización. Desalienación.	Transaccional.	Auto- regulación: vida.
Ontoló- gica	Unidad de trabajo	Individuos y grupos.	Individuos, familias, grupos.	Comunidades, grupos.	Sistemas.	Sistemas. El individuo como sistema.
Metodoló- gica	Método	Cognoscitivo: de negociación de significados o concienciación existencial.	Cognoscitivo: de reflexión o concienciación situacional.	De concienciación ideológica.	Comunicacional.	Hermenéutico.

TABLA Nro. 6
MATRIZ PARADIGMÁTICA

persona "... libera la conducta de consecuencias auto-evaluadoras, en puntos diferentes en el proceso" (Bandura, 2000, 117).

El pensamiento richmondiano casi se podría asimilar al aprendizaje propuesto por Bandura en torno a la explicación de la respuesta de una conducta censurable, como se observa en la figura Nro. 11.

En Richmond se ratifica el concepto de respuesta del individuo, desde el enunciado de Viscarret: "La conducta surge de los procesos mentales de la gente" (2007, 80). Con esto se observa, en la intelectual, la perspectiva cognitiva que evolucionó para hoy situarse en la vertiente constructivista más desarrollada con Maturana y Varela, y la misma teoría de la complejidad como postura humanista. Supo leer los signos de su tiempo y adelantarse a su época, donde la personalización (no individualización) y la educación siguen siendo hoy los puntos focales para Trabajo Social.

Para facilitar la lectura del capítulo y como síntesis conclusiva del método comprensivo de negociación de significados existenciales (no tanto situacionales como lo será en la vertiente psicodinámica), a manera de ilustración, se incluye la taxonomía de la matriz paradigmática en Trabajo Social (tabla Nro. 6) con el fin de situarlo en relación con los otros modelos en Trabajo Social, a partir del punto neurálgico tanto epistemológico, como ontológico y metodológico. El modelo marxiano, señalado con el fondo negro, recuérdese, no se analiza aquí por considerarse de la vertiente construccionista y no constructivista.

CAPÍTULO II

MÉTODOS COGNOSCITIVOS-AFECTIVOS. PRIMEROS PASOS SISTÉMICOS EN TRABAJO SOCIAL CASUÍSTICO Y REIFICACIÓN DE LA ESCUELA DIAGNÓSTICA CRÍTICA RICHMONDIANA

1. COMENTARIO INICIAL

Como se anotó en el capítulo anterior, definitivamente Richmond es un hito en la historia de Trabajo Social, quien con herramientas conceptuales aún en construcción y con limitada circulación o difusión, dada la época en que vivió, transforma una práctica emergente en un icono, en el sentido peirceano de poder relacionar significativa (realidad) y significado (lo representado), y de mostrar la imagen de una matriz teórica congruente, crítica, avanzada en muchos aspectos al pensamiento en evolución en su momento. Lastimosamente la muerte de esta pensadora en 1928, marca el inicio del declinar definitivo de su propuesta en el encuadre de una práctica educativa, no clínica, ni terapéutica, se insiste; y, en tanto, en el cambio de escuela, modelo y paradigma por la influencia de otros referentes teóricos y epistemológicos. Decaer que ya se veía anunciado por factores tales como: **a)** reificación de la escuela diagnóstica crítica, por la tendencia de las alumnas y colegas de Richmond a no aplicar en el proceso diagnóstico la lógica inferencial, situación que se relaciona con cambios en el perfil profesional; **b)** formación profesional no concordante con las mismas demandas de la matriz profesional, queja que pone la misma pensadora; **c)** tratamiento prolongado que, en atención a los recursos institucionales, presenta problemas en su sostenibilidad; y **d)** baja diseminación del método, quizá, por la misma insistencia de la autora de apegarse a la creatividad del Trabajador Social, que a fórmulas o procedimientos.

Tal como se cerró la secuencia pasada, las seguidoras de Richmond hacen cambios significativos a su escuela en sus cimientos epistemológicos y metodológicos para pasar de una perspectiva educativa a una clínica; de una epistemología hermenéutica, que se insinuaba, a una positivista; de una ontología interaccionista-fenomenológica, en

su base, a una funcionalista; y de una metodología con énfasis científico a una operativa. Se encuentran lecturas similares en los análisis de pensadores como: Ander-Egg (1996), Campanini y Luppi (1996), Quiroz (1998), entre otros. Al respecto señala Olza (1998, 302-303) que el método de Richmond fue re-elaborado por Hamilton, Austin, Hollis con la incorporación de teorías no solo freudianas sino funcionalistas y sistémicas⁴¹ (esta última ya implícita en Richmond), quienes pasan a darle primacía a la institución (agencia) en **la relación Trabajador Social-Cliente**.

De un método integrado con el que nace profesionalmente Trabajo Social, búsquedas que hoy se siguen haciendo, van emergiendo otras propuestas; algunas conservando ideas de Richmond, otras dentro de un enfoque operativo, acercándose a otras vertientes teóricas hasta llegar a Virginia Satir, quien logra desde el paradigma sistémico plantear una segunda conceptualización para Trabajo Social (véase capítulo IV). No es de desconocer que a dicha matriz le precede un saber acumulado como desarrollo mismo del pensamiento científico. Hoy son muchas las tipificaciones o clasificaciones que se hacen del ideario profesional como modelos, tendencias, teorías, enfoques, escuelas, perspectivas, etcétera; con algunas diferencias, se afirmarían, poco significativas, pero sí con una diversidad de interpretaciones que a veces agobian al lector no solo neófito sino experto.

Para este análisis, gnoseológicamente hablando, como se vislumbró en el registro re-constructivo del ideario richmondiano, se le juega al esquema: paradigma, modelo, escuela, enfoque, alternativa, estrategia como conceptos que se definen en el preludio de este texto. Véase, además, los análisis en torno a los modelos de intervención en Trabajo Social de: Hill (1980), García y Melian (1993), Payne (1995), Ander-Egg (1996), Du Ranquet (1996), Campanini y Luppi (1996), Dal Pra Monticelli (1998), Quiroz y Peña (1998), Romero (1999), Vélez (2003), Torres (2006) y Viscarret (2007), entre otros. En la mayoría de ellos, al igual que en otros autores, el anclaje del método es tangencial, o no se hace o se restringe al esquema básico o método general de diagnóstico-intervención (plan de acción, tratamiento, estrategia...).

Se puede reafirmar la génesis y la epigénesis de Trabajo Social desde cinco paradigmas del quehacer o paradigmas metodológicos con base onto-epistemológica que se asimilan (alimentan) de los

41 Es de aclarar, que la transferibilidad de la teoría de sistemas, del físico Bertalanffy, al ámbito de las ciencias sociales se hace con un sesgo funcionalista (primera generación). Su emergencia en el ideario de Richmond, sin influencia directa de este pensador, parece responder a la sistémica de segunda generación con influencia de la teoría de la comunicación y re-alimentación de los sistemas, y a la sistémica de tercera generación con intuición de procesos generativos y autopoieticos.

tres modelos de las ciencias sociales: positivismo, hermenéutica y teoría de sistemas. Para la profesión, dichos paradigmas, en la relación teoría-práctica, la concepción de sujeto, el rol profesional y la relación individuo-sociedad, como foco de identificación, son: humanistas, psicodinámicos, marxianos (construccionistas), sistémicos y complejos o eco-sistémicos (constructivistas). Se soportan en diferentes teorías según modelos y escuelas, cuyos desarrollos, tal vez, han sido más cronológicos en el sentido de su aplicación en una época particular; pero, sin embargo, hoy, prevalecen en una dinámica de constante revitalización, dando pie a una visión profesional cuya especificidad es la diversidad sin perder la identidad como praxis orientada al desarrollo humano, social y ecológico a partir de un objeto delimitado hoy en la interdependencia que le depara la complejidad. Como señala el Conets (Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social: 2004, 28), para Colombia, se intenciona una visión relacional-compleja con actores sujetos de acción, tanto individuos como colectivos, frente a ideales de desarrollo humano y social como eje de la profesión.

El mapa de trabajo (vuélvase a la figura Nro. 3) que se muestra en el preludio de este libro permite delinear los modelos paradigmáticos para el análisis de los métodos, muy a manera de síntesis. Es de reconocer que hay una alta proliferación de textos en relación a la intervención social desde las bases filosóficas y principios metodológicos a partir de especialidades o intervenciones en áreas específicas en la profesión, en el eje de la línea clínica, referidos particularmente a Trabajo Social en las áreas de familia y salud (Trabajo Social especializado), no objeto de este análisis. Poco se encuentra sobre métodos y metodologías para Trabajo Social no especializado o generalista. Se sugiere seguir, para esta lectura, dicho mapa con el fin de articular cada modelo dentro de su trayecto histórico y sus avances metodológicos en forma contextualizada. Entre Mary Ellen Richmond (ver capítulo I) y Virginia Satir (ver capítulo IV), y antes de los años cincuenta del siglo pasado, dichos modelos paradigmáticos revierten y recogen lo que por tradición se ha conocido, equivocadamente, como métodos de caso, apelativo que además se le ha dado al trabajo con grupos y organización de la comunidad; pero, que no son otra cosa que las unidades de trabajo a las que se ha dirigido la acción social a partir de unos métodos integrados o no integrados o especificidades del quehacer profesional particular.

En este mapeo, siguiendo a Greenwood, citado por Ander-Egg (1994), se registran los tres momentos de integración y segregación entre ciencias sociales y Trabajo Social: **1)** igual estatus hasta finales de la década de los veinte; ambos buscaban la reforma social; **2)** se-

paración por la infiltración del positivismo, la escisión investigación-acción en las ciencias sociales y la operativización de Trabajo Social, hasta finales de la segunda guerra mundial; y **3)** búsqueda de soporte teórico por parte de Trabajo Social dentro del campo de las ciencias sociales o nuevo estatuto epistemológico, con el enlace de la teoría sistémica para la profesión en Estados Unidos (década del 50), y del paradigma marxiano para América Latina en el período de la re-conceptualización (mediados de la década de los años 60 y 70).

2. PARADIGMA HUMANISTA: MÉTODOS DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS O CONCIENCIACIÓN EXISTENCIAL

Inicialmente, con Richmond, bajo los principios de democracia, libertad y reciprocidad en las relaciones humanas; posteriormente, con aportes de Roger, padre de la corriente humanista como tercera fuerza en psicología, y de las teorías de las necesidades humanas tales como las de: Maslow (1983), Max-Neef (1997) y Sen (2000), este paradigma de intervención orienta sus principios onto-epistemológicos hacia: **a)** la promoción de la capacidad humana de reaccionar a las demandas de la vida; **b)** el potencial innato y construido en el despliegue de la interacción con otros, prevalente en cada individuo como soporte del desarrollo de sí mismo en la mediación del auto-concepto, base de la adaptación; **c)** el epicentrismo del sujeto/persona con capacidad pensante (psiquis) en su mundo de vida y en permanente contrastación con el de los otros, en tanto, seres diferentes que confluyen en el diálogo argumentativo; **d)** la comprensión de la persona en la posibilidad de situarse en su lugar y en el del otro para percibir el mundo desde ambos; **e)** la acción situada en el aquí, en el ahora, sin perder la perspectiva pasado-futuro como heurística de la vida misma; **f)** el valor de la afectividad en la interacción sujeto-experiencia; **g)** la acción razonada en la relación individuo-individuo, individuo-sociedad; **h)** el sujeto como sujeto de conocimiento para una intervención no directiva que lo reconoce como ser activo co-partícipe en su propia transformación; **i)** el interés por el individuo en la dinámica de sus interacciones que supone su potenciación como activación del desarrollo de la sociedad; y **j)** la fundamentación conceptual en teorías filosóficas y psicológicas del desarrollo personal para los procesos educativos y, teorías sociológicas del conocimiento y el aprendizaje para la comprensión de la dinámica de construcción de la realidad.

Se busca el desarrollo personal y el activar las capacidades individuales para hacer uso de recursos con el fin de cambiar las situa-

ciones que perturban la dinámica cotidiana mediante el reconocimiento de la autonomía responsable, a partir del comprenderse a sí mismos y la forma como se sitúan en el mundo. Reconocer el flujo de significados que, a través de un proceso de interpretación, se objetivan (se perciben y se comparten) en un ejercicio de negociación o subjetivación-racional. Se rechaza el concepto de comportamiento patológico o desviado para dirimirlo en su contenido de tensión o dilemas en las relaciones durante el ciclo vital, donde el individuo es co-responsable de su desarrollo, no como ser aislado sino en constante interacción social.

La auto-realización se centra como la teleología de este paradigma, y **la relación** (no directiva) como su principio metodológico o heurístico. El Trabajador Social hace las veces de mediador cultural (tutor, asesor, consejero, guía, dinamizador, orientador, agente, etcétera) para facilitar la comprensión, creando condiciones en **la relación**, en palabras de Viscarret, con "... un ser en situación, es decir, un ser cuya relación con lo circundante lo ata y lo compromete..." (2007, 62). Es una perspectiva integradora de lo afectivo-cognitivo-corporal-espiritual que mira la situación como un todo y el síntoma únicamente como la manifestación de un punto crítico; se enfrenta al ocultamiento (develamiento) de algo que hay que resolver.

Tal constructo se alimenta, primero, de tres escuelas psicológicas: el humanismo de Roger o terapia centrada en el cliente (1961, 1969, 1978), la gestalt con Perls (1973) y el existencialismo, como el de Sartre (2006), entre otros pensadores; segundo, de escuelas sociológicas como el interaccionismo simbólico (Mead, 1974), la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2001) y la teoría de la comunicación en Bateson (1993) y, tercero, de algunas vertientes trans-humanistas o perspectivas de corte oriental. No obstante, Rogers y Maslow son lo que más han influenciado a Trabajo Social en el quehacer de consejería; frente a ello señala Payne: "La postura del asistente social debería ser no directiva (línea rogeriana), no crítica (en el sentido de juzgar al cliente), y en las últimas formulaciones debería manifestar <<interés activo>>, <<empatía precisa>> y <<auténtica amistad>>" (1995, 220).

Como se advierte, este es el ideario de Richmond, que con los posteriores desarrollos de las escuelas de pensamiento, que se analizarán, retoma el Trabajo Social en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, a partir de cinco ideas que Carkhuff y Berenson (en Payne, 1995, 221) identifican: **a)** comprenderse comprendiendo al otro; **b)** temor a quedarse solos; **c)** sentimiento de culpa por la propia impotencia; **d)** auto-responsabilidad; y **e)** la terapia como herramienta para liberarse responsablemente.

En suma, dicho paradigma se orienta por dos tesis: **primero**, la explicación de la competencia humana a partir de la relación pensamiento-acción, a diferencia del conductismo y el psicoanálisis que se centran, respectivamente, en los aprendizajes y las experiencias de la infancia; **segundo**, la explicación fenomenológica del plano emocional en la interacción social centrada en la relación, diferente a los factores biológicos e internos del psicoanálisis y factores ambientales del conductismo. Cruce entre expectativas sociales y personales que dependen de las formas de organización de las experiencias en función de los constructos sociales (referentes); cruce que, como afirma Payne (1995, 226), hace inminente la ruptura de las relaciones en la re-construcción social y personal.

Diferénciese aquí dos tendencias en torno al método de intervención, una terapéutica (de mayor fuerza) para Trabajo Social especializado con familias e individuos que, en la década del 50, hace puente con la teoría sistémica en auge, cuyo interés no es de abordaje en este texto; y, otra educativa como modelo **cognitivo-relacional** de la escuela diagnóstica crítica con Richmond (delineado en el anterior capítulo), a partir de la década de los 70 (siglo pasado), con modelos tales como: modelo existencial de Krill, modelo de la gestalt de Reynosa y Calvo, y modelo unitario de Goldstein. Es de aclarar que el modelo de vida de Germain y Gitterman se podría ubicar en esta categoría, pero por su orientación más ecológica se analiza en el capítulo III. En general, en los modelos dentro de este paradigma se registran diferencias en el sentido de privilegiar lo cognitivo (Richmond, Goldstein) o lo emocional (Krill, Reynosa y Calvo). Se sustentan en teorías psicológicas a partir de Roger, en algunos neo-freudianos, en cognitivistas, en teoría de sistemas y teorías filosóficas de corte fenomenológico⁴².

Modelo existencial de Donald Krill: método fenomenológico

Publicado en el libro de este autor: *Existencial Social Work*, en 1978, con los siguientes fundamentos:

42 Es de reconocer que la vertiente más contemporánea, con teorías neo-freudianas y pensadores como Jung y Erikson, tomaron un rumbo más humanista en el sentido de darle valor a la interacción individuo-sociedad. Señala Viscarret: "... dan importancia al yo y sus funciones (...) al consciente, a lo real, al aspecto cognitivo, a las interacciones y a las transacciones" (2007, 88), con una fuerte influencia de la teoría de sistemas. Es así como Goldstein (década del 70), en los Estados Unidos, propone para Trabajo Social su modelo unitario, cuyo rasgo central es el de reconocer el aprendizaje como variable del comportamiento humano y no únicamente las experiencias registradas en el inconsciente. No obstante, sigue siendo válido el reconocer hoy el valor del inconsciente o de ideas ocultas o de historias no narradas o de comportamientos agresivos no explicables. Al respecto comenta Payne: "... la mente no permite que las ideas rechazadas penetren en la conciencia mediante un proceso denominado represión. Muchos pensamientos reprimidos son dinámicos en el sentido que nos mueven a actuar incluso aunque no nos demos cuenta de que existen" (1995, 107).

1. "... ayudar a la gente a encontrar sentido a sus experiencias, mostrando un distanciamiento (...) producto del entendimiento" (en Payne: 1995, 229), a partir de su participación y responsabilidad.

2. Vivir la paradoja ser-otros-mundo exterior, o intercambio a través de la identidad, la creatividad y el amor.

3. Ayudar a la búsqueda de sentidos de vida a través de las relaciones con otros, y considerando: roles, sistemas de influencia, creencias y emociones.

4. Valor de la persona a partir de cinco principios, citados por Vis-carret: "... **a)** los seres humanos están capacitados para elegir libremente; **b)** los seres humanos son el valor fundamental y tienen su propia visión del mundo; **c)** los seres humanos necesitan la interacción social para crecer como tales; **d)** los seres humanos sufren porque es parte del proceso de crecimiento vital; y **e)** los seres humanos tienen una gran capacidad para auto-engañarse" (2007, 187).

5. La intervención considera tres vectores: **a)** centramiento en el cliente; **b)** relación re-vitalizadora por parte del Trabajador Social hacia el usuario; y **c)** actitud receptiva del Trabajador Social para cimentar la confianza.

Principios orientados a la re-significación de las experiencias y, al modelamiento mediante el re-aprendizaje de valores, actitudes y saberes a través del método fenomenológico, con el fin de desocultar el sentido bajo las premisas metodológicas de: **a)** análisis de sí mismo a través de la entrevista; **b)** refutación de ideas fijas mediante un juicio razonado; **c)** reconocimiento de otras posibles vivencias en la propia práctica cotidiana mediante la práctica directa o la demostración; y **d)** plan de tareas cotidianas como nuevas experiencias.

En la línea de Richmond, este modelo centra la intervención directa en **la relación** y la indirecta en el cambio ambiental para "... ayudar a los clientes a darle otro rumbo a sus vidas"; pero, a diferencia de ella (Richmond), busca clarificar conflictos internos de orden cognitivo y afectivo. Igualmente, orienta el tratamiento a propiciar una actitud positiva para hacer uso de los propios recursos en la solución de problemas.

Modelo de la gestalt de Lidia Reynosa y Lilian Calvo: método gestáltico

Publicado en 2003, sitúa su premisa fundante en un proceso holista e integrado de comprensión del mundo y, en tanto, de la intervención en él, a partir de la experiencia (viso fenomenológico y concienciador), bajo los siguientes principios:

1. Integración pensamiento-sentimiento-acción.
2. Integración de la experiencia a partir de un análisis a profundidad y del compromiso consigo mismo.
3. Homeóstasis o auto-regulación orgánica en la medida en que se logra la integración de la experiencia para aclarar situaciones.
4. Darse cuenta o toma de conciencia del aquí y del ahora para expresar y conducirse a la auto-realización en el devenir de polaridades (ver los dos aspectos de una vivencia).
5. Ayudar a la gente a "... traer aquí y ahora, situaciones de su vida que hayan podido resolver favorablemente para que los mismos sirvan de soporte (...), a partir del recurso de reconocer o poner entre paréntesis (dejar de lado) pre-conceptos e interpretaciones" (Reynoso y Calvo, 2003, 44 y 49).

Para el acometido o intención de un <dar-se cuenta> se plantea el método gestáltico en cinco momentos: **a)** presentación; **b)** caldeo: rapport-comunicación; **c)** trabajo central para ampliar el darse cuenta, a través de la indagación personal con el fin de mejorar los vínculos; **d)** compartir experiencias; y **e)** evaluación y cierre.

El común denominador de estos modelos es un método educativo que, en la perspectiva cognitiva, con pocos desarrollos teóricos de sus matrices, integra las tres dimensiones humanas en el escenario del aprendizaje como son: pensamiento, sentimiento, volición (acción). Discusión que se dirime en torno al objeto de conocimiento y acción en las relaciones inter-personales para fijar como mediación de la inter-

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: negociación de significados existenciales)
ESTUDIO-DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Fase inicial: Rapport-comunicación.	-Pensar. -Aceptar. -Aprender. -Actuar (negociar y resolver).
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Fase intermedia: Análisis de situación.	-Pensar. -Aceptar. -Aprender. -Actuar (negociar y resolver).
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Fase final: Intervención.	-Pensar. -Aceptar. -Aprender. -Actuar (negociar y resolver).

TABLA Nro. 7

TRIPTA METODOLÓGICA EN LOS MODELOS DEL PARADIGMA HUMANISTA

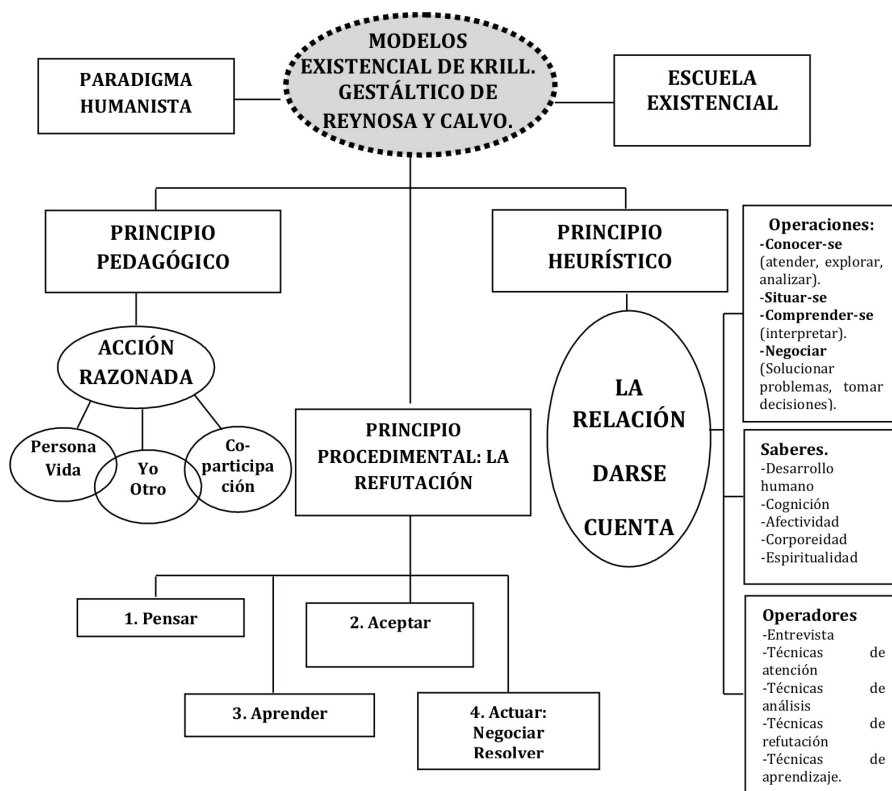


FIGURA Nro. 12
ESTRUCTURA DE LOS METODOS DE NEGOCIACIÓN EXISTENCIAL

vección, u objeto del objeto, el potencial humano. Paralelo a ello, para alcanzar el propósito de la auto-realización, identifica como objeto del objeto del objeto, la personalidad o habilidad de ser persona en torno a los esquemas tipificados sobre su desarrollo y posibilidades. Es decir, configura un proceso de intervención en el encuadre de los significados construidos por la persona en situación y la capacidad para negociarlos a partir de la toma de conciencia de la propia existencia.

En estas propuestas se reconocen la tripta metodológica graficada para la integración de métodos en el proceso de intervención en Trabajo Social, como diseño integrativo-dialógico, cuyo rasgo central es la confluencia, tanto transversal como longitudinal, de la díada indisoluble conocimiento-acción, en la figura diagnóstico-tratamiento, tal como se observa en la tabla Nro. 7.

En la figura Nro. 12 se sintetizan los diferentes modelos abordados en este paradigma humanista, en donde se recogen los fundamentos metodológicos que, desde su estructura, sustentan el método educativo, objeto de dicha disquisición con un diseño

integrativo dialógico de la tripta metodológica (método general, particular y educativo), donde no se escinde la figura diagnóstico-tratamiento o conocimiento-acción.

En estos modelos no se fractura la intervención, a pesar de mostrarse como una secuencia, únicamente con la intención didáctica de poder aprehenderla. Cada momento o fase se interrelaciona con las de cada uno de los métodos; funcionan no linealmente si no en forma de bucle o en interacción bidireccional, en la que se establecen múltiples conexiones. Es un ir y devolverse en el proceso, dependiendo de las circunstancias, que como variables intervinientes rodean la acción social. Se podría aproximar que el interés de la intervención, desde los objetos de atención: relaciones inter-personales, potencialidades y habilidades personales, tienen que ver con tres intenciones: auto-relacionar-se (objeto del objeto), darse cuenta y auto-regularse. El énfasis de la acción directa se hace en esta última intención como objeto del objeto del objeto de intervención.

3. PARADIGMA PSICODINÁMICO: MÉTODOS REFLEXIVOS O DE CONCIENCIACIÓN SITUACIONAL

A partir de los años 20 Trabajo Social de caso se dirime por el *giro terapéutico*⁴³ con la influencia de Freud en Estados Unidos. En este período (aún vivía Richmond) la primera escuela de Trabajo Social en Nueva York asume un **Modelo clínico normativo** que mal se le ha atribuido a la Escuela de Richmond. Su influencia se deja sentir no solo en la enseñanza sino en la práctica de la profesión por más de tres décadas. No se encuentran referencias escritas sobre su fundamentación, únicamente su cuestionamiento por los modelos que le precedieron y criticaron: funcional y diagnóstico-psico-social. Ya allí, señala Hill, citado por Ander-Egg: “Todos los problemas del individuo (diferente en Richmond) se planteaban en términos de <<desordenes en el funcionamiento intra-psíquico (...), ansiedad incontrolable, culpabilidad, defensas paralizantes y, temas libidinosos y agresivos que dañan la relación interpersonal>>” (1996, 118). No obstante, este giro clínico o terapéutico, para algunas escuelas que

43 El psicoanálisis ortodoxo influyó a Trabajo Social de finales de los años 20 con sus tesis clásicas del determinismo psíquico, el inconsciente y las experiencias de la niñez o recuerdos tempranos, el pasado biográfico y la baja auto-determinación del individuo. Es el neo-psicoanálisis de Otto Rank el que introduce el valor del ‘aquí y el ahora’ (presente), la voluntad del individuo para cambiar, y el papel del terapeuta en la relación (igual que Richmond), lo que va a influenciar el surgimiento de otras visiones en Trabajo Social como: la escuela funcionalista con Virginia Robinson y Jessie Taft o escuela de Pensylvania (Estados Unidos) con influencia de Mead y Dewey. Entre Richmond (escuela diagnóstica crítica) y Robinson (escuela funcional) el horizonte se torna clínico-normativo (enfoque positivista) con la influencia del psicoanálisis más radical en Estados Unidos.

lo retomaron, sigue conservando **la relación** como la base del método; pero, con un cambio en su dinámica; se centra en auscultar el inconsciente o constelaciones y procesos que en la conducta atinan a fantasías e impulsos.

La entrada al paradigma psicodinámico es sintetizada por Bernler y Johnsson (esta última, Trabajadora Social sueca. Ambos con Ph. D. en Trabajo Social) en la siguiente premisa: “Hace hincapié en las oposiciones entre pulsiones y defensas de la psiquis de la persona y ve el desarrollo de la personalidad como una serie de soluciones, de compromisos, de conflictos psíquicos internos. Estos tienen lugar, por un lado, entre las pulsiones y, por el otro, las funciones de control de yo y el super-yo” (1997, 78). Desde los mismos desarrollos teóricos de Freud se supone, aquí, como causa de los problemas, no tanto las represiones (psicoanálisis clásico), sino “... las relaciones objetuales”; en otras palabras, la capacidad del individuo para descargar su energía en un objeto afectivo y para integrar la experiencia en su propio auto-esquema (sí mismo) como acción que se implica en tanto un ejercicio de rotular lo que para él es bueno y malo, a partir de vivencias pasadas. De ello dependerá el tipo de relación que está en capacidad de construir. Como registra Foerster: “No lo veo si no lo creo” o no se entiende sino se siente.

Todo lo anterior demarca, en este paradigma, términos como: inconsciente, angustia, mecanismos de defensa, síntomas, relaciones objetuales, como interventores en el comportamiento humano. Pulsiones como la respuesta producto del estímulo-demanda, que requiere un objeto para descargarse pero a la vez mantiene relaciones deseadas, un objeto que se escinde o se ve como bueno y malo a la vez (se necesita y se niega simultáneamente). Éste es el principio del desarrollo de la personalidad: el manejo de dicha escisión en aras de construir identidades. Manejo que en personas no autónomas, con privaciones afectivas en su infancia, activa mecanismos de defensa como herramientas para soportar la angustia producida por el choque de intereses; manejo que al no enfrentar antagonismos, produce la negación del conflicto interno para propiciar la atribución causal externa y viceversa. Con esto se configura lo que se puede denominar como ‘el círculo pernicioso de la personalidad’.

Es la escuela de Nueva York (Smith College) la que, desde 1918 al formar Trabajadores Sociales con énfasis psiquiátrico, introduce, en la profesión, la real <escuela diagnóstica> (clínico normativa); Escuela que, con el giro psicodinámico, aborda al cliente con problemas psicológicos o con problemas emocionales. Se une a esta corriente la escuela de Servicio Social de Chicago que se centra en la valoración de la personalidad del cliente más que en su situación; coincide su

surgimiento con la publicación del libro de Richmond *Social diagnosis* en 1917 (auge del psicoanálisis en la práctica profesional, cuando Richmond ya había publicado su obra cumbre).

Para Olza, este giro, como una segunda etapa de los desarrollos de la profesión, da un golpe a Trabajo Social científico. Al respecto señala: “El trabajo de caso psicodinámico, basado en Freud, aparece como una necesidad para dar una explicación a aquellos casos en que los clientes se resisten a la lógica y en el que Trabajo Social científico tiene poco que ofrecer para solucionar las dificultades de aprendizaje” (1998, 54)⁴⁴. Se pasa del esquema de interacción y co-participación a un esquema unidireccional en **la relación**, para una práctica más directiva que mengua la participación activa del cliente. En palabras de este autor, se llega a una escuela diagnóstica “... basada en que el agente de cambio es la Trabajadora Social que es la que diagnostica, prescribe y lleva a cabo el tratamiento. Si bien se acepta que la conducta individual está marcada por sucesos pasados, solo la evocación consciente de esos sucesos permitirá al cliente liberarse de la cárcel del presente en la que le ha metido el pasado” (Olza, 1998. 54).

Se pasa de un enfoque sociológico a un enfoque psicológico para entender las causas de los problemas, no en las estructuras sociales sino en el mismo individuo; enfoque que prevalece en Estados Unidos hasta la década del cincuenta. Paralelamente se avanza en otras teorías y perspectivas que impulsan el Trabajo Social con grupos y comunidades, y el modelo sistémico en la búsqueda de un método integral. En pocas palabras, el paradigma psicodinámico deja ver como premisas centrales: **a)** el estudio aislado del ser; **b)** el centramiento intencionado en la modificación de la persona como eje del problema social y familiar; **c)** la tendencia a describir y clasificar a los sujetos desde patrones de normalidad generalizables al comportamiento humano, en su conjunto; **d)** el diagnóstico clínico; **e)** la visión del ambiente como una variable independiente, incontrolable, no tratable; **f)** la necesidad de explicar y modificar la conducta desde tres factores: los instintos pulsionales no controlados, los defectos internos o conflictos entre demandas y pulsiones (emociones que

44 El comentario de Olza, que se comparte, deja ver, en el fondo, un Trabajo Social que pierde su horizonte frente a su respuesta a las nuevas problemáticas que emergen con los cambios de época. Una profesión que no revitaliza su malla conceptual frente a las anomalías que se le presentan, que se muestra insuficiente para responder a la solución de emergencias sociales-conceptuales. Trabajo Social ante el auge de la psicodinámica, en los Estados Unidos, parece hacerse el de la vista gorda para no abordar la intervención no clínica y no desplegar el rol educativo para el Trabajador Social, fuente de su existencia. Parecer ser que no se analizaron salidas en esta línea que, necesariamente, obligaban a revisiones desde la pedagogía, la psicología educativa, la psicología del aprendizaje, la psicología social y la sociología.

se activan ante un estímulo), y la terapia para modificar la conducta mediante dos mecanismos: el reconocimiento de los síntomas y la modificación de la percepción de los síntomas; y **g)** la valoración del pasado como fuente del malestar.

La teoría freudiana supone, en su base, la presencia del conflicto como factor negativo y signo de anormalidad (desadaptación) y no señal de necesidad de cambio, que se considera normal en la dinámica de un sistema. Asume al individuo en interacción configurándolo en el elemento perturbador con una personalidad integrada por: id (libido-placer), ego (realidad-funciones mentales) y super-yo (conciencia moral), factores que se despliegan a lo largo de todo su ciclo vital, con raíces en las primeras experiencias de vida (infancia)⁴⁵. No se reconoce, como se ha insinuado, la incidencia directa de fuerzas ambientales en el comportamiento humano, el problema está en el individuo, su tratamiento es médico (clínico). Esta teoría descansa, entre muchas premisas, en dos axiomas claves: **a)** el inconsciente influencia la conducta; y **b)** las primeras fases del desarrollo en el individuo condicionan sus posteriores desarrollos o determinismo psíquico.

Desde esta corriente psicodinámica, ratifica Ander-Egg (1992) de acuerdo con Hill (1980), a partir de los años 20 Trabajo Social se enrutó por una línea netamente psicologista, como ya se ha señalado, con la introducción de ideas freudianas en la concepción de ver las situaciones en crisis como patologías, como desordenes en el funcionamiento intra-psíquico, con la circulación de conceptos como: ansiedad, culpabilidad, defensas paralizantes y la agresividad como factores alterantes de las relaciones inter-personales.

La mirada ortodoxa freudiana se suaviza a partir de los años 30 con Virginia Robinson quien, rememorando a Richmond, vuelve al concepto de potencial humano y de individuo autónomo como el su-

45 Desde la teoría de Freud, en torno al desarrollo psico-sexual del individuo, el ciclo vital es un pasar por tensiones creadas por demandas externas que a la vez producen presiones mentales, algo así como el deambular entre el instinto de placer y el instinto de realidad, y tener, en un momento dado, que tomar partido. Para ello, es la libido, afirmaría Freud (1993), la que dará la energía (descarga de emociones negativas) para responder a las necesidades según cada etapa del desarrollo que, a la vez, puede hacer uso de mecanismos o respuestas dadas en etapas anteriores, y se reconocen como <fijación> o <regresión>. Igualmente, ello ocurre, como se señaló arriba, en una estructura de personalidad integrada por tres elementos: el id o ello o impulso a actuar que es inconsciente, el ego o yo que es consciente y cumple la función de controlar, y el super-yo o super-ego que es semiconsciente y se dirige por principios morales. Emerge el conflicto intra-psíquico que crea nuevos conflictos dependiendo del dinamismo psíquico o el cómo ocurre, lo que se podría llamar <círculo psíquico>: el ello demanda; el ego (yo) controla (decide); el super-ego, juzga (controla). De ello emerge la ansiedad que, a la vez, configura un circuito producto-productor de conflictos así: el ego activa mecanismos de defensa para justificar la ansiedad, tales como racionalización, sublimación, proyección, entre otros; se incrementa o promueven nuevos conflictos que producen más ansiedad; se activan nuevos mecanismos en las relaciones objetuales.

jeto que se enfrenta a sus propios problemas, se auto-determina. No obstante, en el auge del paradigma psicodinámico los Trabajadores Sociales se cuestionan, a raíz de la crisis económica de los años 30 en los Estados Unidos, por la relevancia de la intervención en caso. En ello influye la entrada del funcionalismo y el humanismo y, posteriormente, de la teoría de sistemas al ambiente académico, para hacer otras búsquedas que activan la trama de Trabajo Social de Grupo y de Trabajo Social de Organización de la Comunidad que, a raíz de la primera guerra mundial, se inician como otras alternativas profesionales. Se piensan nuevos modelos sobre la base de Richmond pero se diluye su ideario bajo otra intencionalidad.

Se pueden sintetizar en tres las influencias del psicoanálisis⁴⁶ en la práctica de Trabajo Social: **a)** la visión de un desarrollo humano mediado por variables innatas influenciado pero no determinado por el ambiente (determinismo psíquico); **b)** el concepto de desarrollo como adaptaciones a nuevas experiencias, en cuyo proceso se activan mecanismos de defensa; **c)** la concepción de los problemas como producto de conflictos no resueltos, que son reprimidos por el inconsciente, como patologías tratables.

Es así que los desarrollos de la psicología y sociología a partir de la década de los años 30 dan pie a modelos basados en el psicoanálisis, el conductismo no ortodoxo y el funcionalismo⁴⁷. En la línea psico-analítica con influencia de los neo-freudianos, entre otros, emergen las escuelas o enfoques: Funcional con Robinson; Diagnóstica, Psico-social o Clínica normativa con Hamilton; y de Resolución de problemas con Perlman. Modelos que se desarrollan entre los años 30 y 60 (siglo XX) para considerar el tratamiento como el producto

46 El paradigma de intervención psicodinámico, afirma Payne, lo es porque: "... la teoría que lo fundamenta sostiene que la conducta es el resultante de una serie de movimientos e interacciones que se producen en la mente de la persona. Porque también hace hincapié en la forma en que la mente estimula a la conducta, diciéndonos, por último, que tanto la mente como la conducta influyen y son influidos por el ambiente social del sujeto" (1995, 105). Tiene en cuenta la presencia de huellas mnémicas o registros de pensamientos pasados o memoria neurofisiológica de un acontecimiento en la psiquis por las experiencias tempranas. Es de anotar que la Teoría de Freud, sobre la que descansa este paradigma, fue evolucionando y ha influenciado en forma diferente a Trabajo Social. Por ejemplo, en Estados Unidos su influencia inicial es más desde las relaciones objetuales. En esta línea se centra la experiencia del comportamiento humano en la variable biológica donde los impulsos (instintos) son factores que influyen. Post-freudianos de corte humanista, como Jung, Erikson, entre otros, se interesan más por "... conocer cómo los individuos interactúan con su mundo social. Es decir, (su visión) se ha hecho más social que biológica. La influencia de la psicología del ego ha sido la causante de esto" (Payne: 1995, 105).

47 La psicología del ego, hoy de alto reconocimiento, como línea post-freudiana que, de alguna manera, intuyó Richmond, da nuevas ideas influyendo al humanismo renaciente en Trabajo Social en la década del 70, con fuerza en las teorías del afecto de Bowlby (1951) y otros autores que abordan la dimensión afectiva, no solo cognitiva, en la interacción con el ambiente, frente al desarrollo de la personalidad.

de experiencias pasadas; a pesar de involucrar variables sociales en la comprensión de la situación, el énfasis de la acción se centra en el conflicto interno, en producir el insight o el sacar por la intuición-percepción lo oculto en el inconsciente. En otras palabras, se inclina la balanza más a lo emocional para enfrentar sentimientos y no hechos observables como lo haría el conductismo, o el juicio crítico como lo haría el cognitivismo y/o el humanismo en general. Aplica el modelo médico, hecho que ubica a estas escuelas en la línea clínica-terapéutica, aunque con una acción aún no directiva por parte del Trabajador Social⁴⁸, en el sentido richmondiano. Se observa una tendencia a la no directividad, más bien en la connotación de libre albedrío y no del construir con el cliente.

En este paradigma sobresalen, entre los años 60 y 70, modelos como: Provisión social de Werner; De crisis de Golan; Centrado en la tarea de Reid y Epstein. A finales de los años 80 y en la década de los 90 se registran los modelos: De empoderamiento de Solomón y Furlong; Análisis transaccional de Pitman; y, Gestión de casos de O'connor, Rose y la NASW (Asociación nacional de Trabajadores Sociales norteamericanos). Es de anotar que otros modelos como Intervención breve y Modificación de la conducta, entre los años 60 y 80, que se ubican en Trabajo Social casuista, muestran una orientación terapéutica, no tanto educativa, para mostrar su inscripción a una matriz conductista de bajo impacto teórico para la profesión, aunque de alto reconocimiento en la práctica social. Como reseña informativa se analizará el segundo modelo, reconociéndose que ambos (Intervención breve y Modificación de la conducta) comparan el <determinismo psíquico>, no obstante reconozcan la variable ambiental en el desarrollo de la personalidad; variable que para Freud era el resultado de la tensión producida por el conflicto entre demandas, impulsos inconscientes y el super-yo (conciencia moral). El medio no se consideraba como el producto-productor de la experiencia traumática registrada en el inconsciente.

48 Reconoce Payne que la orientación psicodinámica en Trabajo Social, a partir de la década del 50, ha dejado de ser un referente para la práctica profesional generalista, solo para conservarse por pocos especialistas. Señala al respecto: "El uso del insight, como técnica terapéutica de primer orden hace que los especialistas de la psicodinámica se paren en el punto en que los clientes llegan a comprender lo que, desde una perspectiva emocional, les está pasando, y no les ayudan a tomar medidas prácticas (...) esto indica lo poco directivas que son las técnicas psicoanalíticas..." (1995, 114). El insight utilizado por Richmond tiene una orientación diferente, re-crea la vivencia, hace ver lo que otros ven, en términos sistémicos. El concepto de no directividad para la intervención en Trabajo Social, propuesto por Richmond, habla de no imponer, sino de hacer una acción de modelamiento mediante la mediación educativa. Por el contrario Trabajo Social psicodinámico aunque conserva el término, lo reifica en el sentido de entenderlo como libre albedrío o como un ir llevando (aprendizaje por descubrimiento); tendencia al desarrollo natural, ya criticado en Piaget, por lo lento y no fructuoso, en algunos casos.

Modelo Funcional de Virginia Robinson⁴⁹: método de la voluntad⁵⁰

Propuesto alrededor de los años 30, se basa en la teoría de la voluntad de Otto Rank (neo-psicoanalista) y en referentes del funcionalismo. Plantea como tesis central que: "... el individuo encara una relación social, la que no puede afrontar solo, y para lo cual requiere ayuda. La intervención consiste en observar y describir la situación del cliente, siendo el diagnóstico la evaluación de ésta para aprovechar <usar> los servicios institucionales" (en Kisnerman, 1982, 22). Es decir, el tratamiento se condiciona al ajuste a la agencia (tipo de recurso que provee) y a la capacidad del cliente para aprovechar ese y no otro recurso. En contraste, para Viscarret (2007), la función de Trabajo Social es liberar al cliente en sus relaciones destructivas, no solo consigo mismo sino con los demás; es propiciar el cambio de actitudes y no la liberación de energías (propia de Trabajo Social funcional).

El énfasis no está en el pasado (experiencia traumática), al igual que en Richmond, sino en una visión no médica de entender la situación como activada por las interacciones sociales que hará que se despliegue una serie de sentimientos problemáticos. La escuela funcional, como se manifestó, pone el énfasis en el papel de la institución prestataria de un servicio social y en **la relación**, ya no desde el rol del Trabajador Social como tutor sino como representante institucional. Se da un cambio en el tipo de relación, tal como lo señala Dal Pra (1998). Igualmente, a partir de las ideas de Otto Rank supone: **a)** el desarrollo de la voluntad como garantía para la solución de los problemas; **b)** ayudar al individuo para que funcione en forma

49 Virginia Robinson (1883-1977), trabajadora social, profesora de la universidad de Pennsylvania y co-fundadora de la Asociación de Otto Rank, discípulo de Freud. Entre sus libros se destacan: *A changing psychology in social case work*; *The development of a professional self*; *Supervision in social case work*.

50 El funcionalismo hace su irrupción en las ciencias sociales en 1924. Al respecto señala Kisnerman: "... nace como modelo interdisciplinario-interpretativo de la realidad. Según este modelo, los individuos actúan en la sociedad, compartiendo tipos de valores, y modelos prácticos y apropiados de conductas, ordenando el sistema normativo de sus acciones. Quienes actúan de acuerdo a ellos, tienden a comportarse de un modo análogo en circunstancias similares, lo que establece regularidades o equilibrios sociales, llamados funcionales" (1981, 41). El equilibrio se garantiza por la socialización y el control social. Ajustar el comportamiento a normas socialmente estipuladas. El desequilibrio es desviación-disfunción o patología social. A este modelo funcional, no funcionalista como algunos lo designan (aunque con influencia implícita de esta escuela), dice Payne: "... se le ha dado este calificativo de funcional porque asume que la función de los organismos de Trabajo Social modelan y dirigen la práctica en cada esfera de actividad" (1995, 124). Por su enfoque social es, quizá, el padre de los modelos psico-sociales que le precedieron. Otra exponente de este modelo es Ruth Smalley, quien en 1967 publicó en Nueva York su libro *Theory for Social Work practice*.

más independiente o autónoma, según roles y funciones que desempeñe en un entorno social; **c)** las personas están en capacidad de cambiar en los momentos de tensión o crisis dada una tendencia innata al desarrollo individual o voluntad para avanzar y desarrollarse para superar situaciones adversas; lo que más tarde se ha elaborado con el concepto de resiliencia; **d)** "... el conflicto entre dependencia y autonomía, entre resistencia y abandono (...) forma parte del mismo desarrollo del organismo humano y, es un conflicto que tiene notables componentes y conexiones inter-personales" (Dal Pra, 1998, 35); **e)** el control individual como fuente del desarrollo durante todo el ciclo vital, depende del ambiente en el que se establecen los vínculos; **f)** el individuo es artífice de su propia experiencia; y **g)** los problemas son condición del mismo desarrollo (psicología del crecimiento) y no son patrones anormales de comportamiento o patologías sociales.

El proceso metodológico basado en el método de <terapia de la voluntad>⁵¹ busca no tanto hacer un diagnóstico o centrarse en el esquema diagnóstico-tratamiento, sino ayudar al desarrollo de la personalidad propugnando porque el cliente active su potencial, utilice sus recursos, no se quede quieto para que responda a las demandas de su medio (función) mediante un proceso permanente de cambio basado en **la relación**. Se da en tres fases:

Fase inicial de exploración. Parte de un diagnóstico que solo recurre al pasado cuando la historia es recurrente y se asocia directamente, de común acuerdo Trabajador Social-cliente, a aclarar su situación. Fase de análisis con el uso de técnicas de clarificación (poner en claro las intenciones de las partes involucradas en el proceso de intervención), de sostén-empático y de fraccionamiento (dividir el problema en fases)⁵², por una parte, y de ayudar a explorar, y expresar sentimientos o el bajar resistencias iniciales, por la otra. Hay aquí un interés por ayudar al cliente a manejar su ansiedad.

51 El método de <terapia de la voluntad> de Otto Rank está orientado a lograr que el paciente, admitiendo el principio del <trauma del nacimiento> en que se soporta su teoría y <la adaptación activa>, logre aflorar sus sentimientos de culpa y tome consciencia de las dependencias hacia la figura afectiva, el temor de separación y el sentimiento de venganza inconsciente que ello conlleva (cuando hay en el presente conflictos que alteran el comportamiento); se busca que la persona supere el trauma del nacimiento (la separación brusca que conlleva a la pérdida) que ha depositado negativamente en la madre, o ha sublimado en su anhelo inconsciente de volver a la seguridad del vientre materno.

52 La técnica de clarificación busca explicitar al cliente los servicios de la agencia, condiciones y alcances por una parte, y sus necesidades, por la otra. La técnica de fraccionamiento "... permite dividir lo que es percibido como un problema total o como un objetivo global en algo lo suficientemente pequeño como para ser aprehendido en su conjunto, en tanto que problema u objetivo de partida" (Du Ranquet, 1996, 109). Es buscar el anclaje o punto crítico para centrar el problema, lo que lo conecta al todo. La técnica de empatía "... permite sentir lo que representa el hecho de comenzar para el cliente, y la manera en que responde a este sentimiento (...), puede sentirse liberado, puede superar los sentimientos que le impedían, hasta entonces, ponerse en marcha" (Du Ranquet, 1996, 109).

Fase intermedia o de participación. Se profundiza la relación Trabajador Social-cliente para conducir el proceso de toma de decisiones activando la capacidad para elegir. Se ahonda en el conocimiento del problema y se visualizan soluciones posibles. Como afirma Dal Pra, se busca aquí llevar al cliente a ser capaz de: "... medirse responsablemente con la realidad acerca de sus objetivos personales" (1998, 35). En esta etapa es donde se detecta un sesgo positivista que encaja con algunos elementos del funcionalismo y, paradójicamente, llevan a la autora a alimentarse de la teoría general de sistemas (cibernética de primer orden) en un proceso de negociación con la institución que, ya de hecho, está viciado por los límites impuestos por su misma razón social de imponer al usuario la <voluntad social>. Éste es el principio bajo el cual dicha escuela asume su perspectiva funcional; visto de otra forma, el Trabajador Social posee la facultad para imponer (dirigir) mediante un acto educativo que busca situar al cliente desde la realidad institucional (posibilidades, limitaciones y capacidades). Se busca la colaboración del usuario para lograr el cambio de actitud.

En síntesis, en esta fase de elaboración de compromisos "... se propone ayudar al otro a asumir más responsabilidades en el proyecto común (...), ver cómo puede ser nuevamente utilizado el potencial para incrementar el compromiso y la progresión hacia un funcionamiento más independiente" (Du Ranquet, 1996, 111). Aquí el diagnóstico no es compartido con el cliente en función de que participe tanto en su auto-conocimiento como en la solución de la situación, éste (el diagnóstico) se orienta a fijar criterios al profesional para lograr su acometido de hacer mover al cliente, provocarle la necesidad de cambio. Es esta la fase propiamente de ayuda.

Fase Terminal. Se hace énfasis en prepararse para el cierre del proceso teniendo en cuenta algunos de los principios de Ruth Smalle que fueron replanteados en 1970: "... **a)** implicar a los clientes sociales en el diagnóstico y comprensión de los casos; **b)** clara comprensión de la estructura o forma del proceso de Trabajo Social y **c)** "... utilizar las interrelaciones personales para comprometer a los clientes sociales en la ayuda de sí mismos" (en Viscarret, 2007, 90). Esta escuela no trabaja, la perspectiva de Richmond de ejercer una acción indirecta o con el ambiente, ni aborda procesos cognoscitivos en torno a patrones colaterales que activen pautas de comportamiento. Señala Du Ranquet (1996) que esta fase (terminal) se da cuando el mismo cliente lo demanda, sea por cansancio o logro.

En consideraciones de Campanini y Luppi (1996), esta escuela surge como respuesta al <determinismo freudiano> y como reacción a la influencia del psicoanálisis ortodoxo en Trabajo Social. Sin em-

bargo, al centrarse en el usuario como la fuente de sus problemas, sigue conservando el <determinismo psíquico> como explicación del comportamiento humano porque: **a)** en la intervención solo aborda al usuario; y **b)** saca al usuario de su entorno para situarlo, contrario a lo que pretende, en un ambiente clínico, no el hospital sino la institución o ambiente no natural. Corta con la escuela diagnóstica-crítica, en lo tocante a prever intervenciones cortas y no buscar las causas estructurales, y conserva de ella <la relación Trabajador Social-cliente> como estrategia metodológica basada en la <influencia hacia el cliente> o proceso de ayuda. Contradictoriamente, se define esta escuela, al igual que las neo-freudianas en Trabajo Social que emergen en el paradigma psicodinámico, bajo la premisa de "... no modificar a una persona, desarraigándola de su situación social y familiar (...) porque la interpretación y el esclarecimiento (no hermenéutico) le permitirían re-elaborar los problemas intra-psíquicos que originaban sus dificultades, eliminando así las fuerzas represivas que lo bloqueaban" (Campanini y Luppi, 1996, 48). Este modelo funcional fue cristalizado en la Escuela de Pensylvania.

Según Du Ranquet el objetivo de Trabajo Social, en esta escuela, es la administración de servicios sociales que fomenten la construcción de relaciones positivas entre el individuo y la sociedad. Para

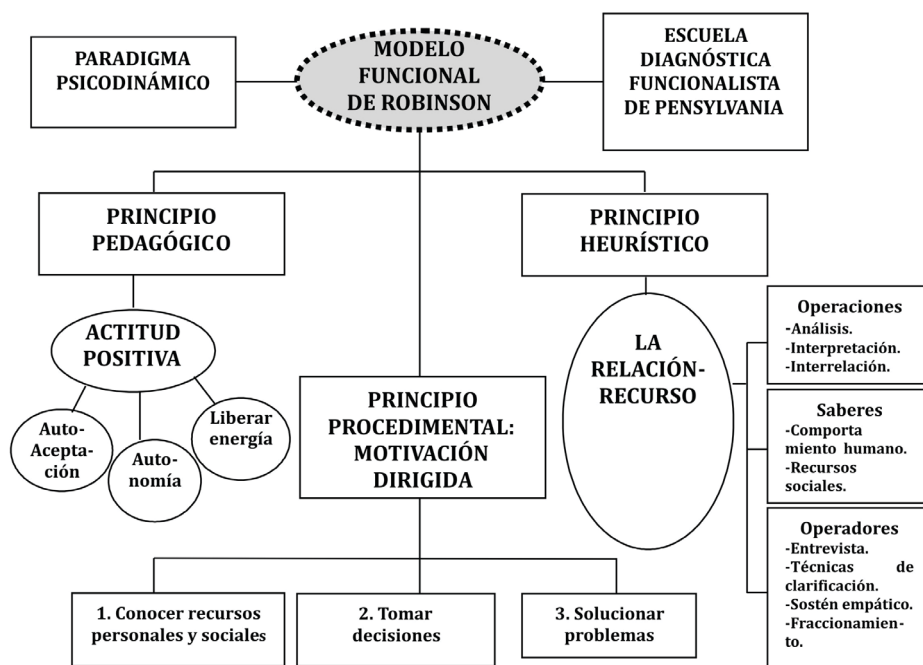


FIGURA Nro. 13
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE LA VOLUNTAD

ello la meta es "... liberar la energía necesaria para mejorar el funcionamiento social (...) y por consiguiente facilitar un funcionamiento acrecentado de la voluntad" (1996, 118). Aunque se da importancia a **la relación** Trabajador Social-cliente, ésta cambia en el sentido de tornarse más vertical, donde el rol profesional se dirige más a la interventoría/asesoría que a la mediación pedagógica, en un encuadre de límites, tiempos y servicios. Propuesta para abordar todos los campos de Trabajo Social. Obsérvese en la figura Nro. 13 la estructura metodológica de este modelo que, igualmente, define su tripta metodológica (ver tabla Nro. 8) dentro de un diseño integrativo-dialógico que, en teoría, no rompe la díada conocer-hacer.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: disposición a actuar)
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Exploración: -Observar. -Describir. Comunicación: -Expresar sentimientos. -Valoración del problema. -Bajar resistencias.	-Conocer. -Tomar decisiones. -Solucionar problemas.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Participación en el desarrollo del tratamiento y medidas. Cierre	-Conocer. -Tomar decisiones. -Solucionar problemas.

TABLA Nro. 8
TRIPTA METODOLÓGICA EN ROBINSON

En fin, esta propuesta como trabajo casuista se sale del modelo médico basado en el problema, para interesarse, al igual que Richmond, por el cambio positivo pero, a diferencia de ella se interesa más por las relaciones con el mundo exterior y minimiza las relaciones con el mundo interior (esfera de los sentimientos y emociones). Asigna responsabilidades al cliente a partir de un proceso de relaciones inter-personales buscando que éste se ayude a sí mismo, aprendiendo a utilizar los recursos que le ofrece la agencia. Se implica en ello una acción más directiva del profesional.

Particularmente, Robinson al pretender salirse de un punto común para la práctica de Trabajo Social, el psicoanálisis, cae en otro, el funcionalismo. Adopta un rol contrario al que se venía pregonando, para llegar a una acción de directividad que, ambiguamente, augura la autonomía y participación del cliente, pero constriñe la dirección al mandato impositivo del profesional. En su metodología conserva

elementos del modelo de Richmond, entre ellos **la relación** que reifica, adoptando una postura eclectica inconmensurable, para optar por herramientas de corte psicoanalítico y trabajar, como perspectiva válida, lo cognoscitivo o capacidad actuante del ser desde la dimensión emocional o <motivación dirigida>. Fija el foco de trabajo en <la recursividad emocional> como objeto del objeto de intervención, el cual encaja en las <interacciones sociales> como objeto, para validar la condición de ser capaz de funcionar socialmente como un mediador que se instaura como objeto del objeto de la profesión (auto-determinación).

Modelo psico-social de Gordon Hamilton: método de relación-persuasión

Surge en la década del 40⁵³ siguiendo parte de la plataforma de la escuela diagnóstica de Richmond. Recibe influencia de la psicología del ego (psicoanálisis) para abordar al hombre como un organismo bio-social, resaltándose la relación individuo-entorno. Conserva de dicha escuela la triada persona-situación-ambiente o interdependencia individuo-ambiente.

En la línea richmondiana, Hamilton reconoce como finalidad de Trabajo Social el "... alcanzar de una vez y simultáneamente su mejoramiento (individuo) y el de la sociedad" (1965, 21). Se interesa por el trabajo infantil al señalar: **a)** la influencia del movimiento de orientación infantil en la profesión, en la década del 30, con el reconocimiento del papel de factores psicogenéticos en los primeros años del desarrollo del niño, que condujeron, en la práctica, a la realización de largos historiales que retardaban la misma intervención; y **b)** el peso de variables socio-culturales en los diagnósticos sociales, tal como Richmond proponía; directriz que a partir de la década de los 40, por prevalencia del funcionalismo, se asumía como premisa de campo. Registra Travi: "Junto a Florence Hollis

53 Gordon Hamilton (1892-1967), amiga de Richmond, a diferencia de ella, muestra una escuela con mayor tendencia psicológica que sociológica apoyada en la teoría psicoanalítica. Reconoce que solo a partir de la década de los 40 Trabajo Social de caso se influencia por la psicología del ego (neo-freudiana). Hecho que se confirma en una fusión de su propuesta, diría Kuhn (1999), no conmensurable, con el ideario de Richmond y, la explicación y acercamiento a la intervención psicoanalítica. Fue docente de Trabajo Social e impulsora de los doctorados en esta área, en Estados Unidos. Señala Munuera: "Nacida en una familia de clase alta, realizó sus primeros estudios en su casa y obtuvo una licenciatura en Letras en 1914. Fue educadora, consultora y escritora. Después de su trabajo en Inglaterra, durante la primera guerra mundial, trabajó en Denver (Colorado) para la Cruz Roja americana. Allí conoció a Mary Richmond, quien la recomendó a la COS de Nueva York. En 1923, después de tres años como Trabajadora Social de caso e investigadora social, empezó a trabajar en la escuela de Trabajo Social de Nueva York" (2009a, 1). Luego de jubilarse, fue editora de la revista Social Work entre 1956 y 1962.

fue (Gordon Hamilton) una de las principales representantes de la ortodoxia psicoanalítica (...). Amplió el concepto desarrollado por Mary Richmond de <<hombre en situación>> (...) dentro de un contexto orgánico, basándose en el concepto de realidad psicosocial...” (2006, 83-84).

En su obra cumbre, *Teoría y práctica del Trabajo Social* publicada en 1940, Hamilton resalta cuatro categorías claves que continúan el pensamiento richmondiano: persona en situación, interacción, realidad subjetiva y contexto. Entra en choque con la escuela de Pennsylvania (analizada en el punto anterior), a la que estuvo vinculada, y fue liderada por las heterodoxas Virginia Robinson y Jessie Taft en su modelo funcional; situación que reconoce en el prólogo de la segunda edición de su libro publicada en 1951.

Paradójicamente, el pensamiento de Hamilton aborda el psicoanálisis que excluía la relación con los entornos, para registrarse como un modelo social. Aunque trató de hacer conmensurable dicha teoría con la pragmatista, cae en la acción terapéutica o modelo clínico-normativo (rezagos en su escuela) con mezcla de humanismo ante su intención de centrar el proceso en el cliente. Se observa en esta pensadora la influencia de la psicología de la Gestalt en su concepto de totalidad. Afirma, citado por Bernler y Johnson “... sin el todo no podemos comprender las partes, y tampoco podemos comprender el todo sin las partes” (1997, 19).

Se puede sintetizar su ideario en las siguientes premisas: **a)** “Los hombres nacen en grupos sociales organizados y cada uno de esos grupos posee normas de conducta específicas. El mundo exterior impone reglas y regulaciones, y el individuo se encara con ellas, con la respuesta total y única de su organismo entero” (Hamilton, 1951, 25) (influencia funcionalista); **b)** la causa de los hechos sociales es compleja y múltiple, es una interacción producto de una historia que es diferente de individuo a individuo; **c)** “Mientras el individuo sea capaz de liberarse para amar y pasar a reconocer las distintas personalidades de los otros, será también capaz de relacionarse con otros en un nivel social” (1951, 26); **d)** “A medida que se logran desarrollar los recursos económicos y culturales de un grupo social, el estándar general de vida mejora progresivamente” (Hamilton: 1965, 1); **e)** “Así como el individuo es la piedra de toque de la familia, ésta es la piedra de toque de la colectividad, así sucesivamente hasta llegar a los planos de la convivencia nacional e internacional” (1965, 7); **f)** “El individuo y la sociedad son interdependientes; las fuerzas sociales ejercen influencia sobre el comportamiento y las actitudes, proporcionando oportunidades para el desarrollo propio y contribuyendo al bienestar del mundo en que vivimos” (1965, 21); **g)** los

problemas son psico-sociales; es decir, contemplan variables internas y externas que afectan a la persona. Los problemas que atiende Trabajo Social de caso tienen que ver con dificultades en las relaciones inter-personales.

A diferencia de Richmond (visión educadora), Hamilton reconoce abiertamente su escuela como terapéutica y centrada en la atención individual, con apertura al abordaje de la familia y grupos pequeños. Insiste en que esta perspectiva se preocupa por el desarrollo de la personalidad con la colaboración del sujeto, ya que los problemas sean de adaptación al medio, relaciones inter-personales, responsabilidades difusas, aunque son impulsados por factores sociales, económicos, culturales, en la mayoría de los casos tienen una alta incidencia de la personalidad. “El Trabajo Social de caso basado en el concepto de realidad psico-social, halla constantemente nuevas perspectivas y oportunidades terapéuticas para sus funciones tradicionales de ayuda a los individuos en su experiencia vital” (Hamilton, 1951, 11).

Lo anterior lleva a que esta escuela se centralice en el funcionamiento del yo⁵⁴, y a pesar de incluir la perspectiva social no logra hacer la consolidación ni teórica ni práctica. En Hamilton se observa la influencia de Mead en sus conceptos de participación colaborativa y construcción social, y de Dewey en el valor a la experiencia, la teoría de la democracia y la unidad de conocimiento. También, conserva de la escuela funcional el valor de la agencia o institución que presta el Servicio Social, en el sentido de jugar un papel central como el ambiente creado para el tratamiento, con la pretensión de orientar a la persona a que logre su adaptabilidad social.

Según Zamanillo, para Hamilton el objeto de Trabajo Social: “Son los estados de dependencia, ansiedad y privaciones de la persona <<tanto en sus aspectos prácticos como íntimos>>” (1991, 38). Visión psicologista que se sale del enfoque cognitivo-relacional richmondiano para centrar el problema en el desajuste y no en **la relación**. Se registra, así, una tendencia más social en Richmond y más psicológica en Hamilton para un trabajo clínico que vea las causas de los problemas sociales en el individuo (escuela que se posicionó en el ámbito norteamericano hasta muy entrados los años sesenta).

El Trabajador Social asumirá el reto de lograr que el individuo, tal como manifiesta Hamilton, adopte el rol de recibir ayuda y busque “... el proceso de crecimiento de la familia, ayudando a niños y

⁵⁴ Hill (1980) inquiriere en que la teoría psicodinámica radical se sigue aplicando en Estados Unidos por parte de Trabajo Social con 25 años de atraso; primero, como teoría del instinto entre los años de 1920 y 1930; luego, como teoría psicopatológica y del desarrollo psico-social. Trabajo Social las aplica alrededor de los años 40 centrándose en los aspectos defensivos del funcionamiento del yo.

padres a encontrarse a sí mismos, y cuando existan desviaciones (...) puede ayudar proporcionando experiencias substitutas” (1951, 27). De ahí que se conserven condiciones de intervención individualizada, de respeto a la persona, de auto-determinación, de diferencia, de participación. “La ayuda es más efectiva si quien la recibe participa activamente y de una manera responsable en la ejecución del procedimiento” (Hamilton, 1965, 11). Sin embargo dicha participación es más receptiva que activa, en el sentido de que el cliente acate las disposiciones de la agencia. Se reconoce en Hamilton cuatro procedimientos básicos: relación, entrevista, recursos y agencia.

La relación. Proceso que, a partir de crear la atmósfera de aceptación pasando de la auto-justificación a la auto-aceptación, busca que el cliente no se pierda “... en un sentimiento de fracaso o en una lucha de voluntades” (Hamilton, 1965, 29). Se conduce aquí al conocimiento de sí mismo para incorporar, en la base del método, el saber científico y los valores sociales; es decir, llegar al punto de vista EMICs, por un lado, y a la participación para la auto-ayuda dando a conocer plenamente el procedimiento, por el otro. Reconoce Hamilton (1965) la indagación de los factores del contexto en su influencia en el caso, en orden a las dinámicas de la interacción y con el fin de atender la situación patológica individual. Considera que la personalidad actúa social y culturalmente, y por lo tanto el tratamiento se dirige a “... movilizar las facultades para que el cliente se conduzca para sí mismo y se adapte socialmente, descubriendo al mismo tiempo otros recursos y reduciendo las presiones en el medio” (1965, 45).

El procedimiento de la entrevista. Lo que la pensadora registra como métodos, si se detalla, o son más bien técnicas, tales como la entrevista, o son principios/actividades/objetivos, como la historia del paciente relatada por sí mismo, la aceptación del cliente, la creación de un ambiente de confianza (canalizar energías), el fomento de la aptitud para cooperar. En la primera entrevista se hace un registro preliminar de la situación, se define el diagnóstico y se concreta la finalidad del tratamiento, por un lado, y se busca hacer “... vencer la resistencia inicial del cliente por medio de la cortesía y la aceptación (Hamilton, 1965, 57), por el otro. Aclara Hamilton que el tratamiento a seguir debe tener en cuenta o se debe diseñar no solo a partir del punto de vista del cliente sino del juicio lógico que proporciona el Trabajador Social. Con ello procederá a un ejercicio de interpretación y explicación en el “... nivel de la motivación, de las actitudes y de los sentimientos...” (1965, 78); aunque le interesa orientarse más a la cosa en sí que a las razones (diferente a Richmond) o “... explicación de problemas corrientes externos, de conductas y sentimientos conscientes” (1965, 79).

Uso de recursos sociales y la experiencia viva. Enfatiza en el valor intrínseco del individuo, la igualdad de oportunidades y el derecho a la libre expresión, como los principales recursos. Ve en la familia la clave del desarrollo humano al enfatizar en que: “El tratamiento ya no se basa en la auto-ayuda de índole económico, sino que debe enfocarse hacia la esfera emocional (...) la consciencia de sí mismo (...) y la capacidad para relacionarse con la sociedad” (Hamilton, 1965, 27). Dicho de otra forma, el auto-control y la auto-disciplina se transcriben como valores-recursos para ser fomentados mediante acciones no moralizadoras ni coercitivas, haciendo que la gente hable ya que “... las relaciones humanas son intangibles, invisibles y complejas, y la gente tiene hacia ellas sentimientos arraigados” (1965, 33). Toma en cuenta el desarrollo de destrezas para conocer y usar recursos sociales, la recuperación de la familia en su ámbito emocional y ambiental desde sus experiencias de vida, y la vinculación a grupos como vivencia afectiva. De ahí que su método, en una escuela centrada en el tratamiento, se ubique en la categoría de cognoscitivo, se podría afirmar, sustentado en la premisa: el saber cotidiano autobiográfico como fuente de desarrollo.

Los requerimientos de la práctica de agencia. Se dirige al fomento del trabajo interinstitucional, tomado de la escuela funcional. La cooperación como estrategia de coordinación para un trabajo más eficaz. Muestra como herramientas metodológicas: las relaciones personales (cara a cara), la participación del cliente en el cambio, la relación con otros Trabajadores Sociales, la revalorización de las energías del cliente (motivaciones), la comprensión de las necesidades del cliente, el esclarecimiento o explicación de normas, los procedimientos o reglas del tratamiento, la expresión del conflicto, dilema o problema, la estimulación de ideas y patrones culturales (los llama supersticiones), la sensibilización hacia la visión subjetiva de la historia personal, y la relación como “... valores de la interpretación (del Trabajador Social) para reajustar al cliente y afirmar en él la determinación de llevar a cabo cualquier tratamiento por difícil que sea” (Hamilton, 1965, 68).

La pensadora retoma como proceso metodológico el esbozo: estudio-diagnóstico-tratamiento, y señala para cada uno otros métodos. Este esquema lo define como procedimiento, técnica o proceso de caso psico-social, aclarando que: “... la división arbitraria del proceso de Trabajo Social de caso en etapas es un método intelectual para ayudarnos a comprender la naturaleza del proceso total” (Hamilton, 1965, 220); cosa en la que se coincide aquí, desde el esquema en bucle o espiral que ya se registró en Richmond. Previo a esta sinopsis, marca una primera fase que denomina <los procesos de admisión y análisis

de la demanda>; procedimentalmente, muy vinculados a los fines, recursos y lineamientos operativos de la agencia. Etapa propedéutica de solución de ayuda inmediata o <trámite de admisión> mediante un interrogatorio preliminar, visita domiciliaria e informes colaterales. Paralelamente en esta fase, como previa, se busca establecer una buena relación. En detalle, los momentos del método general en Hamilton muestran rasgos particulares, registrados a continuación.

Estudio: a) *la primera entrevista*⁵⁵, como un método que, para la pensadora, es una herramienta en la que "... resumimos el tipo de necesidad que se nos presenta y valoramos tanto nuestra habilidad para resolver el caso como la del solicitante para utilizar correctamente las facilidades que le ofrece la institución que va a ayudarlo a solucionar sus problemas" (Hamilton, 1951, 80); usa como técnicas: entrevista, observación, registros, pruebas psicológicas; **b)** *el estudio del hogar*, según la situación demandada con una doble implicación: para la investigación y para el seguimiento del caso; **c)** *el estudio de la aceptación* o historia social, que en palabras de Hamilton, hace referencia a diversos métodos como: "... esqueletos de solicitud impresa que hay que llenar; la presentación de las pruebas de residencia; las visitas al hogar; un balance de los recursos; un informe sobre la distribución del presupuesto y los ingresos por concepto de salarios" (1951, 95). En otras palabras, indagaciones sobre el *modus vivendi* del cliente como soporte a la ayuda mediante la confrontación de datos. La historia social a partir del aquí y el ahora para retroceder en el pasado, desde una visión integral que busca salirse de lo episódico fragmentario, para levantar una matriz conectada en una relación causa-efecto, que como ya se precisó, para la autora, es compleja y múltiple. Se construye desde tres indagaciones: centro de interés (situación-motivo de solicitud); condiciones culturales (social-personal-educativa-salud-familiar-laboral, etcétera); recursos sociales y personales (individuos-familias-instituciones-grupos de referencia, etcétera).

Se afirma que la dificultad para alcanzar aspectos inconscientes en la historia, a través del relato directo o de acciones colaterales, no conduce a "... resolverlo todo, sino a estabilizar un diagnóstico social, amén del tratamiento social apropiado" (Hamilton, 1951, 106). Se define el método, para esta fase de estudio previo, como **Método de interrogatorio activo** (indaga-conduce)⁵⁶.

55 La entrevista como un método, que en realidad es una técnica, la define Hamilton como: "Método para la observación de la conducta de un individuo (...) para entender las actitudes y los sentimientos, es decir la reacción del individuo hacia su situación" (1951, 85).

56 Otros métodos de estudio de casos en Hamilton son: entrevistas con otros (fuentes colaterales), observación del comportamiento y actitudes, historia biográfica o personal (psicogénica), historia de abreación o el <vivir experiencias emocionales> (1965, 189), ob-

Diagnóstico y valoración. Como una búsqueda de significados, el diagnóstico es la base del tratamiento. Tras un ejercicio de inferencia e interpretación de los hallazgos y el "... reconocer sus propias interpretaciones subjetivas, sus prejuicios" (Hamilton, 1951, 127), se llega a una configuración de la persona en situación o gestalt (un todo coherente) o método de <percepción social>. Un diagnóstico incluye "... no solo el proceso de descripción y definición, sino también la consideración de los objetivos y posibilidad del tratamiento, que debe incluir la estimación de los recursos y la evaluación del solicitante como persona" (1951, 148). Para ello se requiere de la integración de factores internos y externos. Este primer momento del diagnóstico que pareciera ser descriptivo conduce a un momento de interpretación mediante el planteamiento de hipótesis, con pronósticos y sugerencias de tratamiento. La tendencia diagnóstica en Hamilton es descriptiva - explicativa, no hermenéutica, con alguna inferencia lógica que la ubica en una línea racionalista-funcionalista.

En este nivel, la pensadora diferencia el diagnóstico de la valoración, la cual se dirige a evaluar las capacidades del cliente (ya no su situación y recursos sociales). Es una valoración de la persona para "... conocer las limitaciones de las capacidades y energías (...) (y) los fines a los que se dirige" (1951, 147). Ello se hace a través del **Método de juicio diagnóstico** (impresión-interpretación).

Tratamiento. "... comienza con el primer contacto y continúa a través del estudio y el diagnóstico" (Hamilton, 1951, 156). Son sus procedimientos o técnicas: el uso de la relación Trabajadora Social-usuario con base en una postura ética que implica la confidencialidad, el conocimiento de sí mismo (Trabajadora Social), el uso de la autoridad bien dirigida y los mecanismos de defensa como: transferencia, resistencia y rechazo inicial. Plantea la pensadora tres tipos de tratamiento⁵⁷: **a)** ayuda práctica para mejorar la situación; **b)** tratamiento directo orientado al cambio de actitudes "... influyendo sobre su ambiente o directamente con ella, mediante el tratamiento de entrevistas..." (Hamilton, 1965, 248); **c)** manipulación del ambiente para "... trabajar a través de la situación y a través de otras personas con las que el solicitante puede tratar" (Hamilton, 1951, 158). En esta fase propone el **Método de relación** (entrevista de persuasión).

servación domiciliaria, exámenes especiales, test. Nótese que todas ellas más que métodos son técnicas.

57 En un caso particular, muestra Hamilton el siguiente proceso de un tratamiento directo: **1)** ganarse el interés; **2)** mostrar que se pueden hacer las cosas de otra forma; **3)** dar soporte emocional (por ejemplo: asentir, seguir la idea...) para ganar confianza y seguridad; **4)** conocimiento de sí mismo y la familia (roles, sentimientos, emociones, responsabilidades); y **5)** entender las causas que condicionan la conducta de otros para sobreponerse a sus resentimientos" (Hamilton, 1951, 162). En otras palabras →dar consejo como "... tratamiento directo de sostén y consejo de carácter educativo" (1951, 168).

Hamilton resalta el papel de la agencia o institución, cuya función se dirige a propiciar el espacio para que "... el solicitante se acepte a sí mismo" (1951, 172). Se pone el énfasis en la transformación de conductas como tratamiento directo orientado a la adaptación social, con voz activa como afirma la autora, el cual solo es eficaz si existe la necesidad de cambio.

En síntesis, Hamilton define Trabajo Social de caso como un "... proceso educativo que se ocupa tanto en el desarrollo de habilidades directrices y de cooperación, como en despertar el interés de un grupo hacia un propósito social" (1951, 209). Es ésta una de las pocas referencias al componente educativo en esta escuela. Al parecer, ello se logra mediante un proceso de conocimiento de pautas de vida, cuando señala que es necesario, refiriéndose a procesos de grupo en familia, "... comprender las influencias culturales del grupo familiar y los modelos a los que se ajusta, de modo general, la vida de todos sus miembros (...) para resolver muchas dificultades... (1951, 211). Aparentemente precisa dos tratamientos directos, el grupal y el individual, frente a los cuales, refiriéndose a las posibilidades de adaptación social, afirma que se necesita trabajar la auto-aceptación para entender a los demás mediante el cambio de sentimientos, siempre y cuando no existan "... conflictos profundos o tendencias neuróticas inconscientes, ya que es necesario pedir ayuda a un psiquiatra..." (1951, 174). Es así como la autora ofrece un método para el tratamiento directo con dos posibilidades: **a)** la relación-persuasión a nivel individual para la socialización; **b)** la relación-persuasión a nivel grupal, con el grupo de apoyo (ver tabla Nro. 9).

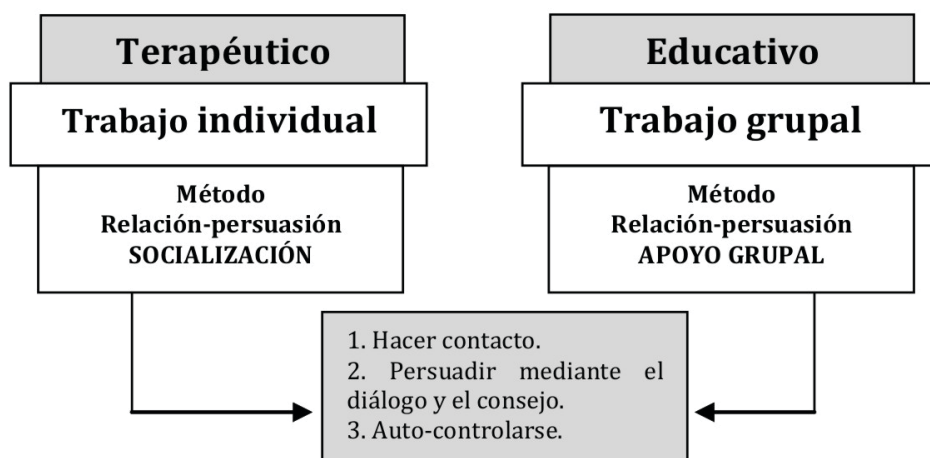


TABLA Nro. 9
MÉTODOS DE TRATAMIENTO DIRECTO EN HAMILTON

En esta perspectiva el objetivo del tratamiento responde a: “Mejorar el funcionamiento del cliente con respecto a su adaptación o ajustamiento social⁵⁸, especialmente en lo que refiere al equilibrio de los factores internos y externos (...) al estar siempre condicionados por la cultura, las costumbres y oportunidades de la comunidad, así como por la aptitud y destrezas del trabajador social y sus asociados” (1951, 244). El objetivo general de la intervención es: “Proporcionar servicios prácticos y consejos a fin de despertar y conservar las energías psicosociales del cliente y hacerlo participar activamente en el uso de los servicios para la solución de sus problemas” (en Quiroz, 1998, 2). Dos influencias son claras, Richmond en la primera parte del constructo filosófico-metodológico, y Robinson en la última con el valor de la agencia. Para configurar el escenario de actuación, es la **Escuela de Nueva York** la que auspicia, de alguna forma, la cristalización de este modelo⁵⁹.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: liberarse)
ESTUDIO PRE-TRATAMIENTO	Fase inicial: acercamiento. -Primer contacto. -Primera entrevista. -Vencer resistencias. -Reconocimiento de otros. -Indagación social. -Interpretar motivos, actitudes, sentimientos.	-Hacer contacto. -Persuasión. -Auto-control.
DIAGNÓSTICO VALORACIÓN	Fase intermedia. -Diagnóstico social. -Valoración de capacidades del cliente.	-Hacer contacto. -Persuasión. -Auto-control.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Fase de desarrollo o final. Directo con el cliente. Indirecto con el ambiente. Ayuda práctica.	-Hacer contacto. -Persuasión. -Auto-control.

TABLA Nro. 10
TRIPTA METODOLÓGICA EN HAMILTON

58 Ajustamiento social en el sentido de conducir, hacer ver al cliente su situación, su condición injusta. Reconocer críticamente su entorno y conforme a ello seguir directrices de cambio (emanadas del Trabajador Social).

59 En el modelo de Hamilton se proponen, como medios del tratamiento, técnicas orientadas a crear atmósferas de aceptación, reducir ansiedad, prestar apoyo moral, comprender situaciones, enfrentar situaciones, mantener el enfoque del tratamiento o movilizar recursos internos y externos. Algunas de ellas psicológicas, otras educativas.

Hamilton, aunque pregona ser seguidora del modelo de Richmond en su escuela diagnóstica, la reifica desde un norte psicologista con la implantación de herramientas y conceptos del psicoanálisis. Su ideario es rico en conceptos sociológicos desde los pragmatistas e interaccionistas simbólicos, pero pobre en fundamentos metodológicos, al tratar de operacionalizarlos. Dirige el marco de actuación, en forma implícita, en un objeto centrado en las interrelaciones humanas o <relaciones interpersonales>. Delimita el espacio de intermediación social en torno a estados de dependencia emocional y privación comunicativa, como objeto del objeto, en las experiencias vitales. Pone el ojo en el objeto del objeto del objeto, en las habilidades del yo.

El modelo psico-social de Hamilton se define por la integración de métodos o tripta metodológica, como se observa en la tabla Nro. 10 en donde se muestra un diseño metodológico integrativo-dialógico que no escinde la relación diagnóstico-tratamiento, con la introducción, a diferencia de Richmond (proceso implícito), de la valoración psicológica del cliente (proceso explícito).

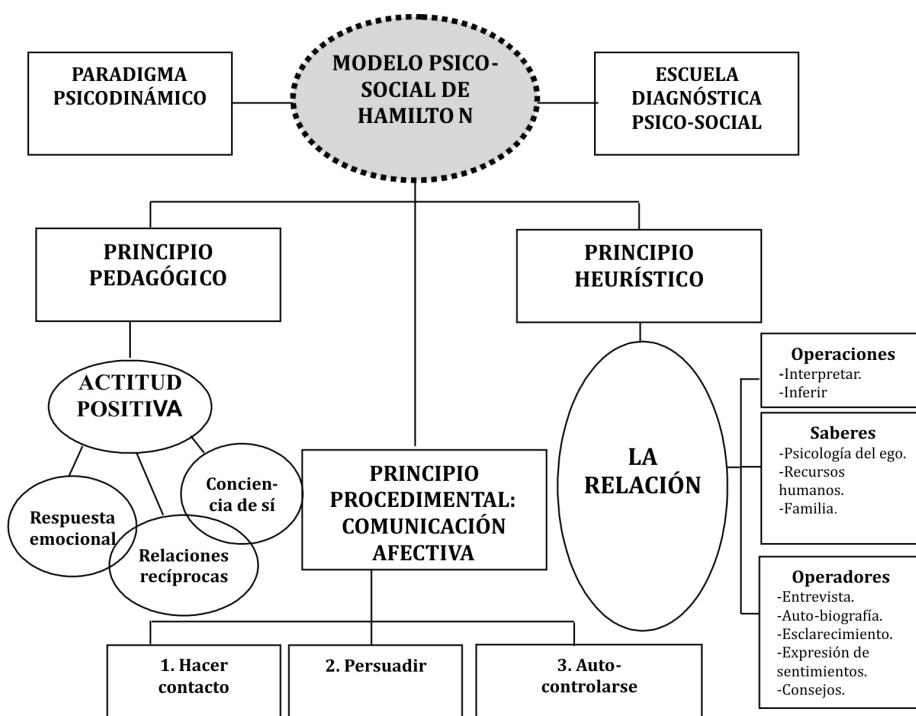


FIGURA Nro. 14
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE RELACIÓN-PERSUASIÓN

A manera de síntesis obsérvese en la figura Nro. 14 la estructura metodológica en la cual las macro-operaciones se dirimen así: auto-determinarse: ir más allá de la persona y expresar conflictos; auto-aceptarse: manejo de sentimientos, reconocimiento de otros y, medidas de sostén emocional y apoyo; solución de problemas: desarrollo de habilidades sociales y adaptación social.

Modelo de solución de problemas de Hellen Perlman: método activo-problémico

Se integra el modelo psico-social de Hamilton con el modelo funcional de Robinson, que la misma pensadora (Perlman, 1970) presenta como la conciliación, no oposición, de posturas teóricas, en tanto una oportunidad, quizá ecléctica para algunos, de integrar coherentemente o hacer conmensurables ideas diversas en un sistema ordenado.

Dicho modelo es publicado por Perlman⁶⁰ en 1954, en su libro *Social Case Work: a problem-solving process* para, junto con sus colegas Ripple y Towele, reconocer como su base la tríada: motivación, capacidad y recursos del cliente, y soportar la intervención en la relación Trabajador Social-cliente. Además enfatiza en cuatro elementos de la situación: la persona, el problema, el lugar (donde se da la relación Trabajador Social-cliente) y el proceso⁶¹. Los dos primeros tomados

60 Se considera que Perlman (1906-2004) fue rival de Hamilton en los años 60, a pesar de que ambas pensadoras tuvieron raíces en la escuela diagnóstica. Esta autora, a diferencia de Hamilton y Richmond, se centra más en el tratamiento que en el diagnóstico. Mientras Hamilton enfatiza el tratamiento en las relaciones con el ambiente (relacionar-se), Perlman se centra en la capacidad del individuo para asumirse en el ambiente (comunicar-se). En palabras de Bernler y Johnson (1997), la pensadora centra los objetivos de Trabajo Social en motivar, desarrollar capacidades y crear oportunidades (recursos) para manejar los problemas.

61 **Persona.** Un todo que opera física, psíquica y socialmente en el tiempo, pasado-presente-futuro. Perlman se plantea dos propósitos en torno al comportamiento humano: el sentido de la vida (fuerza fenomenológica) y, el mantener el equilibrio u homeóstasis entre frustración y satisfacción (fuerza sistémica). Un funcionamiento eficaz depende de la estructura dinámica de su personalidad: energía vital positiva (id), manejo del sistema de represión, de lo automático a lo voluntario (super-yo); y de la auto-regulación o control a la organización interna (yo). Es en éste último factor en el que se centra el tratamiento en Perlman.

Problema. Es lo que afecta el comportamiento personal, físico, emocional, social, económico. "Puede consistir en una necesidad no satisfecha (...) que obstaculiza o arruina la vida de la persona. Puede tratarse de un problema de tensión o estrés (...) que trastorna a la persona y le resta eficacia para el desempeño de sus papeles sociales (...). Lo que convierte el problema en objeto de estudio social **es la incapacidad de la persona** (el resaltado se hace aquí, para precisar el concepto de sujeto en este modelo) para reunir los medios necesarios orientados a conseguir o mantener una situación de bienestar y ajuste social" (Perlman, 1970, 45). Resalta la reacción en cadena de los problemas, cómo estos activan otros problemas donde hay que reconocer su lado objetivo y subjetivo.

Lugar. Es la institución o agencia (oficina) donde se "... expresan las intenciones de la sociedad o de algún grupo de la sociedad con respecto al bienestar social" (Perlman, 1970, 64).

Proceso. Busca "... sustituir el descontento y el malestar por satisfacción y bienestar, y lo-

de los modelos de Richmond y Hamilton, y los dos últimos subrayados por la escuela funcional. Estos elementos se re-configuran a través de las relaciones recíprocas para "... ayudar al individuo a afrontar con mayor eficacia sus problemas de ajuste social" (Perlman, 1970,18).

El énfasis en el proceso, lleva a este modelo a distanciarse del esquema richmondiano para hablar de <operaciones de resolución de problemas> en las relaciones inter-personales que no se resuelven por mecanismos habituales. Señala Perlman, por bloqueos que pueden ser seis: de recursos materiales, de recursos internos (incomprensión por desconocimiento de causas o por problemas emocionales), de agotamiento personal (desgaste de energía), de bloqueo racional por alteración emocional (ira, rabia, tristeza, dolor, miedo, angustia...), de impotencia de resolución (choque de valores, falta de experiencia) y de ausencia de método (pensamiento impulsivo). Perlman (1970, 71) propone un método activo o problémico para resolver situaciones difíciles y para capacitar en torno a la resolución de problemas, en tres etapas: **a)** observación de hechos relevantes; **b)** determinación de significados atribuidos; y **c)** planteamiento de posibles soluciones.

En esta medida, el propósito del proceso de Trabajo Social lo define Perlman (1970, 82) en el esquema: aceptación, elaboración y resolución. Para ello, dice, se utilizarán los siguientes medios no solo para el uso presente sino futuro: la relación terapéutica, un procedimiento sistemático-flexible frente a la solución del problema (naturaleza, relaciones y soluciones) y, auxilios y oportunidades para fomentar la adaptación del cliente.

A diferencia de los modelos cognitivos y meta-cognitivos, la resolución de problemas, aquí, hace énfasis en el soporte emocional para activar la <auto-independencia> del individuo y su <auto-dirección> con la finalidad de: "... modificar todas aquellas resistencias e incapacidades del ego que pueden representar un obstáculo para la acción" (Perlman, 1970, 89). Implica un ejercicio formativo de persuasión para la auto-ayuda que active y relacione esferas constitutivas del ser: sentir - pensar - actuar. Contrario a lo que proponía Richmond, quien se centra en la persona en situación (la persona como medio-fin), Perlman, parece direccionarse por la situación en la intervención para ubicar a la persona como un medio y no un fin en sí misma. No obstante, resaltar el conocimiento del cliente sobre sus reaccio-

gnar más o mayores satisfacciones" (Perlman, 1970, 76). En éste, resalta la autora, la relación con el cliente, como instrumento fundamental. "... puede tener valor terapéutico (...) para modificar e influir sobre el pensamiento del individuo". (1970, 99). En el proceso señala como puntos claves: la auto-aceptación, el cambio de actitudes frente a sí y la sociedad, el Trabajador Social como modelo o figura afectiva, la transferencia y la contra-transferencia (conceptos psicoanalíticos) o reacción del cliente frente al profesional, éste frente a la reacción del cliente y viceversa.

nes, sentimientos, emociones, impulsos, actitudes, necesidades, intereses, todo ello para dirigirse a mecanismos de adaptación más que de auto-realización.

La pensadora pareciera centrarse en lo que hoy se aborda como inteligencia social, frente a la fractura emoción-ambiente que disminuye la capacidad adaptativa, en el sentido de "... percibir, protegerse, ponerse en movimiento y actuar..." (Perlman, 1970, 113)⁶². Prevé un cambio de actitud frente a la defensa o auto-justificación, quizá búsqueda de atribución externa, para centrarse en la inversión de energía positiva o activación de la motivación hacia el actuar. Aborda, en forma tangencial, la capacidad de aprendizaje en el proceso de solución de problemas, con fundamentos en Alexander Franz (1891-1964), psicoanalista de fines de la década de los 40. Ahora bien, siendo más flexibles de pensamiento, se podría afirmar que Perlman va abriendo el camino a lo que apenas en estos últimos años (ver De Zubiría, 2000) se recoge como pedagogías afectivas, que a la vez suponen modelamientos para la vida en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el mediador cultural, agente o Trabajador Social, se constituye en el principal instrumento de acción mediante su propia capacidad para resolver problemas en forma afectiva (aprendizaje por la propia experiencia de vida) y efectiva, tal como lo diría Richmond.

Al igual que las escuelas de pensamiento que le antecedieron, Perlman le da importancia al sujeto en la posibilidad de cambio de su situación, pero como ya se indicó, parece no interesarse por su transformación como instrumentador, aunque ello se implique. Es de reconocer que mientras el modelo de Richmond aborda una perspectiva de adentro hacia fuera, los de Robinson, Hamilton y Perlman lo configuran a la inversa; todos, eso sí, dentro de una visión integral interna y externa a partir de las relaciones con otros (interacciones) y de **la relación** Trabajador Social-cliente como principio metodológico. Se insiste, todos asumen principios sistémicos del pragmatismo y del naciente interaccionismo simbólico, con Mead.

Perlman, como ya se anotó, integra el modelo psico-social de la escuela de Nueva York y el modelo funcional de la escuela de Pensilvania. Por otra parte, conserva el concepto de adaptación trabajado por Richmond de las teorías de Dewey y de Mead como aprendizaje social continuo, en una relación dialéctica individuo-sociedad, como entes cambiantes, afirma Travi (2006, 137). Entre otras, las siguien-

62 "El proceso de Case Work afianza, refuerza y consolida las funciones del ego del cliente (...). Empieza a percibir su situación y su propia persona de diferente manera (...). El ego aprende el comportamiento correcto gracias a la identificación con otros que ya lo han conseguido (...). <<En la identificación se basa todo aprendizaje que no se haya adquirido independientemente por tanteo>>" (Perlman, 1970, 114-115).

tes influencias registran la matriz teórica de Perlman: **a)** de la psicología del yo resalta el desarrollo de habilidades para la adaptación; asume principios de la teoría del desarrollo de Erikson (1902-1994) y de la teoría de la motivación del norteamericano Robert White (véase Shaffer y Kipp, 2007); **b)** de los pragmatistas retoma la relación mente-realidad. Un individuo que descubre la realidad mediante un ejercicio de comprensión; visión empirista-inductiva que enfatiza en la percepción como fuente de conocimiento, y no en los pre-conceptos; se conoce, dirían los pragmatistas, dada la capacidad de formar conceptos y de interpretar hechos, en mutua relación; **c)** de John Dewey hereda la perspectiva del análisis integral, del todo a la parte y de la parte al todo; concepto de estructura dinámica del conocimiento. Al respecto señala Perlman: “Por lo tanto, toda interpretación que juzgue su perspectiva como fragmentaria o etapista, carece, a nuestro juicio, de fundamentos” (en Travi, 2006, 140). Particularmente recoge de este pensador, primero, el constructo de cognición o las variables cognitivas relacionadas con el funcionamiento del yo; y segundo, la consideración de un individuo activo en su respuesta al medio, y no como lo diría el conductismo respondiente a estímulos. Un individuo dinámico como actor que siente, piensa y actúa; **d)** de Richmond reconoce toda su plataforma teórica y asume su propuesta metodológica, que enriquece, como el primer esquema para resolver problemas. Toma de ella la visión integral del hombre como unidad individuo-sociedad, relación teoría-práctica, realidad dinámica, realidad objetiva y realidad subjetiva, y cambio constante como proceso; **e)** de las corrientes neo-psicoanalíticas retoma la psicología del yo, la cual trasciende el modelo estructural freudiano (yo-ello-super-yo), para poner el acento en el funcionamiento del ego (competencias) y no en las otras estructuras de la personalidad (ello y super-yo). Exalta las experiencias inter-personales, no las de la temprana infancia, sino las de la organización psicológica del sujeto en el presente. De las psicoterapias, en la línea psicoanalítica, reasume los conceptos de <foco tensional> y de <confianza restituida> como clave del tratamiento; **f)** de la teoría del rol y la teoría de sistemas, en palabras de Du Ranquet, asume el presupuesto de que: “El funcionamiento social va a depender de la posición que ocupa una persona y del sentido de su identidad. Por su manera de desempeñar un rol expresará su personalidad, teniendo en cuenta la realidad y utilizando, pues, las funciones del yo” (1996, 125).

Entre otras premisas, el modelo de Perlman se caracteriza por reconocer que: **a)** la cultura o la educación y la naturaleza genética, y el papel del sujeto son factores del crecimiento (variantes funcionales en Piaget); **b)** “La principal fuente de hecho, referente al problema, reside

en el propio cliente; el cliente es el que conoce por dentro y por fuera el problema” (en Viscarret, 2007, 101); **c)** el éxito del tratamiento no está tanto en la voluntad del cliente (modelo funcional) sino en la capacidad de éste para aprender de su situación actual con el fin de resolver futuros problemas; es decir, el tratamiento, a pesar de centrarse en el presente, no tiene como propósito resolver un problema particular, sino el aprender a resolverlos en general (visión de futuro); **d)** “Los clientes sociales no tienen capacidad suficiente para resolver problemas y necesitan ayuda para superar obstáculos y así acrecentar su capacidad competitiva” (en Payne, 1995, 126); enfoque de capacidades; **e)** el hombre posee facultades innatas como “... el impulso a desarrollarse, a utilizar capacidades para convertirse en la causa activa de lo que le acontece, a buscar el placer, no solo para calmar una tensión, sino para hacer la prueba de su competencia y para obtener satisfacción de las experiencias libremente buscadas” (en Du Ranquet, 1996, 125); **f)** librar las energías para llegar a un yo sin conflictos, conduce a la adaptación y al desarrollo de la competencia para vivir; **g)** los estados inconscientes producen bloqueos cognitivos, que llevan a una comprensión errónea de la realidad o a una desadaptación como origen de los problemas; **h)** el sentimiento de abandono frente a la no eficaz solución de problemas que conduce a desadaptaciones, es causa y efecto en un circuito cerrado de desesperanza de vida y sentimiento de incapacidad, que implica aptitudes afectivas, cognitivas y físicas para relacionarse, comunicarse y resolver problemas.

En el último punto se observa que el modelo de Perlman se muestra como integral; no obstante, el énfasis puesto en el tratamiento con relación a lo cognoscitivo se orienta más por variables afectivas y físicas, como intervinientes y no independientes, que propiamente cognitivas. Dichos factores intelectivos tienen que ver con lo que plantea Feuerstein (véase Martínez, 1993) en su teoría de la modificabilidad cognitiva, como funciones cognitivas deficientes: percepción borrosa, dificultad para establecer diferencias y semejanzas, comprensión imprecisa, percepción episódica de la realidad, incapacidad para definir, situar y delimitar el problema, dificultad para prever consecuencias y soluciones, bloqueos en la comunicación y respuesta por ensayo y error.

El énfasis metodológico de la solución de problemas es más de índole afectivo-motivacional-actitudinal, como un proceso lógico-cotidiano de resolución de cualquier problema, afirma Perlman (1970, 7). Modelo que recoge de John Dewey, a manera de método: **a)** indagar sobre los hechos, sus causas, efectos y reacciones subjetivas; **b)** reflexionar sobre los hechos, reorganizarlos, establecer relaciones, ver conexiones y obstáculos (experiencia y conoci-

mientos acumulados); y **c)** tomar decisiones o elegir una acción o modificar la respuesta al problema (véase Perlman, 1970, 84-85)⁶³. Estas son, para la pensadora, las tres operaciones esenciales en el desarrollo del proceso en torno o lo que ella cita como <método de tanteo> en el tratamiento. Un método más por ensayo y error (en acto o experiencial) que por modelamiento o vicario, como lo es en Richmond y un poco en Hamilton. Estructura que en el modelo de Perlman (1970, 106) se funda en **la relación** como principio-guía, como ya se ha señalado. Ello conduce a orientar al cliente para la toma de conciencia de los mecanismos adoptados para el logro de propósitos y de las distorsiones de la relación, o darle congruencia a su comportamiento,

Aquí el problema no se considera como patología social sino <experiencia natural de vida>; en contra de lo que explicitaba Perlman se le quita la connotación terapéutica⁶⁴. Habla, con relación al méto-

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: auto-dirigir-se)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO PRE-TRATAMIENTO	Fase inicial: Aceptación. Hacer ver, sentir y expresar.	1. Indagar. 2. Reflexionar. 3-Tomar decisiones.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Fase de resolución de problemas o elaboración. Inicio del tratamiento.	1. Indagar. 2. Reflexionar. 3-Tomar decisiones.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Fase de aplicación y cierre. Plan de acción y plan de salida.	1. Indagar. 2. Reflexionar. 3-Tomar decisiones.

TABLA Nro. 11
TRIPTA METODOLÓGICA EN PERLMAN

⁶³ Perlman, reconoce en Richmond un esquema de resolución de problemas así: "Estudio de los hechos de la situación, diagnóstico de la naturaleza del problema y, siguiendo la dirección indicada por el diagnóstico, planificación, ejecución del tratamiento" (1970, 10). Lo que hay que aclarar es que Richmond en sus dos libros claves: *Diagnóstico social* y *¿Qué es Trabajo Social de Caso?* no deja muy en claro cómo se maneja este esquema, aunque es enfática en que se hace con la participación del cliente. Pareciera que el diagnóstico fuera una tarea tan solo del Trabajador Social; éste es un proceso general que se repite en toda la intervención. Y, a su interior, como método específico, como lo sería para Perlman, el método de solución de problemas muestra la presencia de un método problemático con un aprendizaje en acto y un enfoque de re-estructuración cognitiva. Sin embargo, sin prestarse a contradicción alguna, se visibiliza el auto-modelamiento, no el aprender del maestro o guía sino de la propia experiencia.

⁶⁴ En el siguiente comentario de Perlman se encuentra otro argumento para expresar que su modelo no es terapéutico: "Lo que perseguimos, por lo tanto, no es ese objetivo estático denominado curación, tratamos más bien de poner en juego y mantener activas las facultades de adaptación del individuo, y de proporcionarle los medios y posibilidades que le permitan dominar sus problemas, o por lo menos, llegar a establecer un compromiso equilibrado con ellos" (1970, 242).

do general, de un modelo unificado que integra el esquema clásico de estudio-diagnóstico-tratamiento, con el de solución de problemas, dado en la cotidianidad por el sentido común, como ya se señaló, mediante el proceso (fases): indagar-reflexionar-tomar decisiones, como método educativo.

Perlman ha mostrado, sin proponérselo y, quizá, sin darse cuenta de ello, la integración de métodos tan buscada en la profesión, y que Duque (2009) asume en su propuesta de tripta metodológica para la intervención conformada por tres métodos, como se ha venido señalando: general, particular y educativo o específico. En ello se pone de manifiesto una práctica donde el Trabajador Social debe mostrar solvencia teórica, intuición y creatividad para re-estructurar o adecuar los métodos, según actores y especificidades o tipos de intervención. Señala Perlman que se debe epicentrar la ética de la acción, la aptitud y la actitud para dar ayuda profesional. Véase en la tabla Nro. 11 la tripta metodológica en este modelo, el cual muestra un diseño integrativo-dialógico que conserva la interrelación permanente conocimiento-acción; igualmente, obsérvese en la figura Nro. 15 los métodos de tratamiento propuestos por Perlman.

Tanto en Perlman como en las anteriores exponentes de los modelos en Trabajo Social, se observa el uso indiscriminado de los conceptos de método, técnica y actividad; en otras palabras, parece tomarse las técnicas y actividades como método. Sin embargo, insisten explícitamente en no caer en lo instrumental sino en reconocer una

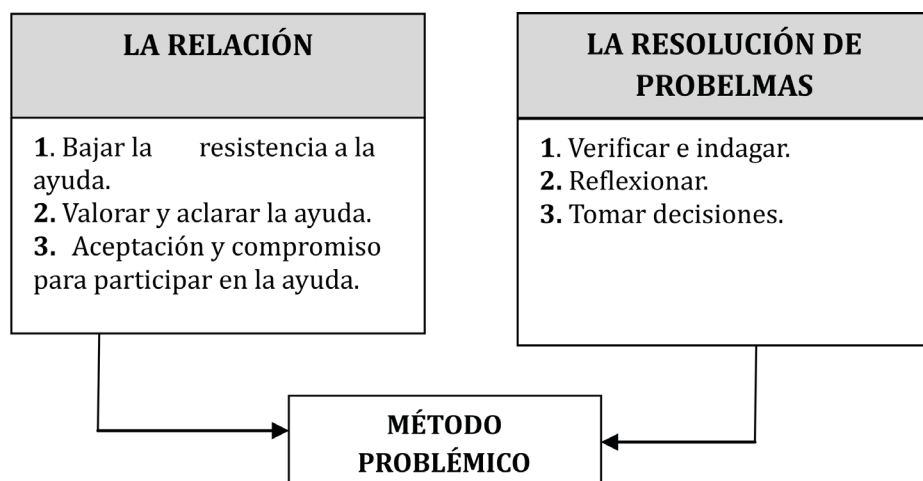


FIGURA Nro. 15
MÉTODOS DEL TRATAMIENTO EN PERLMAN

lógica o heurística como proceso. Se puede sintetizar en los siguientes fundamentos los lineamientos metodológicos de esta pensadora: **a)** ayudar a comprender la situación y a comprenderse, en el sentido de conocer o hacer cognoscible, entendible, no necesariamente comprensible en términos del <verstehen> (comprender); **b)** habilitar las facultades de percibir, pensar y actuar mediante el auto-conocimiento en contexto; **c)** activar la motivación o energía vital mediante **la relación**; **d)** propiciar la auto-modelación o el aprender de la propia experiencia (modelamiento cognitivo), no el aprendizaje vicario o modelamiento externo por el maestro-guía; **e)** aceptar la ayuda y comprometerse para generar auto-ayuda; **f)** asumir la interpretación como la fuente del conocimiento. “El ser humano (...) basándose en lo que experimenta y en la impresión que tales experiencias producen en él, anticipa lo que ha de suceder posteriormente y se adapta a ello” (Perlman, 1970, 133).

A diferencia de otros modelos, esta metodología, mirada desde su método en la propuesta tripartita, incluye, en forma explícita, los contenidos, las operaciones y los instrumentos (estructura del método educativo). Sin embargo la autora, en otros apartes de su libro, habla de la entrevista como método del diagnóstico, y de **la relación** y <los procesos de resolución de problemas> como dos métodos del tratamiento, los cuales son más bien técnicas y principios. Es de precisar que, a pesar de ser reconocidos como métodos de tratamiento por la pensadora, se catalogan, el primero (**la relación**) como principio metodológico y la primera fase del método particular; y el segundo (resolución de problemas) como principio

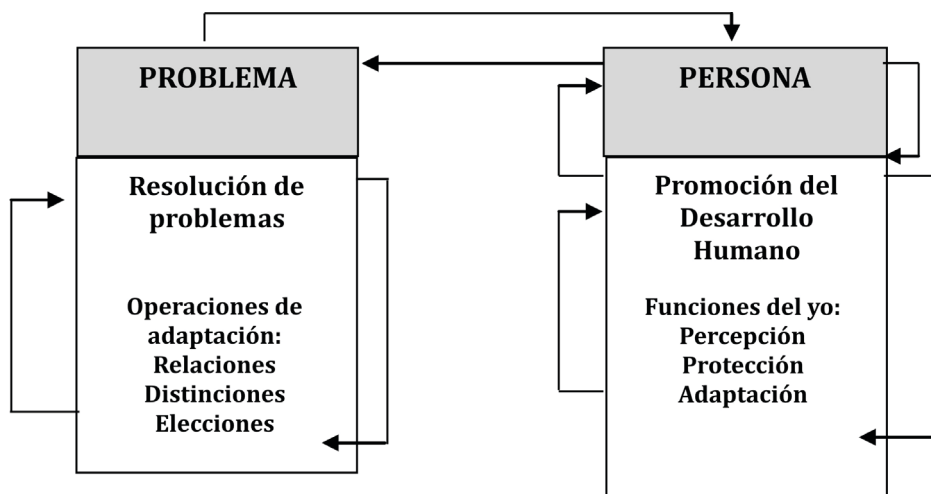


FIGURA Nro. 16
DIRECCIÓN DEL DIAGNÓSTICO-TRATAMIENTO DE PERLMAN

procedimental, tal vez el propio método educativo (ver en la figura Nro. 16 el esquema síntesis de la metodología de este modelo, que implica procesos cognitivos).

Es de enfatizar, en las fases metodológicas, que los dos métodos de la tripta metodológica, el particular y el educativo (vuélvase a la tabla Nro. 11), se entrecruzan (transversalizan) y actúan como momentos cíclicos, uno y dos, alrededor de las cuatro variables claves, recuérdese: persona-situación-lugar-proceso. Tal como se vislumbra en modelos más contemporáneos, la pensadora enfatiza en el <pensamiento reflexivo> y en <la comprensión individuo-sociedad> como acometido mismo de Trabajo Social de caso. Es de anotar que en su libro, Perlman, aunque da una amplia conceptualización, no explicita la operacionalización de los métodos. No los hila, no los reúne en una matriz lógica, hay que leerlos entre líneas. A continuación avístese con más detalles las fases del método particular.

Fase inicial. Prepara al cliente para que comprenda a que se va a enfrentar. Fase de <hacer ver, sentir y expresar>. Su objetivo es "... comprometer al cliente voluntariamente en una relación de trabajo con la agencia y sus medios de asistencia para actuar sobre su propio problema" (Perlman, 1970, 134). En la tabla Nro. 12 se sintetiza la concepción de las variables claves del modelo en esta etapa.

Fase de resolución de problemas o tratamiento propiamente dicho. Luego de activar el pensamiento reflexivo y la comprensión mediante el apoyo emocional y el auto-modelamiento afectivo con un ejercicio de preguntar-relacionar-conectar, con lo que finaliza la fase anterior, se cristaliza un "... acuerdo, un compromiso entre cliente y especialista en Case Work para seguir trabajando juntos en la resolución de problemas" (Perlman, 1970,134). A partir de conclusiones provisionales y posibles, cuando se ha comprometido al cliente, se concluye el diagnóstico⁶⁵ que Perlman, citada por Du Ranquet, lo registra en la fase inicial, como método mediante cuatro momentos: **a)** entablar relación con el cliente de manera que su ansiedad disminuya y aumente, en cambio, su confianza y esperanza; **b)** ayudarlo a expresar y reflexionar sobre su problema en función de su situación y estado emocional; **c)** ayudarlo a enfocar sus necesidades, teniendo en cuenta los servicios que le puede prestar la agencia y los objetivos que persiguen; **d)** ayudar al cliente a comprometerse a colaborar con la agencia. Asegurarse de su participación en la tarea de resolver problemas. Parafraseando a Perlman (1970), la experiencia en Case

65 Perlman diferencia el diagnóstico así: **etiológico** como delimitación del problema y sus causas, mediante la historia biográfica; **dinámico** como los factores psicológicos, físicos y sociales o fuerzas de la personalidad que intervienen en el problema; y **clínico** como un "... intento de clasificar a la persona atendiendo a la naturaleza de su dolencia" (1970, 210).

PERSONA	SITUACIÓN	LUGAR	PROCESO
<p>Enfrentar temores, sentimientos de desvalía, resistencia, y cada vez mayor conflictuación.</p> <p>Cambio de actitud frente al problema y la ayuda.</p> <p>Se crea el vínculo de la relación y se descubren causas.</p>	<p>“... Puede ser una manifestación o simplemente una salida marginal de un problema central antiguo, pero él solo lo ve en su aspecto más comunicable, en su forma más tangible y manifiesta desde el punto de vista social” (Perlman, 1970, 137).</p> <p>El compartir es el inicio del cambio.</p> <p>A través de la investigación táctica se define no solo el problema sino los estados momentáneos de la persona. Atribuir significados.</p>	<p>Crear un ambiente de aceptación. La institución solo como un recurso externo y el Trabajador Social como un facilitador.</p> <p>Asumir un compromiso mutuo.</p> <p>Propiciar un ambiente abierto para facilitar la experiencia del cliente.</p>	<p>Comprender que no hay fórmulas pre-hechas para solucionar problemas; y que el contenido es independiente del problema: “Naturaleza del problema, la personalidad del cliente, las funciones y medios de la agencia” (Perlman, 1970, 143).</p> <p>En la fase inicial del método Perlman centra los contenidos en: 1) naturaleza del problema; 2) importancia del problema; 3) causa, origen y factores precipitantes del problema; 4) esfuerzos realizados para resolver el problema; 5) naturaleza de la solución o fines que pretende hallar al recurrir a la agencia o institución en solicitud de ayuda; y 6) naturaleza de la agencia y medidas en concordancia con el cliente y su situación.</p> <p>“Comprender las fuerzas que capacitan y mueven a las personas...” (Perlman, 1970, 142).</p> <p>Hacer ver sugiriendo nuevas perspectivas.</p>
DIAGNÓSTICO A PARTIR DE LA EVIDENCIA, DEL RELATO, LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO PROVISIONAL			

TABLA Nro. 12
VARIABLES CLAVES EN LA FASE INICIAL DEL MÉTODO DE PERLMAN.
TÉCNICA: LA ENTREVISTA

Work pone en juego formas de conducta tan conocidas y aplicadas como **la relación**, el apoyo, el consejo, la explicación, la aclaración, la tranquilización, etcétera.

Ésta es una fase de continuar indagando y reflexionando para, definitivamente, tomar decisiones mientras se aprenden las funciones del yo mediante las acciones de liberar capacidades afectivas, cognitivas y comunicativas, orientar la motivación, encontrar recursos en dos líneas: problema-persona, con una doble intencionalidad: resolver problemas y promover el desarrollo humano (volver a la figura

Nro. 16). Al respecto, señala Perlman (1996, 136) que el interés no es por la organización bio-psico-social de la persona, ya que no se busca cambiar dicha organización (cosa que sí propone el constructivismo o sistémica de tercera generación), sino el de organizar la relación activando, en un polo, la motivación, las capacidades y recursos para resolver problemas, y, en el otro, facultando el descubrimiento de factores negativos.

Resolver problemas es un proceso que implica la combinación de múltiples operaciones y transacciones que van a depender del saber conjugar elementos tales como: "... el cliente, las personas, las condiciones de la situación, el tiempo, el Trabajador Social y su servicio" (en Du Ranquet, 1996, 131). Función en concordancia con la oferta de la agencia. Así, una vez tomada la decisión que conduce a la acción, esta misma se convierte en mecanismo verificador (evaluación) de la eficacia del tratamiento para reforzarla o cambiarla, sea el caso, o volver a iniciar el ciclo.

A través de informaciones, recomendaciones, consejos, luego de la comprensión del problema como mecanismos que ayudan a la toma de decisiones, en su perspectiva cognoscitiva, se implica además la capacidad de comunicación del mismo Trabajador Social, de su sensibilidad y aptitud para la relación. Aquí las preguntas y comentarios incitan a la continua participación del cliente por una parte, y el estímulo a emprender acciones constructivas, por la otra. Manifiesta Travi (2006) que son siete los tipos de comentarios que ayudan al proceso: de asentimiento, de enfoque del problema, de aceptación, de reflexión o revisión de ideas, de relación entre hechos, de interpretación para ayudar a comprender significados, y de apoyo para dar seguridad. Ésta es una tarea mental que: "... consiste en examinar las partes de un problema atendiendo a la importancia de su peculiar naturaleza y organización, a las relaciones existentes entre ellos y, entre ellos y los medios de resolver el problema" (Perlman, 1970, 201). Es, en otras palabras, llegar a "... la naturaleza del conflicto, a sus relaciones con los objetivos del cliente, a lo que da la agencia, a lo que el especialista en Case Work y el propio cliente pueden aportar para afrontarlo..." (1970, 201), como la plataforma para acceder a la segunda fase y materializar la fase tercera.

Fase de aplicación. Aquí Perlman cristaliza el plan de acción (sería la tercera fase de seguimiento para hacer feedback, como ya se señalara). Esta etapa "... se refiere exclusivamente a la aplicación de la dinámica que se establece, en un momento dado, entre el cliente, su problema y la agencia, significando a la vez: capacidad para trabajar y receptividad ante la influencia terapéutica" (Perlman, 1970, 222).

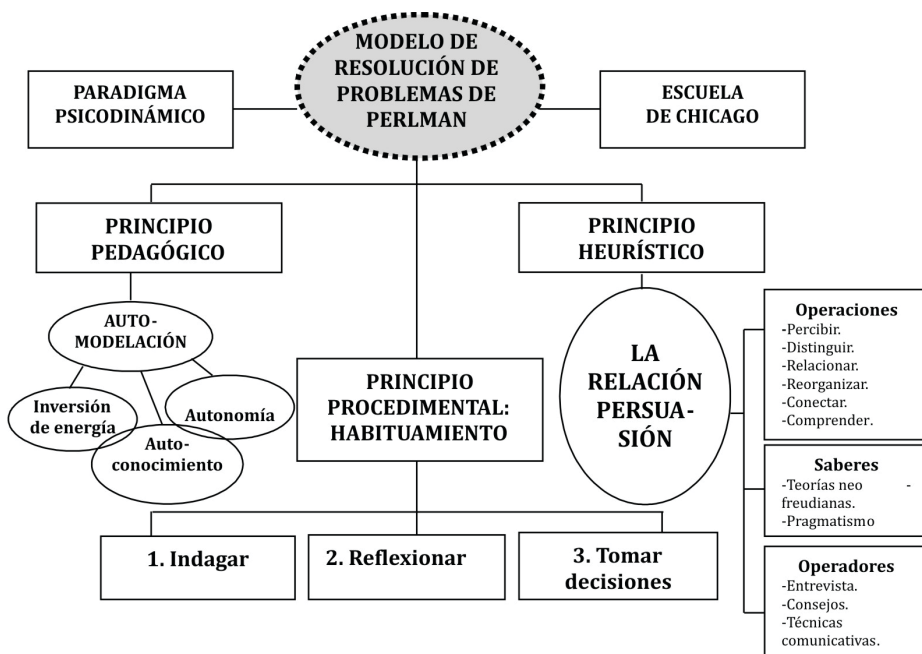


FIGURA Nro. 17
ESTRUCTURA DEL MÉTODO ACTIVO-PROBLÉMICO

Para cerrar esta matriz, Perelman, en palabras de Travi, define a Trabajo Social de caso como: “Una transacción progresiva entre el profesional y el sujeto” (2006, 139) y centra la tesis de su modelo en una práctica individual, aplicable a otros niveles o unidades de trabajo, concentrada en operaciones de resolución de problemas normales del ser humano, tanto en su esfera psicológica como social, y como operaciones del sentido común o sentido lógico. El propósito de Trabajo Social de caso, en este modelo, es el de: “Facilitar y reforzar el aprendizaje de las funciones del yo con base en la estimulación de la motivación del cliente para cambiar, liberar todas sus capacidades cognitivas, afectivas y activas, y buscar los recursos necesarios para la solución del problema” (en Olza, 1998, 306). Este modelo fue adoptado, bajo el liderazgo de Perelman en la **Escuela de Chicago**⁶⁶.

⁶⁶ En varios apartes de su libro, Perelman insiste en que su modelo es terapéutico, pero en otras deja ver su orientación educativa. La influencia teórica de los pragmatistas, entre ellos John Dewey, y su claridad en torno a generar aprendizajes, permite afirmar, sin equívocos, que deja un modelo con enfoque formativo, orientado en su matriz teórica a partir de la línea de Richmond como humanista-cognitivista (psicología cognitiva que hoy se interesa por el comportamiento humano bajo el presupuesto de un sujeto intencional que intercambia información/energía con el entorno y la re-significa constructivamente para su adaptación activa; media en ello procesos perceptivos/intelectivos/afectivos/sociales). Las precisiones que hace frente a la intervención, <aprender a resolver problemas/> mediante el <aprender las funciones del yo> (percepción-protección-adaptación), muestra un tratamiento bajo los principios metodológicos de Richmond, Robinson y Hamilton (escuelas

En la figura Nro. 17 se muestra, a manera de síntesis, la estructura metodológica del modelo de Resolución de problemas de Perlman. La autora se adentra más en la postura cognitivista, de época, al privilegiar el aprendizaje como herramienta de desarrollo humano para la adaptación activa. Su propuesta es un híbrido entre el modelo de Richmond y Hamilton, como ideario para Trabajo Social y, las teorías sociológicas críticas y psicológicas dirigidas al yo. Es un intento por abordar al ser en su integralidad considerando, equitativamente, lo emocional, lo cognoscitivo y lo recursivo. Para ello tiene en cuenta la competencia humana para aprender a resolver problemas u objeto del objeto de intervención. Se necesita así, trabajar directamente el pensamiento reflexivo dirigido a aprehender las funciones del yo (objeto del objeto del objeto) para garantizar el flujo positivo de las relaciones interpersonales, que se asienta como el objeto central.

Modelo psico-social de Florence Hollis y Mary Woods: método reflexivo

Aparece en los años 60 con influencia de la teoría general de sistemas, la teoría de los roles, la teoría de la comunicación y el psicoanálisis. Tiene raíces en Hamilton, en su visión global, en la perspectiva de causas múltiples y, en la importancia de los procesos de crecimiento, desarrollo y cambio. Se resalta el concepto de <diagnóstico-evaluación> como recurso y como elemento clave en Richmond (aunque ella implícitamente incluyó la valoración del cliente en torno a su personalidad). La diferencia con esta pensadora está en que ella enfatiza en los puntos fuertes positivos o potenciales, y el modelo psico-social, tanto en los puntos fuertes como en los débiles (ambos consideran: persona- situación-recursos).

Afirma Du Ranquet (1996) que Hollis y Woods (recuérdese, no Richmond) se centran más en el modelo médico (clínico normativo o clínico de intervención psicosocial) y los principios del psicoanálisis que, en la década del 20 en Estados Unidos, toma auge como modelo clínico-normativo en la primera escuela de Trabajo Social en Nueva York. Junto con Hamilton, como ya se señaló, las autoras son unas de las exponentes de la teoría freudiana revitalizada con aportes de la psicología del yo de Erikson (1980), Piaget (1982), Allport (1972) y Murray (1969). Como aduce Du Ranquet, muestran "... una orien-

que le antecedieron) a través del <método de tanteo>. En gran parte, conserva el ideario de la escuela diagnóstica, enriqueciéndolo, como ella misma comentó, con teorías neo-psicoanalíticas, dado que en los primeros períodos de la profesión los desarrollos en torno a teorías del comportamiento humano eran poco difundidas. A discrepancia de Richmond, el proceso muestra mayor tendencia a la variable afectiva (Richmond las equilibra en su aún incipiente visión hermenéutica con soporte fenomenológico).

tación más psico-social concediendo más importancia al yo, a sus funciones, al ámbito consciente y de la realidad, al aspecto cognitivo, a las interacciones y transformaciones" (1996, 70).

Hollis, en su libro *Case Work: A psico-social therapy* publicado en 1964, le critica a Richmond su definición de Caso Social, para aseverar que éste no se centra ni en la persona, ni en la situación, ni en ambos, sino en el sistema; señala que la unidad de trabajo es el sistema entendido como conjunto de elementos para intervenir sobre el más accesible "... ya que todo cambio acaecido en uno de los elementos provoca cambios en sus relaciones con los otros y en el interior de estos elementos mismos y, a continuación, en el conjunto del sistema" (en Du Ranquet, 1996, 69-70).

Este modelo es heredado de la filosofía de Richmond, luego recogida por Hamilton, de quien retoma más que el concepto de <persona en situación> el de interacción entre persona y situación. Por ello enfatiza en que "... la persona que será ayudada (tratada) debe ser vista en el contexto de sus interacciones y transacciones con el medio" (en Bernler y Johnson, 1997, 22). Contrario a la escuela funcional que coloca los objetivos de la intervención en la agencia (su función o razón social), Hollis y Woods lo centran en las necesidades del cliente para abordar la situación como una totalidad; lo que no interesa a dicha escuela, que se enfoca más bien en el problema concreto y las reacciones del cliente. Afirman Bernler y Johnson que esta visión sistémica no es coherente en la relación teoría-práctica; al respecto señalan que "... se hace difícil ver que ella (Hollis) realmente los aplique (...) (los principios sistémicos). La totalidad que Gordon Hamilton predicaba no se desarrolló, lamentablemente, en mayor grado en la teoría de Hollis" (1997, 25).

El trabajo psico-social parece centrarse en la base teórica que ofrece la psicología del yo para atender los cambios en el sistema <persona> y dejar de lado, en la práctica, el sistema <interpersonal> con el apoyo de la teoría sistémica. Cosa con la que está de acuerdo Payne (1995) al reconocer que sigue conservando un enfoque psicodinámico de corte psicoanalítico para poner mayor énfasis en el estrés por presiones del entorno y los propios conflictos internos que producen tensiones. Para ello, su constructo psicológico de base, lo sintetiza el autor en el postulado: "Los mecanismos de defensa son importantes para comprender cómo la gente interactúa con su entorno" (1995, 116). Se apoya sociológicamente en la teoría de los roles y la teoría de la comunicación, como ya se mencionó. También asigna como causas del comportamiento conflictivo, los impulsos reprimidos por experiencias traumáticas en la infancia, lo que conduce a un super-yo <dañado>.

La perspectiva psico-social, a pesar de propugnar por la intervención en la <interacción>, se orienta más a <la persona> en el aquí y en el ahora, en sus reacciones (sentimientos y emociones), sedimentándolas a partir de sus experiencias pasadas traumáticas. De ahí que se interese por la estructura de la personalidad, no obstante, más en el ego como variable de auto-regulación, igual que en las otras escuelas (mecanismos de defensa, agresión, insatisfacción, estrés, etcétera). Con un sesgo funcionalista enfrenta conceptos de anormalidad para abordar el cambio como el ajuste a un ambiente que no está en capacidad de responder a expectativas personales, para lo cual se enfatiza en que: "... es el desorden social y personal lo que hay que comprender y tratar" (el desarrollo personal) (en Payne, 1995, 123).

Desde la perspectiva de Bernler y Johnson (1997) se pueden resaltar los siguientes fundamentos claves de la propuesta de Hollis y Woods: **a)** la unidad de trabajo no son los problemas de las personas, son las necesidades como situaciones que producen <dilemas sociales> en la interacción; **b)** las discrepancias cotidianas tanto en la relación individuo y su grupo (familiar u otros) y la comunidad, como fuente de subsistencia, producen desadaptaciones; **c)** las dificultades de adaptación son de tres órdenes o fuentes: falta de capacidad del individuo para funcionar (dificultades en las relaciones interpersonales), medios adversos, o ambos (prevén un enfoque de capacidades en la perspectiva de Sen); **d)** el *feedback* es el instrumento clave del tratamiento para propiciar la comprensión de sí mismo y del entorno; **e)** diagnóstico y tratamiento (al igual que en Richmond) son dos elementos que actúan en circuito a manera de bucle, retroalimentados en forma cíclica a lo largo de todo el proceso; **f)** son principios para el trabajo psico-social: aceptación y respeto, atención a las necesidades del cliente, comprensión científica del cliente, respeto por el derecho a tomar decisiones y responsabilizarse porque el cliente no se haga daño. (1997, 24); **g)** el objetivo de Trabajo Social "... es promover adaptaciones positivas, corrigiendo o previniendo interacciones inadaptadas (...); (sus fines) van dirigidos a la resolución o reducción de los problemas provenientes del desequilibrio entre la persona y su entorno" (en Viscarret, 2007, 95); **h)** el objetivo de Trabajo Social psico-social es ayudar a los clientes, enfrentados a presiones por acumulación de estrés, para que den soluciones por sí mismos a la situación. "Los problemas que bullen en la mente de los clientes pueden ser tratados mediante la alteración de las fuerzas que se suponen operan dentro de los mismos (clientes) (...) actuando sobre la conducta o recursos actuales" (en Payne, 1995, 47); **i)** el individuo como ser de relaciones y definido por factores culturales, fisiológicos y psicológicos. "La situación individual y familiar se re-

laciona con el contexto social” (Hollis, 1982, 3); **j**) la comprensión de la persona en situación, además de los factores externos, evalúa factores internos (en el marco de la teoría psicoanalítica) tales como: estructura de la personalidad (énfasis en el ego y super-ego), mecanismos de defensa, respuesta libidinal (dependencias, agresividad, desviaciones sexuales, apegos, hostilidad, etcétera); rasgos del ego (principio de realidad, autoimagen, juicio racional, auto-regulación, afectos, deseos, ansiedad, sentimiento de culpa, miedo, ira, etcétera) o habilidad para actuar y generar procesos de pensamiento, entre otros; sintomatología (fobias, depresión, impulsividad, etcétera); **k**) “En Trabajo Social lo básico no es el conocimiento sino la acción; la investigación, que se reflejará en un diagnóstico, jamás puede ser un fin en sí mismo sino solo un medio para fundamentar la acción, o sea el tratamiento” (Hollis, 1982, 1).

La estructura metodológica aquí, al igual que en los anteriores modelos, muestra el principio pedagógico en **la relación** Trabajador social-cliente que sigue en parte el esquema richmondiano (estudio-diagnóstico-tratamiento), restándole peso a la fase de investigación (ruptura conocimiento/acción); como Hollis y Woods aclaran, para darle connotación más lineal al esquema metodológico. Es el modelo que más enfatiza en técnicas de corte psicoanalítico. Al respecto señala Dal Pra que hay que reconocer en Hollis una propuesta creativa, frente a “... la aplicación de las técnicas de reflexión sobre los aspectos dinámicos y evolutivos de los propios modelos de comportamiento...” (1998, 30). Ayudar a entender las causas del funcionamiento emocional.

Se interesa por conocer no solo lo consciente sino lo pre-consciente de la personalidad; Hollis manifiesta que a Trabajo Social no le interesa el material inconsciente. Tal como reconoce Dal Pra, podría ubicarse este modelo como ecológico-existencial con énfasis en la relación de vida del individuo con su ambiente, pero solo se queda como concepción filosófica o teórica (principio) ya que en la práctica el tratamiento se preocupa por la persona; por lo tanto, sería más bien un modelo con tendencia humanista-cognitiva. Define dos tipos de tratamiento: directo e indirecto (perspectiva de Richmond).

Tratamiento indirecto o con el ambiente que refiere más a un medio que a un fin en sí. “El objetivo de Trabajo Social es facilitar el mejor ajuste o adaptación entre persona y situación, y para ello puede hacer el tratamiento a través de utilizar el medio y/o mediante el cambio de medio” (Hollis, en Viscarret, 2007, 100). El trabajo con el medio lo delimita Hollis en tres líneas: **a**) el uso de recursos; **b**) el rol del Trabajador Social en el contexto del tratamiento para movilizar recursos, sea de focalizador, intérprete, mediador, etcétera;

y **c)** el conocimiento de las relaciones inter-personales que pueden ser, siguiendo a Habermas, primero, instrumentales u orientadas a fines y, segundo, expresivas-comunicativas centradas en la convivencia. Este tratamiento se dirige a solucionar problemas económicos, físicos, de acceso a servicios que tienen que ver con la satisfacción de necesidades básicas.

Tratamiento directo que busca "... ayudar al cliente a aprender qué recursos están a su alcance y cómo hacerlos valer (...). Ayudar al cliente a utilizar los medios de expresión que no susciten el antagonismo del interlocutor; le permite conocer mejor los recursos propios de la situación, los sentimientos de sus interlocutores, los roles y la significación que se puede atribuir a sus palabras y reacciones" (en Du Ranquet, 1998, 90-91). En pocas palabras, es ayudar al cliente a "... saber a quién dirigirse para saber qué y sobre qué" (1998, 90).

A través de **la relación** parece emerger un principio pedagógico centrado en <la asociación> o captación cognitiva o toma de conciencia de la situación. Señala Du Ranquet que es un principio orientado por Hollis a la búsqueda de razones psicológicas en el comportamiento, o toma de conciencia de él frente a la prevalencia de mecanismos de defensa que ocultan el problema o disfrazan una ansiedad. "Sería un error peligroso querer atacarlos antes de que el cliente esté preparado para prescindir de ellos" (1996, 101).

Esta captación cognitiva implica tres acciones: expresión de sentimientos, comprensión del origen del comportamiento e identificación de las consecuencias de la acción. Es así, cómo el tratamiento se orienta a la identificación del esquema de <persona en situación> a través de un ejercicio de reflexión y, como modelo en el paradigma psicodinámico, a trabajar con lo que activa la respuesta adaptativa mediante el conflicto. Aquí, éste se toma como el comportamiento distorsionado, desviado que altera las relaciones individuo-ambiente y que a la vez es una respuesta mecánica o tipificada en patrones de conducta vulnerados en la infancia, que la experiencia vivida en el hoy, en el aquí, en el ahora, activa; inconscientemente se revive y por lo tanto reproduce una respuesta mecánica. También parece emerger como proceso educativo el <método reflexivo> cuya heurística aparenta articularse en tres momentos: **a)** construcción del vínculo del apoyo; **b)** aireación de sentimientos y exploración de problemas; y **c)** discusión reflexiva.

Hollis no habla de métodos sino de procedimientos, en los que da valor a la entrevista como un proceso en el tratamiento y delimita como técnicas, según Du Ranquet (1996): **a)** de apoyo: simpatía, interés compartido, confianza y seguridad, dar ánimos; **b)** de influen-

cia directa: consejos, sugerencias (baja directividad) tomar decisiones por parte del cliente (alta directividad); **c)** de aireación que en psicoanálisis sería catarsis (sacar) y abreación (disminuir tensión emocional); **d)** de exploración: expresar, hablar abiertamente, relatar; y **e)** de reflexión: examen de las interacciones cotidianas. “Hacer que el cliente comprenda cómo estas interacciones están influidas por anteriores relaciones y vivencias” (en Payne, 1995, 119).

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: capacidad para funcionar)
ESTUDIO	1. Rapport: Crear el ambiente emocional para el acercamiento al cliente e inicio del proceso. Primeras indagaciones.	
DIAGNÓSTICO EVALUACIÓN	2. Rejilla problemática: re-construcción diagnóstica de la naturaleza de la intervención.	
TRATAMIENTO	3. Pacto: compromisos y responsabilidades frente a las acciones a ser desarrolladas.	1. Construcción del vínculo de apoyo. 2. Aireación de sentimientos y exploración de problemas. 3. Discusión reflexiva.

TABLA Nro. 13
TRIPTA METODOLÓGICA EN HOLLIS Y WOODS

Véase los tres momentos del método reflexivo de Hollis y Woods, el cual se integra como método educativo en la tripta metodológica que se re-construye en la tabla Nro. 13, en consideración a un diseño lineal que separa los momentos de conocimiento y acción.

De cada uno de los momentos del método educativo, con la finalidad de capacitar para el funcionamiento social, e inferido de los planteamientos de Hollis y Woods, se puede asumir, a manera de estructura-proceso, los siguientes desarrollos:

Fase primera: construcción de vínculo de apoyo. Se da confianza como mecanismo para bajar tensiones y sentimientos de impotencia que afectan a los individuos, mediante la base de una <acción recíproca> y, la <influencia directa> con aprobaciones y opiniones positivas. Se crea el ambiente para la relación Trabajador social-cliente sobre la base del sistema, dando seguridad. “Apoyo que se traduce en las actitudes más que en las palabras presentes a todo lo largo del tratamiento” (Du Ranquet, 1996, 103).

Fase segunda: aireación de sentimientos y exploración de problemas. “Conseguir del cliente un material descriptivo y explicativo de la situación, facilitando la liberación de sentimientos y la descripción de los acontecimientos con carga emocional” (en Viscarret, 2007, 97). Se anima a la libre expresión de sentimientos, a hablar abiertamente sobre sí mismo, sobre el medio, sobre las relaciones inter-personales, sobre el comportamiento. Afirma Payne que este modelo se preocupa más por los “... sentimientos internos acerca del mundo externo, de las personas y de la familia, y se olvida un tanto de los factores sociales” (1995, 123).

Fase tercera: discusión reflexiva. Es una especie de toma de conciencia de la situación que condena a una comprensión global vs. visión parcial, en un aflorar del subconsciente. Comprender las propias reacciones, lo que se oculta, lo que las causa. Mediante una discusión lógica se confrontan situaciones para comprender algunos aspectos de la infancia y el significado de las presentes reacciones. Particularmente se dirimen causas y efectos frente al origen del problema y sus consecuencias para el hoy. Esto implica un ejercicio de percepción y entendimiento del propio comportamiento y del de otros. En palabras de Viscarret: “Consiste en el esfuerzo por entender las razones que provocan ciertas reacciones (...) justificar el por qué de una determinada reacción” (2007, 98)⁶⁷.

Este método de tratamiento, como método particular, se encaja como proceso metodológico en un método general que, como ya se registró en la tripta (ver tabla Nro. 13), conserva el esquema de los modelos anteriores, así: **a)** fase inicial o estudio psico-social (recoge y ordena datos, compromete al cliente, entabla la relación Trabajador Social-cliente); **b)** fase de diagnóstico-evaluación para “... asumir la responsabilidad de pensar conscientemente en los datos obtenidos y evidenciados a través del estudio para organizarlos en su relación causa-efecto” (Hollis, 1982, 1). Implica procesos de: síntesis, confrontación de juicios, interrelaciones de causalidad y, consideración de factores positivos y negativos para el tratamiento. El diagnóstico tiene, al igual que en Perlman, una triple connotación: etiológica, dinámica y clínica, y “... se apoya sobre la observación, sobre la comprensión del problema y de la persona en situación; se apoya también sobre los conocimientos teóricos (...) sobre su experiencia personal y profesional, que le permitirá dar su significado a los datos recogidos” (en Du Ranquet, 1996, 80)⁶⁸. Implica las operaciones de

67 “El cliente es ayudado a tratar con las experiencias vitales iniciales que son importantes, porque, aunque ocurrieron en el pasado, han sido internalizadas en tal grado que forman parte de las reacciones actuales que tiene el cliente...” (Viscarret, 2007, 99).

68 “El proceso de diagnóstico consiste en un examen crítico del conjunto cliente-situación y del problema para el que se demanda ayuda. El Trabajador Social se referirá a las normas

organizar e interpretar, y el uso de la entrevista como herramienta; y **c)** fase de determinación del tratamiento. Se seleccionan los objetivos y se identifica o elabora el plan de acción⁶⁹ o tipo de tratamiento (directo o indirecto). Hollis y Woods señalan, al igual que Richmond, dos tipos de tratamiento: indirecto que busca: “Hacer desaparecer las incomprendiones (de los otros) con respecto al cliente, para (...) modificar percepciones y actitudes” (en Du Ranquet, 1996, 89), y directo mediante el esquema educativo, ya identificado en Hollis, de: construcciones del vínculo de apoyo, aireación de sentimientos y exploración de problemas, y discusión reflexiva⁷⁰.

Payne (1995) le critica a este modelo: **a)** el uso de la técnica del insight, que al escudriñar el yo puede conducir a crear actitudes negativas, de desesperanza o confusión, que a la vez pueden incrementar la ansiedad; **b)** el uso de la inferencia, por su no comprobación empírica; y **c)** el no mostrar lo suficientemente el entrenamiento cognitivo para el ejercicio reflexivo. Se podría afirmar, como ya se insinuó, que la perspectiva sistémica se pierde en la intervención, donde el concepto de transacción, clave en ésta y enunciado por Hollis, no se elabora, dado el énfasis en la estructura del yo y en los mecanismos de adaptación a partir de buscar, en el hoy, una energía libre de conflictos. Señala Hollis que el interés de la intervención, en el marco de la familia con conflictos, son los problemas que impiden las relaciones de convivencia asertiva y que “... entorpecen el desarrollo integral de los niños, o el funcionamiento social efectivo de los adultos” (1982, 6). La autora liga la patología familiar a la salud individual.

Hollis y Woods en su postura psico-social hacen un intento por asumir procesos integrales para presentar una malla conceptual que suma elementos psicoanalíticos, neo-freudianos y funcionalistas. Es obvia la marca psicologista que impregna el tratamiento, pero es clara la postura cognitiva cuando se asumen, como eje directo de la intervención, las habilidades comunicativas y expresivas (objeto del objeto). Interés que se encaja en una categoría macro, las competencias humanas (objeto del objeto) y, a la vez, en una más amplia, las interacciones sociales (objeto de Trabajo Social). A manera de síntesis, en la figura Nro. 18 se puede observar la estructura metodológica del modelo psico-social.

explícitas de funcionamiento que se orientan al comportamiento del cliente y de su entorno, a los factores físicos, económicos, sociales y culturales de la realidad” (Du Ranquet, 1996, 80).

69 Frente al plan de acción, no especifican las autoras cuáles son las actividades, únicamente hacen referencia a fines. No detallan el esquema educativo y dejan ver más bien un trabajo terapéutico (no reflexión para la configuración de la díada conocimiento acción).

70 Dal Pra (1998) muestra como técnicas del tratamiento en Hollis: el sostén (reafirmar), la influencia directa (dirigir), hacer catarsis o ventilación (expresar) y análisis de la realidad (reflexión).

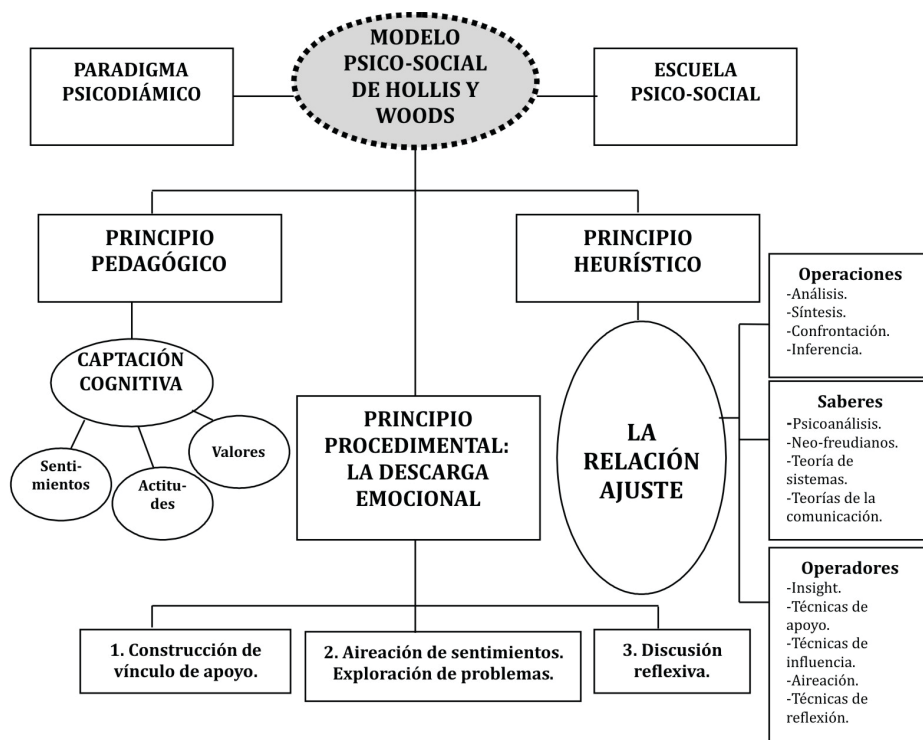


FIGURA Nro. 18
ESTRUCTURA DEL MÉTODO REFLEXIVO

Dentro del paradigma psicodinámico, aparecen entre las décadas de los 70 y 90 (siglo pasado) otros modelos orientados a una intervención breve, o modelos denominados casuistas en Trabajo Social, que por su construcción conceptual vale la pena señalar en forma concisa. Para la década de los 70 sobresalen los modelos de: Provisión social, Situación en crisis y Centrado en la tarea. Para las décadas de los 80 y 90 resaltan los modelos de: Análisis transaccional, Empoderamiento o potenciación y gestión de casos. Es de considerar que estos modelos, al igual que la mayoría de los catalogados en el paradigma psicodinámico, atrás analizados, tienden a ser considerados como terapéuticos. Sin embargo, por el carácter del proceso de intervención y su objeto de conocimiento y acción, se visualizan como de corte educativo. De ello dan cuenta sus métodos que, como se ha insistido, no se pueden clasificar de psicoanalíticos; cosa diferente es que se soporten en teorías de la psicología del ego para explicar el comportamiento humano. Ellos tienden a conservar, con algunas variantes, el método propuesto por Richmond en la matriz fundante de la profesión.

Modelo de provisión social de Werner Lutz: método de apoyo social

Este modelo es publicado en 1970 con dos tendencias o formas de acción o aplicación: **a)** dentro de su comunidad o residencia; y **b)** desde una institución a la que se traslada el cliente, fuera de su hogar. Su matriz conceptual se construye sobre los siguientes axiomas.

1. La provisión social es la medida de ayuda a la satisfacción de necesidades básicas del individuo o su familia. Es una especie de asistencia temporal dentro de un grupo, una ayuda doméstica o fuera del hogar como: programas de educación formal para los hijos, asistencia en salud; es decir, programas de seguridad social a través de instituciones prestadoras de servicios sociales (apoyo económico y servicios).

2. “Los fenómenos que abarca son las reacciones de los individuos y familias a aquellas situaciones en las que están en necesidad de servicios de agencias organizadas” (en Hill, 1980, 95).

3. El hecho de recibir ayuda produce reacciones como: pérdida de autonomía, hostilidad, depresión, etcétera (hay vulnerabilidad humana).

4. En este modelo los fines de Trabajo Social son: el oportuno y exitoso acceso del individuo, la familia o la comunidad a servicios, y la garantía de su adecuado uso.

5. El objetivo de Trabajo Social en la provisión social se orienta a: “Capacitar para encontrar los requerimientos legítimos de los instrumentos organizados de la sociedad, con el máximo de salud psicológica y auto-respeto, y en formas lo más constructivas posibles para sí y para su grupo (familia u otros)” (en Hill, 1980, 99).

6. La garantía del modelo de provisión social depende del conocimiento de la red de servicios comunitarios e institucionales por parte del Trabajador Social.

7. Se asume <el individuo con necesidad>, no desvalido, al que se le ayuda a comprender los roles que debe representar en las diferentes instituciones a las que se vincula en busca de ayuda.

Lutz contempla como método el <apoyo social> con el fin de propiciar la socialización de roles a través de seis fases: **a)** estudio sobre la naturaleza de la ayuda solicitada frente al problema que lo demanda; **b)** diagnóstico a partir del significado de la situación para quien demanda el servicio, y la respuesta del individuo o grupo para enfrentar su situación; **c)** reconocimiento, por parte del solicitante, de los recursos que ofrece la institución a la que solicita ayuda; **d)** capacitar en el uso de los servicios y en torno a la aceptación de la ayuda; **e)** desarrollo de habilidades para trabajar con otros y para la convivencia, o formas de adaptación a nuevas situaciones en las

relaciones humanas, frente a propias expectativas; y **f**) preparación para desvincularse de la ayuda.

En este modelo se hace trabajo colateral con miembros de la familia "... acerca de los problemas relativos a su admisión, sus expectativas en la institución y su abandono de ella (...) respecto a las consecuencias que le acarrea la ausencia de su familia" (en Hill, 1980, 102). Igualmente se enfatiza en las posibilidades de reintegro. Se puede complementar esta propuesta con el modelo de crisis u otros métodos de apoyo del yo.

Modelo de crisis de Naomi Golan: método de apoyo del yo

Surge en Inglaterra en 1978. Aparece, en el siglo pasado (década de los 40) en Estados Unidos como modelo clínico liderado por Lindeman, posteriormente revitalizado por Caplan en la década de los 60. Otros exponentes en Estados Unidos, en 1965, fueron: Lydia Rapaport y Howard Parad. Modelo con fundamentos de la psicología de yo en el cual se consideran como puntos claves:

1. La crisis, que Rapaport define, como: "Una preocupación existente causada por acontecimientos que pueden ser de tres tipos: de pérdida, de amenaza, de cambio" (en Viscarret, 2007, 133). Se clasifica como accidental o del desarrollo (ciclo vital).

2. El desequilibrio producido por el estrés, no como patología sino como condición normal del ciclo vital (primer modelo en trabajarlo).

3. La atención temporaria que busca que el cliente cree mecanismos de adaptación frente a situaciones críticas a partir de los propios recursos.

4. El ciclo de la crisis con fundamento en teorías del ego: tensión, ansiedad y shock, sentimiento de miedo y desesperación, resolución del problema en forma no efectiva con su derivación en la crisis.

5. Los factores tanto psicológicos como sociales. Estos últimos a partir de la teoría del rol y la teoría del aprendizaje como base teórica en Freud, Rank, Piaget, Erikson y Lewin.

6. La intervención integra las tres dimensiones humanas: cognitiva, afectiva y volitiva o conductual. Su propósito es un proceso breve que ayuda a eliminar síntomas y recuperar el equilibrio previo a la crisis (homeóstasis con perspectiva situacional y activación de los propios recursos).

7. Cada situación del ciclo vital es activada (alarma) por una tensión con reacciones emotivas no esperadas o usuales.

8. Tres fuentes del tratamiento para la reintegración o recuperación del equilibrio o re-adaptación, según Payne: "Corrección de la

percepción cognitiva, ya que los clientes sociales consiguen una noción más completa y exacta de los hechos que los afectan. Manejo de los sentimientos, haciendo que el cliente de rienda suelta a sus emociones extremas (...). Desarrollo de nuevas conductas de enfrentar problemas” (1995, 142-143).

9. La crisis como necesidad de cambio ya que “... en ciertos momentos sobrevienen períodos de conmoción que permiten una nueva organización, una re-estructuración” (en Du Ranquet, 1996, 181).

10. El objetivo es: “... elevar al individuo a un estado tolerable de confort emocional y que desarrolle capacidades para afrontar la situación en forma efectiva” (según Hill, 1980, 68).

11. Los propósitos de la intervención son: “... amortiguar el acontecimiento estresante mediante una primera ayuda emocional y ambiental inmediata, y de emergencia. Animar a la persona en sus intentos de afrontamiento e integración a través de la clarificación (...) y de la orientación durante el período de afrontamiento” (según Parad, en Viscarret, 2007, 136).

Ahora bien, en Golan se presenta un modelo cognitivo con influencia de Hollis (modelo psico-social), de la Gestalt (Perls) y del paradigma humanista. Se interesa en el ser (Rogers) y busca como finalidad: “... que la persona pueda sentirse de nuevo con el control de su vida y libre para responder a la realidad del presente, sin ataduras del pasado” (en Viscarret, 2007,143). Para ello se centra en el método de <apoyo del yo> con el propósito de abordar el estrés en el ciclo vital. Este método, en su perspectiva fenomenológica, es reseñado por varios compiladores de las ideas de Trabajo Social, entre ellos: **a)** Payne (1995) con dos fases: **I.** Proceso instrumental (explorar opciones, solicitar y elegir un servicio, y ayudar a utilizar un servicio). **II.** Fase psico-social (enfrentar la crisis en torno a los sentimientos de amenaza, impotencia y parálisis, buscar nuevas soluciones, usar mecanismos de apoyo social para manejar los sentimientos y, acompañar y ayudar a la re-adaptación frente al uso del servicio); **b)** Olza (1998) con el reconocimiento de cuatro momentos: diagnóstico de la crisis en la primera entrevista, comprometer al cliente en la solución de problemas, fijar objetivos para cambiar la situación o plan de acción y redefinición del problema (análisis de hechos recientes para ver los cambios, examen de los factores que determinan el fracaso en el plan de acción y evaluación realista de la situación) (1998, 312); **c)** Du Ranquet (1996) mediante tres fases: fase inicial o diagnóstico (crear una relación de ayuda, centrarse en la situación, percibir la realidad, organizar la acción y fijar objetivos), fase intermedia de apoyo pedagógico para estimular las capacidades del cliente y ayudarlo a

obtener una visión realista de su problema con apoyo del entorno, y fase de cierre cuando se logra el objetivo. “El tratamiento debe intentar llevar al cliente al punto en que él pueda retomar su proceso de crecimiento normal (...) no crear dependencias” (Du Ranquet, 1996, 208); **d)** Hill (1980) con el énfasis en cuatro etapas: sondeo de situación, diagnóstico no clínico, contrato y tratamiento (conocer la situación, enfrentar los sentimientos, conocer y usar la red de recursos, relacionarse, asumir roles y realizar un nuevo contrato, si se desea continuar); y **e)** Golan (1978) con el reconocimiento de tres fases: fase inicial o de formulación (evaluación del cliente, evaluación de la situación, detectar problemas y realizar el contrato (objetivos, metas, tareas), fase intermedia o desarrollo (una a seis entrevistas) mediante acciones de recoger datos, precisar contradicciones, centrar la situación y realizar un trabajo de campo a través de tareas, y fase final (una o dos entrevistas) en la cual se toman decisiones del cierre y su preparación, y se evalúan los progresos para establecer el <plan futuro>. A diferencia de Lutz, quien orienta al cliente hacia el apoyo social (búsqueda de la red de recursos), Golan lo orienta a la búsqueda de recursos internos para utilizar la red social. Por su parte Reid y Epstein (modelo centrado en la tarea) lo visualizan en los problemas externos. Estos modelos de intervención breve se centran en la persona en situación a través de la red inter-personal.

Modelo centrado en la tarea de William Reid y Laura Epstein: método de intermediación social

Modelo publicado en 1972 en el libro *Trabajo casuista centrado en la tarea* que contempla, a manera de síntesis, las siguientes ideas:

- 1.** Trabaja con el cliente reconociéndolo como el interventor (mayor conocedor) de sus problemas y por lo tanto quien facilita el tratamiento. Según Payne (1995), reconoce seis razones en tres puntos de fuerza: exactitud de sus creencias o claridad, alcance o implicaciones e incoherencias o distorsiones.

- 2.** Se nutre del método psico-social de Hollis, de Perlman y Robinson; de la psicología del yo, de las teorías del aprendizaje social y la comunicación, y de la teoría del rol. Asume, además, elementos de la teoría general de sistemas.

- 3.** Centra la intervención en el problema y, a diferencia del modelo de crisis, aborda no solo la situación presente (síntoma) sino que se interesa por mirar el problema en su trayectoria (cronicidad). La situación objeto de intervención se define como: diana o problema real, en el que se enfoca la intervención.

4. Pone el énfasis en el sistema valorativo del cliente (creencias) como tendencia cognitiva que se acompaña de la influencia del ambiente y la organización del sistema.

5. Según Reid, citado por Payne, los tipos de problemas que atiende son: "Conflicto interpersonal, insatisfacción con las relaciones sociales, problemas con organizaciones formales, dificultades en asumir papeles (roles), problemas decisorios, estrés emocional reactivo, recursos inadecuados" (1995, 148).

6. Piensa que el cliente soluciona problemas mejorando su capacidad de afrontamiento a través de un proceso de negociación con el Trabajador Social.

7. Du Ranquet señala que este modelo se concreta en la siguiente hipótesis: "... el problema representa normalmente el mantener la intensidad del malestar a un nivel aceptable. Estas fuerzas entran en juego para re-establecer el equilibrio y están activos mientras este equilibrio no sea alcanzado" (1996, 213).

8. Los fines de la intervención son: resolver problemas críticos y mediar en el sentido de propiciar una experiencia de aprendizaje para mejorar la capacidad de afrontar.

9. A diferencia de los modelos psicodinámicos ortodoxos y de los modelos neo-freudianos, no se interesa por la historia de vida ni pone tanto énfasis en las emociones del cliente. Payne señala que identifica: "Los requisitos de la acción, los obstáculos de la misma y las restricciones inmodificables" (1995, 152).

10. "Las emociones aparecen por la interacción entre las creencias y los deseos. El temor o la ansiedad hacen su aparición cuando un cliente social cree que un deseo se frustra o siente la amenaza de su frustración. La motivación inconsciente puede afectar tanto las creencias como los deseos, pero no a la conducta, por lo menos en forma directa" (en Payne, 1995, 149).

11. Se reconoce que la acción, como intencionada, es una conducta inteligente que planifica. El problema ocurre, en cualquier nivel de la acción (inicio o final de la intervención), cuando no hay capacidad para afrontar según las circunstancias.

12. Son elementos claves en la intervención: la delimitación del problema, el planteamiento de objetivos, la limitación del tiempo (entre 6 y 12 sesiones), las tareas, el contrato y **la relación** por medio de la retroalimentación por parte del Trabajador Social.

13. Las tareas se definen a través de estrategias tales como: manejo de límites, ejercitación mental, cambio de actitudes, paradojas, simulaciones, prácticas dirigidas, análisis de casos, ejercicios de planificación, etcétera.

14. Entre algunas tareas, Payne indica: "... trabajar con personas que no sean el cliente social para que ayuden a éste a completar sus tareas (...), preparar premios o incentivos para cuando se alcance el éxito, compartir las tareas con el cliente social cuando éste no tenga la suficiente pericia o los recursos necesarios para hacerlas solo" (1995, 154).

15. "El contrato es un ingrediente básico en este modelo de intervención centrado en la tarea (...), es una <<forma contemporánea de establecer el acuerdo entre el cliente y el Trabajador Social>>. Sus contenidos son: **a)** el establecimiento de los principales problemas basándose en un orden de prioridad...; **b)** los objetivos específicos...; **c)** las tareas (de cada uno)...; **d)** la programación de la intervención...; **e)** la programación entre sesiones...; **f)** la duración...; **g)** los participantes...; **h)** la localización..." (en Viscarret, 2007, 155).

16. "El Trabajador Social tiene que elegir entre tres actitudes: **a)** aceptar y estimular la discusión de los problemas...; **b)** aceptar una discusión limitada a los problemas, pero volver enseguida a la tarea que se había fijado; **c)** limitar la entrevista o las relaciones del cliente (interés) no permitiendo ninguna discusión (de otros problemas)" (en Viscarret, 2007, 251).

17. Según Reid, citado por Olza, son herramientas de la intervención: "... reforzar el compromiso personal del cliente con técnicas de exploración, estimulación y evaluación; planificar la realización de la tarea con técnicas de planificación de actividades, formación, consejo e intervenciones en la red social; analizar los obstáculos con técnicas de clarificación e imposición de límites realistas; modelar, repetir y practicar; y, finalmente, resumir para que el cliente tenga una idea clara de lo que debe hacer y puede esperar" (1998, 316).

18. Este modelo rompe con el esquema estudio-diagnóstico-tratamiento en su dinámica ortodoxa; pero, implícitamente, incluye estas fases delimitando el problema crítico o diana en el aquí y el ahora, con una acción inmediata y a corto plazo. Al igual que los otros modelos, ve al cliente como el principal agente de cambio y conserva el principio metodológico de **la relación** en la habilidad del Trabajador Social para comunicarse con el cliente.

Reid y Epstein enfatizan en el método de <intermediación social> orientado a propiciar la auto-interventoría. Método que es recogido por varios pensadores con distinciones pero con identidades en torno a su génesis:

1. Según Olza (1998): **fase inicial** que explora el problema haciendo partícipe al cliente; **fase de preparación** o justificación de la intervención y elección del problema; **fase de aclaración** de ob-

jetivos y su viabilidad con el cliente; **fase de acción** o desarrollo de tareas; y **fase de evaluación**.

2. Según Payne (1995): **identificar problemas** (hacer acuerdo provisional, detectar otros problemas o involucrar a otros, si es necesario; evaluar la solución y las decisiones de cambio a partir de una línea de base); **definición del contrato** (priorización de problemas, definición de metas o resultados, diseño de las tareas, fijando el número de sesiones y otras actividades o definición de acuerdos para el seguimiento); **terminación** o evaluación (comparación antes y después, evaluación de cambios y planeamiento del futuro).

3. Según Viscarret (2007): **evaluación reflexiva** para involucrar al cliente; **desarrollo de las tareas** planificadas; **análisis de obstáculos**; y **modelamientos** en los cuales "... se pueden hacer ensayos preparatorios de la tarea a realizar (...) o mediante orientación y guía en directo (...) puede el Trabajador Social recapitular el desarrollo de las tareas, mediante el repaso de las tareas a llevar a cabo y el plan de desarrollo (estrategias) de las mismas, asegurándose la comprensión del mismo por parte del cliente" (Viscarret, 2007, 154).

4. Según Du Ranquet (1996): **fase inicial** (exploración del problema y elección del problema <diana>, fijación del objetivos, planificación de las tareas y definición del contrato); **fase intermedia** (desarrollo de la acción a partir del contrato y a través de técnicas como clarificación u observación, diálogo y reflexión) o de aireación que "... permita expresar sentimientos y emociones que despierten en él (cliente) con personas y situaciones en la vida" (Du Ranquet, 1996, 240), información, consejo, acompañamiento y alianza, aprendizaje de conductas o ejercitación (simulación de nuevos roles), estimulación ("... dar ánimo, apoyo, seguridad") y evaluación; y **fase terminal** (evaluación conjunta).

5. Según Reid (1972): **fase inicial** (explora roles, objetivos, problemas, límites y define el contrato); **fase intermedia** o de planificación de las tareas y su desarrollo; y **fase de finalización** (evaluación y valoración de la habilidad del cliente para resolver futuros problemas).

6. Según Epstein (1972): **primer paso**, de identificación y priorización de problemas o evaluación preliminar; **segundo paso**, de elaboración del contrato; **tercer paso**, de realización de las tareas mediante: apoyo, verificación, monitorización; y, **cuarto paso**, de finalización y evaluación.

Modelo de análisis transaccional de Elizabeth Pitman: método estructural-transaccional

Modelo publicado en Londres, en 1982, en el libro *Transactional analysis for Social Worker*, en el cual se identifican como premisas centrales:

1. Modelo que rompe con el psicoanálisis para reconocer a la persona como agente de su propio cambio y situación, con capacidad para resolver problemas. Conserva de la teoría freudiana la explicación a los conflictos como el resultado de patrones de conducta formados en la primera infancia.

2. Según Viscarret es un modelo que se sustenta en teorías de: "... la personalidad, la comunicación, las necesidades humanas, las actitudes, la dinámica de grupos, etcétera" (2007, 195).

3. El eje de la acción se centra en el comportamiento humano y el crecimiento personal. Se dirige hacia el desarrollo de competencias personales para afianzar las relaciones con otros, la comunicación humana y la solución de problemas. Su finalidad es la auto-determinación.

4. Es un modelo que, teóricamente, a pesar de soportarse más en la comunicación (primera perspectiva sistémica) que en el psicoanálisis, hace uso de referencias psico-dinámicas de la personalidad.

5. Para Payne se entrena a la gente alrededor de cuatro elementos: el estructural que busca el cambio de cosmovisiones y de pautas de conducta para orientar al cliente a relacionarse con el mundo; el transaccional que delimita las transacciones (negociaciones) internas (consciente o inconscientemente) para el intercambio con otros mediante los juegos o pautas de interacción y comportamiento a partir de tres necesidades emocionales: de estimulación, de reconocimiento y de estructuración vital; y el análisis de guiones o el "... ver de qué modo las pasadas transacciones han dado lugar a las posiciones de vida y a los juegos actuales" (Payne, 1995, 133).

6. Aunque este modelo nace como terapéutico en el ideario de su fundador Eric Berner (Nueva York, 1970), como una teoría más estructurada que el psicoanálisis ortodoxo, en un intento por abrir el campo a la psiquiatría social mediante el análisis estructural de la personalidad y sus variaciones, es para Trabajo Social un referente válido para comprender la relación motivaciones-sentimientos-normas de conducta. Permite adentrarse en los significados, considerando que la experiencia vivida es interpretada a partir de la emoción que la activa.

7. Como principios plantea, entre otros: primero, el sujeto es actor-espectador u observador-observado (sistémica de segundo orden o postura estructuralista); segundo, la realidad es experimenta-

da mental y corporalmente en una temporalidad o <estado del ego>; y tercero, el análisis de los estados del ego se hace, al inicio, estructuralmente para develar los cambios que le definen la realidad; y, luego, a partir del análisis transaccional que mira las operaciones simples y complejas en la interacción. Afirma Berne: "... por lo regular se basan en fantasías más o menos elaboradas" (1976,22).

8. Berne define como estados del ego o como estructura de la personalidad tres elementos: la exteropsíquis o identificación externa, la neopsíquis o procesamiento de datos y la arqueopsíquis o mecanismos de regresión. O, padre, adulto y niño, respectivamente. Con ellos se orienta el análisis estructural. Además reconoce operaciones más complejas e inconscientes para el análisis transaccional que son: pasatiempo, juego y guion, que, a la vez, integran, para el autor: "... los intuitivos dramas psicológicos" (1976, 24). En síntesis, los estados del ego son patrones mentales y de conducta que se juegan entre un pensamiento racional y un pensamiento autista o arcaico.

9. Es un modelo psico-social que reconoce la habilidad mental para definir los estados del ego a partir de los estímulos sensoriales; distingue el contrato social o transacciones, base del modelo sistémico centrado en la teoría general de sistemas con influencia de la cibernética de primer orden, como se verá en el siguiente capítulo.

10. Se delinea como tesis central: "**a**) que los vestigios de la niñez sobreviven hasta la vida posterior... (arqueopsíquis); **b**) que la probatura de realidad es una función de los estados discretos del ego, y no una capacidad aislada (neopsíquis); y **c**) que el estado ejecutivo (patrones de comportamiento psico-fisiológicos) puede ser dominado por el estado completo del ego de un individuo de afuera, según se percibe (exteropsíquis)" (Berne, 1976, 34). Es decir, el pasado influye en la conducta presente, según se activen mecanismos de regresión, dada la capacidad cognitiva o racional para procesar datos en el presente, y dada la identificación con figuras afectivas externas.

11. Se reconocen en este modelo dos presupuestos básicos: **a**) "El padre es guía para las aspiraciones éticas y las valoraciones empíricas; el adulto se interesa en las realidades terrenas de la vida objetiva, y el niño es un purgatorio, y a veces un infierno para las tendencias arcaicas" (Berne, 1976, 61); y **b**) "Se puede demostrar que una vez que se inicia una cadena, la secuencia resultante es fácilmente predecible si se conocen las características de padre, adulto y niño de cada uno de los participantes" (Berne, 1976, 89).

12. La intervención debe considerar cuatro variables: el poder ejecutivo (patrones), la adaptabilidad social, la fluidez biológica (crecimiento y experiencias), y la mentalidad (introspección fenomenológica).

13. Se plantean como objetivos, desde Trabajo Social, la toma de conciencia de la propia realidad, el expresar necesidades, el desarrollar la capacidad para abrirse a otros y la capacidad para actuar en cualquier contexto (en Viscarret, 2007, 196).

14. Se conserva como principio metodológico **la relación** y se reconocen seis ejes de desarrollo: poder personal; autonomía; descubrimiento del yo; comprender-se; provocar el cambio y el bienestar; y el respeto a la unicidad del cliente (en Viscarret, 2007, 196).

15. El rol del Trabajador Social es el de facilitador para lograr, en un diálogo constructivo, ver la otra perspectiva o crear una nueva historia a través del -contrato- como herramienta.

Para su ruta metodológica, este modelo propone tres pasos que permiten el desarrollo de la acción a través del <método estructural/transaccional> en su orientación a alcanzar y propiciar las transacciones internas. Método basado en la confrontación e interpretación en busca del auto-control (no es un método clínico, de sugestión o de control externo). Dichos momentos son: **a)** análisis estructural individual de la estructura de la personalidad; **b)** análisis transaccional del grupo (juegos, pasatiempos, guiones y relaciones); y **c)** contrato y comprensión de la trama de la experiencia.

Modelo de potenciación de Bárbara Solomón y Mark Furlong: método de empoderamiento

Modelo originado, respectivamente, en Estados Unidos en 1976 y Australia en 1987, en el cual se puede precisar, a manera de síntesis que:

1. Muestra un enfoque sociológico-psicológico como modelo de transición a la intervención sistémica.

2. Furlong, en su crítica a Trabajo Social casuista, señala que al: "... evitar la polarización defectuosa de la acción social y de las perspectivas individualizadas, (...) el trabajo con individuos y familias (se ubica) en un contexto de inquietud en lo relativo a objetivos sociales" (en Payne, 1995, 284).

3. Este modelo se interesa por atender comunidades vulnerables para potenciarlas en aras de darles salidas a la opresión. Esto insinúa ya una orientación marxiana que intenciona la transformación de los entornos como condición para la adaptación del hombre. Al respecto afirma Rojek (en Payne, 1995) que a diferencia de ellos (los marxianos), que son materialistas, trabajan en un norte racionalista; están, no obstante, de acuerdo con la posibilidad de cambio del ambiente para el acceso a una cotidianidad más humana;

es decir, proponen potenciar al hombre y a su ambiente en forma recíproca.

4. Como enfoque de capacidades, Solomón insiste en hacer valoraciones positivas por parte de la gente a partir de la hipótesis: “El estado de impotencia de individuos o grupos sociales como <la incapacidad de manejar emociones, habilidades, conocimientos y/o recursos materiales, para poder desempeñar con efectividad los roles sociales de valía que llevan consigo la gratificación personal>” (en Payen, 1995, 288).

5. Enfatizan en el trabajo familiar para capacitar en busca del apoyo mutuo que, a través de estrategias, reactive una valoración positiva en contra de las valoraciones negativas que ciertas sociedades hacen sobre algunos grupos vulnerados.

6. Solomón considera tres niveles en su modelo de desarrollo humano: experiencias positivas en la primera infancia, competencia social en la interacción con instituciones sociales y aceptación del sistema de valores o principios de la acción.

7. Según Payne (1995), son objetivos de este modelo: ayudar al cliente a ser su propio agente de cambio; orientar al cliente hacia el uso de recursos externos (inicialmente los del Trabajador Social); ayudar a solucionar problemas mediante la influencia personal. Se observa en este último objetivo el principio metodológico de **la relación** propio, por tradición, de Trabajo Social.

8. La tesis central se centra en <la falta de poder de la gente>: “La gente que no ha tenido poder a lo largo de su vida porta una considerable carga de impotencia adquirida” (en Payne, 1995, 293).

9. Como derivada de la tesis anterior se plantea que: “La necesidad de un enriquecimiento ambiental que le dé a esta clase de gente experiencias de aquellas situaciones en las que ella haya tenido control y conseguido resultados halagüeños” (Berber, en Payne, 1995, 293). En otras palabras, la función del Trabajador Social se asume desde su capacidad para crear ambientes educativos apropiados para el desarrollo del individuo y su sana convivencia social. Ambientes que les permita transformar su autovalía no merecida en merecida, para que ellos mismos manejen sus vidas y solucionen efectivamente sus situaciones conflictivas.

10. Al igual que en los modelos de Trabajo Social casuista se perfila la potenciación desde una mirada humanista y cognoscitiva para conducir el cambio del individuo, más que el de la estructura social (acometido de los modelos del período de la re-conceptualización en la historia de Trabajo Social bajo la ideología marxiana y la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico e histórico). No obstante, trabaja con individuos, familias, grupos, comunidades y organizaciones.

11. Son valores del proceso de cambio: el auto-control, la responsabilidad personal y la auto-realización.

El método propuesto por este modelo como <método de empoderamiento>, orientado a la activación de las competencias humanas, supone cinco momentos metodológicos: **a)** valoración de capacidades y oportunidades y, análisis del problema o situación frente a las expectativas y patrones culturales; **b)** establecimiento del contrato, comprometiendo al cliente a desempeñar el rol de propio agente de cambio; **c)** fijación de tareas por medio de estrategias como: apoyo familiar y comunitario, aprendizaje sobre la crianza de los hijos y desarrollo de habilidades para el desempeño interpersonal; y **d)** seguimiento y evaluación.

Este modelo no explicita cómo se podría dar el proceso educativo que, quiérase o no, se demanda para el desarrollo de las estrategias. Se implica un proceso de aprendizaje para la vida, en la línea cognoscitiva, que activa, desde la psicología social, teorías de la motivación humana y la competencia personal.

Modelo de gestión de casos de S.M. Rose, G. O'connor y la NASW: método de apoyo recursivo

Aunque surge en los años 70, emerge en la década de los años 90 con los siguientes exponentes: **a)** S.M. Rose, Trabajador Social de Londres, quien en 1992 escribe el libro: *Case management and Social Work practice*; **b)** G. O'connor, quien en 1988, en Estados Unidos, publica el libro: *Case management: system and practice social: Case Work*; y **c)** La NASW (Asociación nacional de Trabajadores Sociales norteamericanos) que, con su enfoque, se pronuncia al respecto en el 2002. Sus fundamentos se pueden resumir en los siguientes enunciados:

1. Como intervención no solo breve sino a largo plazo va, al igual que algunos modelos de Trabajo Social de caso, dejando el énfasis en la variable emocional para centrarse en su capacidad para conseguir recursos; define como acometido el capacitar a las personas con el fin de que actúen en sus entornos o funcionen socialmente (ya no se centra en la persona-problema sino más bien en la interacción, obviamente, desde la persona).

2. Con base en la acción mediadora del Trabajador Social se busca que el cliente resuelva sus problemas personales y sociales.

3. Según Olza, Case Management (CM), se mueve en la línea del modelo psico-social de Hollis y es una revolución de Trabajo Social casuista o <gestión de casos> bajo el principio: "Las agencias son

proveedoras y compradoras de atención, los clientes son usuarios o consumidores” (Olza, 1998a, 318).

4. Es la finalidad de este modelo: “... atender al cliente o a sus familias, y buscar el cambio social para mejorar el entorno” (Olza, 1998a, 318). Se muestra ya la entrada a los modelos sistémicos-tecnocráticos.

5. El objetivo de gestión de casos es: “Asegurarse de que aquellos clientes con problemas o incapacidades reciban una asistencia integral, facilitándoles todos los servicios necesarios en el tiempo y calidad adecuados” (en Viscarret, 2007, 235).

6. La función del Trabajador Social, a través de la institución, es la de prestar un servicio (ayuda) y conectar al cliente con la *red social* para acceder a otros recursos. Para ello, hace la mediación por medio de un proceso educativo (aconsejar, capacitar, orientar, etcétera), con la intención de integrar el esquema: conocimiento-acción (similar al modelo de provisión social).

7. Modelo de prestación de servicios, con componentes educativos, que tiene sus raíces en las mismas organizaciones sociales de la caridad en Estados Unidos y Europa (COS), y cuyo ideario re-configura Richmond en forma crítica. Resurge en los años 70 por la ampliación de programas de asistencia social en el medio anglosajón y el concepto de red de servicios, y eficiencia, señala Viscarret (2007).

8. Esta propuesta se nutre de teorías económicas, administrativas y similares, para abordar hoy, como complemento del concepto de marketing personal, el principio de: “Conocerse a sí mismo para afrontar una vida profesional (laboral) satisfactoria y motivadora (...). Actitudes, sentimientos y situaciones influyen en la motivación positiva” (Espada, 2002, 93). Igualmente se alimenta de las teorías más contemporáneas de la inteligencia social y emocional, de la motivación y del desarrollo personal.

9. El rol central del Trabajador Social es el de gestor o el de “Asistir a los clientes para ayudarles a tratar con alguno o todos de los sistemas de problemas” (Roberts De Gennaro, en Viscarret, 2007, 237).

10. A pesar de poner el énfasis en el servicio, en garantizar no solo su efectividad e integralidad, se mueve en diferentes niveles de la realidad: el individuo, la comunidad y el campo normativo o de política social.

11. Gestión de casos hace uso del recurso de Trabajo Social de caso o Trabajo Social clásico (tradicional para algunos) en torno a los valores de: auto-determinación, dignidad humana, auto-responsabilidad y acción recíproca.

12. El concepto de gestión, como el manejar algo, se aplica aquí, no solo al individuo sino a los sistemas mediante acciones tales como: planificar, tomar decisiones, establecer prioridades, solucionar pro-

blemas, organizar recursos y esfuerzos; a la vez, como funciones de la gestión, en todo nivel de la vida cotidiana.

13. Reconoce para la intervención dos sistemas: sistema cliente y sistema organización (referidos al grupo o institución) en dos niveles: trabajo directo con el cliente y trabajo indirecto con la organización.

14. El principio metodológico es el mismo de los modelos dentro del paradigma psicodinámico, heredado de Richmond, **la relación**, orientada a crear un ambiente de confianza, participación y motivación.

15. Auto-conciencia situacional, auto-determinación y reconocimiento del otro, son principios pedagógicos de la gestión de casos.

16. Para Olza (1998) son habilidades del Trabajador Social: compromiso y relación; recogida, tratamiento y comunicación de datos; entrevista individual y familiar; negociación y asesoramiento; reconocimiento de obstáculos en el cliente; enfrentamiento a las rigideces de las políticas y los programas; empatía y flexibilidad; clarificación y enfrentamiento; persuasión y; manejo y resolución de conflictos.

17. Gestión de casos demanda habilidad para el trabajo -cara a cara- con el cliente, desde un enfoque cognoscitivo (basado en el aprendizaje social). Para el trabajo comunitario se implica, desde un enfoque psico-social, la resolución de problemas.

18. Según Viscarret (2007) la NASW establece, dentro de este modelo, cinco criterios para el trabajo con el cliente: formación, habilidad para ayudar al cliente, competencia para implicar al cliente, criterio ético de confidencialidad y capacidad para coordinar servicios. Este modelo define otros cinco criterios referidos al sistema organización: intervención sistemática, conocimientos financieros y responsabilidad en el manejo de recursos, habilidad para garantizar la calidad de los servicios y su evaluación, criterio en el manejo de su labor profesional y cooperación para el trabajo en equipo.

19. Gestión de casos es propio del ámbito empresarial y organizacional, con tres dinámicas: trabajo individualizado, vinculación a servicios o ambientes compartidos y organizaciones comunitarias.

El método de <apoyo recursivo> para la gestión social, como se señaló, se configura, en esta propuesta, con dos tipos de intervención social: directa con el cliente e indirecta con la organización o institución prestadora del servicio. Frente a la primera se reconocen cinco momentos de acción: **a)** evaluación y diagnóstico del cliente, el grupo y las familias. Asume directrices de Hamilton, Hollis y Perlman en la línea psico-social. Énfasis en la vida cotidiana y el funcionamiento del individuo ¿Cómo soluciona situaciones y hace uso de recursos comunitarios? **b)** diseño de la estrategia para prestar el servicio e identificación de recursos con participación del cliente, tanto de la

institución como de la red de servicios sociales; **c)** implementación del servicio con el seguimiento, la mediación y la coordinación; **d)** mediación de conflictos en el proceso de seguimiento o gestión del caso, y capacitación para la defensa de los propios derechos; y **e)** evaluación. En torno al segundo tipo de intervención se precisan cuatro momentos: **a)** planificación de objetivos; **b)** identificación de casos; **c)** definición de responsabilidades; y **d)** toma de decisiones o curso de la acción: “Clasificación del problema o cuestión, desarrollo de unos criterios para una solución de éxito, producción de otras soluciones posibles, comparación de estas últimas con los criterios de selección de una de las soluciones generadas, aplicación de la decisión y control de la decisión” (Coushed, en Viscarret, 2007, 245).

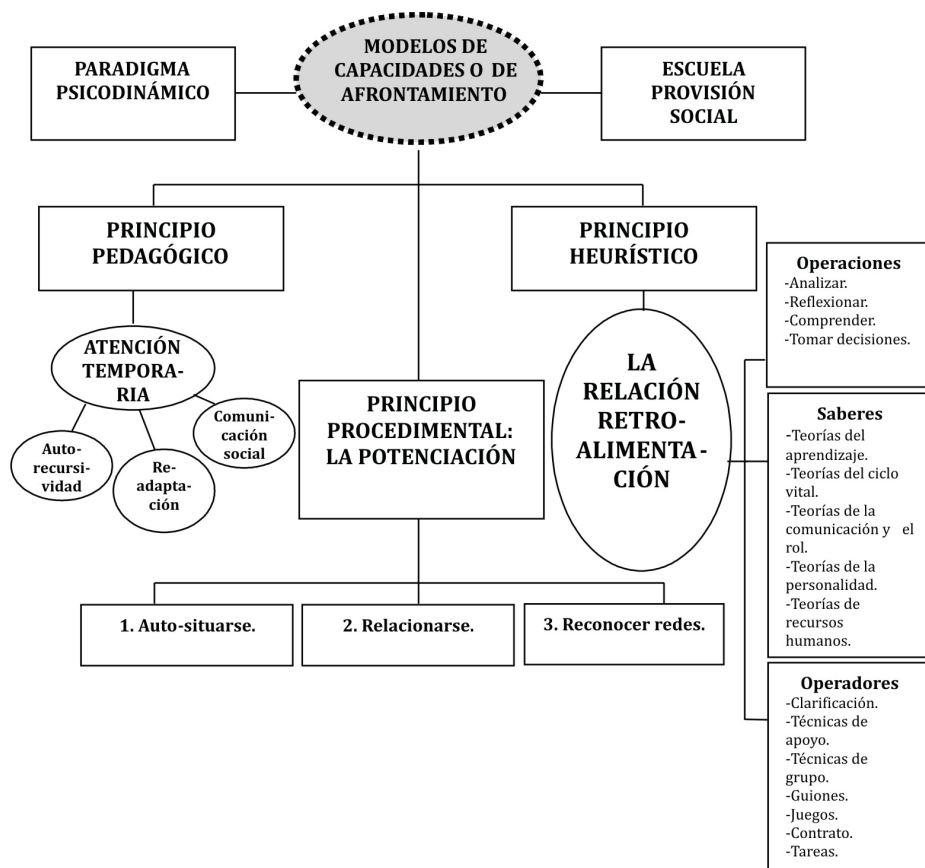


FIGURA Nro. 19
ESTRUCTURA DE LOS MÉTODOS DE APOYO

A la par que los anteriores modelos de intervención casuista, aquí se precisa el qué hacer, pero no cómo hacerlo, en torno a los procesos de capacitación y educación. Muestran en común el interés por el cliente, como propio agente de cambio; y se orientan al empoderamiento para la utilización de recursos internos/externos, y el involucramiento en la red social de influencia. Se capacita al cliente para que acceda a los recursos, participe y se auto-ayude.

A manera de síntesis de estos seis últimos modelos se registra en la figura Nro. 19 la estructura de los métodos que los identifica, como métodos centrados en el afrontamiento humano-social. La intervención se dirige a las relaciones sociales o interpersonales (objeto), a las necesidades humanas (objeto del objeto) y, en últimas, a la acción directa del Trabajador Social con las competencias humanas o capacidad para afrontar (objeto del objeto del objeto). Dichos modelos son: Provisión social con Werner Lutz, De crisis con Noami Golan, Centrado en la tarea con William Reid y Laura Spstein, De análisis transaccional con Elizabeth Pitman, De empoderamiento con Bárbara Solomón y Mark Furlong, y De gestión de casos con S.M. Rose, G. O'connor y la NASW (Asociación nacional de Trabajadores Sociales norteamericanos). Es de resaltar que los tres primeros modelos tienen orientación más psicológica desde la variable emoción/motivación; respectivamente, se diferencian por la estrategia de trabajo: apoyo social, apoyo del yo, afrontamiento del problema (centrarse en el actor o en el problema). Los dos últimos modelos, en contrapartida, se apoyan en la teoría social y administrativa, y privilegian el trabajo con grupos y organizaciones, más que con individuos (acción de gestión social). Se observa en el modelo de análisis transaccional una especie de transición de la casuística, con influencia tanto psicológica como sociológica, a la sistémica estructural (segunda generación) con visos de los sistemas complejos (tercera generación sistémica) o relación sistemas-entorno con el epicentramiento del sujeto como sistema, estructura y motor del cambio.

4. RESEÑA

Lo que en Trabajo Social se ha denominado *métodos de caso, grupo y comunidad*, no es otra cosa que un intento por reificar, no necesariamente para re-configurar conceptualmente, el modelo de Richmond. Es la caída en una práctica operativa de corte empírico-intuitivo en palabras de la pensadora. Es el salto de un enfoque humanista a uno psicodinámico con mayores o menores presunciones, sea desde una postura radical clínica o desde una psico-social con algunas fisuras sistémicas. Sin embargo, es esta la línea de producción

teórica más desarrollada en Trabajo Social desde su conceptualización, su aplicación y su diseminación, sobre todo entre las décadas de los 20 y los 60, como Trabajo Social casuista.

En este capítulo se enfatiza en los principales desarrollos angloamericanos dentro del paradigma psicodinámico, con un preámbulo en torno a algunas construcciones desde el paradigma humanista por su centramiento en la persona con Donald Krill (modelo existencial) y Lidia Reynosa y Lilian Calvo (modelo de la Gestalt). Estos últimos con baja incidencia en la práctica profesional a pesar de derivarse o tener vinculación muy directa con Richmond en la matriz fundante de la profesión. Es así como, desde ellos, se registra un Trabajo Social casuístico caracterizado por un objeto de conocimiento y acción dirigido a las **interrelaciones humanas** o relaciones interpersonales. Un objeto que se constituye a partir del **potencial humano**, lo que hay que considerar como marco particular de la intervención o el objeto del objeto; y por último, la acción directa que toma forma en **la persona en situación** como objeto del objeto del objeto, en la figura de su personalidad, sus capacidades, sus disposiciones, sus actitudes, su recursividad humana, etcétera. Dicho de otra forma, los significados (esquemas de pensamiento) como patrones tipificados en y para la interacción, desde los espacios vitales, posibilitan el desarrollo de la persona y la comprensión de su situación como actor de su devenir histórico para ser negociados como existenciales o como situacionales; ya sea que se aborde el problema desde la persona en relación (humanistas) o desde la situación-persona (psicodinámicos), o desde los mismos recursos sociales.

La unidad de trabajo, aunque se reconoce en el cliente, se dirige a la acción con la familia, el grupo y la comunidad como encuadre social, en torno a su comprensión. Se busca el acceso a la red de recursos, al trabajo directo, o en algunos casos la intervención indirecta o el trabajo educativo para el apoyo-aceptación-comprensión de las situaciones críticas por parte de las poblaciones de influencia. Se muestra aquí, se reitera, un Trabajo Social casuista que no refiere, como se ha supuesto, a la atención de un problema individual que juzga al sujeto; por el contrario, se resalta un enfoque que sitúa *el caso* (situación en contexto) en el constructo *<situación de la persona en situación>* por una parte, y que ve el problema como una necesidad de adaptación humana que involucra el potencial del sujeto y sus grupos de afiliación en un contexto social que le provee, por la otra parte. De ahí el énfasis en el papel de **auto-gestión humana** de los implicados.

La hipótesis central de estos modelos es, por lo tanto, sistémica desde los principios de equifinalidad, causalidad circular, integra-

lidad, visión holística, hologramación (en la parte está el todo y el todo es mayor que la suma de las partes). Asumen el desarrollo de adentro hacia afuera como postura constructivista para recuperar al sujeto epistémico o de conocimiento. Esto lleva a la autora de este texto a referenciar el capítulo como primeros pasos sistémicos que desde sus orígenes teóricos, y adelantada a su época, ya da la profesión. A diferencia de Richmond, la mayoría de los métodos se dirigen al soporte emocional como condición base del conocimiento, algo válido si se hace hoy el análisis desde la neuropsicología en torno a procesos de aprendizaje humano. Otros ya introducen procesos de comunicación y relación hombre-entorno, como interés de la intervención. Cuestionan, con sus propuestas, la imposibilidad institucional de dar un apoyo profundo al cliente, lo cual demanda tiempo y recurso humano, como lo visionó Richmond. Para ello dirigen sus tratamientos a estrategias de corto o mediano plazo con intervenciones moderadas, que desde dos líneas de trabajo muestran:

Primero, dentro de los paradigmas humanista y sistémico, la prevalencia de un horizonte común centrado en la vida o espacio vital para ayudar a los sujetos a auto-realizarse mediante el desarrollo de la persona y, la toma de conciencia de su propia experiencia y capacidad. Para esto, el auto-conocimiento situado en la relación con otros es el punto focal de la intervención que hace ver en el aprendizaje, implícita o explícitamente, la posibilidad para liberar y liderar procesos de crecimiento personal.

Estos modelos marcan el tránsito a la práctica sistémica en Trabajo Social que con Goldstein (ver capítulo III), a diferencia de Krill, Reynosa y Calvo, y Germain y Gitterman, se enfoca más abiertamente al aprendizaje social con soporte en la psicología social; pregonan un saber situado ya desde las variables cognitivas-emocionales que se van a instaurar en los más contemporáneos desarrollos de las ciencias cognitivas. Dicho pensador intenta *la integración*, ya no solo metodológica sino referida a la unidad de trabajo y a su conceptualización como modelo fundamentado en los primeros pasos de la cognición o procesadores de información, bajo la perspectiva de la cibernética de primer orden que asume el procesamiento cognoscitivo a partir de la retroalimentación. No obstante estos modelos tienen en común la negociación de significados existenciales.

Segundo, en el marco del paradigma psicodinámico, cuyo foco es la negociación de significados situacionales, aunque se conserva el viso humanista, el interés de la intervención tiende a ser la situación. Con influencia del psicoanálisis y los neo-freudianos, se hace un intento por *activar el potencial adaptativo, más que desarrollar la personalidad*. Es decir, se interesan por la persona que resuelve

problemas, que afronta situaciones, que utiliza recursos. Revaloran el problema de la conciencia en Freud, aunque solo en el soporte explicativo hacia un darse-cuenta o asunto de verse en contexto o toma de conciencia social. En la práctica tienden a conservar la metodología de Richmond y, en algunos casos, a caer en la instrumentalización como forma de asistencia en la prestación de servicios. Es por ello, y se podría afirmar, contrario a la crítica, que estos métodos propuestos a pesar de usar técnicas psicoanalíticas son novedosos al plantear una intervención desde Trabajo Social de corte no clínico (intervención breve). Se dirigen, en su intencionalidad, a un des-ocultar el sentido, un darse cuenta, ser competente, etcétera. Sin embargo, se va infiltrando el sesgo funcionalista en torno a la finalidad, al papel de la institución; se va perdiendo la intervención no directiva, entendida como mediación educativa, cosa diferente al simple dejar hacer o desarrollo natural. Tal vez ello, por la necesidad de direccionar los tratamientos a corto plazo. Igualmente, al menos en teoría, se insiste aquí en la atención al ambiente; pero la unidad de trabajo, sigue siendo el individuo; en algunos casos, el grupo o la familia (cliente).

Estos modelos psicodinámicos piensan directamente su objeto de intervención en los esquemas tipificados alrededor de las **interacciones humanas**, para mediarse por un objeto del objeto referido ya no directamente a la personalidad sino a lo que la persona piensa sobre sus relaciones o patrones de **intercambio social**. Por su parte, esto conduce a intervenir en las **habilidades de la persona** (objeto del objeto del objeto) para poder adaptarse, o su capacidad para resolver problemas, de auto-ayudarse. Tienden, a diferencia de los humanistas, a *demarcar más la variable social*.

En definitiva, ambos paradigmas (humanista y psicodinámico) asumen métodos cognoscitivos, que aunque reconocen el ideario de Richmond, éste es reificado (se le da otra interpretación por los psicodinámicos); se pueden ubicar como pertenecientes a una escuela diagnóstica, ya no crítica sino funcional. El denominador común es el principio heurístico o metodológico colocado en **la relación**. La toma de conciencia es inminente para negociar y reflexionar frente a los significados de sí mismo y el mundo, para resolver situaciones críticas. Por vías diferentes se llega a la recuperación del sujeto desde lo cognitivo-emocional (humanismo) o desde lo emocional-estratégico (psicodinámico). Estos métodos, aunque catalogados como clínicos por algunos de sus pensadores y otros comentaristas, se analizan aquí como métodos educativos, así el ambiente en el que se desarrollan no sea necesariamente natural (investigación ideográfica) sino institucional, pero no estrictamente médico (curar). Su práctica se

prevé para el rol educador del Trabajador Social en sus múltiples connotaciones, pero siempre en un horizonte, el sujeto epistémico. Aquí es donde se observa ya una base constructivista.

En este capítulo, los métodos cognoscitivos son re-elaborados desde la tripta metodológica, con un diseño integrativo-dialógico consensuado para los humanistas y fluctuante, en baja escala, con uno lineal para los psicodinámicos, que se sintetizan en la tabla Nro. 14. Diseño que, en general, funciona en doble vía sin hacer la escisión entre conocimiento y acción, trabajándolos por niveles de complejidad; aunque implícitamente incluyen el esquema *diagnóstico-tratamiento*, éste se funde en el proceso metodológico ya que la intervención se inicia directamente desde el aprendizaje permanente. En el camino se re-construye (el método), transversal y longitudinalmente, como en Richmond, para involucrar en todas sus fases, de alguna forma, a los actores sociales.

PSICO-DINÁMICO			HUMANISTA		
MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO TERAPÉUTICO (fin: adaptación social)	MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: negociación de significados)
DIAGNÓSTICO	Exploración Acercamiento Valoración	Hacer contacto persuasivo. Indagar reflexionar. y Tomar decisiones.	DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Negociar significados.	-Pensar. -Aceptar. -Aprender. -Actuar.
TRATAMIENTO	Participación Resolución de problemas Plan de acción		TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Rapport. Análisis de situación. Intervención.	-Pensar. -Aceptar. -Aprender. -Actuar.

TABLA Nro. 14
MÉTODOS COGNOSCITIVOS. TRIPTA METODOLÓGICA EN
LOS PARADIGMAS PSICO-DINÁMICO Y HUMANISTA

Desde la escuela existencial (humanista) se reconoce como principio pedagógico *la acción razonada* en tres direcciones: persona-vida, yo-otro y co-participación, y el principio procedimental en *la refutación: el darse cuenta*. Para ello privilegian cuatro macro-operaciones: conocer-se, situar-se, comprender-se y negociar significados. Se implica en esto una actitud hermenéutica del Trabajador Social (aunque implícita en éste) y la dinamización en los actores sociales de su condición natural de exégetas.

Ahora bien, el énfasis de este aparte del texto en la amplia gama de modelos, dentro del paradigma psicodinámico, permite observar:

Primero, la prevalencia de la teoría psicoanalítica para explicar el comportamiento humano y la presencia del ideario de Richmond en torno a principios filosóficos y metodológicos, como ya se insinuó. Herencia recibida en la génesis de Trabajo Social latinoamericano como perspectiva clínica-normativa aunada al sesgo operativo que se le fue imprimiendo en el marco de un Trabajo Social tecnocrático. Al parecer no llegó a todos los escenarios territoriales la escuela diagnóstica crítica. Se legó, quizá, la postura adoptada por el giro terapéutico de los años 20 para abordar las situaciones, objeto de intervención, no como condición co-natural al desarrollo humano sino como patología o anormalidad. De ahí su señalamiento como intervención clínica (curar), que en la práctica es más infiltración funcionalista que psicoanalítica.

Segundo, la tendencia hacia los modelos menos ortodoxos, al trabajo no de la represión (lo inconsciente que debía aflorar) sino hacia el objeto afectivo, en quien se descarga la energía negativa para ocuparse del auto-esquema (sí mismo). Se evidencia como rasgo común a estas propuestas la intención de dirigirse más a un método que incluya la variable social, por influencia, ya, de los neo-freudianos como Fromm y Erikson, quienes resaltan el análisis psico-social. Intención que en la práctica, al centrarse más en la intervención directa (individual), se pierde, así se trabaje con grupos.

Pareciera que estos métodos perdieron el horizonte en el que intentaron sustentarse, conservando, en teoría, el ideario filosófico en torno a la matriz fundante de la profesión. Paradójicamente, lo que logran es una distancia con la variable social, que querían resaltar con sus críticas a Richmond. Se va diluyendo el enfoque sociológico para centrarse, en su práctica, solo en fundamentos psicológicos. Para este análisis se toman las escuelas de más acceso bibliográfico en el medio académico, para señalar, primero, las que tienen producción directa traducida al español, como: Robinson, Hamilton, Perlman, y Hollis & Woods; y, segundo, analizar sintéticamente autores que circulan indirectamente como: Lutz, Golan, Reid & Spstein, Solomón & Furlong, Pitman, y Rose, O'connor & la NASW (Asociación nacional de Trabajadores Sociales norteamericanos). De estos modelos se señalan las siguientes reflexiones puntuales:

1. Método de la voluntad de Robinson (década de los 30). Muestra un diseño tríptico metodológico de corte **integrativo-dialógico** donde se hace ruptura de la figura diagnóstico-tratamiento. Como la pionera del modelo clínico-normativo o forma más radical de Trabajo Social, tiene raíces en el funcionalismo sociológico o toma partida

por la auto-ayuda como acción recursiva o de auto-gestión para el ajuste social. Su característica es la directividad del rol profesional sobre la premisa de la <disposición a actuar>, no la de <ser>, para lograr que el individuo funcione, cumpla sus roles sociales. Se dirige de un comportamiento a-típico, a-funcional, a un comportamiento normalizado. Un sujeto que asume el conflicto interpersonal y, aunque lo reconoce como el artífice de su propia experiencia, lo direcciona ejerciendo control para una respuesta competente.

Muy en la tendencia de los métodos humanistas, el modelo funcional de Robinson rompe con el esquema diagnóstico-tratamiento, pero no lo niega, lo trabaja implícitamente desde tres procesos como método educativo: conocer, tomar decisiones y solucionar problemas. Se puede clasificar esta propuesta metodológica, que pregonna la participación activa del sujeto, desde un centramiento no en la persona sino en el problema, el cual debe conocer y comprender para resolverlo con los recursos propios y con los que le ofrece la institución donde recibe la ayuda. Se sustenta en la premisa sistémica de cambiar una parte para incidir en todo el sistema (principio de reciprocidad), por lo cual se dirige a abordar a los individuos.

2. Método de relación-persuasión de Hamilton (década de los 40). Es quizá la única pensadora, después de Richmond, que le juega a una confluencia de métodos de intervención, al menos en su intención, ya que sí los aborda desde su etiología; se observa que funcionan más como técnicas y/o operaciones de: interrogación, interpretación, persuasión. Aunque sigue el encuadre filosófico-metodológico de Richmond, se fundamenta teóricamente en la psicología del ego o teoría freudiana radicalizada en la escuela de Nueva York por su inclinación a un Trabajo Social psiquiátrico.

La pensadora se abre conceptualmente al abordaje psico-social, pero en la práctica se dirige al trabajo individual, señalando el diagnóstico social como el eje del tratamiento (herencia de Richmond), aunque parece orientarse más a lo clínico-normativo. A diferencia de Robinson sustenta un enfoque más humanista que funcionalista. Paradójicamente contempla la variable social, que teóricamente es desechada por la fuente de la cual bebió, el psicoanálisis. Hamilton señala, al igual que las pensadoras de este paradigma, una hibridación entre un rumbo sistémico con la influencia de la psicología de la gestalt en su concepto de visión holística y el trabajo en red, y el funcionalismo con el concepto de desviación como eje de su marco problémico.

Este modelo hace mayor énfasis en el valor de la familia para el desarrollo del individuo, aunado a las oportunidades sociales, los derechos humanos y la institución de apoyo, línea Robinson. En la

práctica, tal vez como un aporte que reifica conceptos freudianos, Hamilton enfatiza en las energías humanas, viéndolas, no como represiones acumuladas en la libido o cúmulo de experiencias traumáticas que producen frustraciones y respuestas negativas, sino como motivaciones. Su método, aunque para ella clínico, se visualiza aquí como educativo con tres momentos: hacer contacto, persuadir y auto-controlarse. Método que en su diseño tríptico se clasifica como **integrativo-dialógico**. Coloca el conocimiento, al igual que Richmond, como un ejercicio de investigación en la acción para el cambio, no obstante utilizar técnicas psicoanalíticas, además de técnicas u operadores de corte sociológico, como la autobiografía.

3. Método activo-problémico de Perlman (década de los 60). Integra los modelos de Robinson y Hamilton para proponer su enfoque como <solución de problemas> mediante un ejercicio de conmensurabilidad teórica que interrelaciona la capacidad recursiva del ser en su condición humana-problemática (la persona y la situación en Hamilton) con el recurso institucional y los procedimientos (lugar y proceso en Robinson). Su innovación se registra en la consideración de operaciones para resolver problemas, soportándose más en procesos educativos que meta-cognitivos. Con ello, se dirige más a la adaptación que a la auto-realización humana desde variables afectivas, motivacionales y actitudinales. Aun cuando se enfatiza en un modelo integral, no es clara la presencia de variables cognitivas. Al contrario de Hamilton, ve la problemática no como patología sino como <experiencia natural vivida>.

A nivel de la tripta metodológica es la única pensadora en el paradigma psicodinámico que ha hecho la elaboración conceptual explícita. Conserva en su diseño **integrativo-dialógico** (de métodos) el esquema diagnóstico-tratamiento, pero lo revitaliza muy claramente desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano: hacer, ver, sentir, y expresar. Como se observa, no explicita el pensar. El método educativo o directamente la resolución de problemas, lo presenta en tres momentos: indagar (observar, describir), reflexionar sobre significados y posibles soluciones (analizar) y tomar decisiones (actuar).

4. Método reflexivo de Hollis y Woods (década de los 60). Recibe la influencia más directa de la teoría de sistemas, que las autoras entretienen con elementos de los neo-freudianos, con teorías de la comunicación y el psicoanálisis. Su orientación es más hacia las necesidades humanas como una totalidad; postura que, según señalan diversos comentaristas, no logra cristalizarse en la práctica. Las pensadoras se orientan más hacia la intervención individual para el desarrollo de la personalidad o en las habilidades para la adapta-

ción, con un sesgo funcionalista propio de la primera visión sistémica en el área social. Le apuntan al ajuste social, aunque reconocen los efectos, en doble vía, entre desorden social y personal.

Contrario a otros modelos, aquí se reconoce como asunto de la intervención los dilemas y conflictos de la interacción, productos del choque social. Posición que regulan desde el concepto de inadaptación como factor negativo y la necesidad de volver al equilibrio; no en la figura de ver la crisis como opción y posibilidad de cambio (individual y social). Metodológicamente se distancian de la díada diagnóstico-tratamiento, relevando la acción en una tripta donde el diseño es **lineal**, con un método reflexivo (se dirige directamente a los métodos particular y específico o educativo desde donde, implícitamente, asume el método general en la fórmula: diagnóstico-tratamiento) centrado más en lo emocional o en un razonar sobre sentimientos, actitudes y valores, alrededor de tres momentos en torno a la asociación de experiencias y a la toma de conciencia de la situación; ellos son: construcción del vínculo de apoyo, aireación de sentimientos, exploración del problema y discusión reflexiva.

Dentro del proceso de acción, se le quita peso a la fase diagnóstica para asignarle un papel propedéutico en la intervención. Podría este modelo ser situado como ecológico-existencial desde su soporte filosófico, más no metodológico, que restringe a la persona al tratamiento, parafraseando a Hollis, al cambiar las fuerzas internas para la conducta recursiva. Junto con Robinson, Hollis y Woods, parecen sumarse a la tendencia clínica normativa de Trabajo Social, con un sesgo psicológico a pesar de ser un modelo psico-social. No obstante visualizarse como un método integrativo, se cataloga, todo lo contrario, como un proceso secuencial y lineal que escinde conocimiento-acción.

Entre las décadas de los años 70 y 90 emergen los otros pensadores citados, de quienes es poca la literatura que circula en el medio de habla hispana. Desde un ejercicio comparativo, su análisis se hace desde los comentaristas. Se ubican en tres categorías: necesidades humanas, intervención breve y negociación de significados, para una intervención de urgencia, a corto plazo, dirigida más que todo a poblaciones vulnerables. Estas propuestas van divorciándose del psicoanálisis y, entre líneas, unas más, otras menos, se soportan en teorías neo y post-psicoanalistas. Eso sí, todos se centran en el valor de la persona y su papel activo en el sistema de influencia. Van acentuando el énfasis, más en la variable cognitiva (sistema valorativo o representacional) que en la emocional, sin descuidar la incidencia de ésta.

Se registra en algunos modelos como el de Lutz y, el de Rose, O'Connor y la NASW (Asociación nacional de Trabajadores Sociales

norteamericanos) un buen ejemplo de la modalidad en Trabajo Social de prestación de servicios, casi homologa a la asistencia social, que se interesa por la recursividad humana y la conexión a redes o el uso de servicios por los clientes. Por el contrario, Golan, Reid & Epstein, y Pitman se mueven en la personalización de la crisis, el conflicto y la necesidad de que el sujeto cree otros mecanismos de adaptación, como interventores de su situación, como agente del propio cambio, sin culpabilizarlo de su comportamiento, pero haciéndolo responsable, en co-dependencia, con la institución de apoyo.

Se resaltan dos propuestas, más contemporáneas, la de Solomón & Furlong y la de Rose, O'connor & la NASW, las cuales asumen conceptos de teorías de la administración del recurso humano, donde registran el *empowerment* y el *marketing personal*. Se orientan al empoderamiento con un ejercicio más claro de concienciación social (conciencia de la respuesta del ambiente a la actitud de la persona), más que personal, dirigido a trabajar con la persona y el ambiente. Se van involucrando más abiertamente con el trabajo integral e interdisciplinario, el trabajo en red, la mediación social, la eficiencia y la eficacia, con métodos de apoyo basados en la intermediación social (no mediación pedagógica).

A manera de compendio, los métodos cognoscitivos de **negociación existencial** en Trabajo Social casuístico, dentro de un paradigma humanista que pregona el crecimiento personal a partir de una situación crítica, tienen auge en la década de los 70, aunque su génesis se remite a la década del 10 con Richmond. Se homologan hoy a un modelo de capacidades. Por su parte, el paradigma psicodinámico, interesado más en la **negociación situacional** de la persona a través de métodos reflexivos, deja ver una especie de enajenación humana que tiende a asumir al individuo como medio y no fin en sí mismo. Este paradigma intenta trabajar desde dos posiciones: una más psicológica dirigida al sujeto en sus represiones, ansiedades, estrés, etcétera; otra, más sociológica o psico-social desde las relaciones con el ambiente, para aprender desde la propia experiencia y la de otros, donde se va perfilando el objeto de la profesión en las interacciones sociales, más que en las relaciones inter-personales o interrelaciones (al menos terminológicamente ya que su semántica es la misma). En alguna medida todos los modelos intentan incluir ambas posturas, pero muestran inclinación hacia alguna de ellas.

En general, el componente psicodinámico identificado como determinismo psíquico, vía emocional, vía cognitiva, muestra dos cambios: **a)** hacia una concepción de energía entendida no como pulsión sexual (tensión-descarga) sino como carga psico-social (motivación, potenciación, disposición...). Es la revitalización del

concepto de *cataxis* en Freud, que el autor entiende como tensión por represión de deseos frente a las demandas de la cultura que producen sentimientos de culpa, y que Marcuse lo retoma en su ataque a la cultura alienante de la sociedad industrializada con el postulado freudiano <la historia del hombre es la historia de su represión>; y **b)** la mirada a la dimensión afectiva desde las figuras de referencia emocional del sujeto que permiten el modelamiento humano (aprender por el ejemplo) a partir de las teorías del desarrollo y crecimiento de los neo-freudianos en Estados Unidos. En esta perspectiva su homólogo en Alemania es la Escuela de Frankfurt que vino a impactar mucho más tarde a Trabajo Social, pero con poca diseminación, para considerar las tribulaciones del yo desde la cultura, la historia y lo social, ya con una mirada sociológica y antropológica; es decir, una teoría crítica que tímidamente se acerca hoy a la profesión.

PARADIGMA		HUMANISTA	PSICO DINÁMICO	MARXIANO	SISTÉMICO ECOLÓGICO	COMPLEJO
Dimensión	Categoría					
Epistemológica	Determinismo (cambio)	Cognoscitivo. (relacional).	Psíquico. (emocional-cognoscitivo).	Cultural.	Comunicacional.	Estructural.
Epistemológica	Postura frente al desarrollo	De adentro hacia afuera.	De adentro hacia afuera.	De afuera hacia adentro.	De afuera hacia adentro.	De adentro hacia afuera.
Ontológica	Pauta	Personalización.	Síntoma-situación.	Politización. Desalienación.	Transaccional.	Auto-regulación: vida.
Ontológica	Unidad de trabajo	Individuos, grupos.	Individuos, familias, grupos.	Comunidades, grupos.	Sistemas.	Sistemas. El individuo como sistema.
Metodológica	Método	Cognoscitivo: de negociación de significados o conciliación existencial.	Cognoscitivo: de reflexión o conciliación situacional.	De conciliación ideológica.	Comunicacional.	Hermenéutico.

TABLA Nro. 15
MATRIZ PARADIGMÁTICA

Concluyentemente, estos modelos siguen vigentes siempre y cuando sean coherentes con la situación de intervención. Algunos se re-configuran en el paradigma de la complejidad o propiamente constructivista sugerido en esta clasificación, otros pasan tal vez a la línea de especialización de Trabajo Social para situaciones de rehabilitación, donde variables biológicas y psicológicas profundas trascienden la práctica educativa propiamente dicha. Para ello, se reconocen dos focos claves: el rol social que ayuda a comprender

las crisis y las relaciones, y el aprendizaje social como asunto de inteligencia humana, cuando por ejemplo, Bruner señala: “Muchos adultos inteligentes usan frecuentemente estrategias inconscientes y dan relatos confusos de lo que están haciendo” (1998,130). Para ello, el autor propone, como horizonte cognitivo, el trabajo en tres direcciones: la indagación, la retención y la utilización de información. Si se dominan en una situación particular, se hacen extensibles a un cúmulo amplio de circunstancias, no sin desconocer el problema de <la distracción> por afección del ambiente.

Como síntesis conclusiva, en los métodos cognoscitivos, de negociación de significados y reflexivos, se observa, en la tabla Nro. 15, la dinámica como sistema conceptual, a partir del punto neurálgico tanto epistemológico como ontológico y metodológico con relación a los otros paradigmas que se abordan en este texto. No olvidar que el paradigma marxiano (resaltado el fondo en color negro) no se analiza por ubicarse en los desarrollos de la vertiente constructorista y no constructivista. Esta vertiente conduce a pensar los métodos aquí como transversalizados por la cognición humana, como asunto del conocer, pero aún en la Escuela de procesadores de información y primeros pasos del modelo conexionista con tendencia objetivista, contrario a la cognición de segunda generación que se aborda en el capítulo siguiente, centrada en la enacción, en la cual la condición subjetiva se deja ver. No obstante se reconoce la variable afectiva-emocional para configurar, como razón del cambio y del comportamiento mismo, en la línea humanista un determinismo relacional, y en la propiamente psicodinámica un determinismo psíquico.

CAPÍTULO III

MÉTODOS COGNOSCITIVOS-COMUNICACIONALES. TRANSICIONES ENTRE LO MICRO COMO INDIVIDUAL Y LO MICRO COMO SISTEMA

1. PARADIGMA COGNITIVO DE PRIMERA GENERACIÓN VS. PARADIGMA CONDUCTISTA: MÉTODOS INSTRUMENTALES

Es de recordar que la práctica de Trabajo Social en los llamados modelos de caso (para algunos individuales) o modelos casuistas, trabajan no solo con individuos, sino con familias, grupos y organizaciones; igualmente, desde su objeto (en el que todos coinciden), se interesan por problemas de interacción social con diferentes énfasis para el acometido de la adaptación humana, como clave del desarrollo humano. Para ello, algunos se centran, para ello, en el crecimiento de la personalidad, otros en atender el problema o situación sin descuidar su contraparte, la persona o la situación. Todos referencian, de alguna forma, la influencia del ambiente o el entorno social; pero, definitivamente, con mayor o menor intención, la variable social.

Cuando se va a la intervención directa o indirecta, el trabajo es con los actores sociales, cosa que no podría ser de otra manera; sin error a equívocos, se puede afirmar que, con la influencia de teorías psicológicas y sociológicas (estas últimas en menor escala para los modelos neo-richmondianos), la tendencia no es individualista sino antropofílica; es decir, se privilegia, lo que hoy fluye desde la teoría de la complejidad, al sujeto como agente de su propio aprendizaje para el cambio; pero, con la limitación de no establecer directamente en el proceso de intervención la relación sistema-entorno (se queda enunciada). Se augura, un poco en la perspectiva sistémica, que si el individuo cambia o está en capacidad de afrontar-se aporta a la dinámica del desarrollo de su sistema como el elemento que se corrige (visión aún funcionalista). No se busca, eso sí, en ningún caso, la transformación de las estructuras sociales; no se pretende tampoco el ajuste pasivo del sujeto a su ambiente; se reclama, siendo válido, la constitución de un sujeto crítico, consciente de sí y de su propia realidad, con capacidad para re-construir o, como diría Bruner, para

crear mundos posibles consecuentes con los horizontes de sentido de sus moradores.

Ahora bien, cada época trae sus propios desarrollos y limitaciones; por lo tanto, una teoría y un método nunca son acabados, están en permanente re-elaboración, dado el corpus de la ciencia que lo soporta como modelos. Tanto el paradigma humanista como el psicodinámico en Trabajo Social, con elaboraciones propias en torno a los procesos de intervención donde muestran su innovación y propuesta conceptual, en tanto factibles teorías del 'quehacer' (acción vs. conocimiento), fueron involucrando en sus matrices teóricas los desarrollos conceptuales de cada momento histórico siguiendo la línea metodológica delineada por Richmond (primera matriz teórica de Trabajo Social). Por lo cual se registran tres coyunturas significativas: una referida a que los seguidores de la pensadora se orientaron por una comprensión más psicodinámica del comportamiento humano; es decir, en el proceso de intervención conservaron el ideario metodológico de dicha pensadora, para pasar de un paradigma humanista a uno psicodinámico en la comprensión del sujeto y su desarrollo; otra, referida a que no se da continuidad a la línea crítica de comprensión del mundo, desde una mirada más fenomenológica y sociológica, con la que se crea Trabajo Social como profesión, en donde se infieren bases hermenéuticas en los métodos; en lo concerniente a la relación teoría-práctica o conocimiento-acción, que se va dicotomizando, se centra en un enfoque más analítico; y, la última, la conservación del carácter cognoscitivo (afectivo o comunicacional como énfasis) en la intervención, que se recoge posteriormente.

Hoy se demarca una línea de acción de impacto en la ruta cognitiva con base en el paradigma constructivista ortodoxo (ver Glasenfeld, 1998) que resume tendencias: interaccionistas, de procesadores de información y de simbolistas que, por una parte, consideran no solo la mediación cultural y pedagógica como la herramienta de producción de saberes, de construcción social y de constitución del sujeto, sino los procesos de pensamiento, aprendizaje y conocimiento que en ello se implican, por otra parte. En otras palabras, define hoy, no un determinismo psíquico sino estructural en la relación mente-cerebro con diferentes propuestas de trabajo como perspectivas teóricas o estrategias referidas a los procesos formativos, entre otras: desarrollo conceptual, re-estructuración cognitiva, habilidades de pensamiento, resolución de problemas, meta-cognición, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, etcétera.

En este período (aproximadamente en los años 60 del siglo XX) se van tejiendo otros modelos para la práctica de Trabajo Social, que se pueden considerar como transiciones o coyunturas conceptua-

les o pre-paradigmas frente a nuevas búsquedas ante demandas del contexto social. Búsquedas activadas por las necesidades que crea, como secuelas, la segunda guerra mundial: el crecimiento de la población, el fenómeno de la urbanización, los desarrollos tecnológicos y de las comunicaciones, las crisis económicas y la violencia política, entre otros factores, así:

- Paradigma cognitivo en Estados Unidos, centrado en la co-construcción de la experiencia mediante la comprensión (uso de procesos mentales).
- Paradigma sistémico en Estados Unidos, orientado al cambio de estructura del sistema familiar (manejo de límites, roles, funciones, valores, interacciones).
- Paradigma marxiano⁷¹ en América Latina, enfatizando en el cambio radical de estructuras sociales (acceso a la conciencia social).

Diría Maturana (2003), se pasaría a disolver la matriz ontológica kantiana sujeto-objeto que miraba el problema del conocimiento en el dualismo separador teoría-práctica, conocimiento-acción. Para él, hacer es conocer y conocer es hacer (aportes de la cibernética de segundo orden en la teoría de los sistemas complejos). Por otra parte, se llega a reconocer la comprensión del ser humano en el contexto relacional, como lo suponía Richmond y sus seguidores; y se dirime el asunto de poder dar cuenta de las propias percepciones cuando el sujeto no se puede situar por fuera de ellas mediante el reconocimiento de los procesos meta-cognitivos.

Algo muy importante, Maturana define el fenómeno del conocer como un asunto afectivo que cierra el círculo: lenguajear-emocionar, muy claro en la práctica de Trabajo Social (afectar-comunicar), pero no conceptualizado dentro de la matriz praxiológica richmondiana. Hoy, para llegar a esto, la profesión ha recorrido un camino en el cual sus desarrollos no pueden ser medidos por su cronología sino por su lógica conceptual, cuyos avances históricos no son circulares, ni lineales, ni cíclicos, sino más bien los de un tejido en bucle, con una permanente re-conceptualización. Proceso que se asume desde el principio de Kuhn de conmensurabilidad teórica y de desarrollo científico a partir de sus conceptos de ciencia normalizada (como modelos vigentes) y anomalías (situaciones emergentes que el pa-

⁷¹ Los modelos desarrollados en América Latina a partir del paradigma marxiano, en el período de la re-conceptualización (en sus diferentes momentos), se clasificarían como enfoques construccionistas, no constructivistas. Modelos que no mostraron efectividad y se re-configuran hoy desde procesos de investigación-acción, o como modelos participativos en la línea más comunitaria. Por lo tanto, solo se señalan y no se abordan en este texto por el interés de considerar a profundidad los modelos dentro del segundo paradigma (constructivista). Véase dentro de los modelos construccionistas, entre otros, las propuestas de Boris Lima (1976), Paulo Freire (1971, 1976), Cassinieri (1981), Ander-Egg (1976, 1992, 1997) y Kisnerman (1998), entre otros.

radigma instaurado no puede resolver) como posibilidad de avance conceptual o estancamiento. Se anota así cómo el cognitivismo en Trabajo Social, en sus diferentes vertientes, poco reconocido en el espectro profesional (al menos explícitamente en la literatura que circula en el medio) pero siempre presente en forma implícita, demarca una matriz ontológica que se aborda, hoy, desde el constructivismo (véase capítulo IV). Dicha matriz tiene bases epistemológicas soportadas en la vertiente cognitivista, que son claras, en su génesis, en las matrices desde Richmond a Goldstein; inicialmente con la inclusión de principios humanistas y más tarde con la fusión de conceptos de sistemas complejos, desde los cambios de la teoría general de sistemas que, en la década del sesenta, influencia altamente a Trabajo Social en sus prácticas con familias.

En este período los desarrollos conceptuales, como alternativas de cambio para la profesión, se ven en la línea de dos paradigmas: el cognitivo-conductual y el sistémico. Este último fue evolucionando en lo que en este libro se propone como tres generaciones con sus respectivos modelos. El paradigma cognitivo-conductual (psicología post-racionalista y neurociencias) le pone contrapeso al paradigma conductista radical que, irónicamente, ha sido el que ha tenido menos desarrollos teóricos pero, al parecer, más usos en la práctica profesional. Es de anotar que los paradigmas cognitivo-conductual y sistémico no influenciaron la génesis de Trabajo Social en América Latina, llegando, como se ha aclarado, el modelo clínico-normativo basado en el psicoanálisis ortodoxo, el conductismo radical y la reificación de ellos como una intervención operativa; es de afirmar, legaron, no se sabe a cuenta de qué, un paradigma asistencialista-tecnocrático.

El cognitivismo en Trabajo Social rompe primero con las formas conductistas radicales para asumir, inicialmente, una postura moderada de este paradigma (asociacionista), como primera generación cognitiva de corte más interaccionista en la propuesta de Piaget; y segundo, anula radicalmente el concepto de *terapia* para centrarse en el de *educación* en forma más explícita, como es el caso particular en Satir, en cuya propuesta, a pesar del uso de dicho término, su significado no es clínico; es decir, su énfasis es formativo y no curativo. En general, este paradigma muestra su génesis desde un trabajo, primero, multidisciplinario (biología, filosofía, psicología, antropología) como psicología cognitiva y luego desde un carácter interdisciplinario como las ciencias cognitivas⁷². Como psicología

⁷² Las ciencias cognitivas nacieron, después de la segunda guerra mundial, con la revolución tecnológica y la metáfora del computador para explicar cómo el hombre llega a conocer mediante el procesamiento de información, y para comprender el desarrollo humano mediante modelos matemáticos. Unía, en este acometido, a la psicología y a la informática con el

cognitiva, en la década de los 30 con Piaget en Ginebra, Vigotsky en la Unión Soviética, Kurt (polaco nacionalizado en Estados Unidos) y Bruner en Estados Unidos, da la contraparte al conductismo en auge con Watson y Skinner, quienes se movían con una propuesta radical frente a los problemas de la percepción, las estructuras de pensamiento o la cognición humana⁷³. Como ciencias cognitivas, son los post-piagetianos, entre ellos los españoles Case y Pascual-Leone, quienes proponen una explicación nueva al problema del conocimiento mediante el procesamiento de información vs. el desarrollo de estructuras cognitivas.

Se cristaliza la revolución cognitiva que desestaura al conductismo y que hoy se contrasta con una línea ecologista, en el estudio de la mente no interesada tanto por las representaciones sino por los estados mentales que las producen. Desde la Filosofía, entre uno de los promulgadores, se encuentra Searle (1992) con su emergentismo frente al reconocimiento de cuatro condiciones que hacen el vínculo pensamiento-conducta: intencionalidad, causación mental, conciencia y subjetividad. Duque señala que, hace más de un siglo, fue William James quien asumió el problema de la conciencia como un proceso, y que Searle, en su base biológica, articula las experiencias subjetivas. “El reconocimiento de la conciencia (no conciencia afectiva en Piaget, ni conciencia psicológica en Freud) ha interesado a las ciencias cognitivas para plantear diferentes hipótesis en la relación mente-cerebro (...) que para Searle (...) se centran en la pregunta ¿cómo acomodar la subjetividad de los estados mentales dentro de una concepción de mundo real?” (Duque, 2005, 91).

Este nuevo paradigma, ya en auge en los años 70, está presente en toda la existencia humana frente a preguntas ¿cuál es la capacidad para conocer y cómo hacerlo? y no solo ¿qué es lo que se conoce? En otras palabras, se cuestiona por procesos meta-cognitivos para concentrarse en las facultades cognitivas humanas que lo hacen posible, y también revalorar el concepto de inteligencia⁷⁴. Haciendo una

soporte además de otras disciplinas como: filosofía, neurología, antropología y lingüística. Con los desarrollos de las neuro-ciencias emerge, después de los procesadores de información, una nueva línea, los conexionistas que, mas tarde, Searle (1992, 1996) critica desde su propuesta emergentista. Los conexionista vs. simbolistas se basan en la metáfora neural o sistema que aprende del ambiente y el procesamiento no en paralelo sino en red (véase, Duque, 2005).

73 Para Piaget (1997) el desarrollo cognitivo se asume como un cambio paulatino de estructuras de pensamiento a través de consecutivos estados de desequilibrio que activan operaciones mentales (maduración por desequilibrios o visión **socio-cognitiva**); para Vigotsky (2000) el pensamiento logra sus desarrollos por la mediación histórica de los instrumentos de la cultura (visión mediacional); y para Bruner (1998) hablar de cognición es referirse a los procesos representacionales de la mente mediados por el lenguaje, en tanto éste es un producto cultural (visión **socio-cultural**).

74 La inteligencia pasa de una concepción única o de coeficiente intelectual a una concepción múltiple con Gardner (2001), a inteligencia triárquica en Sternberg (1987), a inteligencia computacional en Nikerson (1990) y Perkins (1999), a inteligencia generalizada

sinopsis, los limitantes iniciales de dicho paradigma tienen que ver con: **a)** en la postura más radical, el centramiento en las funciones del individuo y, en la postura más moderada, el bajo reconocimiento de las variables de contexto y la responsabilidad del mediador; **b)** el énfasis en las estructuras cognitivas que relegaron a un segundo plano la afectividad; **c)** el bajo reconocimiento de las funciones volitivas que se articulan a lo sensorio-motriz para privilegiar lo intelectual como propiamente dicho; y **d)** el acento en una intervención más directiva, pero con la vinculación de otros mediadores en el proceso. Lo que hoy se denominaría acción educativa multiplicadora o trabajo en cascada.

Hasta aquí se ve una línea de desarrollo que, para las ciencias sociales aplicadas, enruta los procesos educativos en los cuales se puede situar la vertiente constructivista⁷⁵ que es interaccionista y relativista frente al conocimiento, al desarrollo humano y a los procesos pedagógicos, entre otros.

Ahora bien, otra línea de trabajo de este paradigma, como línea clínica o perspectiva terapéutica (que no es objeto de atención en esta disertación) es la postura cognitiva comportamental liderada, desde la psicología post-racionalista, por Aarón Beck, Albert Ellis y George Kelly⁷⁶, quienes respectivamente reconocen: **a)** la prevalencia de pensamientos negativos en torno a sí mismo y la realidad como la causa de la conducta disfuncional; **b)** el comportamiento humano supeditado por pensamientos irracionales que se pueden cambiar; y **c)** la teoría de los constructos personales o creencias particula-

en Mithen (1998) y a inteligencia como dominio específico o <competencia de dominio> en Chomsky, entre otros. En retrospectiva, el concepto de inteligencia, en su concepción social, fue elaborado por el alemán Wilhem Wundt (1832-1920), como ya se anotó, padre de la psicología experimental, quien se interesó por los procesos de sensación y asociación, y el estudio de los fenómenos mentales a través de la observación de los productos de la mente (usos, costumbres, tradiciones, etcétera) en sus contextos de producción, como el acometido de la psicología social. Igualmente, Mead relaciona ya interacción social y desarrollo intelectual en su teoría de los gestos, quizá, en la línea de Searle de ver el desarrollo cognitivo no como problema solo de estructuras mentales (relación mente-cerebro) sino de interacciones (juego de roles) entre individuos. Insistía Mead en que antes del pensamiento y la noción de sí mismo (conciencia) está la interacción, dando una base para su construcción. Suponía que el individuo al adaptarse al actuar del otro, mediante los gestos, implicaba un ejercicio de preparación, interpretación y reacción o respuesta. El otro como un significante que, en la interacción, conduce a su congénere a la construcción de un significado, interpreta el gesto. El pensamiento sería entonces la interiorización de los gestos a través de la conversación.

75 En la perspectiva psicogenética, el padre del constructivismo es Piaget y en la física es Heins von Foerster, con desarrollos contemporáneos en Maturana & Varela y Morin.

76 En el ámbito clínico el paradigma cognitivo tiene expresión en las terapias cognitivo-racionales, que Núñez y Tobón (2005) sintetizan en cinco principios como terapias cognitivo-conductuales: **a)** la respuesta no adaptativa se da cuando no se procesa información en forma racional; **b)** "El aprendizaje es posible por la mediación de factores cognitivos" (2005, 37); **c)** ideas irracionales producen trastornos emocionales" (2005, 37); **d)** se entiende el malestar y las relaciones del sujeto con su entorno a través de escuchar lo que ellos refieren de sí mismos; y **e)** los esquemas des-adaptativos producen distorsiones o alteraciones psicológicas en las personas.

res frente a las situaciones cotidianas organizadas jerárquicamente como esquemas (véase Feixas y Miro, 1995).

Planteamientos que, para los pensadores, tienen asiento en la propuesta del conductista Bandura en la relación estímulo-organismo-entorno-respuesta, en la cual se soportan los modelos intermedios más cercanos al cognitivismo, quizá integrados a él, o socio-conductismo para Trabajo Social. Su línea de base se vehicula en la psicoterapia constructivista o enfoque cognitivo-conductual o de modificación de la conducta; en síntesis, asumen que son las distorsiones (errores) mentales las que activan emociones negativas, y que para cambiar dichos estados emocionales hay que cambiar los modos de pensamiento.

Se registra dentro de este paradigma un tímido salto al abordaje del problema de la conciencia no como activación de recuerdos y experiencias vividas olvidadas, sino como un percatarse de la propia experiencia presente que es subjetiva e interior. Para ello es recurrente el concepto de representación mental o esquema o patrón que explicita cosmovisiones y tipos de comportamiento, y el concepto de meta-representación o capacidad para leer el propio pensamiento, equivalente al concepto de qualia acuñado por William James. Este proceso se da por la existencia de un yo que admite la información personal que, desde el constructivismo biológico en Maturana y Varela, depende de la estructura u organización interna; pero, en particular de la constitución de ese yo o self, o constitución del sujeto cognitivo como capaz de reconocer-se y valorar-se como poseedor de un sí mismo. Salto que se da a partir de la segunda generación sistémica.

En esta perspectiva la conciencia no depende tanto de la capacidad funcional del sistema sino de la capacidad de acoplamiento entre los sistemas y el entorno que gatilla demandas, en tanto existe ese yo activador. En pocas palabras, esto permite recordar que el objeto de intervención en Trabajo Social se ha delimitado por este horizonte, sea que se centre la atención en el desarrollo de la personalidad, la capacidad de afrontamiento, la liberación de energía (motivación), la capacidad para resolver problemas, la capacidad para aprehender los recursos (internos y externos), etcétera. Se podría decir, un Trabajo Social que no padece de anosognosia o ausencia de toma de conciencia funcional, al menos en los referentes conceptuales en que se soporta la práctica profesional, reconfigurados desde la experiencia empírica como tradición teórica. Igualmente, se registra una alta tendencia a la aceptación de las variables de contexto para precisar el concepto de **la relación** que tanto prevalece en todos los modelos como principio metodológico obtenido de Richmond; heredera de la perspectiva en Mead, como ya se señaló, de privilegiar la interacción

entre individuos (individuo a individuo) como posibilidad de desarrollo del pensamiento y construcción de un yo firme (sí mismo), y viceversa, sobre la base de poder interpretar los gestos (verbales y no verbales) del otro. Principio asumido por la pensadora, recuérdese, como la tesis central de su propuesta metodológica. Ello señala, implícitamente, dos tendencias complementarias: una hermenéutica y otra cognitiva, obviamente poco conceptualizadas en su época.

Ahora bien, afirma Payne que: “La teoría cognitiva tiene que ver con la cognición; esto es, con el pensamiento de la gente (...) aparta a Trabajo Social conductista de una perspectiva mecanicista de la conducta y explora la capacidad de las mentes humanas para modificar y controlar la forma en que los estímulos afectan la conducta” (1995, 237). De ahí que las primeras herramientas propuestas en Trabajo Social fueron: la *entrevista* como una conversación recíproca y a profundidad y *el modelamiento* por la mediación educativa, como forma de conocimiento y aprendizaje social por medio de la heurística de la interpretación.

Pero la terapia racionalista no entró a jugarle a los modelos ya abordados, no tanto por ser un enfoque directivo, contrario al de Trabajo Social como señala Payne (1995), sino por los avances desde su condición terapéutica que parten de considerar la situación del sujeto como patológica y por ser modelos de bajo o ningún contenido mediacional externo o interaccional; únicamente reconocen la mediación cognitiva del mismo individuo. De ahí que, desde un enfoque educativo, se formule la plataforma filosófica a partir del humanismo, la fenomenología y el interaccionismo simbólico con el objetivo de incluir en su corpus de acción a la cognición y de lograr cambios mediante el aprendizaje con conceptos tales como: **a)** la percepción sesgada del mundo está relacionada no con ideas irracionales sino con la forma en que se interpreta el mundo; **b)** los esquemas tipificados en la cultura, con los que se interpreta el mundo, limitan el campo perceptual para la misma interpretación; y **c)** las formas de percepción varían en contextos, individuos y experiencias para garantizar que la realidad que se vive es la que se comprende y viceversa, y que no es una percepción necesariamente errónea o patológica. Se percibe no lo que se ve, sino lo que se comprende.

Los primeros modelos cognitivos sucesores de algunas premisas conductistas y de procesadores de información (primeros cognitivistas como tal) en la línea tanto terapéutica como educativa, al ser superados por modelos post-racionalistas o constructivistas plantean como principios: **a)** “... las personas construyen el mundo y lo interpretan, diferente al enfoque seguido por las terapias conductual y cognitiva tradicionales que asumen que el conocimiento es una representación directa del mundo” (Vásquez, en Núñez y Tobón, 2005,

40); **b)** el proceso terapéutico o educativo busca que se descubra el mundo construido, se procesen emociones y se comprenda cómo se ha construido, qué quiere y qué puede cambiar mediante la reorganización de su sistema o la visión desde otra perspectiva; y **c)** el principio terapéutico de la intervención es <la creación de distorsiones> o <la perturbación emocional> por parte del terapeuta. El principio pedagógico, en la línea educativa, es <el desequilibrio socio-cognitivo>, <el develar las contradicciones>, o el exponer al sujeto a experiencias de vida diferentes para ver la propia desde otras perspectivas, buscar lo incongruente de sus narraciones o re-vitalizar las soluciones positivas ya dadas a problemas complejos (sedimentar).

Son pocos los modelos cognitivos reconocidos en la práctica de Trabajo Social; algunos pensadores de la profesión (traducidos al español) registran dos modelos: cognitivo de Goldstein y conductista de Fischer y Gochros.

Modelo unitario de Howard Goldstein: método de transferencia para el cambio

Modelo planteado en 1973 con la publicación del libro *Social Work practice. A unitary approach*. Haciendo un paréntesis, se puede sintetizar el principio gnoseológico de los modelos en Trabajo Social, abordados hasta ahora, con la pregunta sobre ¿cómo los seres humanos pueden conocer algo? Respuesta que posiblemente se dirigía al constructo <toma de conciencia>, no en la dinámica psicoanalítica ortodoxa, sino subjetivista que implica, sin excepción, el énfasis en procesos de intervención. Ello conduce a ratificar la presencia del cognitivismo en un Trabajo Social muy marcado en Richmond y posteriormente re-formulado por Goldstein (década de los 80) con la introducción del concepto de sistemas en una línea más humanista-cognitiva, como ya se analizó, sistema cliente y sistema organización o institución, y su emergencia en las últimas décadas de los modelos sustentados en las teorías eco-sistémicas del pensamiento complejo o simplemente sistemas complejos; modelos que contemporáneamente re-emergen con dos posturas: constructivista y construccionista. Además, modelos, como se verá, retomados implícitamente por las primeras vertientes sistémicas y ecológicas de Pincus & Minahan, Satir, y Germain & Gitterman, entre otros.

El cognitivismo, en palabras de Campanini y Luppi, busca: “Ayudar a distanciarse de las convicciones que han demostrado ser inútiles y dañinas, para poder así criticarlas y eventualmente cambiarlas (...). Las técnicas utilizadas se centran en la cognición, en la conducta o en las emociones...” (1996, 45-46). En este paradigma se registran

como técnicas terapéuticas la de-sensibilización sistemática y la exposición a las situaciones temidas; y como técnicas educativas el entrenamiento de la atención, la solución de problemas, la formación en competencias cognitivas-sociales, el desarrollo de habilidades para la vida, etcétera.

Al ser pocos los modelos desarrollados por Trabajo Social en el período de auge del paradigma cognitivista (década de los 80), esta perspectiva no cae dentro de la gama de búsquedas frente al fallido movimiento de la re-conceptualización entre las décadas de los 60 y los 70, como reacción no solo a la reificación de la teoría psicodinámica vinculada directamente al trabajo casuista, sino a su decadencia en una práctica operativa-intuitiva-empírica y a los desarrollos de la ciencia, en general, con visiones emergentes no consolidadas. En sus primeras fuentes, la teoría cognitiva es apropiada por Goldstein desde su modelo unitario, quizá como una de las pocas conceptualizaciones a este nivel que, desde la profesión, ya se preguntaba por un método integrativo; se cuestionaban no tanto por la concepción teórica de base, frente a la integralidad de los sistemas, sino por la estrategia metodológica que orientara un trabajo de cambio, una vez definida la diana o foco de acción. En el medio angloamericano, se observa una ganancia, la de centrar el problema del aprendizaje no en la vía conductista radical, sino moderada con enfoque humanista; pero, postura aún referida a la modificación de la conducta y no, por ejemplo, a la re-estructuración cognitiva, o al acoplamiento estructural, o a la auto-eco-organización, como perspectivas más contemporáneas del paradigma cognitivo.

Goldstein aún centra la atención en la relación percepción (individuo) y campo perceptual (contexto), para señalar cómo el proceso de aprendizaje social o cotidiano-vivencial se implica en un tetraedro cuyos puntos son: conciencia (comprensión), atención, interpretación y estrategia perceptual que, para el autor (véase Payne, 1995, 240), configura un circuito en la activación del esquema E-O-R (estímulo-organismo-respuesta). Da valor al yo en sus tres dimensiones (afectiva-perceptiva-intencional) y señala los aprendizajes necesarios para resolver los conflictos que se activan, en la interacción de los *yoes* (de desadaptación, de límites, de metas, de motivación) frente a las demandas, recursos, oportunidades y limitantes externos. Para el autor, la adaptación implica cambios; contrario a lo que enfatiza Payne frente a que la ayuda adaptativa es para el cambio. Al respecto señala: "Dado que la persona y el entorno se conciben como un todo, el concepto que tiene Goldstein sobre el cambio es el de mejorar la capacidad de un cliente social para solucionar sus problemas; estamos pues ante una experiencia de apren-

dizaje” (1995, 243). Goldstein es uno de los pocos pensadores que introduce el concepto de aprendizaje en la práctica de Trabajo Social.

Entre otras, las siguientes premisas sintetizan los principales fundamentos teóricos de la posición de Goldstein: **a)** “Gestión de un proceso de aprendizaje social que se desarrolla dentro de un contexto y como consecuencia de una relación humana, que comprende y compromete al asistente social y a los individuos (singular y colectivamente) en relación con los objetivos” (en Dal Pra, 1998, 52); **b)** la influencia profesional como clave del tratamiento para la persuasión mediante la comunicación; **c)** “El proceso de ayuda se realiza a través de una serie de fases lógicas de aprendizaje, de la adquisición de capacidades para la solución de problemas y, de cambios que se individualizan y coordinan en un proceso unitario” (en Dal Pra, 1998, 57); **d)** trabajar a partir del estilo de aprendizaje del usuario y construir con ellos el concepto de transferencia del aprendizaje. “Hay que hacerles ver que el aprendizaje es transferible a otros problemas de la vida” (en Payne, 1995, 254); y **e)** se construye la realidad a través del aprendizaje de instrumentos de conocimiento y con ellos se da el proceso de adaptación que está influido por el auto-concepto (ser), el yo perceptivo (saber) y el yo intencional (hacer). Se perfilan tres tipos de aprendizaje: estratégico (informar-se), táctico (adaptar-se a lo cotidiano) y adaptativo (ajuste interno y de perspectiva o externo).

Para Goldstein los elementos de su tetraedro (conciencia, atención, estrategia perceptual e interpretación o significación), como esquema para entender su modelo unitario que comprende la interrelación de las categorías transferencia de aprendizajes, desarrollo de capacidades y solución de problemas, son los focos a desarrollar a través de un proceso mediacional, aún incipientemente, hacia la comprensión social y de sí mismos. Su método de cambio, que implica el aprendizaje social, se enfoca a la transferencia de instrumentos de conocimiento (asunto de des-información) y se delinea en las siguientes fases:

1. Fase inicial de aprendizaje discriminativo. “Hacer que los clientes sociales se conciencien más y/o se hagan más sensitivos en relación a los problemas y circunstancias de su mundo” (en Payne, 1995, 244).

2. Fase intermedia o de aprendizaje conceptual. “Hacer que los clientes sociales aprendan los símbolos y las ideas que ellos convencionalmente utilizan en el procesamiento de la información” (en Payne, 1995, 244). La estrategia (proceso metodológico), la diana (problema objetivo) y las fases son las variables de la práctica de Trabajo Social.

3. Fase final o de resolución de problemas. “Se trata del procedimiento global por el que los clientes resuelven las dificultades que se encuentran en su entorno” (en Payne, 1995, 244).

Todo ello implica en Goldstein, señala Payne, operaciones de: centramiento de la atención, concienciación, insight, exploración de tareas para crear climas positivos, eliminar obstáculos de aprendizaje y "... hacer que (...) se modifiquen premisas y opiniones acerca de la realidad" (1995, 249). Por otra parte, ello se inserta en su concepción de objeto de intervención como el referido a las interacciones sociales o relaciones hombre-mundo, a las competencias cognitivas y sociales como el objeto del objeto, y al aprendizaje social como el objeto del objeto del objeto (intervención directa con los actores sociales).

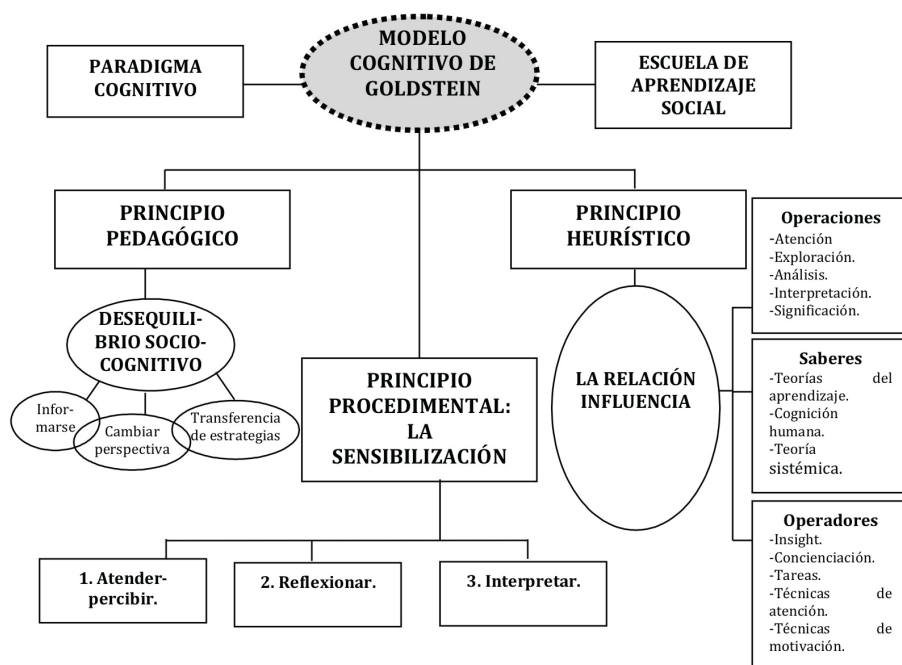


FIGURA Nro. 20
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE TRANSFERENCIA PARA EL CAMBIO

En la figura Nro. 20 se re-construye la estructura del método en Goldstein para demarcar un principio pedagógico centrado en la mediación, un principio heurístico o metodológico orientado a **la relación-influencia** y un principio procedimental definido por la sensibilización yo-medio.

En la tabla Nro. 16 se resume la matriz metodológica del modelo de transferencia para el cambio, la cual se inscribe en el paradigma cognitivo. Aunque este autor no expresa la tradicional figura diagnóstico-tratamiento en la intervención en Trabajo Social, ella se infiere desde su diseño integrativo-dialógico que no escinde la relación conocimiento-acción. El concepto de diagnóstico se traspola al de valoración.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: re- estructuración informativa)
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Fase inicial: aprendizaje discriminativo o sensibilización hombre-mundo.	-Atender-percibir. -Reflexionar. -Interpretar.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Fase intermedia: aprendizaje conceptual o transferencia de instrumentos de conocimiento y estrategias.	-Atender-percibir. -Reflexionar. -Interpretar.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Fase final: resolución de problemas.	-Atender-percibir. -Reflexionar. -Interpretar.

TABLA Nro. 16
TRIPTA METODOLÓGICA EN GOLDSTEIN

Modelo de modificación de la conducta de Joel Fischer y Harvey Gochros: método de demostración

Al igual que el modelo de Goldstein, los actores se ubican en el paradigma cognitivo-conductual, pero en el otro extremo epistemológico de marcada tendencia conductista. Se podría afirmar que éste es un modelo de transición entre el conductismo radical y el cognitivismo para abrir el paso a la perspectiva sistémica como un conductismo humanista (va tendiendo hacia la tercera fuerza de la psicología o humanista). Para algunos, conductismo y cognitivismo, son la misma corriente. Aquí se configura, para el análisis, más que un conductismo radical y sus diferentes escuelas, un neo-conductismo que con Bandura se abre a la variable de aprendizaje social, para hablar, desde Trabajo Social, de un modelo de modificación de la conducta o socio-conductismo.

En su visión más radical, el paradigma conductista, como señala Duque: "... asume la información en términos de estímulos frente a un sujeto considerado como <tabula rasa>, la cual se convierte en mecanismo de control social para garantizar el orden del sistema, que es cerrado y estático en su interior y, a la vez, un sujeto que no se relaciona con otros sistemas" (2004, 116). En este paradigma hay que diferenciar tres corrientes que fueron evolucionando: **a)** la corriente conductista radical, que no reconoce los estados de conciencia ocultos o no obser-

vables, solamente las conductas observables; **b)** la corriente moderada que reconoce la conciencia como lo oculto, pero de imposible estudio científico; y **c)** la corriente biológica-mediacional (más contemporánea y de interés aquí) que sostiene que entre el estímulo y la respuesta hay una pauta que conecta, es el mediador o el organismo mismo (Véase Harris, 1999).

Estas tres corrientes, frente al aprendizaje, suponen respectivamente las fórmulas: E-R (estímulo-respuesta) como aprendizaje por condicionamiento simple o instrumental; EOR (estímulo-organismo-respuesta) como aprendizaje operante; y E-O-R-E (estímulo-organismo-respuesta-efectos o consecuencias) como aprendizaje social. Son rasgos generales de este paradigma: **a)** su condición sincrónica (E-R) o su condición diacrónica que incluye antecedente y consecuente en la conducta; **b)** su linealidad; **c)** la inclusión de elementos ambientales, que son observables, para explicar antecedentes; **d)** los fenómenos internos, no observables, como no causantes de la conducta, más bien causados por ésta (no explican la conducta); **e)** los estados mentales no dan lugar directamente a una conducta, sino que ella puede ocurrir por asociaciones, o antecedentes observables, o respuesta a estímulos; **f)** el desarrollo intelectual como la habilidad innata del individuo y, la capacidad del ambiente para integrar y proveer estímulos, respectivamente.

Los inicios del conductismo en Estados Unidos con Watson (años 20 del siglo pasado) se configuran como la primera generación que, en su visión radical, parece no haber influido en Trabajo Social. Se tiene referencia de la influencia de la segunda generación, con aportes de Skinner y Bandura, respectivamente, con su propuesta de aprendizaje instrumental y social, con mayor auge en los años 50. Pero solo se registra literatura al respecto (en el medio) en la década de los 60 como respuesta a las búsquedas de otros modelos. Afirma Payne: “Es la teoría más positivista de Trabajo Social” (1995, 159). También señala que se le critica por su tendencia a manipular la conducta, y que las publicaciones en esta línea parecen más <un manual de técnicas>. Reconoce como primeras producciones, la de Joel Fischer en 1967 y la de Harvey Gochros en 1975. Tanto Hills (1980), Payne (1995), Du Ranquet (1996), como Viscarret (2007), confirman que Fischer y Gochros son los exponentes del modelo socio-conductual para Trabajo Social, junto con Edwin J. Thomas (1967) con su libro *Socio-behavioural approach and application to Social Work* de la Escuela de Michigan, y Derek Jehu (1979) de Inglaterra, con la publicación del libro *Learning theory and Social Work*.

Es de resaltar que el modelo de Fischer y Gochros tiene una base menos mediacional. Se dirige al trabajo directivo mediante el condi-

cionamiento operante para llegar al aprendizaje elaborado a través de la automatización y no la autonomización de la respuesta. Para ello se utilizan como mecanismos de refuerzo la recompensa o aprobación y, en algunos casos, la restricción de la acción o el castigo. Según Lutz, desde la teoría del aprendizaje, comprende cuatro principios: **a)** puramente es cognoscible, lo que es observable; **b)** la conducta es siempre una respuesta a estímulos (internos o externos); **c)** el comportamiento se puede modificar mediante el condicionamiento; y **d)** el comportamiento social es aprendido y se puede condicionar (cambiar) "... fortaleciendo algunas de sus conductas, debilitando otras y ayudando a abandonar algunas formas indeseables de conducta para adquirir nuevas, más adecuadas" (en Hill, 1980, 54-55).

A este modelo no le interesan las emociones, los recuerdos y los sentimientos percibidos por el cliente: "... no utiliza interpretaciones, ni hace referencia al pasado para resolver conflictos presentes..." (Viscarret, 2007, 118); "... considera impropio utilizar pensamientos ocultos o inferencias acerca de estructuras de la mente, porque no pueden ser independientes y objetivamente comprobadas" (Payne, 1995, 161).

Como se observa, esta vertiente, para algunos denominada socioconductista, se configura en la cara intermedia con relación a los llamados modelos clásicos, que emerge, en el tiempo, en forma paralela con los paradigmas marxiano y sistémico en la crítica a la instrumentalización de la práctica de Trabajo Social. Sus objetivos son:

1. "Obtener, suprimir, disminuir o reforzar de forma duradera ciertas conductas" (Viscarret, 2007, 117).

2. "... ayudar a una persona por medio de interacciones personales y cambios en algunos aspectos del ambiente. Se hace, alterando el comportamiento del cliente en formas definidas para que los problemas disminuyan o desaparezcan" (Hill, 1980, 57).

3. "Facilitar el cambio o establecimiento de una conducta (...) enseñando al cliente cómo actuar, sobre las variables que condicionan una determinada conducta o tomando como auxiliares a otras personas cuya acción es susceptible de influir la conducta del cliente..." (Du Ranquet, 1996, 149). No solo el profesional que hace el rol de agente de cambio conductual influye en la conducta, también lo hacen otros agentes como familiares, maestros, amigos, instituciones, etcétera, que tienen poder de moldeamiento o ejercen control sobre el individuo por su dependencia a ellos.

4. "... incrementar las conductas deseadas y reducir las conductas indeseadas para que la gente afectada por acontecimientos sociales actúe correctamente. Esto aumenta su capacidad para llevar una vida plena y feliz" (Payne, 1995, 169).

En esta postura, el principio metodológico ya no es **la relación** sino <el contra-condicionamiento>. Se centra en los síntomas o efectos como conducta observable, o énfasis en el problema consultado, o percibido por el cliente, o el ambiente. Du Ranquet reconoce como hipótesis que: “Toda conducta sea adaptada o inadaptada, ha sido aprendida por medio de los refuerzos proporcionados por el entorno a esta conducta” (1996,150). El proceso metodológico varía según la interpretación de los compiladores o comentaristas así:

1. Fases según Jehu (en Viscarret, 2007):

- Identificación y especificación de la conducta problema.
- Identificación de las condiciones que controlan los problemas de conducta (biológicos, históricos, actuales).
- Evaluación de los recursos terapéuticos, potencialidades y limitaciones del cliente, capacidad para responsabilizarse, y su concepción de recompensa y castigo.
- Selección y especificación de las metas terapéuticas para reducir conductas negativas, adquirir respuestas apropiadas y mantener respuestas no problemáticas.
- Planificación del tratamiento. Sobre el agente, los procedimientos y medios para el logro de cambios. Formular plan (no específica en qué consiste).
- Evaluación del tratamiento (sobre los cambios).

2. Fases según David Howe (en Viscarret, 2007):

- Identificar el problema.
- Identificar la necesidad de cambio (qué y cómo se quiere cambiar).
- Analizar condicionamientos de la conducta actual.
- Seleccionar metas y objetivos de la intervención.
- Planificar y ejecutar el tratamiento (no lo especifica).

3. Fases según Du Ranquet (1996):

- Fase inicial: investigación y diagnóstico: **a)** identificar la conducta a eliminar y la conducta a introducir, que se discute con el interesado, **b)** establecer la “línea de partida” o “punto cero” sobre los cuales se medirán los logros, y **c)** determinar las circunstancias que favorecen la conducta a eliminar.
- Especificación del problema mediante inventario.
- Diseño del contrato o plan de modificación de la conducta.
- Fase de registro y de mantenimiento o fase de refuerzo por medio del incentivo y la repetición.

4. Fases según Payne (1995):

- Definir la conducta-objetivo. Evaluación del problema.
- Medición de frecuencia de ocurrencia de la conducta (pre y post).

- Intervención por condicionamiento respondiente o clásico (E-R) o "... proceso por el cual se aprende la conducta; es decir, se conecta más o menos permanentemente con el estímulo. Cuando se llega a aprender la respuesta a un estímulo, la conducta de la persona queda modificada" (1995, 162).

- Evaluación.

5. Fases según Hill (1980):

- Investigación o estudio del comportamiento perturbado.
- Diagnóstico o evaluaciones del problema como producto de condicionamientos anteriores.

- Delineamiento de objetivos con el cliente.

- Fijación del contrato.

En suma, se sigue el esquema general de: estudio-diagnóstico-tratamiento, para centrar este último en el uso de técnicas o procedimientos así: **a)** de registro: diarios de campo, historiales, entrevistas; **b)** cognitivos: instrucciones verbales, moldeamiento, juego de roles, etcétera; **c)** operantes o de aprendizaje: refuerzo, extinción, castigo, respuesta inducida, insinuación, demostración, concatenación, sistema de puntos, contratos, descansos; y **d)** basadas en la respuesta condicionada: de sensibilización sistemática (apoyo personal por relajación), formación en solución de problemas, formación en auto-control, entrenamiento en habilidades sociales, demostración, modelación por aproximaciones, etcétera.

El modelo socio-conductista o de modificación de la conducta aparece como una propuesta clínica que se aborda aquí a manera de transición, aunque es un prototipo trabajado ampliamente en la educación formal a nivel individual y grupal. Para Trabajo Social requiere especialización en las técnicas dentro de un ambiente controlado que, según afirma Hill, socava los principios de la profesión pues: "... concibe al hombre como una máquina, un sistema reactivo del tipo robot, al reducirlo nada más que a un comportamiento (...), se le niega su libertad (...). En vez de abogar por un modelo de funcionamiento sano en relación al crecimiento y desarrollo humano, los problemas son vistos como una desviación de una norma teórica o estadística" (1980, 60).

Adviértase cómo el ideario del Behaviorismo es el principio que rige a las sociedades bárbaras signadas por la violencia, y que para nada es consecuente con una postura humanista crítica en lo referido a las conductas complejas, donde, como diría Habermas, la acción se orientaría al entendimiento mutuo. No obstante, hay que reconocer que algunas conductas se aprehenden por condicionamiento, las que entran en un espectro de hábitos que involucran el sistema humano volitivo-afectivo (motivacional-instintivo). De esta manera, es

como el paradigma cognitivo en contraposición al conductismo hace su entrada al panorama científico, ya mencionado; en particular para Trabajo Social, en forma muy tímida, para adentrarse más en el ámbito educativo o en los desarrollos de la psicología del aprendizaje.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: el condicionamiento)
ESTUDIO	Fase inicial: -Identificación conducta-problema. -Estudio de los factores asociados. -Evaluación de recursos.	
DIAGNÓSTICO	Fase intermedia: -Análisis del condicionamiento de la conducta. -Planificación de la intervención (objetivos, metas, estrategias).	
TRATAMIENTO	Fase final: -Contrato. -Aprendizaje discriminativo, conceptual y resolución de problemas. -Cierre.	-Demostrar. -Practicar. -Retro-informar.

TABLA Nro. 17
TRIPTA METODOLOGICA EN FISCHER Y GOCHROS

El modelo de modificación de la conducta, desde su tripta metodológica (ver tabla Nro. 17), muestra un diseño lineal que escinde la diada conocimiento-acción, para caracterizarse por el contra-condicionamiento como el principio metodológico, el reforzamiento como el principio procedimental y la mediación natural directiva como el principio pedagógico o base del método de condicionamiento. Según Hudson y MacDonald: "En la práctica el asistente social debe: **a)** definir claramente la conducta para asegurarse que el cliente social le presta atención; **b)** dar u organizar una demostración; **c)** hacer que el cliente imite y practique la conducta; y **d)** dar refuerzo y retroinformación y, si fuere necesario, más práctica" (en Payne, 1995, 168). Para ello usa refuerzos de: incentivos, repetición y extinción.

Aquí, el objeto de intervención se dirige a las relaciones sociales para dirimirse por medio del aprendizaje como objeto del objeto y, en últimas, dirigir la acción al cambio de conducta (objeto del objeto del objeto).

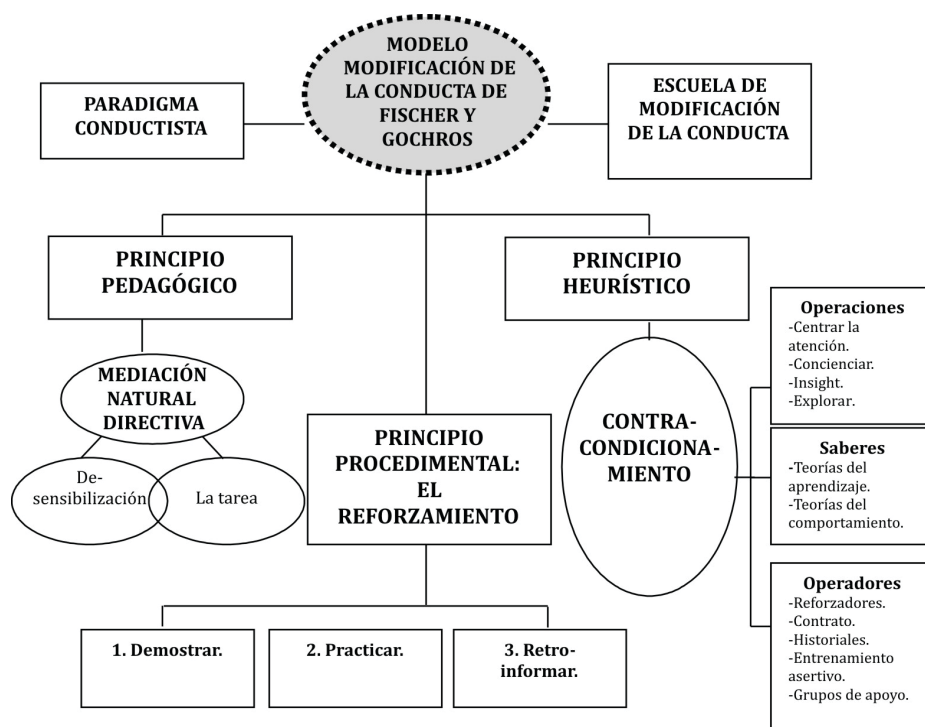


FIGURA Nro. 21
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE DEMOSTRACIÓN

Préstese atención a la figura Nro. 21 con el esquema que muestra la estructura metodológica del método de condicionamiento que, a manera de síntesis, se dirige en su connotación más social por: **a)** tener en cuenta al cliente, discutiéndose con él la conducta-problema a eliminar y la conducta a introducir; **b)** la sensibilización del cliente sobre su relación con el mundo; **c)** la transferencia de instrumentos de conocimiento y estrategias mediante diferentes clases de técnicas de condicionamiento; y **d)** utilizar para el tratamiento a agentes naturales, en el cual el rol del Trabajador Social es más el de interventor-asesor.

2. PARADIGMA SISTÉMICO DE PRIMERA GENERACIÓN. UN FUNCIONALISMO TARDÍO: MÉTODOS CONVERSACIONALES

Hacia mediados de los años 50 del siglo XX nace en Estados Unidos la orientación sistémica para la práctica de Trabajo Social⁷⁷, pa-
 77 Viscarret (2007) registra que, ya en los años 30, se hace referencia a la teoría de sistemas en Trabajo Social por parte de Hankins en su publicación: *Smith school of Social Work* y que, desde el punto de vista teórico, el primer trabajo sistemático en esta línea lo presentó Werner Lutz en 1956; es decir, reseñando los conceptos sistémicos, pero no haciendo propuestas metodológicas.

ralela aún al ejercicio de la intervención psicodinámica (prevalencia del trabajo casuístico) para interesarse ya no en el individuo sino en el grupo familiar como entorno de intervención. Se introduce el trabajo con el sistema y se hace un intento por dirimir la visión todavía existencialista de algunos modelos con relación a la pretensión paradigmática (funcionalismo radical y conductismo más ortodoxo) del control social (función directiva de Trabajo Social) y la provisión de servicios (función tecnocrática-asistencial de Trabajo Social). Para América Latina, solamente a mediados de la década de los 70, luego de un rotundo rechazo a los modelos clásicos de corte angloamericano y de la caída del paradigma marxiano, se deja ver la influencia de la terapia familiar (inicialmente en Chile).

Los modelos surgidos, en esta primera fase de la sistémica, de la teoría general de sistemas y de la cibernética de primer orden (como disciplina auxiliar), y el apoyo de la teoría de la comunicación, vuelcan paulatinamente la mirada a la recuperación del ser humano en vinculación con el entorno a través de procesos lingüísticos. Es la búsqueda de una teoría integradora, que ya se ha enunciado; pero bajo la falacia de la unidad de atención como método (individuos, grupos y comunidades) y no en la clarificación, sin ser redundantes, de abordar este problema como asunto onto-epistemológico con diferentes facetas; es decir, pensar la integración no como la unión de elementos sino como la red de interconexiones entre sistemas y subsistemas, en tanto el individuo es un sistema en sí que interactúa con otros sistemas y con el entorno. Otra cosa que va dando pistas es pensar la teleología de la acción y, en tanto ella, el fundamento teórico que la determina por variantes como: la cognición, el ambiente social, la estructura social, la estructura del sistema, etcétera.

Esta primera sistémica se mueve en un marco estructural-funcionalista apartándose del funcionalismo ortodoxo pero, con visos sistémicos, conservando aún, en la misma línea del conductismo, el concepto de desviación social (anormalidad o atipicidad) como producto del fallo en las estructuras de poder o control social que, a la vez, deteriora la sociedad. Por el contrario, asume el conflicto humano como dinámica de los procesos sociales y la posibilidad de cambio, y considera la realidad en una permanente dinámica de transformación. De ahí que, señala Rosnoy en 1977: "... para evolucionar (es preciso) dejarse agredir por sucesos que provengan del exterior (...). Una organización debe ser capaz de captar estos gérmenes de cambio y de emplearlos en su evolución..." (en Zamanillo y Gaitán, 1991, 48).

Es la Escuela de Paloalto (California, USA), líder en la terapia familiar (para algunos) con enfoque sistémico-estratégico, con aportes de Bateson (inglés) en torno a las teorías de la comunicación, la que

va orientando el emergente paradigma cognitivo como modelo ecológico en la dimensión de los sistemas complejos. El eje de trabajo aquí es la comunicación-interacción; como registra Hill (1980), es un modelo que, a diferencia del clínico-normativo que veía al hombre condicionado por el conflicto como sujeto pasivo, reactante a nuevos estilos de vida, ve al sujeto como un sistema abierto con potencial de cambio y capacidad para intercambiar información con el ambiente. La condición de sistema abierto es un rasgo esencial, a diferencia de los sistemas complejos que se perfilan como cerrados en permanente intercambio con el entorno, por medio de aperturas para obtener información (energía regulada por la función autónoma del sistema).

Las dificultades de adaptación del individuo son consideradas no como una patología inherente a él, sino como una perturbación del sistema, en tanto él un elemento del mismo; es este otro rasgo que va a diferenciar a los sistemas complejos que delimitan al sujeto como un sistema en sí mismo y no lo niegan en su capacidad individual (siempre en interacción) de dirimir sus vidas. Desde Trabajo Social la principal representante de esta escuela es Virginia Satir (1916-1988) con una teoría consolidada como propuesta innovadora (ver capítulo IV)⁷⁸. Hay que reconocer, haciendo un paréntesis, que la teoría general de sistemas fue planteada por el físico Bertalanffy (1994) en la década de los 30; aunque se supone que dicha teoría la gestó el autor en los años 20, pero no se atrevió a publicarla inmediatamente por temor a la controversia y al rechazo. Define el sistema como: "Un conjunto de elementos en interacción" (1976, 38) y critica el esquema E-R (estímulo-respuesta) del conocimiento para explicar el comportamiento humano al negar actividades como: jugar, explorar, crear, auto-realizarse. Cuestiona además el esquema económico del marxismo por restringir los logros humanos, y al psicoanálisis en su pretendida apropiación del principio de equilibrio mediante la reducción de tensiones para satisfacer necesidades, ya que "... lejos de establecer un estado óptimo, puede acarrear trastornos de índole psicótico" (Bertalanffy, 1994, 112).

Como nuevo paradigma se abre a la explicación de los sistemas desde diferentes disciplinas, dirige la mirada a un mundo holista-complejo y al trabajo interdisciplinario, y pretende asumir otra visión de mundo. Se sienta en el principio: "El único modo significativo de estudiar las organizaciones es estudiarlas como sistema, y el análisis de sistemas trata de la organización como sistema de

⁷⁸ Virginia Satir (1916-1988) fue Educadora con Máster en Trabajo Social, representante de la Escuela de Trabajo Social de Chicago con fundamento interaccionista. Se independiza de la influencia de esta escuela y propone su propio modelo, el cual gesta entre los años de 1964-1972.

variables mutuamente dependientes” (Scott, en Bertalanffy, 1994, 7)⁷⁹. Como una teoría integradora de la ciencia asume los siguientes postulados mínimos: **a)** el principio de equifinalidad referido a que, aunque las condiciones iniciales en los sistemas abiertos no conducen a un estado final determinado, como en los sistemas cerrados, sí se puede llegar a un mismo fin por diferentes caminos; **b)** en los sistemas abiertos la entropía no produce desorden (condición del cambio como insumo para la re-organización del sistema) como en los sistemas cerrados; conservar el equilibrio para lograr estados permanentes de organización eficiente a partir del mismo orden; **c)** principio del todo que supone cómo un sistema no puede ser explicado por sus elementos separados, sino a través de su composición global y la interdependencia entre sus subsistemas o partes (interconexiones). El todo es mayor que la suma de sus partes; **d)** principio de equilibrio a través del intercambio de energía con el entorno; la neguentropía como energía positiva y, procesos sinérgicos o de interrelación entre sistemas y subsistemas⁸⁰; **e)** la cibernética de Norbert Wiener como posibilidad de retroalimentación de los sistemas en los procesos de comunicación; **f)** la comunicación humana (Bateson y Watzlawick), para enfatizar en una interacción basada en la comunicación y en las transacciones; y **g)** homeóstasis o tendencia a la conservación del equilibrio mediante la adaptación.

Para Trabajo Social esta teoría le permite pasar de la búsqueda de relaciones de causalidad (paradigma racionalista de la ciencia) a la comprensión de las interacciones entre sistemas. Aquí no interesa cambiar al individuo o potenciar sus capacidades, sino analizar **las perturbaciones en las comunicaciones** del sistema y transformar su dinámica. Se registra así que la base para la intervención está en las teorías de la comunicación que, aparte de Bateson (1993), encuentran un exponente en Watzlawick (1998) quien la asume como procesos

79 Es de aclarar que la teoría de sistemas fue evolucionando en su interior. Primero con la consideración de sistemas simples con Bertalanffy en la cual los conceptos claves giran alrededor de: límites, jerarquías, estructuras (forma de relacionar los elementos de un sistema), elementos, transformación, regulación, diferenciación, etcétera (el sistema se diferencia del entorno porque sus componentes se relacionan de manera distinta con él). Posteriormente se pasa, con en el mismo Bertalanffy, de la relación entre sistemas a la consideración de la **relación sistema-entorno**; situación que demarca el surgimiento de otra generación de esta teoría hasta situarse con Luhmann, Maturana, Varela y Morin en sistemas auto-referentes y complejos, con un número infinito de interacciones y conexiones posibles, por una parte; y a articular el concepto autopoiesis y procesos auto-eco-organizadores en la relación bio-antropo-cósmica, por la otra.

80 Se entiende como entropía la acumulación de energía negativa. Se considera que la energía es: “Todo aquello que puede ser transformado en movimiento” (Silvestrini, 1998, 10). Señala el autor cómo los sistemas complejos tienden al desorden y “... del orden al desorden no se va espontáneamente (...), a menos que intervenga alguien desde el exterior y emplee inteligencia y energía para alcanzar el orden” (1998, 47). Es decir, entre más complejo el sistema mayor tendencia al desorden por la entropía generada.

de la vida social basados en la interacción⁸¹. Compila Payne (1995) el trabajo de Judith Nelson, publicado en 1986 sobre: *Communication theory and Social Work treatment*, frente al cual reconoce la autora que el concepto de comunicación se encuentra inserto en los modelos psicodinámicos y cognitivos, al referirse a las formas como los individuos conocen e interpretan la realidad; paralelamente, se observa en los enfoques conductistas, en el ejercicio de <desentrañar pautas de conducta>. Insiste en cómo la comunicación es un factor clave en cualquier práctica de Trabajo Social a partir de la premisa: "... recibimos la información y pasamos entonces a evaluarla; es lo que se llama procesar información (...) damos una retroinformación al comunicante, quien de este modo consigue hacerse una idea de cómo hemos percibido y evaluado la comunicación" (Nelson, citada por Payne, 1995, 207). Dicho de otra forma, comunicación y cognición se interrelacionan en el acto de conocer-se y comunicar-se en la cotidianidad social. Esto, en sí, ya es un ejercicio de aprendizaje y cambio.

Aunque la teoría de la comunicación se preocupa por las relaciones en la perspectiva sistémica, según García Roca: "Ya no importa tanto corregir y controlar cuanto escuchar (...) a través de su mutismo, su agresividad, su violencia, o su conducta desviada. Desde esta visión prima más la historia, la vida y el contexto que su problema o la carencia" (En Zamanillo y Gaitán, 1991, 48). Hill (1980), por su parte, señala que los modelos de comunicación-interacción, como modelos sistémicos, se soportan además en teorías como la percepción interpersonal de Laing y el aprendizaje social que se nutren de elementos del psicoanálisis, el conductismo y el enfoque psicosocial al considerar los desórdenes de la comunicación e interacción, en un sistema dado. Para ello postula: "La enfermedad emocional de cualquier miembro individual en una familia es una respuesta apropiada y modo de comunicación a un sistema familiar malsano o inadaptado (...). La patología ya no reside en la persona, sino en las conexiones entre ella y su sistema" (Hill, 1980, 76)⁸².

81 Watzlawick reconoce que los sistemas humanos, que se comunican, tienden a conservar una adaptación lograda. Pero, es el problema, frente a una dificultad suscitada, el que lleva, en sus propias palabras, a un sistema en crisis a "... recorrer más y más las mismas secuencias de comportamiento para tratar de resolver dicho problema. En efecto, la solución del problema puede estar en el exterior del repertorio de comportamientos del sistema (...). Un sistema estructurado muy rígidamente, con una cantidad de orden extremadamente importante (es decir, un orden homeostático), sería un sistema que impediría cualquier posibilidad de cambio" (1998, 132-133).

82 En la línea terapéutica se encuentra un sinnúmero de modelos para el trabajo con familias, que han direccionado esta práctica como una especialización en la profesión, véase, entre otros: **1**) según Campanini y Luppi (1996): modelo multi-generacional de Ackerman y otros, modelo de Bowen, modelo estructural-estratégico de Paloalto, la escuela de Milán con Selvini, la escuela de Roma con Andolfi, la escuela relacional de Roma con Cancrini,

En general, la práctica de Trabajo Social en el paradigma sistémico, en la dirección de la cibernética de primer orden (realimentación) y la teoría de la comunicación, se propone como objetivo: "... modificar las distorsiones en la comunicación, lo que resultaría en una transmisión franca de intenciones conscientes de una persona a otra, o el abandono de métodos de control en la interacción para aquellos que se muestran cooperativos" (Hill, 1980, 78). El método se rige por el esquema: estudio-diagnóstico-tratamiento, así: **a)** evaluar la psicodinámica interna del individuo afectado en el sistema; **b)** orientar el diagnóstico a "... identificar y analizar las redes de comunicación, los procesos circulares y la retroalimentación, en lugar de buscar causalidades lineales..." (Hill, 1989, 78); **c)** para el tratamiento: "... el Trabajador Social evita actuar como árbitro pero tiene en cuenta evitar que alguien sea destruido emocionalmente (...) anima a expresarse (...) señala formas de comunicación..." (Hill, 1989, 79)⁸³. Payne (1995, 213) aclara cuatro formas de operar del Trabajador Social en la intervención: **a)** recopilar información; **b)** dar retroinformación; **c)** dar explicaciones sobre el comportamiento; y **d)** cambiar la información que es conflictiva o inexacta.

Se anota que este modelo rompe radicalmente con la matriz metodológica de Richmond, con dos cambios significativos: uno en el principio metodológico centrado ya en **la comunicación** y no en **la relación** como procesamiento de información; y otro, el principio pedagógico basado en **la realimentación**, más que el develamiento de historias ocultas. Se deja ver un trasfondo cognitivo con los desarrollos posteriores de la sistémica basada en la cibernética de segundo orden; de la misma forma se rompe con la inclinación terapéutica de un Trabajo Social especializado para tomar distancia mediante el reconocimiento abierto de la función educativa (Trabajo Social no especializado).

En últimas, se le critica a este paradigma (primera generación sistémica) el no trabajar con la red ecológica completa y centrarse

entre otros; **2)** según Du Ranquet (1998): psicoanalítico con Stein, integrador de Ackerman, de crecimiento y desarrollo o comunicación-interacción de Jackson, estructural de Minuchin, de terapia de la contra-paradoja de Palazzotl, familiar de Laqueur, de terapia de red de Speck y Attneave; **3)** según Romero (1999): de socialización, clínico-normativo, socio-conductista, crisis y comunicación-interacción; y **4)** según Eroles (1998): intervención en crisis de Robinson, de labor de consejo, de comunidad terapéutica, de auto-ayuda, de fortalecimiento de la identidad femenina.

83 Prada (1995) señala diez técnicas fundamentales para el trabajo sistémico, línea clínica: la reestructuración, la paradoja, la ilusión de alternativa, la prescripción del síntoma, la técnica imaginativa, los aforismos, las ambivalencias, la resistencia, las anticipaciones, los rituales y los juegos. "Divulgar en lugar de ocultar, menos de lo mismo, descubriendo lo encubierto, acusaciones irrefutables y negaciones indemostrables, los beneficios de la falta de atención, etcétera" (en Watzlawick, 1998). Así mismo registra para una práctica educativa "el Insight socio-cognitivo" no emocional o psicológico.

solo en el sistema como unidad de trabajo, que asume como entorno inmediato; tendencia a trabajar más con los sujetos foco o portadores del problema producto de la perturbación ocasionada por el sistema, que con el mismo sistema en su totalidad. Al respecto señala Speck: "El proceso de salud en cualquier persona no puede ser separado de la red de relaciones sociales en la cual el individuo está atrapado" (En Hill, 1980, 81). Se reconoce nuevamente el rol de mediador para el Trabajador Social, ya no como agentes de control sino como activador de la red del cliente para una adaptación a partir del desarrollo total del potencial humano; perspectiva "... anclada en lo que el hombre objetivamente necesita, física, emocional y psicológicamente, y con el fin, primero que todo, sobrevivir (ser), y segundo, llegar a ser, (devenir), esto es, ser provisto de oportunidades para desarrollarse plenamente" (Moreau, en Hill, 1980, 81).

Cabe señalar que los modelos sistémicos, en esta primera generación, aún no reciben la influencia de Luhmann, Maturana, Varela y Foerster en su sistémica constructivista, que es complementada con la línea cognitiva naciente en Piaget y sus posteriores desarrollos desde las ciencias cognitivas. Son modelos más funcionalistas que en la década de los 40 (siglo XX), según Chetknow, giran alrededor de tres temas que "... revolucionaron el análisis sistémico (...): la metáfora orgánica del universo según la cual éste funciona como un organismo vivo (...), el nacimiento de la ciencia del procesamiento de la información (cibernética) (...), (y) (...) los sistemas abiertos y su continua interacción con el entorno" (en Viscarret, 2007, 260).

Es así como esta primera etapa de evolución de la teoría sistémica se van nutriendo de los trabajos de Bateson y Watzlawick, como se señaló, desde los desarrollos de la teoría de la comunicación; pero, siendo significativos sus aportes, no alcanzan a redimensionar la intervención desde los sistemas como tales, o desde los sistemas complejos en su interconexión con el entorno, como lo harán los llamados modelos ecosistémicos o de última generación sistémica y los modelos propiamente constructivistas. En otras palabras, aún esa primera generación se orienta por la corriente de pensamiento sociológica funcionalista-estructuralista con Parsons. Se continúa con la intervención micro, centrada en el individuo, para considerar solamente al sistema como grupo de referencia en el cual surge y se inscribe la perturbación. Aquí el objeto de actuación sigue siendo la interacción social (ya no tanto interpersonal), el objeto del objeto las comunicaciones, y el objeto del objeto del objeto: la pauta de conducta como eje de la estructura familiar. En esta medida, son los límites, los roles, el sistema normativo y los estilos de interacción-comunicación (socialización) los que hay que cambiar. Ahora bien,

la teoría funcional-estructuralista de Parsons (1968 y 1984), como teoría primero de la acción y luego de los sistemas, hace referencia a:

1. Cinco sistemas sociales constitutivos así: **sistema cultural** que define el marco normativo y los sistemas de valores de la acción social; **sistema social** (instituciones) que busca integrar al individuo a la sociedad mediante mecanismos de control social que suponen dominio para buscar el equilibrio social (orden), la adaptación del individuo y evitar la desviación social o desorden cuando éste no cumple la norma; **sistema de personalidad** en donde se suplen necesidades de los actores; **sistema orgánico** o de acción que conduce a la generación de los mecanismos básicos de la adaptación; y **sistema de acción** como los agentes aptos para vivir en sociedad, dados intereses y el desempeño adecuado de roles-funciones.

2. La función como clave del orden social se entiende como un <complejo de acciones> para activar la dinámica del sistema social y mantenerla como homeóstasis bajo cuatro imperativos funcionales de la acción: **a)** imperativo universal o de adaptación, mediante la búsqueda del equilibrio y el ataque a la desviación; **b)** imperativo de solidaridad social o de integración, mediante la regulación de las interrelaciones entre las partes de los sistemas; **c)** imperativo teleológico o de definición de objetivos y metas; y **d)** imperativo de moldeamiento o de latencia, o de mantenimiento del modelo de sociedad mediante el impulso a los individuos en su motivación constante y su renovación de energía.

3. La acción como elemento clave que reconoce al actor individual en interacción, en una primera elaboración teórica en Parsons, para abordarse luego como un sistema delimitado por factores estructurales y funcionales, y no tanto psicológicos. Da más valor a lo institucional que a lo individual⁸⁴.

Entre otros modelos, en este paradigma sistémico de primera generación, se enfatiza aquí en: el modelo de los cuatro sistemas de Pincus y Minahan, y el modelo de vida de Germain. Es de considerar que el modelo unitario de Goldstein, para esta clasificación, por su orientación, fue ubicado dentro del paradigma cognoscitivo (véase punto 1 del capítulo III); pero, es reconocido como el líder en los planteamientos sistémicos, a excepción de Payne (1995) quien lo

84 La teoría de Parsons, re-elaborada por Habermas en su modelo de la acción comunicativa, recoge planteamientos de Durkheim, Weber, Freud, entre otros, para asumir el concepto de sistema de Bertalanffy como elementos interrelacionados jerárquicamente. De ello depende el tipo de acción que el autor clasifica en tres: instrumental (cognitiva), integradora del sistema de creencias o expresiva (institutiva del sistema simbólico o referida a la subjetividad del actor en torno a actos apreciativos); y moral, conformada por el sistema de valores morales. En síntesis, es una teoría que se ha ido re-estructurando desde otras vertientes de pensamiento y nace con su homólogo Malinowski (1884-1942) en Inglaterra.

cataloga como el único modelo cognitivo. Lo que hace Goldstein con su modelo unitario es una integración (la primera después de Richmond), no de los mal llamados métodos clásicos de caso, grupo y comunidad, sino de una perspectiva onto-epistemológica que integra escuelas humanista, cognitivista y sistémica.

Modelo de cuatro sistemas de Allen Pincus y Anne Minahan: método de estabilización

Los autores que plantean este modelo sistematizan su propuesta en el libro *Social Work practice: model and method*, publicado en 1973, para enfatizar que: "... los clientes interactúan dentro de complejas redes de sistemas, de recursos y de situaciones sociales" (en Viscarret, 2007, 261). Asignan al Trabajador Social el rol central de <agente de cambio> y reconocen en la intervención la triada interacción, experiencias previas y ambiente, para la resolución de problemas mediante un ejercicio de aprendizaje. Según señala Romero (1999), los cuatro sistemas registrados aquí son: sistema agente de cambio (institución), sistema usuario, sistema acción y sistema blanco (sujetos foco). Se puede observar la influencia parsonsiana desde la consideración a los tipos de sistemas contemplados por Pincus y Minahan en una comparación aproximada en la tabla Nro. 18.

PINCUS y MINAHAN	CRITERIOS	PARSONS
Sistema de cambio.	Marco normativo y sistema de valores.	Sistema cultural.
Sistema usuario.	Integración individuo-sociedad.	Sistema social.
Sistema blanco (sujeto foco).	Logro de metas.	Sistema personalidad.
Sistema de acción.	Adaptarse y corregir la desviación.	Sistema de acción.

TABLA Nro. 18
LOS SISTEMAS DESDE EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO

Los anteriores sistemas ya están implícitos en Richmond cuando hablaba de acción directa: Trabajador social-usuario-cliente y la acción indirecta (ambiente). El modelo de Pincus y Minahan, como holista, se interesa por: **a)** los sistemas de ayuda que emplean las personas, los cuales pueden ser naturales, comunitarios o institucionales; lo que hoy, desde la sistémica ecológica, son llamamos redes; **b)** la dificultad de las personas para acceder a la ayuda, sea porque

no existen los recursos, los desconoce o no sabe cómo utilizarlos; **c)** según Campanini y Luppi (1996), por abordar no el problema en sí sino el significado que tiene en la familia o grupo; cómo asume los recursos, cómo reacciona ante ellos, cosa en la que ya Richmond enfatizaba; **d)** por el problema como producto de la interacción; y **e)** en palabras de Payne, por entender que: “La gente para llevar una vida satisfactoria depende de los sistemas de su entorno social inmediato, por lo que el Trabajo Social debe volcarse sobre tales sistemas: informales (familia, amigos), formales (grupos comunitarios y socializados), institucionalizados como escuela, iglesia, etcétera” (1995, 180). Este último interés abre el camino a los modelos ecológicos y a la perspectiva sociofílica de Trabajo Social o, no casuista o no antropofílica.

Como ratifica Dal Pra (1998) esta perspectiva, como holista, rompe con una intervención centrada únicamente en la unidad de trabajo del individuo o del grupo pequeño; así centralicen la <persona en situación o interacción>, señala, por el contrario, que el objeto de intervención son las interacciones entre el individuo y los sistemas sociales cercanos. Nótese que es un rasgo característico de esta primera generación sistémica, el no reconocer al individuo como un sistema en sí mismo (rasgo, además, de la segunda generación sistémica). No interesa ni el individuo, ni el problema, sino las transacciones dentro de la estructura del sistema al que éste se vincula como un elemento más. No obstante, se sigue conservando, de los modelos psicodinámicos, el concepto de *recursos* con la habilidad para acceder a ellos y las relaciones interpersonales, hacia los cuales el Trabajador Social debe dirigir su atención para identificar las interacciones conflictivas-problemáticas. “El problema puede que no esté ni en el cliente, ni en el entorno, sino en la interacción entre ellos. De lo que se trata es de ayudar a la gente a que desarrolle tareas vitales, a que alivie las penas y a que alcance metas y posiciones importantes...” (Payne, 1995, 181).

Sin embargo, al explicarse la condición humana-social, desde la sistémica, este modelo no ofrece innovación alguna para la intervención porque:

1. Frente a sus fines, al igual que los modelos clásicos (sobre todo el funcional), se orienta a la capacidad de solución de problemas (aprender nuevos métodos para...) o agenciar los recursos externos y su acceso a mejorar las relaciones interpersonales. Señala Payne (1995) dos fines conexos: la ayuda práctica y el control social, muy en el orden del modelo conductista y de provisión de servicios.

2. Frente a la intervención, conservan principios metodológicos de los modelos clásicos que referencian como técnicas y métodos.

Como dicen Campanini y Luppi (1996,97) es un intento por darle al método clásico una visión sistémica, más que un modelo nuevo, quedándose en la conceptualización general desde otros referentes teóricos. Los mismos autores reconocen la necesidad de usar así, elementos psicoanalíticos, gestálticos y conductistas, quizá, por ser, en últimas, los únicos referentes en su época para abordar procesos de cambio y aprendizaje.

3. El concepto de sistema parece anclarse, no en el sentido de elementos interconectados como un conjunto en donde la suma de las partes es mayor que el todo, sino en el sentido de unidades de trabajo que más bien podrían ser subsistemas y/o procesos bajo las siguientes premisas: **a)** el sistema agente de cambio conformado por el Trabajador social y/o la institución prestadora del servicio, independiente del usuario, es un sistema, pero al conectarse con éste sería un subsistema o elemento de un sistema; **b)** el sistema cliente social (grupos, familias o comunidades) en sí, integra sistemas que se comunican con sus historias, sus construcciones y, sus patrones de pensamiento y acción que, igual al anterior, pasaría a ser un subsistema; es el sistema usuario o más bien la unidad de trabajo que delimita el tipo de intervención, en el sentido de definir si es: Trabajo Social de casos, Trabajo Social de grupos y/o Trabajo Social con organizaciones comunitarias; **c)** el sistema blanco o sistema de objetivos que, para Pincus y Minahan, refiere a las "... personas a quienes el sistema de agente de cambio está tratando de cambiar con el fin de que alcance sus metas" (en Payne, 1995, 182); es decir, a quien (es) el Trabajador Social debe influir, puede ser el mismo sistema cliente, o individuo del grupo a quien se dirige el tratamiento, que junto con el trabajador social integrarían un sistema o serían elementos del sistema intervención más no sistema de ésta. Se reitera que el individuo no se considera un sistema en sí mismo, como sí lo hace la tercera generación sistémica en la línea constructivista; y **d)** el sistema de acción, que sería más un proceso, se define como el integrado por el Trabajador Social y todas las personas involucradas para lograr los objetivos de la intervención, sea directa y/o indirecta.

Se observa que, jerárquicamente (rasgo de los sistemas), en Pincus y Minahan no se ve una lógica organizativa en el sentido de abordar los sistemas como tales. Romero da la respuesta a esta dificultad cuando precisa que este modelo "... supone que la relación entre los sistemas es el medio para desarrollar la actividad y tiene una intencionalidad (...): considerar al ser humano como un sistema abierto que intercambia informaciones (recursos) con su medio físico y social (...) en el aquí y en el ahora" (1999, 63); pero, es una intencionalidad que no entrevé la capacidad re-creativa. Se refleja aquí el

uso del principio metodológico richmondiano de **la relación**. Ello define, a la vez, roles profesionales que se fundan en el principio de fomentar relaciones recíprocas. Dichas relaciones-roles son: rol de negociación frente a la necesidad de tomar decisiones conjuntas, rol de asesor cuando hay que resolver conflictos de intereses y rol de mediador cuando se comparten metas.

Al parecer este modelo implica ideas sistémicas para comprender la dinámica de la interacción; pero, en la intervención no se sale del esquema metodológico global de los modelos clásicos de Trabajo Social. Integra dos constructos sistémicos claves: **a)** el concepto de sistema como “...entidad con límites dentro de la cual se intercambian energía física y mental en una proporción mayor que a través de sus límites” (Payne, 1995, 178); si el sistema es cerrado (aislado), al no intercambiar energía⁸⁵, puede, primero, desgastarse al no ser retroalimentado acumulando energía negativa (entropía) y, segundo, desgastarse y destruirse (cismogénesis); y **b)** el concepto de procesamiento de información bajo el esquema cognitivo de Greif y Lynch (en Payne, 1995): input (energía-información que entra), throughput (rendimiento del sistema frente al uso de dicha energía-información), output (respuesta del sistema en el entorno inmediato o efectos) y feedback (realimentación por el entorno o devolución de información o valoración de resultados). Estos constructos no se ven operacionalizados en la metodología que se centra en la dinámica: estudio-tratamiento-evaluación.

A partir de la compilación de Payne (1995, 183-185) se puede ver el esquema de Pincus y Minahan para leerlo desde su método particular; aunque registra el comentarista que “... no destaca ningún método particular de intervención” (1995, 193); no establece una guía de las acciones y tareas del tratamiento. Pero se puede señalar como un *método de estabilización* que usa procedimientos alternativos cuyo interés es centrarse en el comportamiento en torno a los efectos que éste produce en otros, y no se dirige a los sentimientos, las emociones, ni a las cogniciones. Tiende a buscar el equilibrio (homeóstasis) del sistema y no su cambio. Aunque intenciona el cambio de entorno, a diferencia de los modelos psicodinámicos, parece relegarlo como una distopía. Por ende hay que considerar que el principio pedagógico es <la realimentación> y el método que lo acompaña supone:

85 Desde la sistémica se entiende como energía lo que está en movimiento, en este caso la información como estímulo mutuo en la interacción. Para ello se reconoce el principio sistémico de <sinergia cognitiva> o la capacidad para crear propia energía en el intercambio con el entorno y a través de un proceso de aprendizaje que implica el procesamiento de información, sea por equifinalidad (a partir de una circunstancia llegar al mismo resultado mediante diferentes medios o formas) o por multi-finalidad (llegar a varios resultados o resultados diferentes a partir de una misma circunstancia).

- **Fase de valoración del problema.** Se identifican circunstancias del entorno y los significados atribuidos por la gente a la situación como problemática. Se hace un análisis de los sistemas y su relación con el entorno en términos de efectos.

- **Fase de diseño de la estrategia.** Mediante la participación de los cuatro sistemas o elementos (unidades de trabajo) del sistema intervención para fijar recursos, relaciones y limitaciones. Elaboración del contrato que contempla los fines, las tareas y el mismo proceso de cambio; recuérdese no como cambio del sistema sino ajuste de sus partes para conservar el equilibrio. Igualmente se definen los compromisos de otros participantes.

- **Fase de acción.** Una vez fijadas las bases del procedimiento en términos de duración, frecuencia, lugar y otros, al parecer se entra al tratamiento en su dinámica educativa como fase de <mantenimiento y coordinación de los sistemas de acción>, donde se ejerce la influencia sobre los sistemas bajo el principio de la multi-finalidad; para ello considera la "... utilización del conocimiento y de la experiencia, de recompensas materiales y de servicios, de la autoridad legítima, de las relaciones ya establecidas, del status, del carisma, de la autoridad personal y del control sobre la información" (Pincus y Minahan, en Payne, 1995, 185).

- **Fase de terminación de la acción de cambio.** Evaluación del progreso (considerando que es lento) y estabilización del sistema. Señala Romero (1999) que la evaluación no es solo terminal sino que se hace por <cortes evaluativos>, condición de la re-alimentación.

Este proceso es dinámico, aunque se muestra como lineal para su entendimiento. Desde el inicio precisa acciones cognitivas (informaciones viejas que se entrecruzan con informaciones nuevas), participación de la gente en la toma de decisiones, sensibilización hacia la ayuda y contactos con los diferentes sistemas y entre sistemas. Para esto se enuncian como estrategias claves: la influencia del Trabajador Social, los contactos y el contrato (que es negociado); y como técnicas: la observación, los interrogatorios y los documentos.

Ahora bien, <el método de estabilización> se concreta en un proceso, como método particular o como método ADA, ruta cognitiva de procesamiento de información mediante la realimentación, como ya se señaló. Ello implica: **A.** Anticipar problemas; **D.** Describir procesos de cambio para estabilizar el sistema sin transformarlo; y **A.** Analizar la entropía de los sistemas involucrados.

No interesa el reconocimiento de sentimientos y emociones, ni el cambio interno de la persona; aunque, quiérase o no, ésta se implica a nivel de las estrategias cognitivas para procesar información, que no es otra cosa que interpretar (visos hermenéuticos que no se

contemplan). Dada la influencia de la teoría de la acción de Parsons, considerada como estática, en este modelo que no se fundamenta en la interacción, afirma Mancoske parece negarse la razón de ser de los sistemas (en Payne, 1995, 196). También se le critica el no interesarse por la reforma social, por ser lentos los progresos de la intervención (aprendizajes) y no ser aplicable en situaciones de crisis. Y como señala Leighninger, frente a la necesidad de cambios radicales: “La teoría de sistemas (...) no hace eco del problema que surge cuando a veces la realimentación amplifica la desviación en lugar de reducirla” (en Payne, 1995, 196). Recapitúlese que no se hace referencia a los modelos sistémicos terapéuticos, que desde la década de los 50 han proliferado para el trabajo con familia.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: re-configuración de la vitalidad)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO	Valoración del problema: -Identificar circunstancias. -Valorar significados. -Análisis de situación y relaciones.	
TRATAMIENTO	Acción: -Diseño de la estrategia. -Elaboración del contrato. -Desarrollo de la estrategia. Cierre: -Evaluación. -Estabilización del sistema.	A- Anticipación de problemas. D- Describir procesos de cambio. A- Analizar la entropía de los sistemas involucrados.

TABLA Nro. 19
TRIPTA METODOLÓGICA EN PINCUS Y MINAHAN

La tripta metodológica se integra, en este modelo, como un diseño lineal que separa conocimiento de acción, tal como se observa en la tabla Nro. 19.

Desde su estructura metodológica, el modelo de Pincus y Minahan se recrea en la figura Nro. 22 en donde se resalta el principio metodológico de **la relación**, heredado de Richmond, y el señalamiento pedagógico de **la realimentación** como centro del procesamiento de información, que en la educación formal cae en la tecnología edu-

cativa. Se reconoce el objeto de intervención en la categoría de las interacciones sociales, categoría que se hace recurrente a través del tipo de transacciones conflictivas (objeto del objeto), para incidir directamente en las pautas de comportamiento (objeto del objeto del objeto).

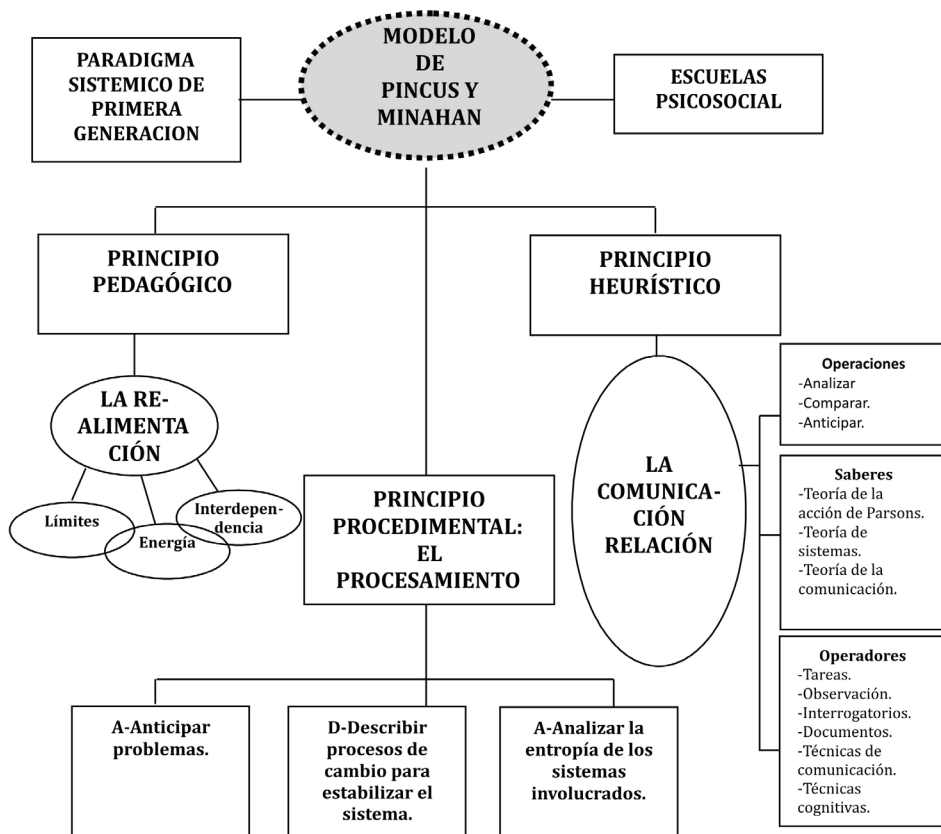


FIGURA Nro. 22
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE ESTABILIZACIÓN

Modelo de cambio de Gunnar Bernler y Lisbeth Johnsson: método antropológico social

En una perspectiva psico-social, estos profesionales suecos con Ph. D. en Trabajo Social hacen una propuesta a partir del Casework norteamericano y la influencia de teorías como: la psicodinámica en la línea de los neo-freudianos, la cognitiva, la general de sistemas y la del rol (influencia ambiental) desde el estructural-funcionalismo. Exponen una teoría del cambio en dos niveles: interpersonal e intra-

personal, para enfatizar en la relación individuo-sociedad o adaptación organismo-entorno. Afirman los autores que ésta no es una propuesta terapéutica sino que se dirige a un trabajo donde se demanda la interacción de factores internos y externos de la realidad de las personas, según fases de desarrollo reconocidas por Erikson: relación individuo-contexto. Así mismo reconocen que este tipo de trabajo se viene realizando en Suecia desde la década de los 70 y que a diferencia de la psicoterapia busca el cambio de la personalidad, centrándose en apoyar y elaborar la crisis cuando las carencias del desarrollo del yo chocan con las demandas sociales que inciden en un comportamiento perturbado.

Éste es un modelo psicosocial⁸⁶ que se ubica entre un funcionalismo tardío entre primera y segunda generación sistémica porque el énfasis en el cambio es puesto en la persona; igualmente, a la par con el modelo de Hamilton y Hollis (ver capítulo II), dirige su foco de acción a las situaciones de vida que involucran las redes sociales primarias y secundarias. Se referencia en transición a la sistémica de segunda generación, ya que no asume totalmente los fundamentos del estructural-funcionalismo en la vertiente sociológica. Igualmente se ubica en esta categoría clasificatoria porque teóricamente cristaliza sus conceptualizaciones en concepciones psicológicas. Se propone una <teoría de y para el cambio> que pretende transformar a las personas en sus vidas. Consideran como transformaciones verdaderas las de la estructura y no las de la conducta (síntoma o efecto). Señalan los pensadores: "... el cambio buscado consiste en restablecer la capacidad que se supone que el yo habría tenido siempre y cuando no hubiera sido afectado por conflictos limitadores y represiones exigentes de energía" (Bernler y Johnsson, 1997, 102). Es decir, piensan en el cambio como un re-establecer la capacidad del yo (herencia psicodinámica) y reconocen las influencias del contexto en dicho cambio cuando afirman: "Para una adaptación satisfactoria es necesario que el yo integre, controle y maneje en forma efectiva las fuerzas diferentes, en constante cambio, que inciden en el yo, tanto desde adentro como desde afuera" (1997, 102). Herencia sistémica.

Es importante aclarar que a este modelo le importa más el cambio como renovación de la persona (en la línea richmondiana) que la

86 Este modelo sería catalogable como de segunda generación sistémica o post-estructuralista por su énfasis en la comunicación, y quizá en la tercera generación por el determinismo estructural que evidencian. No obstante se le reconoce una psicodinámica/sistémica en la cual no se considera al sujeto como sistema en sí (una de las condiciones de la tercera generación sistémica) sino como parte de un sistema. Sí reconoce la relación individuo-entorno como unidad de trabajo (línea Richmond) más no de cambio (cambia el individuo, no el entorno). Afirman que los sistemas pueden ser abiertos o cerrados.

mera adaptación. Dicho de otro modo, mira la relación organismo-adaptación con una intencionalidad más humanista que funcional, sin desconocer la complementariedad sistémica-psicodinámica. “Un enfoque sistémico moderno se acerca más a un pensamiento psicoanalítico que vea fundamentalmente sus actividades como una forma de ayudar a la persona a una renovación emancipadora, y no primariamente a adaptarla” (Bernler y Johnsson, 1997, 102). En otras palabras, el modelo de cambio, desde la teoría psicoanalítica, recapitula desenlaces traumáticos del pasado que producen carencias afectivo-cognitivas en la estructura de la personalidad; ese recapitular lleva a pensar en nuevos enlaces, desde la perspectiva sistémica, con la intención de re-estructurar la personalidad.

Ver los hechos traumáticos de otra forma es el eje de la acción. Ello implica así, no el cambio de conducta, no el cambio de ambiente, no el cambio de transacción comunicativa, y menos el cambio de estructuras sociales propuesto por el marxismo. Se visiona una transformación jerárquica de las situaciones de vida en las que se involucra el actor en sus nichos vitales, desde el proceso mismo de intervención, para crear conciencia frente a las responsabilidades cotidianas; primero, desde la actitud abierta del mismo Trabajador Social; segundo, desde la acción directa del cliente quien propone y resuelve; y tercero, desde una acción indirecta del agente de cambio influyendo, induciendo, orientando, etcétera.

Como objetivo del trabajo de cambio se plantea: “... contribuir con un desarrollo positivo de las condiciones y situaciones de vida de las personas” (Bernler y Johnsson, 1997, 37); implícita e indirectamente ello conduce a la adaptación. Casi se puede afirmar que, aquí, desarrollo y adaptación se dan la mano cuando Bernler y Johnsson suponen que: “El trabajo psicosocial está, habitualmente, en contacto con individuos con fragilidad yoica. Lo que caracteriza a éstos son sus dificultades para internalizar la norma y la moral” (1997, 86). Por su parte, la adaptación involucra procesos de conservación del sistema en interacción con el entorno o morfóstasis que, para los pensadores, demanda cuatro procesos: **a)** homeostáticos (equilibración), para conservar partes del sistema (mitos, creencias, etcétera); **b)** funcionales, para asegurar el cambio del sistema (relajarse, apurarse, controlarse, etcétera); **c)** procesuales, para garantizar un input comunicacional (atender cambios materiales, cambios de actitudes, reacciones, etcétera); y **d)** tropistas, con inclinación a buscar un ambiente favorable (nuevos amigos, nueva pareja, nuevo trabajo, etcétera).

En general “... la adaptación es una estrategia para sobrevivir y no para el desarrollo. Desde este punto de vista un cambio de la adaptación es en realidad un no cambio: Si se quiere una resistencia a

un cambio más importante” (Bernler y Johnsson, 1997, 106). Los autores retoman el concepto de cambio de Watzlawick⁸⁷ agregando una tercera dimensión u orden de cambio que llaman *meta-adaptabilidad* o “... un cambio de la evaluación de la posibilidad de una transformación de segundo orden, que implica un cambio de tercer orden” (1997, 110); en otras palabras, no es únicamente el ajuste interno o movilidad por el mismo desarrollo, ni solamente el cambio de estructura por el tipo de acontecimiento en el que se involucra una demanda externa, sino la toma de conciencia de las formas en que el sistema puede y debe cambiar (acción no automática) para transformar así su adaptabilidad como cambio de segundo orden. Es, mirado desde otro ángulo, un ejercicio meta-cognitivo. Esto lo logran los sistemas flexibles con imágenes positivas de sus propias posibilidades y sus relaciones con el entorno, sin ayuda del mediador.

Dentro de los llamados modelos ecológicos, esta perspectiva de cambio es ya un acercamiento a la sistémica de segunda generación, aunque no abordan el trabajo con redes como una de sus condiciones. A diferencia del ajuste (adaptación) de Parsons, se busca no el control social y la vuelta al orden inicial alterado por la desviación social, sino la concienciación situacional característica de los modelos psicodinámicos. Lo que ocurre es que en la práctica este modelo se reifica por el Trabajador Social. Al respecto señalan Bernler y Johnsson: “Los clientes (...) han perdido casi por completo la esperanza de cambio, y hacen una evaluación de sí mismos no solo como carentes de recursos materiales y psicológicos, sino también como imposibles para sí mismos y para otros (...). Es una (...) pérdida de esperanza en el cambio” (1997, 110-111). Fenómeno cultural de la <desesperanza aprendida>.

Como ya se anotó, esta línea de trabajo se alimenta básicamente de dos corrientes: teoría general de sistemas y teoría psicodinámica. El soporte desde la sistémica se observa en los siguientes postulados:

1. La relación partes-todo que encierra el concepto de holograma como totalidad, o el considerar que en la parte están los componentes básicos del todo (Gestalt). No se puede comprender la parte sin

87 El concepto de cambio se sustenta en el método psicosocial y en el modelo de Watzlawick quien habla de cambio de primer orden donde no hay re-estructuración del sistema, “... es el cambio de un sistema que pasa de un estado interno a otro. Es un cambio en el interior de los límites del repertorio de este sistema. Sin embargo, si la solución a un problema reside en el exterior de los límites de ese repertorio, un cambio de primer orden no permite hallar la solución. Tenemos entonces necesidad de transformar la estructura del sistema. A esto se llama cambio de segundo orden” (Watzlawick, 1998, 132). Es un cambio por re-estructuración del sistema donde se transforman los procesos. “El sistema tiene necesidad de una contribución del exterior; del -mediador-, por ejemplo, pues por una razón u otra no parece capaz de generar por sí mismo las modificaciones necesarias para su propio funcionamiento. Este cambio en la vida cotidiana se opera generalmente a través de cierto tipo de acontecimiento” (1998, 132).

la visión del todo y viceversa; al igual no se pueden comprender las partes sin sus interrelaciones, ni comprender el todo únicamente a partir del conocimiento de las relaciones con el contexto inmediato. “Cada persona lleva dentro una miniatura de la sociedad, o por lo menos una imagen, una reproducción de la sociedad” (Bernler y Johnsson, 1997, 60).

2. El cliente es parte o es un elemento de un sistema, el cual supone un rol específico para su comprensión dentro de la dinámica de su sistema relacional. Señalan los autores que es diferente ver al cliente únicamente en su pasado, que traer a su familia y ver sus interacciones e ir a su ambiente, y verlo actuar en forma natural. Muestran que es un error de la sistémica el querer tratar a todo el sistema, como es el caso de la terapia familiar sistémica; basta con cambios a una de las partes para que se influya en el todo. Principio sistémico de reciprocidad o principio de acción, donde los límites o fronteras deben ser claros y flexibles para el buen funcionamiento del sistema.

3. Los sistemas pueden ser abiertos o cerrados, en el sentido de intercambiar, o no, información o energía. Conjugan los autores dos postulados de teorías diferentes que hacen commensurables así: como **sistema abierto** (teoría general de sistemas), y nivel tres del cambio (meta-cambio) o elaboración de las posibilidades de cambio para controlar conscientemente las variables que lo incluyen. Tiene que ver con las funciones cognitivas más complejas o <función ejecutiva>, donde se toman decisiones, se controla la acción y se retroalimenta para hacer correcciones. Se hacen intercambios para mantener la identidad dentro de la constante transformación o morfóstasis (preservar la estructura y el equilibrio dinámico). Estos sistemas abiertos (sistémica de segunda generación) intercambian información para ser procesada a través de las conversaciones. Es decir: “A través de la elaboración del material que ingresó al sistema <<throughput>> se produce nuevo material que se deposita en el mundo exterior” (Bernler y Johnsson, 1997, 63). Como **sistemas cerrados** (sistémica desde el pensamiento complejo y el constructivismo biológico como sistémica de tercera generación) se procesa información (influencia de la cibernética de primer orden y sistémica de primera generación) mediante el ciclo: input social-elaboración-output. Para los pensadores de este modelo los sistemas son dinámicos y, los procesos son espiralados y circulares; no necesariamente un sistema cerrado es disfuncional y un sistema abierto es funcional.

4. Se reconocen principios sistémicos ya analizados en la introducción a este capítulo, dentro del paradigma sistémico de primera generación, como la equifinalidad, la reciprocidad. Se abordan conceptos

como: **a)** niveles de operatividad: lógico o consciencia de la constitución del sistema que procesa información; primero, desde un **nivel cero** o nivel básico (cambio cero) que registra transacciones, relaciones, personas, cosas, acciones, vivencias, sentimientos (lo empírico, la cosa); segundo, desde un **nivel uno** (cambio uno) como abstracciones simbólicas en palabras e imágenes (conceptual) que persisten en designar el nivel básico delineando un modelo; y, tercero, desde un **nivel dos** (cambio dos) que es abstracto y permite nombrar el modelo; es decir pensar en la estructura y posibilidades del modelo como tal (meta-modelo o nivel del modelo del modelo); y **b)** isomorfismo o relación entre procesos fisiológicos y psíquicos que, afirman los exponentes, desde los aportes de la sociología, "... se refiere a la igualdad estructural entre dos sistemas" (Bernler y Johnsson, 1997, 72). Puede ser **estructural** cuando, en alguno de los niveles de procesamiento por medio de imágenes del sistema que contiene la propia imagen, se muestra en un nivel básico a la cosa en sí, por un lado, y un meta-nivel o modelo del modelo cuando se implica la reflexión sobre sí mismo, por el otro. Puede ser de **procesos** con relación a propiedades, relaciones e interacciones. Lo contrario es el anisomorfismo cuando en algunas partes de la estructura (el proceso) el modelo no es completo por rupturas del patrón de acción (1997, 73).

5. Para los pensadores, los mecanismos de regulación de los sistemas se concentran en la morfogénesis y morfóstasis como inputs de dos clases: correctivos para la sobrevivencia (feedback negativos) y de refuerzo para el cambio de objetivos y re-estructuración del sistema (feedback positivos). Es la necesidad de conservación del equilibrio, a través de mecanismos homeostáticos, lo que remonta a la concepción psicogenética del desarrollo en Piaget (1982, 1997) y a su concepto de adaptación por re-equilibración. Paralelamente, se apoyan en la teoría de Erikson (1982) para enfatizar en los procesos de desarrollo⁸⁸. Afirman que "... los sistemas sociales son solamente estables si tienen la capacidad de cambiar adaptándose a las exigencias del medio" (Bernler y Johnsson, 1997, 75) y, siempre y cuando

⁸⁸ Erikson, en su teoría del desarrollo del yo, propone un ciclo vital en ocho fases en donde el individuo resuelve tareas. Asume el desarrollo como su evolución epigenética predeterminada por la cultura. Enfatiza en la búsqueda de la identidad psicosocial que se localiza en tres instancias: **somática** (equilibrio o adaptación homeostática al medio), **yoica** (integración de la experiencia y la conducta), y **social** (interacción yo-contexto histórico/geográfico). Refiere al concepto de <moratoria social> como el problema clave de adaptación del hombre, el cual, en sus propias palabras, produce: "La crisis de identidad (...) que se presenta cuando el mundo de la infancia da paso al de un universo ideológico que coexiste durante algún tiempo con el conocimiento acumulativo de la realidad" (Erikson, 1982, 63). Es la adolescencia que se detiene como punto crítico del desarrollo y definitiva de <la situación vital total del individuo>; pero, ello es producto de factores biopsicosociales relacionados con la biografía del individuo.

se efectúe la interacción individuo-entorno para la producción de ontogénesis humana con posibilidades positivas y negativas; de ello depende su adaptación. Al revisar otro soporte teórico de este modelo, se encuentra conceptos psicodinámicos tangibles en los siguientes axiomas:

1. Dado que el sistema pasa por fases desde una disfuncional a una funcional, y debe conservar reglas tácitas, roles y creencias, emerge la enfermedad crónica como <termostato del sistema> porque se usan mecanismos inconscientes para lograr la homeóstasis, en tanto conservar la actual estructura del sistema ya que si cambia perece. Ello produce sentimientos de angustia, miedo y resistencia al cambio para desviar el problema real y sustituirlo por fantasías o mecanismos de control del yo. Aparece el comportamiento disfuncional como un *falso self* con equívocas reconciliaciones o aparente seguridad interna. Hay aquí un interés por el crecimiento y desarrollo, más que por la adaptabilidad, lo cual, no obstante, estaría implícita como interés de la sistémica.

2. La experiencia humana es experiencia psíquica consciente, pre-consciente o inconsciente dentro de la estructura de la personalidad freudiana: yo-ello-super-yo. El yo como racional-verbal que maneja procesos secundarios o mentales-lógicos. El ello como manifestación de los instintos biológicos (energía psíquica) que maneja procesos primarios no verbales o irracionales. El super-yo como inconsciente que se encarga de la evolución, de las funciones psíquicas con relación al sistema normativo y depende de "... primitivas concepciones de premio y castigo" y, de los controles y prohibiciones en los procesos de socialización; es decir, el super-yo analiza el pensamiento normativo y cumple la función de dar continuidad al proyecto cultural.

3. Los mecanismos de defensa del yo como mecanismos homeostáticos que buscan controlar el conflicto interno, como respuesta a la angustia de la persona cuando no es capaz de manejar energía pulsional, sea elaborándola o descargándola, produce comportamientos disfuncionales, que dan paso a primitivas pulsiones sociales (socializadas). Cuando el yo no logra re-establecer el equilibrio hace uso de dichos mecanismos, lo cual se evidencia en la presencia de síntomas. Tales mecanismos, como ya se abordó en los rasgos del paradigma psicodinámico, son: negación, proyección, introyección, formación reactiva, aislamiento, represión, regresión, desplazamiento, sublimación y racionalización. Se reconoce el conflicto con cierto nivel de normalidad; el problema está en las soluciones que el individuo le da. Ello está relacionado con la movilización de conflictos de la infancia donde el síntoma, activado por la angustia frente al trauma, busca un nuevo equilibrio. Los autores ven aquí compatibilidad con

el enfoque sistémico y señalan al respecto: “Dentro de la teoría sistémica se ve el sistema como una expresión de intentos disfuncionales de adaptación o re-estructuración” (Bernler y Johnsson, 1997, 96).

Esta propuesta se diferencia de la teoría neo-freudiana en su base matriarcal que pone el foco en la díada madre-hijo y no en el desarrollo psicosocial; no obstante, establece un puente entre la realidad interna y el mundo exterior con la mediación de un objeto o figura afectiva, o juego simbólico de una relación objetual. Es decir, las pulsiones (energía-estímulo) necesitan un objeto para descargarse. Supone, diferente al psicoanálisis ortodoxo, que “... lo primario en el niño no es buscar satisfacción a sus impulsos, sino mantener la relación objetual deseada. El sentido de la vida no es la satisfacción del impulso sino la buena relación objetual” (Bernler y Johnsson, 1997, 93).

4. Reconocen los pensadores la prevalencia, para el trabajo psicosocial, de no solo los niveles de análisis en la intervención, los cuales deben darse en diferentes campos de explicación por su carácter intra-psíquico, sino la evaluación de los problemas por el mismo cliente. Para la intervención consideran importantes los conceptos de resistencia y transferencia. La resistencia como una negación del problema con atribución causal externa y un oponerse a su solución. La resistencia genera más angustia y, en tanto, más resistencia por el sentimiento de amenaza que encierra frente al equilibrio. La transferencia como la proyección de sentimientos y emociones hacia el mediador o personas afectivas cercanas al individuo; se transfiere al mediador una nueva relación objetual en forma inconsciente. Por ejemplo, si hay una relación conflictiva frente al manejo de la autoridad paterna, ésta se repite y vive con el Trabajador Social, no solo por el cliente, sino por el mismo profesional, afirman los pensadores. No obstante, las transferencias pueden ser positivas (de afecto) o negativas (de agresión).

Ahora bien, frente al método de intervención la primera indicación que dan los autores es que éste depende del tipo de cambio o intención del agente mediador. También depende del tipo de circunstancia perturbadora. Hablan de cuatro clases de métodos que más bien serían objetivos o unidades de trabajo: **a)** manipulación directa de la estructura del sistema; **b)** incidencia en el subsistema adaptable a través de cambiar el input informativo; **c)** incidencia sobre el subsistema meta-adaptable a través de procesos de re-estructuración, o a través de informaciones que producen cambio dentro del sistema; y **d)** incidencia en la autoimagen del sistema” (Bernler y Johnsson, 1997, 111).

Haciendo una comparación con Pincus y Minahan, como el otro abanderado de la sistémica para Trabajo Social, se observan algunos elementos homologables pero otros distantes con dichos autores,

aquí como otra perspectiva para entender los sistemas de intervención (ver tabla Nro. 20).

Cabe entonces preguntarse por las posibilidades de la intervención según el eje a potenciar. Parafraseando a los autores **los métodos dirigidos a la manipulación de la estructura del sistema** tienden a ser coercitivos ya que no re-estructuran el sistema, sino que lo ajustan bajo parámetros externos de normalidad, lo que conlleva a tomar medidas extremas tales como: hogares de paso, hogares sustitutos, centros de rehabilitación, etcétera. **Los métodos orientados a influenciar el subsistema usuario** refieren a un método filantrópico o de apoyo material, y en casos menos extremos a medidas de divulgación, como: campañas (promoción-prevención), informaciones, asesorías, etcétera. **Los métodos destinados al subsistema meta-adaptable y a la incidencia en la imagen del sistema**, los que se dirigen a los sujetos foco para su transformación, refieren al papel de la influencia exterior (mediador) o al parecer evidencia el legado richmondiano o principio metodológico de **la relación**. Obsérvese que en estos modelos el método parece asumirse más como actividades lógicas y heurísticas como tal (véase Duque, 2012). Es de señalar que los métodos para el sistema de acción o de adaptación, en Bernler y Johnsson, no son explícitos.

PINCUS Y MINAHAN ESTADOS UNIDOS	BERNLER Y JOHNSSON SUECIA
Sistema de cambio.	Estructura del sistema o cambio básico en la evidencia empírica.
Sistema usuario.	Subsistema adaptable, o cambio uno en la conceptualización abstracta.
Sistema blanco o sujeto foco.	Subsistema meta-adaptable, o cambio dos en el modelo.
Sistema blanco.	Subsistema de control, o cambio tres en el meta-cambio o autoimagen del sistema.
Sistema de acción	Subsistema transformador, o cambio en el subsistema de adaptación.

TABLA Nro. 20
COMPARACIÓN DE SISTEMAS DE INTERVENCIÓN

Sugieren los pensadores considerar el papel del Trabajador Social, quien debe fundamentar su acción en el principio metodológico de **la relación** (herencia richmondiana) y suponer: "... yo debo (es

decir, el sistema transformador) poseer cierta similitud (isomorfismo) con el sistema que se cambiará o con los subsistemas dentro de éste (...). Se entra al sistema sobre la base del isomorfismo, pero se lo transforma sobre la base del anisomorfismo o disimilitud. Cuando entro en él, no tengo tampoco posibilidad de transformarlo” (Benler y Johnsson, 1997, 114). Para estos autores **los métodos intencionados para cambiar la autoimagen del sistema** o influencia interior se dan cuando hay aceptación del agente de cambio y se integra como un nuevo sistema (agente-cliente) para afectar el subsistema de adaptación, y lograr así el cambio de imagen de sí mismo.

Se reconocen como principios metodológicos: **a)** la relación de mediación que se funda en el mediado o el cliente, sus respectivos campos psicosociales en los que se incluyen, y el concepto ampliado de campo psicosocial o macro-sistema; **b)** las necesidades de ayuda cuando el sistema se abre a que un sistema influya en lo que tiene que ver con situaciones de necesidad en la sociedad, condiciones de crecimiento desfavorable, carencias de recursos, perturbaciones relacionales y vivencias traumáticas, básicamente; **c)** la forma de ayuda se concentra en “... poder cubrir una carencia, descargar algo negativo, trabajar con algo, y cambiar” (Bernler y Johnsson, 1997, 131); **d)** capacidad del Trabajador Social para re-elaborar el material del cliente en forma fructífera, con consciencia de los mecanismos proyectivos y de transferencia del cliente para evitar o controlar la contra-transferencia (reacción del profesional frente a la transferencia, sea sosteniéndola, agrediéndola o conteniéndola); **e)** relación de confianza, de empatía, de manejo de la perspectiva del cliente o punto de vista EMICs; **f)** las representaciones mentales, tanto del cliente como del Trabajador Social, como contexto de apoyo son las que sostienen el tratamiento en el tiempo, en su permanencia, en su nivel de relación y en el desarrollo de sus niveles de conocimiento, todo a partir de **la relación**; **g)** “Las relaciones de causa que buscamos en el trabajo psicosocial implican que en nuestro análisis debemos permanentemente alternar entre la comprensión de la parte y la comprensión del todo, entre una perspectiva interna y una perspectiva externa, entre observación y acción” (Bernler y Johnsson, 1997, 182); **h)** la insuficiencia psicosocial conduce a soluciones erróneas según cuatro estados, señalados por Bernler y Johnsson: - tambaleo ocasional de sistemas bien adaptados: el sistema pide ayuda cuando necesita input externo, - tambaleo permanente de un sistema con baja adaptabilidad; se tiene consciencia de la solución disfuncional, pero no de la necesidad de ayuda; aunque, se abren otros modelos, - crisis pasajera: no ve salidas y se resigna, - incapacidad para la resiliencia, y - marginación o desesperanza o anomia social que lleva a

la crisis permanente; aunque hay ayuda, no hay adaptación; aquí es donde se necesita trabajar, desde la auto-imagen, un cambio de tercer orden; e **i**) la motivación del cliente no relacionada con la voluntad, sino objetualmente, se constituye en la fuerza motora interior para dirigirse a objetivos; animar esta fuerza dentro de los límites de las posibilidades del cliente para lograr sus objetivos, redundando en una modificación de dicha fuerza “... si se encuentran demasiado lejos, el individuo no se preocupará siquiera por tratar de alcanzarlos” (Bernler y Johnsson, 1997, 190).

En síntesis, el principio pedagógico se define por *la comprensión de perspectiva* o “... posibilidad de imaginarse una cadena de acciones y sus efectos, con antelación antes de que éstas tengan lugar” (Bernler y Johnsson, 1997, 203). Así, a mayor perspectiva mayor capacidad de adaptación y viceversa; perspectiva que el Trabajador Social posibilita desde los primeros contactos en la intervención. Se insinúa un método tripartito sin desarrollo del soporte pedagógico, integrado por las estrategias: **a**) cambios en el nivel básico, los cuales no demandan comprensión del cliente, pues se dirigen a la movilización de un recurso material; **b**) cambios en el primer nivel, que requieren comprensión general para que el cliente genere transformaciones en sus hábitos básicos. Es un nivel difícil que al incluir estrategias de habituamiento demanda actos autonomizados y no automatizados; es decir, des-aprendizajes; y **c**) cambio al interior del sistema, que exige comprensión específica y se expresa en cambios de comportamiento. En general la intervención se orienta a la comprensión del cliente, sea un sistema individual o social.

Este modelo se inscribe en una perspectiva antropofílica con el fin de: “Concientizar a las personas para que puedan cambiar sus condiciones de trabajo psicosocial, liderar o participar en actividades de cambio social...” (Bernler y Johnsson, 1997, 207). Con ello se aclara la otra tendencia en Trabajo Social, la sociofílica, que estaría orientada al cambio en lo social, no al cambio del sistema primario u objeto de acción. Los pensadores insisten en la dificultad para el trabajo con el sistema individual⁸⁹, donde la comprensión siempre será tentativa; pero en la medida en que se suponga, además, la comprensión de sí mismo y de sus prácticas, se podrá entrar a la liberación del ser (perspectiva psicodinámica). El trabajo con el sistema social implica también el entrar en el sistema (lo interno), generar comprensión y externalizar dicha comprensión, en un salir del sistema a través de las interacciones.

⁸⁹ El sistema individual, postulado de la sistémica de última generación, parece proponerse a partir de la teoría de la presión social, el habituamiento cultural y el trabajo con las representaciones sociales y los imaginarios sociales.

Se reconoce este método tripartito como antropológico-social, el cual asume el método general de Trabajo Social en su esquema diagnóstico - tratamiento como método no directivo que minimiza el poder o influencia directa del Trabajador Social. Diagnóstico - evaluación y análisis es paralelo al tratamiento como un proceso circular-espiralial que se sustenta en fases, con un diseño metodológico de índole integrativo-dialógico que no escinde conocimiento-acción.

Fase de análisis de situación que depende de la destreza del Trabajador Social para analizar y abordar: **a)** interacciones entre los diferentes niveles jerárquicos para comprender situaciones de vida; **b)** la conjunción de lo intra (que se resalta en la teoría psicodinámica) con lo extra o social, que se privilegia en la teoría sistémica-estructural; **c)** la interacción entre los diversos niveles lógicos de representación, de lo pasado y lo presente (historia de vida, crisis del desarrollo); **d)** las causas y contenidos del problema; lo vivido que se manifiesta en el comportamiento; y **e)** la implicación del sistema en las soluciones a las perturbaciones.

Fase diagnóstica que piensa en un análisis dinámico, como ya se mencionó, a diferencia del diagnóstico médico que ya Richmond criticaba. Se acierta en no separarlo del tratamiento para contemplar la evaluación de factores temporo-espaciales y circunstanciales (internos y externos). Evalúa la capacidad de cambio del cliente y su disposición a participar. Éste sería un tratamiento exploratorio para lograr el acometido de <conocer a través de la acción>⁹⁰.

MODALIDAD	TÉCNICAS
Estrategias de isomorfismo en la relación.	<ul style="list-style-type: none"> - De co-participación o de similitud (qué comparten, qué se va a hacer). - De apoyo emocional como gestionar recursos, acompañar.
Estrategias de anisomorfismo (crear otras formas de posicionarse).	<ul style="list-style-type: none"> - De cambio de actitud frente a la situación (mostrar experiencias, hablar el idioma del cliente). - De cambio de expectativas.
Estrategias directas para el II nivel.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucción o tareas a domicilio. - Consejos. - Directrices. - Paradoja o contradicción aparente.

TABLA Nro. 21

TÉCNICAS EN EL MÉTODO PSICOSOCIAL DE BERNLER Y JOHNSON

⁹⁰ El diagnóstico en el modelo psicosocial, como línea psicodinámica, se ubica con cierta centralidad, mientras que para un modelo humanista es más fugaz, como primera apreciación para centrarse más en el desarrollo del potencial humano.

Fase de contrato en su doble sentido, formal o no formal, para referirse a los objetivos y medios del tratamiento, a las responsabilidades de las partes implicadas y a las aclaraciones en torno a roles asumidos.

Fase de tratamiento identificada como el nivel cíclico más avanzado y formal, donde se incluyen las otras fases y se puede cristalizar el método educativo, o lo que para este análisis se denomina principio procedimental. Se identifica en las tres exigencias que plantean los autores para el procesamiento de la información. Ellos, como posibles fases del método educativo son: toma de conciencia, ubicación del material y elaboración (TUE). Se apoya heurísticamente en operadores como: la observación, la entrevista, el diálogo y la vivencia in situ o visita domiciliaria. Es de registrar que esta fase del método educativo aún no se desarrolla por los pensadores ¿Cómo concienciar? es el interrogante que al parecer se resuelve mediante el uso de técnicas que, ya se sabe, no son suficientes (son simples medios) y conducen a una práctica operativa u orientada a una racionalidad instrumental, a falta de una heurística que supone operaciones lógicas y saberes compartidos.

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: meta-cognición)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de situación. 2. Valoración del cambio. 3. Activación de dispositivos para la participación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia. 2. Ubicación del material. 3. Elaboración.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	<ol style="list-style-type: none"> 4. Contrato. 5. Desarrollo de estrategias. 6. Cierre. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia. 2. Ubicación del material. 3. Elaboración.

TABLA Nro. 22
TRIPTA METODOLÓGICA EN BERNLER Y JOHNSON

Igualmente, se puede esclarecer que son operaciones básicas: la reflexión, la re-estructura (despertar la esperanza de cambio), la quebradura de patrones (presentar un problema, encontrar soluciones, conceptualizar, categorizar en forma diferente), la re-interpretación, la yuxtaposición (comparar imágenes), la confrontación, etcétera. Estas operaciones, se presume, encajan en una macro-operación como es la concienciación donde emerge el yo activo-reflexivo dotado de historia, de posibilidad de cambio a través de sus acciones y de adoptar otros puntos de vista. Operaciones viables a través del uso

de técnicas que, en los pensadores, son bien explícitas. En la tabla Nro. 21 se hace una síntesis de su propuesta (1997, 210-215) la cual, no obstante, cae en el mismo error de denominarlas métodos.

En suma, la circularidad-cíclica del modelo se da en las estrategias o en los tres niveles del método tripartito como tres campos (fusión de métodos) cuando en cada uno se trabaja el esquema general (análisis-diagnóstico-tratamiento) y, quizá, en el tercer campo (método educativo) se inserta la dinámica a la que se alude (está implícito en el modelo) o, método TUE o antropológico social (véase en la tabla Nro. 22 el método particular o segundo ámbito metodológico). Todo ello deviene en el eje de un objeto de intervención concentrado en las situaciones de vida cotidiana perturbadas por las mismas relaciones sociales, para centrarse en los procesos de adaptación y cambio (objeto del objeto) mediante la activación de la meta-cognición en la relación yo-entorno (los patrones vivenciales como el objeto del objeto del objeto).

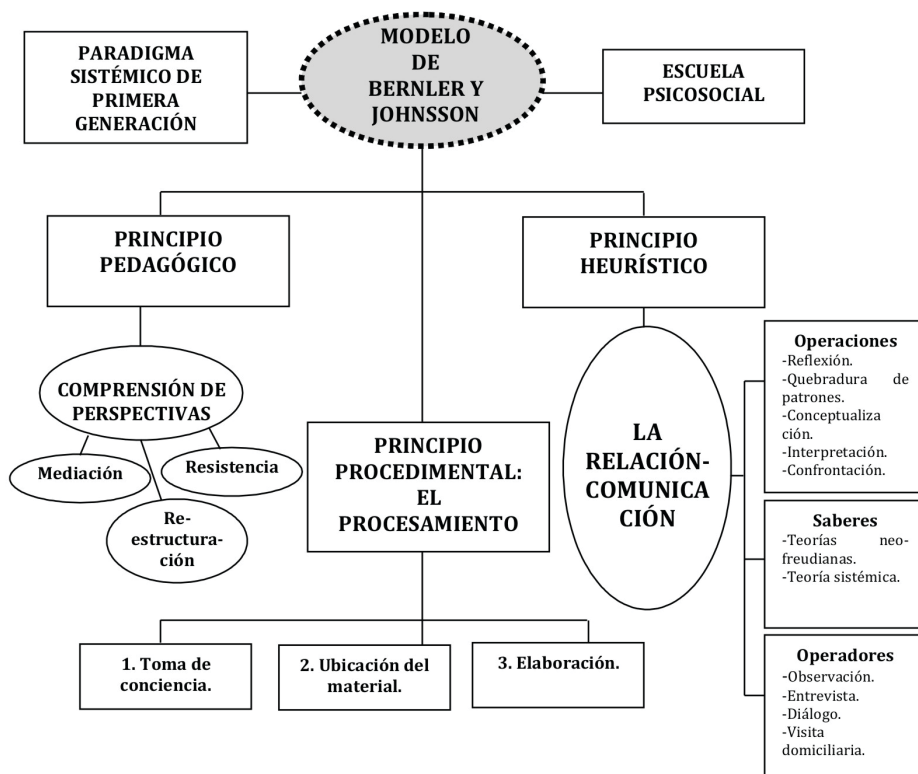


FIGURA Nro. 23
ESTRUCTURA DEL MÉTODO ANTROPOLÓGICO SOCIAL

Obsérvese en la figura Nro. 23 la estructura metodológica en este modelo, cuyo rasgo característico es la comprensión de perspectivas como apertura cognitiva y concienciación en torno a las múltiples posibilidades de la realidad. Aquí se sitúa la condición humana como eje central de la intervención, pero a la vez condicionada o mediada por los instrumentos de la cultura que, a través de la socialización primaria y la política social, instaura o desinstaura el proyecto de cultura. Al parecer la mediación por excelencia es la transacción conversacional.

En resumen, Bernler y Johnsson al enfatizar en un método tríptico, como se registra en la tabla Nro. 22, configuran ya explícitamente lo que aquí, pedagógicamente hablando, se viene proponiendo como malla metodológica. Sin embargo, hay que aclarar, primero, que no lo asumen abiertamente como tres métodos; segundo, que no es muy claro el método particular, el cual hay que inferir; y, tercero, que el método educativo, al igual que en los anteriores modelos, sigue dejándose difuso, tanto en su conceptualización como en su operacionalización. No obstante, dejan ver un diseño metodológico de corte integrativo-dialógico que cíclicamente recoge la figura conocimiento y acción.

3. PARADIGMA SISTÉMICO DE SEGUNDA GENERACIÓN O ECOLÓGICOS. UN HUMANISMO CRUZADO: MÉTODOS VINCULANTES

Modelo de vida de Carel Germain y Alex Gitterman: método de apoyo afectivo

Este trabajo surge en la década de los 80 y se inscribe bajo el interés de la segunda generación sistémica, propiamente como modelo ecológico cuya base sigue siendo la adaptación organismo-ambiente. Pensadores como Campanini y Luppi (1996), Payne (1995), Dal Pra (1998), entre otros, lo designan simplemente como modelo sistémico y/o ecológico; no detectan las diferencias que los desarrollos científicos impregnan a este paradigma en torno a una teoría de la acción y al propio pensamiento de Trabajo Social como respuesta a otras re-comprensiones del mundo. Viscarret (2007) aclara que Carel Germain, en sus primeras conceptualizaciones en 1968, da los primeros pasos en esta línea (aplicación de conceptos sistémicos a la práctica de Trabajo Social); pero, es en 1979, con su Libro *Social Work: practice-people and environment an ecological perspective*, que se acerca más a su ideario. En 1980 publica con Alex Gitterman el texto *The lipe model of Social Work practice* en el cual resaltan el con-

cepto de transacción individuo-medio físico y social, o entre individuos, grupos e instituciones (Viscarret, 2007, 261).

Al igual que el modelo integrado de Pincus y Minahan, éste se centra en la metáfora del organismo cuya finalidad es la adaptación mediante la corrección de la perturbación como seres vivos; pero en él se enfatiza el intercambio entre individuos y entorno (medio físico y social) a través de transacciones conversacionales para reconocer una adaptación recíproca; cambia el hombre, cambian los entornos al cambiar los patrones de transacción (no se habla de desviación).

Se dice que es un modelo de vida por interesarse en los procesos vitales y las crisis que emergen en los ciclos de transición. A diferencia de la anterior Escuela, reconoce un sistema no solo por la interconexión de sus partes sino además por sus procesos. Ya no se habla de *desviación social* sino de *estrés*, el cual rompe el equilibrio y perjudica el acoplamiento individuo-medio, grupos-medio, organizaciones-medio. Se va perfilando como otra propuesta de transición entre la sistémica de primera y segunda generación; pero a diferencia de la anterior, se interesa por trabajar con las transiciones que Bronfenbrenner (1979) define como la modificación de la persona, dadas las afectaciones del sistema por cambio de roles, por cambio de entornos o por ambos. Además se interesa por buscar la integración a redes como recurso complementario a la auto-ayuda en la figura de multiplicadores, dada su tendencia humanista en el sentido no solo de desarrollar el potencial humano (capacidades de la gente), sino el de crear opciones mejorando los entornos, acometida que hoy propone Sen (2000) en su enfoque de capacidades.

En este modelo se expresa el pensamiento ecológico como un desarrollo humano que es el producto de la interacción entre el organismo en desarrollo y su ambiente. En la perspectiva de Bronfenbrenner (1979) la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente. “El desarrollo humano se facilita a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de roles y a través de la participación en un repertorio de funciones que amplía constantemente” (1979, 127).

El ambiente ecológico se asume como la interrelación de personas en diferentes niveles jerárquicos o niveles de organización por medio de estructuras incluyentes (teoría de los niveles ecológicos de Bronfenbrenner); en el cual los rasgos característicos son la interconexión y el ambiente como espacio de significación en el que se construyen significados. Opera una realidad objetiva y subjetivada como ambiente percibido. Las estructuras, como estructuras de interacción, se dinamizan por díadas (sistema de dos personas), triadas, tétradas, como estructuras interpersonales. Dichas estructuras

como sistemas de acción, como se analizó, incluyentes y jerárquicas, se adaptan al ambiente a través de <la actividad molar> (formas de conductas) o actividad coordinada compleja que define un patrón de interacción, por ejemplo solicitar un recurso. Se organizan desde los entornos inmediatos de interacción con la estructura básica de la díada, o desde los **micro-sistemas**; se conectan con el entorno más cercano, sea familiar o vecinal, para ampliar los intercambios, haciendo presencia o relación cara a cara; es decir, se integran a los **meso-sistemas**; son influenciados por los intercambios con los entornos más distantes donde no hay presencia directa de todo el sistema, solamente de uno de sus elementos; se establecen relaciones indirectas con los **exo-sistemas**; y comparten patrones culturales e ideológicos comunes a su sociedad por intermedio de las instituciones sociales (sistema de creencias, valores y normatividad) o **macro-sistema**.

“La conducta humana puede entonces ser influida tanto por los desafíos ambientales como por los ligazones existentes entre dos o entre todos los miembros de ese sistema de relaciones, que es la red social” (Campanini y Luppi, 1996, 99), que es a la vez natural e institucional. Se produce un continuo proceso de co-acomodación dado un ser humano en permanente desarrollo y unos entornos cambiantes. Proceso que se asume desde los roles sociales y que evoca, necesariamente, relaciones de poder. “Cuanto mayor el grado de poder que la sociedad sanciona para un rol (...) mayor será la tendencia de la persona, que ocupe el rol, a ejercer y ejecutar el poder, y la de los que se hallan en una posición subordinada, a responder con creciente sumisión, dependencia y falta de iniciativa” (Bronfenbrenner, 1979, 115).

Se prevé la adaptación por acomodación o el lograr satisfactoriamente la transición como un proceso interactivo; se cambian condiciones del ambiente para satisfacer necesidades y se modifican los sistemas para lograr re-acomodaciones a las posibilidades de los ambientes. Es una confluencia de factores que no se disipan en determinismos particulares frente al desarrollo; ni solo lo genético, ni solo lo psicológico, ni solo lo ambiental.

El modelo de vida se presenta así como un enfoque adaptativo-evolutivo. Señala Viscarret: “Cuando el ser humano utiliza algunos elementos de sus medios físicos o sociales de forma destructiva, los sistemas del medio son dañados y tienden, recíprocamente, a tener un impacto negativo en todo aquello que funciona dentro de ellos, tanto si se trata de una familia, de una escuela, de una residencia de ancianos o de un bosque” (2007, 288). Pero la adaptación recíproca (individuo-ambiente) se ve obstaculizada por la degradación am-

biental y la problemática social, rompiéndose el equilibrio adaptativo y produciéndose el estrés. Como recopila Payne es causado por: **a)** las transiciones vitales (cambios evolutivos, cambios de status y rol, re-estructuración del espacio vital, etcétera); **b)** las presiones del entorno (desigualdad de oportunidades, organizaciones rígidas e insensibles, etcétera); y **c)** los procesos interpersonales (explotación, expectativas incoherentes, etcétera)” (1995, 186).

Para Germain y Gitterman el propósito de la intervención de Trabajo Social es “... fortalecer la capacidad adaptativa de la gente e influir en su entorno para que las transacciones sean más adaptativas” (en Payne, 1995, 186). Los problemas se evidencian en transacciones no adaptativas y éstas, a la vez, producen transiciones ecológicas no adaptativas o problemáticas⁹¹. También “... el potencial evolutivo de un entorno, de un meso-sistema se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar en el entorno (mundo institucional); es decir, si ingresa en el entorno en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos” (Payne, parafraseando a Bronfenbrenner, 1995, 235).

Con lo anterior, los autores hablan, implícitamente, del papel mediador de los instrumentos de la cultura (pares, padres, amigos, maestros, Trabajadores Sociales, etcétera) y hacen pensar en dos factores psicosociales claves en el desarrollo: la confianza básica a la que refiere Erikson (1980), como confianza recíproca basada en un equilibrio relacional donde el poder es una herramienta de organización e interacción a través de los roles asumidos y no un dispositivo de control; y el vínculo afectivo, abordado por Bowlby (1995), como condición humana de apoyo y crecimiento asociado a los estilos de comunicación en tanto raíz de la información que se intercambia o input social.

La adaptación por acomodación a un nuevo entorno depende de las experiencias adaptativas previas (rol-vínculo) y de los desafíos del nuevo entorno frente a expectativas personales; también de los

⁹¹ Recuérdese que “... una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez” (Bronfenbrenner, 1979, 46). La díada (sistema de dos personas) como la unidad básica del ambiente ecológico entra en crisis al ser perturbada en su interacción por una <actividad molar> (comportamiento) que afecta a una de las dos partes y ésta afecta a la otra, y así sucesivamente en el sistema de triadas, tétradas hasta las estructuras interpersonales y a la inversa. Para el autor una “... actividad molar es una conducta progresiva que posee un momento propio, y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno” (1979, 66). Se establece una relación de tensión-resistencia que, a la vez, depende de cómo se perciba el ambiente, más que de la existencia de una realidad externa (objetiva). Para lograr el desarrollo, enfatiza el pensador, se deben generar dos tipos de cambio: de percepción de la realidad y de acción o capacidad para generar y usar herramientas en torno a la generación de otro orden interno del sistema o re-organización a través de la realimentación (enfoque de capacidades en Sen).

aprendizajes ecológicos en cada una de las estructuras interpersonales, como asume Bronfenbrenner (1979), desde tres formas de interacción como funcionamiento básico en díadas: **díada de observación** o modelo de aprendizaje, **díada de actividad conjunta** o relación interactiva (posiblemente de pares) construida en un juego de equilibrio de poderes para lograr la acción recíproca respetando roles y status, y **díada primaria** o figura afectiva de apoyo psicológico que actúa, en ausencia (cuando el sujeto desempeña solo un rol, por ejemplo: el niño en la escuela, el adulto en su trabajo, etcétera), como los lazos invisibles no presentes en el ahora, pero existentes en el aquí, que no se pierden por no estar presentes (en físico) en el momento de dar una respuesta individual; garantizan su existencia.

El énfasis en la adaptación, como característica de los modelos ecológicos, no refiere a la conservación del estatus social o el simple equilibrio del sistema; busca, como se ha reiterado, asumir un nuevo orden (transición) a partir de la re-organización no solo del sistema, sino del entorno bajo el principio triádico que incluye un tercero; es decir, "... la capacidad de una díada para funcionar efectivamente como contexto del desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de otras relaciones diádicas con terceros" (Bronfenbrenner, 1979, 98). La adaptación depende entonces de esa reciprocidad sistema-entorno y parte-sistema (aunque aquí aún se sigue abordando al individuo como un elemento más de un sistema sea familiar, grupal, etcétera) y se le incluye como díada, tríada, u otro. Depende de cómo los sistemas vitales cruzan transiciones en tanto producto evolutivo y tendencia al desarrollo a través de las transacciones (intercambios de información y energía).

Importa la adaptación como factor de desarrollo y, derivado de ella, las relaciones interpersonales y las demandas del entorno. Estas no se visibilizan, las asume el individuo más como un medio para su propio fin en aras del acoplamiento cultural, a diferencia del paradigma sistémico-complejo o de tercera generación cuyo acometido es el acoplamiento estructural, como se verá en el capítulo IV.

El objeto de intervención se muestra en las transacciones, término que se puede homologar al de interacciones mediadas por el lenguaje. El objeto del objeto, como implícitamente lo señalan los pensadores de este modelo, remite a la capacidad adaptativa de la gente y a los recursos del entorno inmediato. Pero ¿en qué intervenir directamente? o ¿cuál es el objeto del objeto del objeto? remite a pensar en los patrones de transacción-comunicación tanto referencial (intercambio de información) como afectiva (vinculación emocional). El trabajo con relación a la variable entorno se combina con la estrategia de redes sociales (naturales, sociales e institucionales).

En esta línea, Payne (1995) enuncia el modelo de redes o sistema de apoyo de Garbarino y Walton (ver punto siguiente), en la década de los años 80, que ilustra esta dinámica complementaria, no explícita en el modelo de vida de Germain y Gitterman. Afirma: “Se centra en los grupos formales de apoyo planificados y en la capacitación de cuidadores informales o naturales para que ayuden a amigos, vecinos y miembros de la familia que lo necesiten” (Payne, 1995, 192).

El modelo de vida, al igual que el de redes de apoyo, integra lo grupal (sistema) o lo individual, visto como unidad primaria, con lo colectivo. Al respecto señala Payne: “En el Trabajo Social convencional los clientes son ayudados para luego salirse del sistema asistencial, en este enfoque permanecen dentro del sistema para ayudar a otros” (1995, 192) (formación de formadores o multiplicadores o trabajo en cascada). Se busca crear la interdependencia permanente, no esporádica, entre los individuos y sus colectivos, para apoyar y ser apoyados por los servicios sociales y/o de la comunidad.

Se logran sintetizar algunos principios de este modelo de vida así:

- a)** los problemas nacen como una perturbación en la interacción debida al fracaso en la transacción, como inputs sociales no adecuados que conducen a transiciones no adaptativas;
- b)** el problema conduce al estrés; Germain y Gitterman lo definen como: “Una condición psicosocial generada, por un lado, como consecuencia de las discrepancias entre necesidades y capacidades y, por otro, por las cualidades que definen el medio” (en Viscarret, 2007, 289); abarca las tres áreas de la vida: transiciones, demandas ambientales y relaciones interpersonales;
- c)** las transiciones (normativas o del ciclo vital, y no normativas o eventuales) requieren cambios en la autoimagen del sistema que implican procesos internos: cognitivos en el procesamiento de información y afectivos en el tipo de vínculos constituidos; y procesos externos tanto en las relaciones con otros como en el acceso a servicios. Se entraña la <re-estructuración del espacio vital propio>;
- d)** las transiciones vitales dependen de los instrumentos de la cultura en la dinámica de la socialización primaria y secundaria (familia, pares, maestros e instituciones); son estos mediadores los que ayudan u obstaculizan las transiciones en ese acompañamiento diádico, tríadico, etcétera, al que ya se ha hecho referencia; si el mediador es un perturbador y el sujeto no es competente aparece el problema que degenera en estrés, para cerrar el círculo pernicioso de la inadaptación social;
- e)** “Favorecer el crecimiento natural y el desarrollo de las personas e influenciar en el ambiente de modo que éste sostenga dicho crecimiento y desarrollo” (Dal Pra, 1998, 42);
- f)** orientación de las capacidades y potencialidades humanas para

enfrentar el choque entre demandas y posibilidad de respuesta en un ambiente negativo para la adaptación del individuo; **g**) crear ambientes propicios al sano desarrollo y crecimiento, favoreciendo la autonomía individual y las relaciones inter-personales; **h**) determinismo mediacional, no tanto cultural, sin negarse la interacción con el ambiente y su papel en el comportamiento; es decir, la capacidad del organismo para el cambio a partir de la experiencia y el aprendizaje; e **i**) influencia del ambiente en el comportamiento humano que “... revaloriza factores temporales y especiales de la relación humana” (Dal Pra, 1998, 44).

Ahora bien, la función del Trabajador Social es la de “... ayudar a las personas y sus entornos para que venzan los obstáculos que impiden su crecimiento, su desarrollo y su funcionamiento adaptativo. El Trabajo Social se coloca en medio del encuentro persona-grupo primario y medio” (Germain y Gitterman, en Viscarret, 2007, 290).

Obsérvese, en la figura Nro. 24, cómo el modelo de vida, teóricamente, hace la integración actores-entornos, pero delimita la intervención en los tres espacios ya mencionados y diferenciados que se pueden trabajar independientemente: transiciones, demandas del medio (medios aislados, desconectados, rígidos, insensibles no cooperadores, etcétera) y relaciones interpersonales con incomunicación entre sistemas (no individuos). En la práctica cotidiana de Trabajo Social generalista, desde modelos ecológicos, se contempla una marcada tendencia al trabajo en el tercer nivel (relaciones inter-personales), muy escaso el abordaje en el primero (transición ecológica) y una entrada al trabajo con el segundo (demandas del

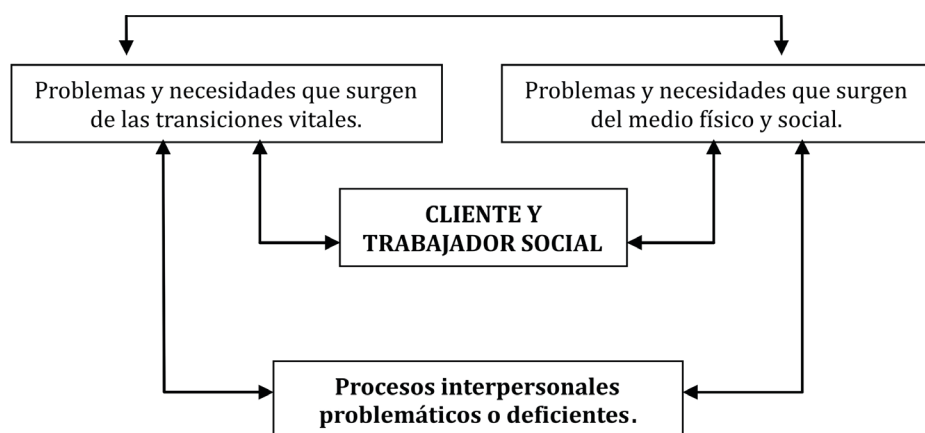


FIGURA Nro. 24

MAPA DE PROBLEMAS EN GERMAIN Y GITTERMAN

Fuente: Germain y Gitterman (en Viscarret, 2007, 290)

medio), aún muy incipiente, con redes de apoyo. Es de anotar que el trabajo en el nivel uno muestra una tendencia a la función especializada en el área de familia.

Antes de pasar al asunto metodológico es de precisar por qué los autores lo definen como *modelo de vida*. Además del soporte teórico de la ecología humana que en sí implica, explícitamente, el concepto vida, los autores los asimilan al ciclo vital de cualquier sistema vivo para asumir desde ahí el proceso metodológico como un replicar en forma transversal las diferentes transiciones (etapas epigenéticas), o un pasar por dichos ciclos con todas sus posibilidades y dificultades. Así, afirma Viscarret que este modelo asume tres fases del proceso de vida: inicial, de desarrollo y de despedida. Momentos que son alterados por la interacción individuo-medio. “Aunque los autores separan las tres fases de forma analítica, señalan que no siempre se distinguen en la práctica profesional” (Viscarret, 2007, 291).

Se asimila este modelo, en la línea de la psicología humanista, al de Frank Cardelle (1992) en su método de <cambio interior> del cual se han hecho algunas adaptaciones para la práctica de Trabajo Social (experiencia con universitarios) en un nivel educativo, no terapéutico (ver Duque, 2012). Dicho modelo propone como estrategia metodológica la del *taller cotidiano* y como método para re-descubrir tanto la realidad interna como externa, lo que el autor denomina *practicum* que define en tres momentos: los finales (crisis actual), los intermedios (elaboraciones y período de confusión) y los nuevos comienzos (soluciones). Cardelle ve el modelo como la rueda de la transición, igual que ocurre en los diferentes ciclos vitales humanos, con ocho procesos: re-descubrir, re-evaluar, re-despertar, re-aprender, re-organizar, re-afirmar, re-ciclar y re-aplicar. Esta propuesta se puede clasificar como un modelo ecológico con enfoque humanista, más que social, pero que integra lo individual con lo relacional; a diferencia del modelo de vida, trabaja con el individuo como sistema.

Como premisas metodológicas que fundamentan la intervención, en el modelo de Germain y Gitterman, se contemplan: **a)** “La empatía es importante cuando se pretende entrar en el mundo del cliente social. Hay que tratar simultáneamente las tres áreas de problemas vitales, si bien puede que alguna tenga una prioridad más alta” (en Payne, 1995, 186); dichas áreas, recuérdese, son: cambios en los ciclos vitales (de transiciones evolutivas, del rol-status, del entorno), demandas del entorno inalcanzables y relaciones interpersonales (incompatibilidad de expectativas, exclusión, no reciprocidad, etcétera); **b)** el punto de vista EMICs o el partir de la perspectiva del cliente frente a su situación; **c)** en la transacción cliente-Trabajador Social considera tres áreas conflictivas: - “... definiciones sociales de

rol y status (por ejemplo, temor del cliente ante la categoría o rango oficial del asistente social), - la estructura del organismo social y sus funciones (por ejemplo, normas y políticas), y - las perspectivas profesionales (por ejemplo, la ética)” (en Payne, 1995, 187); **d)** los problemas no son derivados o implicados directamente por la persona sino que son consecuencia de la interacción, al igual que en los modelos humanistas y psicodinámicos que se atribuyen al sistema relacional o simplemente **la relación**. Su foco es la comunicación; **e)** se trabaja con sistemas, no con clientes, con díadas⁹² y familias, grupos, organizaciones, o sea con las personas implicadas, pero no con ellas en forma individual; **f)** la vinculación actor-Trabajador Social se basa en **la relación** ya no tanto en la comunicación emocional, como en los modelos clásicos de Trabajo Social, sino en las transacciones (intercambios informacionales) donde todos se afectan. También puede afirmarse que se conserva la misma intencionalidad pero, conceptualmente, más elaborada; **g)** la intervención del Trabajador Social sigue siendo no directiva para el desempeño de roles tales como: consejero, intermediario (apoderado) o interventor, consultor, no rehabilitador o simple prestador de servicios. Se registran, en la reseña de Payne, tres roles generales: capacitador o más bien de orientador acompañante, motivando y apoyando emocionalmente; docente o más bien educador “... enseñando a los clientes los distintos modos de solucionar problemas, clarificar sus percepciones, facilitarles información adecuada, modelarles conductas, etcétera”⁹³ (Payne, 1995, 189); y facilitador para “... definir tareas, movilizar soportes ambientales” (1995, 189); **h)** en el nivel ambiental (medio natural y medio construido), Payne señala tres roles-funciones: **mediador** o intermediador por su connotación de “... propiciar que el cliente social y el sistema entren en contacto y que se traten entre sí de forma equitativa y racional” (1995, 190); **defensor** “... presionando a otros organismos o individuos a que intervengan o incluso a que asuman la acción social” (1995, 190); y **organizador** “... poniendo al cliente en contacto con las redes sociales o creando unas nuevas” (1995, 190); **i)** reconocimiento de la subjetividad de las partes implicadas, entre ellas la del mismo Trabajador Social ya que éste “... incorpora, al igual que otros profesionales, perspectivas teóricas y filosóficas desde las que interpreta el comportamiento y la situación

92 Es de señalar que aunque este *modelo de vida* aborda peyorativamente el concepto de cliente, lo hace para salirse de la visión individualista del trabajo casuístico de algunos modelos clásicos. Recuérdese que en Richmond ya se rompe, de igual manera, con esta perspectiva, así ella utilice el término.

93 Paradójicamente los roles muestran una tendencia a un aprendizaje conductual, cuando se debería prever, en coherencia con el modelo, un aprendizaje vicario o por modelamiento cognitivo/pedagógico y no un moldeamiento.

del cliente. Tales interpretaciones, acertadas o no, afectan los roles del Trabajador Social y del cliente, y la naturaleza de sus relaciones, en forma involuntaria; el Trabajador Social tiende a encajar las situaciones de sus clientes en sus teorías” (Viscarret, 2007, 299); esto se suma, inconscientemente, a los propios sistemas cosmovisionarios que pueden ir en contravía con los mismos modelos teóricos; **j)** otros principios metodológicos son citados por Viscarret como: mediación (no en el sentido pedagógico sino de intermediación), comunicación de la construcción instrumental del problema (delimitar problema como herramienta de acción), de utilidad multilateral (se resuelve el problema si se integran los planos afectivo, de objetivos y de acción), de concentración sobre variables centrales del problema (definir variables a modificar), eco-social (activar redes de apoyo y hacer mínima intervención), de negociación (de problemas y soluciones), de cooperación, de la apertura del problema (abrirse a acciones no planificadas para dar salidas cuando la acción se bloquea o estanca); **k)** los modos de acción o formas de intervención las sintetiza Viscarret en: consultor, educador, negociador, interventor, gestor, facilitador; **l)** al igual que Pincus y Minahan, la intervención supone un proceso de cambio planificado con el diseño de una estrategia o plan mediante fases (no lineales) para entender el proceso como: “Una continuación sistemática de acciones que están dirigidas hacia un determinado objetivo u objeto” (Viscarret, 2007, 303). Esto implica además, cosa que no se explicita, uno o unos métodos particulares. Abiertamente se rompe con el esquema: estudio-diagnóstico-tratamiento, pero el proceso se implica en las diferentes fases que propone, con la diferencia de que los dos primeros momentos son más exploratorios; dichas fases, como metodología general, son: fase inicial, fase de realización y fase final (véase las fases desde las compilaciones de Payne (1995) y Viscarret (2007)).

Fase inicial: es un momento de contacto y valoración de la situación para definir compromisos, donde se contempla: “La identificación de hechos objetivos y subjetivos, aventurándose hipótesis para ser sometidas a examen mientras permanecen abiertas a toda nueva información y responsabilidad a los deseos del cliente” (Payne, 1995, 187). Es una etapa de investigación (contacto emocional) para lograr bajar el estrés y alcanzar la confianza con el fin de llegar a acuerdos mediante **la relación**. Viscarret reconoce en esta fase cuatro sub-fases: **a) preparación cognitiva y afectiva** mediante el análisis de los datos y la evaluación hipotética del impacto de la intervención; **b) entrada** o primeros contactos para clarificar el trabajo, conocer la historia desde la perspectiva del cliente y asesorar la delimitación del problema; definir roles de la interacción como díada de la inter-

vención; **c) exploración** (longitudinal del caso) que refiere a “... la definición correcta del problema para determinar qué hacer con el problema, necesidad o preocupación en la que se encuentra el cliente” (Viscarret, 2007, 292); **d) contrato** o acuerdo que contiene el plan de trabajo.

Fase intermedia o de realización: se supone que se inicia no solamente con el contrato sino con el rapport (crear confianza, crear el ambiente, etcétera) y comprensión de la situación. El trabajo se concentra en alguna o en todas las áreas como tipos de problemas que suponen las <transiciones vitales>, que por desequilibrios en las interacciones, debido a cambios biológicos o insensibilidad de los entornos, producen estrés; a la vez son una herramienta de adaptación que incentiva el cambio; dichas áreas conducen a generar estrategias cognitivas para: **a)** superar las crisis del desarrollo (cambios biológicos y psicológicos que chocan con el ambiente cultural y social), lo cual produce variaciones en los roles y el estatus. Se sugiere trabajar estrategias como: habilidades cognitivas, motivación y resolución de problemas. Señala Viscarret que el Trabajador Social: “Ayuda a las personas a desenvolverse en situaciones de transición problemáticas, respaldando o reforzando las capacidades de adaptación que posee el cliente, e incrementando la receptividad del medio a los esfuerzos de adaptación que éste realiza” (2005, 293); **b)** abordar las dinámicas ambientales a través de diferentes organizaciones como grupos naturales, redes sociales, instituciones, comunidades. Para esto debe reconocer el sistema de creencias y valores, y el sistema normativo-valorativo como el punto de expresión de la relación medio físico-medio social, con sus diferentes estructuras de poder (políticas). “El foco de atención se centrará en ayudar al cliente a utilizar los recursos disponibles y en influir en las organizaciones para que éstas ofrezcan un servicio o atención o una ayuda más sensible a las diferentes problemáticas” (Viscarret, 2005, 295). En otras palabras, ayudar a la gente a utilizar los recursos de su entorno y sensibilizar al entorno para crearlos y hacerlos accesibles; y **c)** trabajar en el nivel interpersonal frente a la prevalencia de patrones comunicativos inadaptados, cuando la rigidez de las estructuras diádicas no permiten cambiar y ajustar patrones. Se demanda un cambio de estructura del microsistema donde la labor del Trabajador Social es: “Ayudar a los miembros a comunicarse más abiertamente y directamente (...) deberá impulsar la participación de cada miembro en la discusión y en la exposición de percepciones diferentes, de sus desacuerdos y de los conflictos” (Viscarret, 2005, 295.). Se afectan las transacciones y por tanto hay que analizar los patrones de interacción o tipificaciones (actividades molares o patrones de acción o tipificaciones cultu-

rales) en un contexto dado y en una transición particular, creando un ambiente educativo propicio a la acción empática, no directiva pero mediadora, pedagógicamente hablando.

Fase final o de separación-evaluación: es una preparación para el retiro del Trabajador Social o la terminación del contacto con la institución que implica tareas como: “Tratar con los sentimientos provocados por el final de un proceso, repasar los objetivos que se han cubierto y qué cuestiones o aspectos quedan todavía por realizar y complementar; planificar el futuro, etcétera; y evaluar el servicio que se ha prestado” (Viscarret, 2005, 297).

Este modelo de vida, que trabaja con los patrones de comunicación inadaptados y el sistema relacional, no se interesa por el cambio personal sino que tiende a la búsqueda del equilibrio entre el ambiente percibido, las oportunidades del ambiente y la interacción entre ambos, situación que se torna más crítica en los períodos de transición ecológica. Si esta propuesta se compara con los otros modelos de Trabajo Social, se registra el mismo esquema de intervención profesional; de ahí que Campanini y Luppi los denominen como enfoque sistémico-relacional. Es decir, cambia el ámbito explicativo de referencia (a la teoría sistémica) pero se conserva el marco conceptual de la intervención propuesto por Richmond en su principio metodológico de **la relación**, abierto aquí, a la personalización desde el abordaje pedagógico, aunque se implique el grupo pequeño. Al igual que en el modelo richmondiano, el enfoque de vida no descarta el trabajo personalizado. Por otra parte, con mayores niveles conceptuales que aclaran el proceso, al parecer, sin proponérselo, realza dicha Escuela re-conceptualizándola. Teóricamente se guía por explicaciones socio-cognitivas y no psico-dinámicas frente al comportamiento humano, pero que no explicitan su soporte desde el constructivismo o desde la psicología cognitiva.

Como afirma Payne, los enfoques sistémicos ecológicos o eco-sistémicos, al igual que para otros autores, tienen más soporte sociológico que psicológico. Sin embargo, pensadores en esta disciplina como Morin (1990) y Habermas (1999), por no citar otros, asumen una perspectiva eto-eco-antropo-sociológica que abre el horizonte a desencasillar las comprensiones humanas en teorías solo psicológicas. Todos los modelos hasta aquí tratados no hacen referencia directa al análisis pedagógico para orientar el rol educador del Trabajador Social. Para el caso se logra develar el método educativo que va a la par con todo el proceso en cada una de sus fases; pero, tal vez, con mayor repercusión en la referida a la fase intermedia, como un método expositivo en la línea cognitiva de la primera generación de

procesamiento de la información a través de un mediador social, así: **a)** primera fase: input social (expone la situación mediante relatos o historia del cliente, clarificar mensajes, inconsistencias, ideas, irracionales y contradicciones); **b)** segunda fase: elaboración (analiza patrones in-adaptativos, reconoce recursos, prevé soluciones, efectos y resultados, y maneja el conflicto interpersonal a través de la empatía); y **c)** tercera fase: output (contrato y tareas, y tal vez diseño de estrategias de cambio).

Este método utiliza técnicas socio-cognoscitivas como: genograma, eco-mapas, auto-grabaciones en video, juego de roles, psicodramas, sociogramas, rol inverso, soliloquios, dramatizaciones, etcétera. En su rol directivo, como complemento, el Trabajador Social genera tres estrategias de retroalimentación: dar consejo, moldear el comportamiento deseable y sugerir posibles soluciones.

A manera de síntesis, el modelo de vida, primero, explica el comportamiento de los sistemas desde la teoría ecológica para centrarse en las categorías: ciclos vitales, ambiente y relaciones interpersonales, segundo, asume principios pedagógicos que demarcan el objeto de intervención en las interacciones sociales a través del trabajo

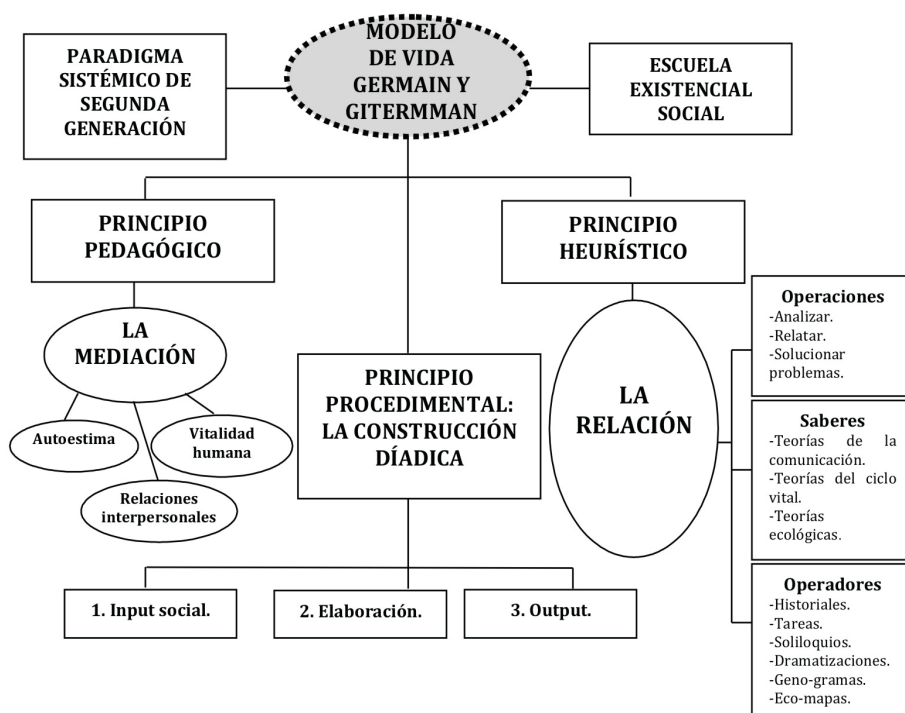


FIGURA Nro. 25
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE APOYO AFECTIVO

con las transacciones conversacionales o patrones comunicativos, y tercero, se interesa por la capacidad adaptativa (objeto del objeto), para definir como objeto del objeto del objeto (operacionalización del modelo) las habilidades o capacidades para dichas transacciones; según Viscarret (2007, 298) propician la interacción persona-sistemas-entornos mediante el mejoramiento de las capacidades de las personas para solucionar problemas y activar recursos.

En 1976 Forder critica este modelo por no ofrecer explicaciones causales, cuando afirma que: "Establece conexiones entre los distintos niveles de la sociedad y de la conducta individual, pero no explica por qué suceden las cosas y por qué existen esas conexiones; por esta razón, es difícil su comprobación empírica" (en Payne, 1995, 194). Esta crítica se cae por su peso, solo si se comprende que se enfrenta un cambio de paradigma, de una lógica binaria a una polivalente circular. Paralelamente, la misma Germain cita la crítica que hace Mancoske en 1981 a la teoría ecológica al no ser prescriptiva; es decir, "... no nos dice qué es lo que hay que hacer y cómo y dónde hay que hacerlo, para producir efecto en los sistemas" (en Payne, 1995, 194).

La anterior apreciación parece tener validez por el principio sistémico de reciprocidad, por un lado, y por ser una teoría explicativa (conocimiento y acción) que no está interesada en los fundamentos pedagógicos o psicológicos del cambio a nivel educativo y terapéutico, como disciplinas de soporte para la intervención, por el otro lado. Paralelamente, el problema del método como asunto epistemológico encuentra salidas en disquisiciones filosóficas con diferentes enfoques, sea positivo, histórico o hermenéutico-fenomenológico.

En la figura Nro. 25 se sintetiza la estructura del método de apoyo afectivo que privilegia el modelo de vida donde se resalta la confluencia de elementos cognoscitivos-afectivos como base metodológica, y en el cual se señala el manejo integral en la intervención desde las dimensiones personal e interpersonal, en el espacio de los ciclos vitales donde confluyen, implícitamente, los entornos que en él intervienen. Se cataloga el diseño metodológico como integrativo-dialógico por la interrelación conocimiento-acción dentro de una dinámica cíclica.

Se reconstruye la tripta metodológica a partir del concepto de intervención, señalado por Dal Pra, como se registra en la tabla Nro. 23, con un diseño dialéctico-activo que ordena cíclicamente conocimiento-acción. Señala la pensadora que se incide en la autoestima de los usuarios para animar mecanismos de defensas contra la ansiedad "... a través del uso hábil de incentivos, recompensas y mantenimiento

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: adaptación vital)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO PRE-TRATAMIENTO	Fase inicial: -Contacto emocional. -Valoración de la situación. -Definición de la necesidad-problema. -Examen de hipótesis. -Preparación cognitiva-afectiva de los participantes.	Input social. Elaboración. Output.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	Fase intermedia: -Rapport. -Definición de objetivos. -Planificación de la intervención. -Contrato. -Desarrollo de estrategias cognitivas (inmediatas, ambientales, interpersonales). Fase final: -Evaluación diagnóstica. -Separación.	Input social. Elaboración. Output.

TABLA Nro. 23
TRIPTA METODOLÓGICA EN GERMAIN Y GITTERMAN

de un cierto equilibrio entre esperanza y malestar...” (1998, 46). Para ello enfatiza en que el procedimiento es el de suministrar informaciones y señalar estrategias para solucionar los problemas (carácter pedagógico de moldeamiento y no de modelamiento). Sugiere el uso de técnicas conducentes al dominio cognitivo, perceptivo y emotivo, y el considerar tareas que activen las competencias humanas.

Modelo de redes y sistemas de apoyo de Ronald Walton y James Garbarino: método de red para crisis del ciclo vital

Walton y Garbarino, como originarios de Inglaterra y Estados Unidos, respectivamente, plantean en 1986 y 1983, como postulados de base a su modelo:

1. Interpretación de dos niveles de intervención: **a)** individual para cualificar la competencia de los actores por medio de la autoayuda y el crecimiento personal. Atiende aquí a los “... enfoques radicales de fortalecimiento” (Payne, 1995, 192) que implican estrategias tales como: desarrollo de habilidades para la vida, competencias sociales, etcétera; y **b)** colectivo a través de las redes sociales.

2. Se orienta al fortalecimiento y constitución (de no existir) de sistemas de apoyo que trabajen en red por medio de grupos naturales y/o formales para la ayuda mutua.

3. Integra o compagina la intervención personalizada (sistemas) y colectiva-social (comunidades-instituciones).

4. El objetivo es integrar a los clientes a una red para el acceso y movilización de servicios a través del fomento de la propia ayuda, y mediante la interdependencia.

5. El rol del Trabajador Social se asume en la dirección de intermediación o apoderamiento, consultoría, educación. Busca el crecimiento del sistema, la fuerza psicológica para la participación, garantizar la inclusión permanente dentro de los sistemas de apoyo para favorecer o nutrirlos y facilitar la disposición de adaptación de los sistemas.

6. Se apoya en los servicios sociales y de la comunidad; por lo tanto, según Specht: “El apoyo social es de aplicación a una amplia variedad de relaciones y organizaciones sociales, mientras que las redes sociales se refieren más bien a un conjunto específico de sujetos interrelacionados” (en Payne, 1995, 193). De la misma forma, Timms y Allan concuerdan en que: “Es adecuada la existencia de un servicio de apoyo para las redes sociales actuales, pero que si se intenta reemplazar las condiciones asistenciales formales por una ayuda informal o cambiar las estructuras vigentes de ayuda informal, entonces sería bastante probable que no se alcanzara el éxito” (en Payne, 1995, 193).

7. La red, confirma Sluzki, además de movilizar recursos “... protege a la persona de las enfermedades, acelera los procesos de curación y aumenta la sobrevivencia (...). La presencia de enfermedad en un miembro deteriora la calidad de su interacción social y, a lo largo, el tamaño de su red social” (1999,114).

8. Las redes sociales no son un fenómeno nuevo que deviene entre perspectivas estáticas y dinámicas de lo social-individual, así contemplan la participación como prioridad en la supervivencia. Son “... una organización vista como una red de compromisos recurrentes expresados por medio de redes conversacionales, donde las quiebras de unos significan posibilidades para otros” (Primavera, 1999, 180).

9. El trabajo en red, como un trabajo de intercambio social y alternativo de desarrollo comunitario, demanda del pensamiento estratégico o del pensamiento circular como alternativa de gestión que busca la integración y la participación social. Pero la red no solo moviliza recursos y habilita a los individuos insertos en sistemas, sino que se constituye en un espacio para la reflexión de la dinámica social y las posibilidades de re-configuración de las múltiples realidades. Como señala Pakman (1999) "... es una metáfora que invita a pensar (en el sentido de dar vida a las relaciones), por una parte, a un grupo de interacciones espontáneas que pueden en un cierto contexto, definido por la presencia de ciertas prácticas más o menos formalizadas; por otra parte, puede también aplicarse al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, trazarles una frontera o un límite, poniéndoles un nombre y generando, así, un nuevo nivel de complejidad, una nueva dimensión" (Pakman, 1999, 296).

10. La intervención a nivel individual o del sistema busca "... estimular, reflejar, centrar el potencial de la red para una solución recíproca de los problemas" (Du Ranquet, 1996, 285). Para Minuchin el objetivo es: "Fortalecer los lazos, deshacer las trabas, abrir nuevos canales de comunicación, facilitar nuevas percepciones, hacer activas las fuerzas latentes, sacar a la luz la patología haciendo que la red social pueda convertirse en el apoyo de la vida de la comunidad" (en Du Ranquet, 1996, 285). Ello envuelve no una acción terapéutica sino educativa con la participación recíproca, pero una acción unilateral (aprendizaje vicario por moldeamiento como intervención directiva) del Trabajador Social.

11. La intervención a nivel social, o sistema ampliado, pretende dar salidas a la exclusión social generando procesos autogestionarios en las comunidades para canalizar recursos y comunicaciones.

12. Los procesos de intervención desde Trabajo Social, en este modelo, y en un nivel no terapéutico, recurre a métodos cognitivos o métodos que activen el pensamiento en sus funciones de: reflexionar, analizar, criticar, analogizar a través del lenguaje como herramientas interaccional u operación mental para procesar información.

13. En esta sistémica el principio metodológico es también <la relación recíproca>; y el principio pedagógico, se puede afirmar, se expresa en <la consensuación> que enlaza <la dialogicidad> a partir y en las prácticas sociales humanas. La técnica por excelencia es el relato, y la macro-operación el diálogo reflexivo.

Es de aclarar que el trabajo en red desde una de las dos matrices, como foco de actuación, siempre implica a la otra. "Por perspectiva

de red entendemos la posibilidad de considerar y de tener un conocimiento de la totalidad del contexto de un individuo cuando trabajamos con él” (Klefbeck, 1999, 345). Es decir, el Trabajador Social puede abordar una situación del sistema desde su red como recurso metodológico, puede aprovechar una red como herramienta pedagógica para enfrentar una situación de vida y/o, puede activar redes sociales o naturales para movilizar recursos y gestar desarrollo social. En cualquiera de estas formas el acento se hace en <las relaciones> sean objetuales, vinculares, interpersonales, sociales, y en <la participación>. Walton y Garbarino proponen dos métodos:

1. Método de red para crisis del ciclo vital⁹⁴ como el mediador de las diádas de vinculación, basado en la teoría de Bronfenbrenner⁹⁵: **a)** fase primera de movilización de la red (identificación de la persona en situación de crisis, mapeo inicial de la red para definir responsabilidades, límites) para reactivar relaciones rotas, establecer nuevos contactos y cerrar relaciones; **b)** fase segunda: re-diseño del mapa de la red; identifica dentro de los campos existenciales más cercanos del sistema (familia, trabajo, amigos, parientes) relaciones significativas (positivas o negativas); **c)** fase tercera: toma de conciencia de la red social, para acceder constructiva y participativamente a ella o para disponer o movilizar recursos a través de herramientas como: mapa personal, genograma, ecomapa, mapa de niveles ecológicos de Bronfenbrenner, sociodrama, etcétera; y **d)** fase cuarta: como puesta en marcha de la red a través de reuniones de sus miembros.

2. Método de red para la integración social que Escobar y Elizalde (1999) describen como: **a)** fase I: trabajo con el sistema en situación sea la familia, el grupo, o la comunidad (contactar, pensar, evaluar y planificar); esta fase tiene dos momentos, uno, la entrevista para

94 Para el trabajo especializado con familia véase en Du Ranquet (1996): la terapia de la contraparadoja de Palazzoli y la Terapia en red de Speck y Attneave. Igualmente, uno de los primeros modelos es el eco-sistémico de Carol Meyer a finales de los años 60 en Estados Unidos como: “... un enfoque orientado a posibilitar una re-interpretación clara y una intervención adecuada a todas las variables que en forma interrelacionada se presentan en la compleja y muchas veces problemática vida de la gente” (en Blanco, 1998, 74). Reconoce a la persona como unidad de trabajo, pero en su interacción social, para abordar factores internos y externos como eje de la intervención. Al respecto afirma Blanco: “... nuestro usuario no es un individuo aislado, vive su vida como individuo, como miembro de una familia, como participante en diferentes grupos y pertenece a una comunidad” (1998, 76). Señala Blanco cómo este modelo “... significó un gran avance en el Trabajo Social norteamericano tan sectorizado y psicoanalíticamente orientado (...); tiene una perspectiva de totalidad no abarcada hasta el momento desde las propuestas de Mary Richmond” (1998, 79).

95 Johan Klefbek, sueco que incursiona en el trabajo de red en 1988, aunque no es Trabajador Social, reconstruye una modalidad de trabajo para abordar situaciones de crisis, partiendo de la premisa: “Un individuo vive en un nido de relaciones sociales construido tanto por vínculos positivos como negativos. La gente que rodea a un individuo algunas veces conoce a los otros y a veces no, ya que la red tiene diferentes grados de densidad” (1999, 348). Centra la atención en la red social de las personas. Su método es ideológico-visual, no tanto Kinestésico-auditivo, lo que le da ventaja para trabajar con cualquier tipo de población.

reunir información acerca de: expectativas de vida del sistema en su ciclo vital, necesidades a futuro, recursos tanto relacionales como materiales, interacciones y transacciones, y, otro, el uso de la técnica de la co-participación para revisar prácticas cotidianas e iniciar el proceso de integración; se evalúa y definen objetivos, expectativas mutuas y responsabilidades; **b)** fase II: dedicada al trabajo con la institución mediante la labor en equipo (interdisciplinario) a través de reuniones para definir estrategias de intervención. Se "... procura informar, contener, acordar objetivos y seguir los procesos..." (Escobar y Elizalde, 1999, 330); y **c)** fase III: mediante el trabajo extra-institucional o redes interinstitucionales para "... desmitificar informando, aliviar los procesos de integración acompañando (...); se procura en todos los niveles legitimar una tarea que parece nueva: crecer junto al otro, mirarnos en el otro y comprobar que nuestro trabajo tiene sentido si incluye la realización de quienes nos rodean" (Escobar y Elizalde, 1999, 331).

A manera de síntesis, el modelo de redes o de apoyo, en el cual también incursiona Mónica Chadi (a pesar de no ser liderado directamente por Trabajadores Sociales, influenció el ámbito profesional), centra el objeto de intervención en las interacciones sociales para concentrarse en el sistema de apoyo, como tal, o la inter-dependencia (apoyo mutuo) como objeto del objeto. Éste se activa mediante el desarrollo de habilidades para la vida (estrategia re-elaborada por la Organización mundial de la salud, con gran auge en la década de los 90 del siglo XX) o competencias sociales (con desarrollos en la primeras décadas del siglo XXI) que activan el pensamiento reflexivo para procesar información (objeto del objeto del objeto de intervención). Frente a la tripta metodológica, desde un polo, se puede inferir que se intenta criticar un método genérico escindido, para visualizar la díada conocimiento-acción como indisoluble. No obstante, desde el otro polo, se implican los momentos de diagnóstico e intervención como fases lineales. El método particular se evidencia en dos momentos: trabajo con el sistema en crisis y trabajo con la institución. Al parecer el método educativo, no desarrollado explícitamente, se lee en los momentos: contactar, pensar, evaluar.

Modelo sistémico relacional de Mónica Chadi: Método integrativo psico-social

Publicado inicialmente en 1997 y posteriormente en el año 2000, respectivamente, en los libros *Integración del servicio social y enfoque sistémico relacional*, y *Redes sociales en el trabajo social*⁹⁶. Con la

96 Afirma Chadi (1997) que las técnicas educativas para que la gente <aprenda a apren-

inclusión de conceptos sistémicos basados en las redes, el modelo de Chadi, aunque enfatiza en el Trabajo Social familiar, se sitúa así como modelo educativo dada la connotación que le da la misma autora cuando afirma: “Es un modelo de lectura a la realidad humana o modo de pensamiento aplicable a situaciones donde interese lo relacional” (1997, 24). Se ubica casi como una transición al paradigma constructivista, frente a la importancia que da a lo cognoscitivo como condición intra-psíquica; pero se concentra en el sistema a través de la integración individual por medio de la interacción, a lo que ella denomina <juegos relacionales>. Sus principales ideas son:

1. Orientarse como modelo de cambio; para lo cual retoma las tres vectores de Sluzki: interacción, estructura y construcción de realidades, e incluye dos propios, como categorías integrativas de trabajo: ciclos evolutivos e identidad complementaria. Equivalentemente, el concepto de cambio, en la perspectiva de Watzlawick, lo dirime en dos sentidos, dependientes del vector activado: **cambio uno** que no altera el sistema y **cambio dos** que reorganiza el sistema y lo hace crecer.

2. Fijar el objetivo de la intervención, según afirma la pensadora (1997), es hacer otra lectura a las realidades, cambiar formas de pensamiento, hacia una cognición integrativa, con enfoque educativo y no terapéutico.

3. Sustentarse, como modelo integrativo, en las redes primarias y comunitarias (relación individuo-contextos), para presentarse como una propuesta de intervención en los niveles macro y micro, en tanto trabajo espiraliado de los cinco vectores. Se puede afirmar que es el abordaje de la perspectiva de red; ésta como una organización para Chadi (2000) y, a la vez, estrategia de cambio. Se busca no-significar patrones de conducta en el marco de una de las paradojas de la sistémica de segunda generación, ya adelantándose a la cibernética de segundo orden, como es la dependencia-independencia de los seres vivos. Afirma que su modelo se sustenta en la premisa de Watzlawick referente a su constructo vivencia-experiencia, señalando que “... es una situación personal a la que debemos acceder y hacer frente,

der>, en la perspectiva de Bateson, la llevan a pensar en esta propuesta, además, como una psicoterapia no en la línea tradicional de rehabilitar, curar, con un rol directivo del profesional, sino como perspectiva psico-educativa o psicogogía o relación psicología-pedagogía. Allí el Trabajo Social busca atender, como lo hace Satir (1991), aspecto de: “... el sufrimiento de los asistidos”. Es una socio-terapia que en el trabajo especializado tiene como meta: “... la mejora y el mantenimiento del funcionamiento psicosocial de los individuos, la familia y los grupos; y cuya práctica es la aplicación profesional de la teoría y los métodos de tratamiento de Trabajo Social” (Chadi, 1997, 59). Chadi se refiere al modelo metodológico cognitivo-relacional heredado de Richmond y re-elaborado por algunos de sus seguidores, como se ha analizado aquí.

Mónica Chadi, es Trabajadora Social argentina con especialidad en Terapia Familiar sistémica y de pareja.

fiándonos de nuestra propia inventiva y perspicacia, porque es una situación nueva y sin precedentes” (Chadi, 1997, 24). Amplía el principio pedagógico de **la relación** heredado de Richmond.

4. Pensar que el trabajo va de lo micro (intra-psíquico) a lo macro (red social) y del sistema al contexto; se subraya, desde el presente y desde los factores que mantienen el problema a partir de formas de interacción (relaciones y comunicaciones) con los ciclos recurrentes que sostienen el síntoma, la dinámica de la estructura o posición del individuo en el sistema (límites, coaliciones, triangulaciones, crisis), la construcción de realidad con las percepciones particulares (sistema de creencias y valores), los ciclos evolutivos con las estrategias de resolución de las crisis y la identidad complementaria (proyección a la realidad-status).

5. Plantear en la intervención de Trabajo Social necesidades de aprendizaje social para la resolución autónoma de problemas, con recursos pedagógicos que le imprimen un enfoque socio-educativo, asegurando el cambio dos (o de la estructura) como encuadre para: “... promover cambios y activar recursos propios de los usuarios e instituciones; siendo el asistente social activo, participativo y co-responsable del cambio que estimula” (Chadi, 1997, 51). Registra que el cambio uno corresponde a un trabajo asistencial con un Trabajador Social pasivo que solo gestiona ayuda y no genera procesos autogestionarios.

6. Salirse, teóricamente, del marco psicológico clínico para apoyarse en teorías de la comunicación y en teorías sistémicas donde se incorporan explicaciones biológicas, emocionales, sociales y contextuales o, se puede afirmar, se implica una percepción ecológica o de conjunto. Se asume ya el individuo como un sistema biosicosocial que se va proyectando a su red social con necesidades de interacción, crecimiento y cambio.

7. Adoptar para el Trabajador Social el rol de orientador “... como modalidad de intervención que actúa a nivel psicosocial e implica actividades que ayuden en la búsqueda de consensos, puntos de encuentro y capacidad autogestiva para la resolución de conflictos” (Eroles, en Chadi, 2005, 44).

8. Definir el método, como integrado, el cual, en palabras de Chadi, “... parte del supuesto central de la inserción definitiva del Trabajador Social en el ámbito de las ciencias sociales (...) con base en relaciones humanas consideradas diferentes en individuos, familias, grupos, comunidades” (Eroles, en Chadi, 2005, 48).

9. Reconocer el esquema metodológico básico: estudio (investigación-evaluación)-diagnóstico, programación, ejecución y seguimiento. Para ello define a la familia como “... eslabón de la cadena que forma la red social total” (Chadi, 2005, 36).

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: cambiar la estructura)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO		
INTERVENCIÓN	1. Trabajo individual o micro-interacción.	-Narrar (ver-reflexionar) -Hipotetizar para des-estaurar (pensar). -Cambiar estructuras.
	2. Trabajo en redes o macro-interacción.	-Informar. -Verificar.
	3. Preparación para la retirada y sostenibilidad del cambio.	-Informar. -Verificar.

TABLA Nro. 24
TRIPTA METODOLÓGICA EN CHADI

10. Determinar el propósito de Trabajo Social en la labor integral con el individuo, la familia y su entorno para la solución de problemas mediante la activación del cambio a nivel dos con el fin de mejorar su funcionamiento social.

11. Utilizar técnicas comunicativas desde un sustento narrativo basado en conversaciones cotidianas para la reflexión de patrones comunicativos que Pakman (1999) define como historias que habitan por el carácter biológico, genético, cultural y físico de los actores y, permiten darle una representación adecuada (percibida) al cotidiano vivir a través de las historias narradas y las historias vividas cargadas de significados.

Este ideario cobra vida en la acción a través del *método integrativo* con la finalidad de activar vectores del desarrollo humano para la resolución de conflictos. Claramente, se puede identificar en este modelo la tripta metodológica. Un método general en la figura estudio/diagnóstico/intervención; un método particular con tres fases: **a)** intervención a nivel individual familiar: investigación - diagnóstico o evaluación familiar desde los cinco vectores para "... ver, pensar, intervenir y volver a ver (...) en un circuito de pensamiento - acción" (Chadi, 2005, 56). Plantear hipótesis para: "... des-estructurar el material recogido" (Chadi, 2005, 59); entrevista familiar como micro-intervención para concretar procesos mediante el circuito: informarse, verificar, intervenir, entrevistar...; **b)** tratamiento a través de procesos

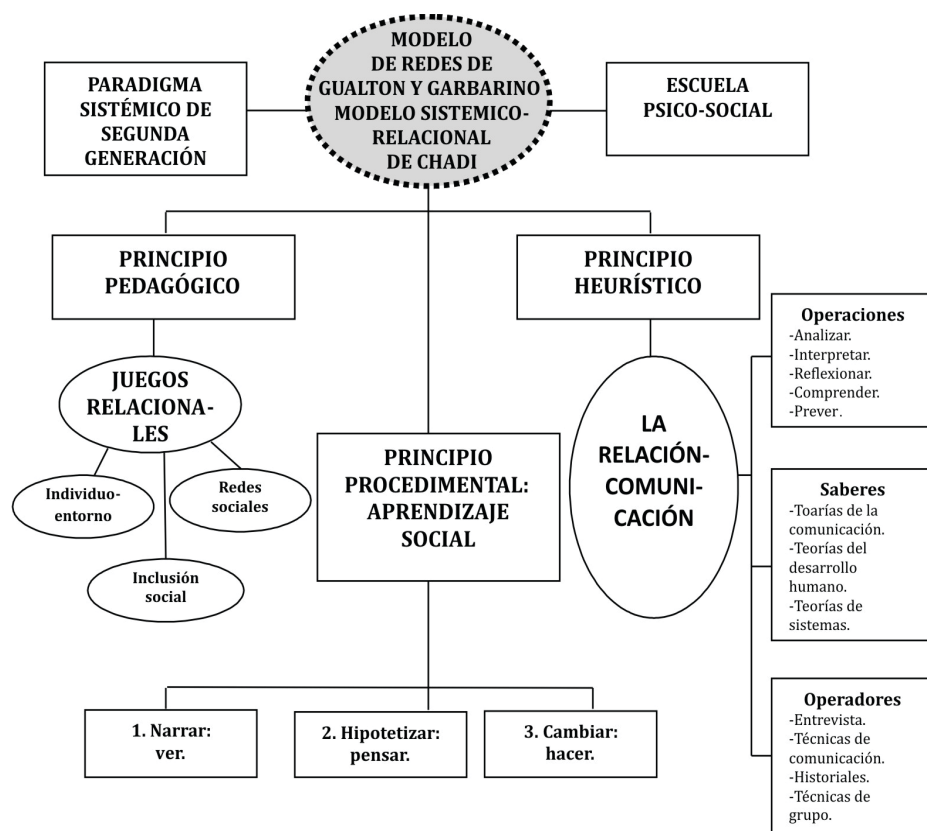


FIGURA Nro. 26
ESTRUCTURA DEL MÉTODO INTEGRATIVO

tales como: acercamiento, generación de cambios para "... atenuar o eliminar síntomas" (Chadi, 2005, 48), adaptación a los cambios, reafirmación de cambios (no obstante, no se explicita el método educativo para este logro) y trabajo con redes sociales o ampliación del marco de la red social-personal así: vínculos primarios (personales), vínculos secundarios (entornos inmediatos), vínculos institucionales (inclusión social) y trabajo con grupos y comunidades desde el fortalecimiento de redes sociales (no se explicita el método para ello, al parecer se centra la acción en el uso de técnicas); c) des-involucración o preparación para la retirada del Trabajador Social y el mantenimiento del cambio. El método educativo se infiere como delimitado mediante tres fases: narrar o sacar a la luz; hipotetizar para desinstaurar; y cambiar la estructura (prever el recurso para el cambio desde las secuencias recursivas de la interacción). Ver tabla Nro. 24.

En la figura Nro. 26 se sintetiza la estructura metodológica de estos dos últimos modelos, en los que se observa una intervención que

gira en torno a las interacciones sociales (objeto de Trabajo Social), la integración social (objeto del objeto) y los patrones relacionales (objeto del objeto del objeto). Tienden a la integración sistema-entorno como introducción ya a los modelos propiamente eco-sistémicos (paradigma de la complejidad abordado en el siguiente capítulo), o sistémica de tercera generación. Pero, a la vez, hacen una introducción a la perspectiva construccionista más contemporánea con raíces en el marxismo.

4. RESEÑA

Ya dados los primeros pasos sistémicos en los modelos de Trabajo Social, con la aparición de categorías de transición desde el abordaje psicodinámico, analizadas en el capítulo anterior, se hace aquí una introducción desde los pre-paradigmas cognitivo-conductual para la profesión (clasificación propuesta por la autora de este texto). No obstante, la mirada cognoscitiva ha estado, implícitamente, presente en los procesos de cambio a lo largo de la malla conceptual de Trabajo Social. El conductismo, al menos en las publicaciones que llegan al medio cercano, se observa como de baja prevalencia en la reflexión teórica, pero, al parecer, de alta incidencia en el ejercicio práctico. En su vertiente más desarrollada con Bandura (neo-conductismo) se sientan las bases para el surgimiento del cognitivismo el cual, además, se alimentó de los desarrollos de la física en torno a la teoría general de sistemas con Bertalanffy como concepción de la estabilidad y la ley de entropía que lleva a los sistemas a perder energía por perturbaciones en la comunicación, y por lo tanto a desgastarse. Se produce con ello el desequilibrio interno y por ende rupturas en la interacción, y viceversa.

Se señala, cómo este paradigma impulsa, con los avances tecnológicos, las necesidades derivadas de las secuelas de la segunda guerra mundial, a partir de los desarrollos de las ciencias cognitivas interesadas por el estudio de la mente y la invención de los computadores, entre otros; se habla de una primera generación cognitiva como *procesadores de información*, con aproximaciones a su vertiente menos radical como es la conexionistas. Su interés es la información para pensar que: **a)** el individuo procesa los datos que recibe del medio; de su calidad y, de la calidad de los mediadores o instrumentos culturales depende su respuesta al entorno y la posibilidad de procesarla previamente. Se demarca así más que un determinismo cultural, que lo sería en los construccionistas, un determinismo mediacional, interaccional o relacional que ya le asigna papel no solo, para el caso, al Trabajador Social (mediación pedagógica) sino al actor (mediación

cognitiva); **b)** el aprendizaje, sea lineal o en paralelo (con conexiones básicas), se hace a partir de heurísticos o modelos mentales; aprendizaje que tiene en cuenta un modo particular que implica tres acciones: input, elaboración y output. En ello, el imperativo es la memoria a corto plazo (de trabajo) que activa la de largo plazo (memorias semántica y episódica), ambas encargadas del éxito en el proceso; pero, dependientes de la calidad y complejidad de la información; y **c)** el papel del individuo es el de almacenar información en la memoria para luego recuperarla con el fin de dar una respuesta; o simplemente re-presenta o presentar lo pre-sentado.

El modelo de Goldstein se registra como el único liderado conceptualmente en esta línea con el reconocimiento del proceso de aprendizaje que, señala Bandura y más tarde Bruner, busca captar, retener (memorias) y elaborar. Su rasgo central es la mirada al tipo de información a la que tiene acceso el sujeto que aprende, para adherirse a ello mediante el aprendizaje en acto (conocer por la experiencia directa) y el vicariato o aprendizaje por moldeamiento (cierto adoctrinamiento vs. conocer por el ejemplo o mediadores como modelos). Funciona bajo *la metáfora computacional* para conducir la práctica social desde tres premisas.

1. El medio es un factor de cambio ya que el papel del individuo es solo captar o almacenar lo que le llega del exterior a través de la comunicación para procesarlo mediante conexiones básicas; lo que le permite re-alimentar su base de datos depositada en el almacén de memorias.

2. El insight sociológico y socio-psicológico surge no como producto de la catarsis del psicoanálisis, sino como el acto creativo de dar salidas intuitivas para configurarse como elemento clave de la intervención.

3. El tipo de intervención es más directiva, no como la radical del conductismo. Allí el mediador pedagógico se deja sentir como el responsable, más que el sujeto de aprendizaje; a éste solo le queda el ejercitar sus memorias para hacer un adecuado uso de su banco de datos, el cual depende del medio que lo alimenta y retroalimenta. Este proceso es necesario, como feedback, con el fin de evitar distorsiones informacionales y acrecentar el cúmulo de datos. No se le asigna al sujeto el papel de intérprete sino de sujeto epistémico dependiente.

Tras una breve fundamentación de este paradigma, desde el ámbito de las ciencias cognitivas y la psicología cognitiva, se aclaran como limitaciones para la práctica social: **a)** hacer depender el aprendizaje del factor informacional dejando de lado la variable afectividad; **b)** asignarle al sujeto un papel restringido, el de procesador de la infor-

mación en estrecha dependencia con el medio; **c)** intentar acercarse a una postura interaccionista ya demarcada por Piaget en la década de los 50, a partir, de lo que al autor se le ha criticado, el aprendizaje por la experiencia (diferente al aprendizaje en la experiencia) o más bien experimentación, donde el papel del mediador es el de suministrar el ambiente o fuentes de interés para el sujeto, casi en un proceso por ensayo y error; **d)** interés más por las representaciones en sí mismas (información captada) que por el proceso de captación o aprendizaje, o los estados mentales que causan las respuestas comportamentales en tanto representaciones que conducen a otros estados mentales y así sucesivamente; **e)** el concepto central es el de la mediación, bajo otras connotaciones, que no implica una acción de reciprocidad; es decir, el cambio es para el aprendiz no para el agente educativo; y **f)** entender la comunicación y, en tanto, las transacciones conversacionales desde el esquema tradicional de emisor-mensaje-receptor (sistémica de primera generación), sin considerar factores como el papel activo del receptor (intérprete), el código, el canal, el contexto, etcétera.

Es de resaltar, bosquejando o intentando incluir, en este paradigma, conceptos de percepción-interpretación, input social y otros, con el fin de ir dando paso a desarrollos más recientes de la ciencia. Por ejemplo, la separación percepción-comprensión que se asumía como sinónima o incluida la una dentro de la otra. Con ello va emergiendo un sujeto epistémico pensador; es decir, que va construyendo, no replicando sus realidades bajo dos premisas: percibe lo que comprende y vive lo que comprende.

En el curso de esta búsqueda se analiza el modelo unitario de Goldstein en sus intentos por dar salidas a Trabajo Social desde enfoques diferentes al psicodinámico. Este pensador centra su propuesta en el tetraedro: conciencia (comprensión), atención, interpretación y estrategia perceptual. Busca la comprensión del ser en forma integral (cognitiva, afectiva, intencional) para priorizar el aprendizaje como el medio para el cambio que se implica en los procesos de adaptación.

Se termina la introducción a este capítulo con la alusión al paradigma conductista analizando el único modelo publicado en el medio para Trabajo Social, como socio-conductual de Fisher y Gochros (1975). Se señala su método de condicionamiento que deja ver: **a)** el principio metodológico no es la relación sino *el contra-condicionamiento*; **b)** el trabajo no se hace directamente con el cliente sino con el mediador natural (familia, amigos, etcétera) o el mediador institucional de influencia directa (maestro, sacerdote, líder vecinal, recreacionista, etcétera); **c)** el mé-

todo se configura desde las técnicas o reforzadores de diferente tipo y no desde heurísticos; y **d**) la intervención tiende a ser directiva.

Parafraseando a Campanini y Luppe (1996), el modelo conductual se dirige a una intervención breve que ataca los síntomas, pero no logra soluciones definitivas que necesitarían de tratamientos más prolongados al involucrar variables introspectivas y de conocimiento de sí mismo. Por eso Trabajo Social es de corte directivo, cambiándose, como se anotó, el foco de la acción de reciprocidad a uni-direccionalidad para fragmentar, dentro del proceso metodológico, la díada conocimiento-acción o diagnóstico-tratamiento.

Ahora bien, el segundo punto de este capítulo introduce el modelo sistémico, propiamente, en la línea de primera generación, catalogada aquí desde la práctica de Trabajo Social con orientación funcionalista para algunos, estructural-funcionalista, para otros. Sus desarrollos son la influencia de la aparición de la cibernética de primer orden (ciencia de la comunicación) cuyo rasgo es la *re-alimentación* para el ajuste o funcionamiento social del sistema en su ambiente. Se nutren de las teorías de la comunicación de Bateson y Watzlawick. Otro aspecto a resaltar en esta primera sistémica es la consideración del individuo como un elemento más del sistema, aunque sigue siendo, para la intervención, su unidad de trabajo o sujeto foco con la prerrogativa de situarlo en un grupo de referencia, particularmente la familia, en el que se inscribe la perturbación, como ya lo hacía Richmond. Se analizan dos propuestas:

1. Método de estabilización de Pincus y Minahan (1973). Pensadores que hablan, tal vez no por primera vez pero sí en forma sistemática, sobre la teoría de sistemas en la práctica de Trabajo Social proponiéndola como: sistema de cambio, sistema usuario, sistema blanco (sujeto foco) y sistema de acción, que se comparan y homologan con los sistemas sociales propuestos por Parsons (funcionalista-estructuralista): cultural, social, personal y de acción. Tiene relación con el paradigma cognitivo al privilegiar el aprendizaje en un esquema más ampliado: input (energía-información), throughput o elaboración (rendimiento del sistema frente al uso de dicha energía-información), output (respuesta del sistema en el entorno inmediato o efectos) y feedback (realimentación por el entorno o valoración de resultados). No obstante, el eje en la comunicación, ésta se tiende a pensar aún desde un actor que se moldea y, en su rol de interpéte, al parecer, no hace modelamiento cognitivo. En cuanto a la tripta metodológica, la figura diagnóstico-tratamiento está implícita para concentrarse en los métodos particular (valoración y acción) y educativo o ADA (anticipar problemas, describir procesos de cambio para estabilizar el sistema y analizar la entropía

de los sistemas involucrados). Con ello se registra un diseño metodológico lineal que separa conocimiento-acción.

2. Método antropológico-social de Bernler y Johnsson. Construido como modelo de cambio con la hibridación de las teorías psicodinámicas de línea neo-freudiana y la teoría general de sistemas. Éste, como el anterior modelo, considera la interacción como un producto de la relación adaptación-organismo-entorno. A diferencia de los humanistas, los psicodinámicos y los pensadores de la complejidad en la vertiente constructivista de última generación, la adaptación es una estrategia para la sobrevivencia y no para el crecimiento del sistema y/o la persona. Dan relevancia a lo que llaman meta-adaptación o toma de conciencia de las estrategias para el cambio; condición que los va acercando a la sistémica de segunda generación, pero con tendencia aún al ajuste, en el pensamiento de Parsons. Se orientan a la toma de conciencia de la situación hacia la que se dirige la intervención.

Esta escuela, como psicosocial, contempla diferentes niveles de re-estructuración o posibilidad de cambio según el plano al que se dirija el input informativo: a la estructura del sistema, al subsistema en crisis, al sistema meta-adaptable (sujeto foco) o a la autoimagen del sistema. Los niveles de cambio se señalan como: básico que moviliza recursos de primer nivel y demanda la comprensión para cambiar hábitos, e interior o cambio de la comprensión como nivel más complejo.

El último punto del capítulo hace un señalamiento a la sistémica de segunda generación en la cual la unidad de trabajo ya es el sistema como tal, y el rasgo que la define es la interacción bajo el principio de la cibernética de segundo orden. Ella se refiere al sistema de observación como una acción recíproca entre observador y observado, donde ambos se transforman en la acción, tal como lo proponía Richmond en su principio de **relación**; cambio en la concepción de las transacciones conversacionales. Por ello, son claves la comunicación y las relaciones interpersonales en torno a la resolución de los conflictos como producto de las fallidas transacciones. Se deja ver un distanciamiento del enfoque epistemológico funcionalista con su centramiento en el ajuste social, para dirigirse a una postura humanista que aspira a trabajar las relaciones de los sistemas con los entornos (algunos los clasifican como modelos ecológicos).

Cabe señalar que enfatizan en la adaptación recíproca en la que cambia el hombre y cambian los entornos al modificarse los patrones de transacción, aunque con una cierta tendencia al determinismo cultural en torno a las posibilidades adaptativas de los sistemas. Se desarrolla el modelo de vida de Germain y Gitterman (años 80)

el cual se interesa, no por los problemas circunstanciales en sí, sino por los ciclos vitales que traen situaciones inadaptativas por las que cruzan los sujetos. La adaptación es entendida no como necesidad de sobrevivencia, sino de desarrollo humano. El foco de atención son las transacciones no adaptativas, donde el Trabajador Social debe activar la capacidad relacional e influir el entorno para que las transacciones se acoplen. Se registra, igualmente, que estos modelos trabajan con el sistema relacional y no se preocupan por el cambio personal.

Se cierra la discusión presentando los modelos de redes de Walton y Garbarino (abordaje somero, no a profundidad) y el sistémico-relacional de Chadi con su auge en la década de los 90. Pocas han sido las publicaciones en esta perspectiva. En síntesis, los primeros modelos sistémicos (primera y segunda generación) dieron un salto del trabajo con el individuo, cara a cara, para dirigirse al sistema. Para ello, sus métodos de corte comunicacional conducen, en general, a asumir el lenguaje como mecanismo de acción, a estabilizar el sistema cuando se ha roto su equilibrio (homeóstasis). Se insiste, evolucionan desde una fundamentación epistemológica funcionalista a una más ecológica; no obstante, la tendencia en la práctica social es orientar la acción hacia el individuo (sujeto foco). Tímidamente van incluyendo el trabajo con las redes de apoyo (natural y social) con una mirada a la integración conceptual y metodológica, contrarrespuesta a la postura conductista, psicodinámica radical y crítica, y a la reificación de la intervención social (cambio de rumbo, así se conserven los conceptos básicos). Los mayores desarrollos teóricos se dan a partir de los años 50 con la emergencia de la perspectiva terapéutica que desvía la labor educativa hacia la familia para un Trabajo Social especializado, no objeto de análisis en este documento.

En conclusión, los modelos sistémicos, más explícitamente, muestran una base cognitiva ya intuida en los modelos humanistas y psicodinámicos. Recogen, en general, la tradición metodológica en Trabajo Social, particularmente con el principio de **la relación**; a la vez, expresan más abiertamente el rol mediador del profesional, dirigido al cambio, para lo cual visualizan necesidades de aprendizaje. Trascienden el esquema conductista de aprendizaje: E-R (estímulo o información-respuesta) hacia la contemplación de esbozos piagetianos que incluyen el papel del organismo (O) en los procesos mentales que intervienen en el conocimiento y la adaptación, con la figura EOR (estímulo-organismo-respuesta). Enfatizan en el modelamiento (figura vigotskyana: estímulo-organismo-mediador-respuesta) como condición pedagógica para la resolución de conflictos orientada a ampliar el esquema de aprendizaje con la introducción de las variables ciber-

PARADIGMA		HUMANIS- TA	PSICO DINÁMICO	MARXIANO	SISTÉMICO ECOLÓ- GICO	COMPLEJO
Di- men- sión	Concep- to					
Episte- moló- gica	Determi- nismo (cambio)	Cognoscitivo. (relacional).	Psíquico (emocional- cognoscitivo).	Cultural.	Comunicacional.	Estructural.
Episte- moló- gica	Postura frente al desarrollo	De adentro hacia afuera.	De adentro hacia afuera.	De afuera hacia adentro.	De afuera hacia adentro.	De adentro hacia afuera.
Ontoló- gica	Pauta	Personalización.	Síntoma- situación.	Politización. Desalienación.	Transaccional.	Auto- regulación: vida.
Ontoló- gica	Unidad de trabajo	Individuos, grupos.	Individuos, familias, grupos.	Comunidades, grupos.	Sistemas.	Sistemas. El individuo como sistema.
Metodoló- gica	Método	Cognoscitivo: de negociación de significados o concienciación existencial.	Cognoscitivo: de reflexión o concienciación situacional.	De concienciación ideológica.	Comunicacional.	Hermenéutico.

TABLA Nro.25
MATRIZ PARADIGMÁTICA

néticas de energía (rendimiento) y feedback (realimentación, valoración de resultados). Como proceso cognoscitivo asumen la fórmula: captar, percibir, retener y elaborar, dándole papel más protagónico a la autonomía del sistema para procesar información y no simplemente representar, sino re-pensar a partir de la inclusión de los conceptos de comprensión, interpretación y conciencia.

De la malla fundante de Trabajo Social, heredera de los otros modelos, intenta conservar, en diferentes rangos:

- La intención de cambio y adaptación activa vs. reforzar conductas.
- La figura base del método general: diagnóstico-tratamiento (implícita o explícitamente).
- El concepto de re-alimentación.
- El principio metodológico de **la relación** o acción de reciprocidad entre el cliente y el Trabajador Social (modelamiento pedagógico).
- Un método educativo basado en el conocimiento y la condición de intérprete del actor social desde diferentes perspectivas (modelamiento cognitivo).
- El concepto de energía como fuerza de voluntad, motivación, diferente a la postura clínica.

Se puede identificar en la tabla Nro. 25 el posicionamiento de los modelos abordados en este paradigma sistémico-ecológico con sus posibles conexiones. Como métodos comunicacionales/conversacionales integran la variable cognitiva, aún en la línea de las representaciones y no de la enacción (construcción subjetiva de la mente)

del paradigma siguiente; en otras palabras, esta sistémica trasciende la mirada objetiva de la interacción al reconocimiento de la intersubjetivación, pero guarda silencio en torno a las condiciones subjetivas particulares en los procesos de reconocimiento de universos simbólicos. Recuérdese que el modelo marxiano (señalado en la gráfica con el fondo negro) no se analiza aquí por situarse en la vertiente construccionista (determinismo cultural) y no constructivista (determinismo estructural).

CAPÍTULO IV

MÉTODOS HERMENÉUTICOS. SISTEMAS AUTOPOIÉTICOS EN LA SISTÉMICA DE TERCERA GENERACIÓN

1. EL CONSTRUCTIVISMO. ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO: PARADIGMA COG- NITIVO DE SEGUNDA GENERACIÓN

La reciente postura constructivista, abordada aquí como segunda generación (constructivismo biológico vs. constructivismo psico-genético), que integra conceptos de Cibernética de segundo orden, se analiza desde la teoría de la autopoiesis humana con Maturana, Varela y Luhmann, quienes reconocen el principio de implicación del observador y el observado en el sistema de observación, en el que estos dos se modifican en el proceso de observación. Desde esta corriente, cuatro ideas revolucionarias dan paso a dicho constructivismo: el concepto del determinismo estructural en Maturana, el concepto de eco-auto-organización en Morin, el concepto de auto-referencia de los sistemas en Luhmann y la perspectiva de Foerster en torno a las representaciones y a las máquinas no triviales (metáfora de lo humano) que inventan, modelan y no descubren su realidad, sino que la imaginan, la crean. Las tres sistémicas que se vienen analizando, enfatizan la línea de Parsons (1998), y confluyen en lineamientos de Watzlawick (1998), Luhmann (1998) y Maturana (1996), quienes reconocen la estructura como fundamento de los sistemas, pero denotan diferencias: **Parsons** prioriza la estructura para mantenerla, conservarla (necesidad de ajuste); **Luhmann** resalta la función a través de la comunicación (necesidad de generar neguentropía) y **Maturana y Morin** se vuelca a la estructura de la organización para conservar la identidad del sistema a través del acoplamiento estructural (necesidad de activar la capacidad de afrontamiento).

Como señala Viscarret: “Los desarrollos más recientes de los modelos sistémicos se centran más en los modelos epistemológicos/cognitivos; en concreto, en los llamados modelos constructivistas. En ellos la intervención se dirige a la modificación del significado (...). Se trata, en suma, de reconstruir la historia que el sistema ha

creado en torno al problema, generando una nueva narrativa” (2007, 268). Se concreta así el abordaje de sistemas complejos en la hiper-complejidad social, donde las estructuras de conocimiento de éstos intervienen en los procesos de interacción humana y construcción de realidad.

Por medio de las conversaciones cotidianas se reflexiona y se reorganizan las prácticas sociales a través de las historias narradas y no narradas, que dicen cómo se organiza el mundo. Este axioma soporta, en la sistémica de tercera generación, un constructivismo de segunda generación con dos vertientes diferenciadas pero complementarias o con puntos en común: el constructivismo y el construccionismo. No obstante, hay que reconocer que la postura construccionista es más radical, con una tendencia <yofóbica> o de negación del sujeto epistémico que es individual, en tanto un sistema en interacción con su entorno; y el constructivismo, por el contrario, no niega el sujeto social, ni la interacción como soporte del conocimiento humano, como se verá, lo asume desde otra perspectiva. Primavera señala que el constructivismo emerge como un nuevo paradigma de final del siglo XX (diríase mediados) con una amplia construcción en torno al saber y hacer; se encuentran abundantes testimonios de ello en la compilación de D. Fried Schnitman (1998). Al respecto afirma que: “La arquitectura y la terapia familiar, la sicología de las organizaciones y las teorías del Management, pero también la física y la biología en un ancho espectro que abarca desde la fisiología de la percepción hasta la inmunología molecular, testimonian los vientos nuevos de estas corrientes (Primavera, 1999, 174).

De acuerdo con la indicación anterior se puede recapitular, cómo esta vertiente no aparece de la noche a la mañana, ni sale de la nada tanto en la ciencia en general como en Trabajo Social en particular. Si se hace un remembranza de los modelos aquí abordados, exceptuando el conductismo, hay rastros y señas en todos ellos en los cuales se puede identificar una cadena evolutiva en los conceptos presentes de adaptación del organismo al medio, interacción, realidad, significados, percepción, auto-regulación (voluntad, participación, motivación, competencia, etcétera), aprendizaje, y los conceptos sistémicos (en sus inicios, en la visión de interconexión o interrelación o influencia). Además, es clara la diferenciación sistémica entre primera y segunda generación desde dos postulados: primero, la concepción de sistema abierto (primera generación) y comunicacional (segunda generación); segundo, la cognición centrada en el procesamiento de información (casi automática) bajo el esquema: primero, input-elaboración-output con apoyo de la realimentación (primera generación) y, segundo, la función del organis-

mo y la mediación desde su generatividad a través de dispositivos externos como el ecosistema y la cultura, para hacer distinciones y no solo representar sino interpretar (segunda generación).

Desde la anterior perspectiva, señala Morin: “La generatividad es aquello que garantiza o determina la conservación, la transmisión, la reproducción de una estructura y de las organizaciones complejas, improbables físicamente, lo que mantiene, conserva, o incrementa esa complejidad” (1995, 106). Se involucra un **sistema generativo** dinámico en la medida en que su organización interna contiene la información que lo contiene (lo define, le permite ser, le da identidad, lo que es); información, en tanto sistema vivo, que se puede transformar permanentemente, como metabólica, práctica (social) y existencial (cotidiana-trascendente)⁹⁷, y no solo procesar los inputs sociales (cognitivismo de primera generación y sistémica de segunda generación).

Esta disquisición se dividirá en dos partes: una, que aclare los desarrollos intermedios que permiten dar el paso definitivo a la segunda sistémica, cuyo eje es la <transacción social> (intercambios) y el problema de la comunicación, y ver su diferencia con la tercera sistémica, en donde el eje es la autopoiesis. Particularmente con Luhmann se enfatizará este momento, aclarando que su pensamiento se registra entre la segunda y tercera sistémica como alimento conceptual; pero, considerando que se vincula más a la tercera sistémica que introduce los conceptos de autopoiesis y sistemas referenciales; y una segunda parte que se centrará en el marco de discusión para abordar algún modelo de Trabajo Social como perspectiva teórica más integradora desde los aportes de Maturana, como tercera sistémica; y junto con Luhmann, que en la segunda generación constructivista, quizá, aclare la diferenciación constructivismo social con raíces epistemológicas en la biología del conocimiento y constructivismo social con raíces en la sociología del conocimiento.

Antes de entrar en materia, es importante introducir algunas indicaciones generales del constructivismo mediante un mapeo apresurado pero esclarecedor de su génesis. Los orígenes del constructivismo clásico o de primera generación son multidisciplinarios. Tres hitos, sin embargo, señalan su cristalización: Kant en la filosofía, Foerster en la física y Piaget en la psicología. A diferencia del racionalismo de las ciencias naturales se iniciaba ya en una epistemología

97 Para Morin: “La cultura es (...) un dispositivo generativo propiamente sociológico, no inscrito en los genes (pero que se ha hecho posible gracias al patrimonio genético) inscrito y dispensado en los cerebros pero que desempeña un papel esencial en la auto-organización, en la auto-re-organización y en la auto-producción de la complejidad social, propia de los sistemas humanos, y es a partir de la cultura como se constituyen en las genoestructuras de los sistemas históricos” (1995, 125).

diferente que no concordaba, entre otros con: **a)** explicaciones monistas conducentes a validar la realidad a partir de un conocimiento normativo-predictivo, con verdades absolutas bajo una lógica de la adecuación o, en el mejor de los casos, del descubrimiento; **b)** la cuestionable dinámica sujeto-objeto de conocimiento dentro de una posición binaria, como lógica dual bajo el determinismo de la objetividad de la ciencia para validar su contenido desde el tan manipulado principio de neutralidad valorativa; y **c)** la configuración, en las ciencias sociales, de un corpus teórico soportado en relaciones causales desde esa constitución binaria del conocimiento, como causa-efecto bajo el recurso exclusivo del análisis inductivo y la condición de generalización de los hechos en su valor de predictibilidad.

Glaserfeld, desde su constructivismo radical, junto con Maturana, Varela y Morin, desde su constructivismo biológico, plantea dos principios centrales en el pensamiento emergente con raíces antiguas que se pueden leer en los pragmatistas, los interaccionistas simbólicos y los fenomenólogos, y la más reciente psicología cognitiva con Baldwin (maestro de Piaget). Según Glaserfeld (1996, 25) dichos postulados son: **a)** el conocimiento es construido activamente por el sujeto cognoscente; no es percibido pasivamente por la comunicación o por los sentidos; **b)** la adaptación se logra por la cognición que se encarga de la organización de la experiencia del sujeto con su mundo; no se dirige a descubrir una realidad objetiva (ontológicamente) sino a construirla.

Por otra parte, después de Piaget, ese primer constructivismo llamado clásico o psicogenético, además de reconocer el papel de la interacción social y del lenguaje en la construcción del conocimiento (significados), delinea una teoría del esquema desde Piaget⁹⁸, en su epistemología evolutiva, donde el conocimiento encierra tres condiciones: la situación, su asociación a una actividad previa y la expectativa de logro o de obtener el resultado esperado. Destacan al sujeto epistémico, quien valiéndose del lenguaje construye individualmente significados (palabras, nociones, conceptos, proposiciones, textos, etcétera). El lenguaje es una operación cognitiva para procesar información. El constructivismo psicogenético en Piaget, como primera generación, se basa además en la teoría de la equilibración o tendencia de los organismos a la re-equilibración, por una

98 Se podría afirmar que Piaget configura su constructivismo epigenético alrededor de su teoría de la equilibración y del concepto de esquema. Estos los considera como unidades de pensamiento en tanto producto-productores de interacciones complejas. La equilibración de estructuras (confluencia de esquemas) se da por dos procesos adaptativos: **asimilación** (integrar elementos nuevos) y **acomodación** (cambio de esquemas para el ajuste) mediante el mecanismo de auto-regulación. La equilibración demanda, como operación, la descentración (ver otras perspectivas) o el adoptar otro punto de vista que se da por la equilibración constante entre asimilación y acomodación, en un circuito circular.

parte; y en la teoría de la adaptación a partir del desequilibrio socio-cognitivo en los procesos de interacción humana y aprendizaje, por la otra (véase síntesis en Duque, 2005, 2009, y directamente en Piaget, 1974 y 1997).

Interesa, entonces, no el evento como tal, ni los cambios que se producen en sus procesos interactivos, sino el ¿cómo se producen los cambios? o las formas de abordarlos. Como teoría del desarrollo humano, similar a lineamientos de Vigotsky y Bruner, se plantea la reciprocidad individuo-entorno o correspondencia organismo-medio. Al respecto señala Furt: “Contrariamente a la interpretación inicial que la psicología americana hace de la teoría de Piaget, la teoría no resalta la importancia de los rasgos innatos” (1978, 16). Enfatiza que Piaget ve el desarrollo individual a partir de la incidencia de variantes genéticas y culturales mediadas por el esfuerzo (auto-regulación) del sujeto para entender y construir sus realidades.

Es una visión relacional donde lo que importa son las relaciones, no solo la parte (del racionalismo), no solo el todo (de la primera sistémica como perspectiva holística). Para Piaget tales relaciones son las que configuran la estructura en el ámbito de la interacción para facilitar el desarrollo individual con la influencia social; suponen a un individuo que interioriza la experiencia compartida mediante la reflexión de esa interacción, como ejercicio interno, solipsista. En esta tónica, Rogoff señala cómo Piaget reconoce que “... en el conflicto social surge la discusión, primero como una simple disputa, después la discusión termina en una conclusión. Es esta última acción la que interiorizada y referida a uno mismo, llega a ser reflexión” (1993, 61).

Definitivamente es a Foerster, desde la física, a quien se le reconoce como el fundador formal del constructivismo. Lo vincula a dos problemas de la ciencia ¿cómo conocer? y ¿cuál es la relación de ese conocimiento con lo cotidiano de la interacción humana? Subraya que una realidad que se construye (no está dada) puede definirse en sus posibilidades, más no en su predictibilidad; una cotidianidad que cobra vida en tanto existen observadores. Desde esta óptica el constructivismo busca “... dar cuenta de las cogniciones, de la totalidad de nuestras facultades mentales, sin tener que suponer primero una realidad individual” (Segal, 1994, 26). Es decir, reconoce el contexto de interacción que es social e histórico y supone un proceso meta-cognitivo como condición del observador o la mediación de su capacidad perceptiva y el darse cuenta de ella (conocerse a sí mismo).

Afirma Segal (1994) que son imperativos para Foerster los principios de auto-referencia y recursión expresos en dos postulados: primero, “A actúa siempre de tal modo que incrementa el número de elecciones” y, segundo, “A se enriquece cuando B se enriquece”

(1994, 26). También resalta la cooperación vs. la competición como la base de la existencia social. Pero la disfunción de segundo orden <no ver que no se ve> (sistema observante) es la que dificulta y altera la interacción, distorsiona los procesos perceptivos y por lo tanto las posibilidades mismas de las realidades interpretadas, y pone en juego la premisa “No lo veo si no lo creo” (Foerster, 1998, 106) o *no se asume sino se comprende*. **“Uno debe comprender lo que ve o de lo contrario no lo ve”** (Foerster, 1998, 107).

Agrega Foerster: “No somos cognitivamente ciegos para ver (...) la cognición de otros” (1998, 94). Esto implica la caída de la lógica binaria ortodoxa y una crítica al lenguaje tradicional que por su centramiento en la condición denotativa, sustraída de su condición connotativa, cuando se enfrenta al análisis de la comunicación, dificulta la comprensión, la capacidad de invención de la realidad. Para el autor el lenguaje es primero que el mundo. “Si uno inventa algo entonces es el lenguaje el que crea el mundo; si uno piensa que ha descubierto algo, el lenguaje no es **más que una imagen, una representación del mundo**” (Foerster, 1998, 108). Postulado constructivista (para el constructivismo: ni lenguaje, ni realidad, ni emoción, sino su inter-relación).

Se hila el principio de auto-referencia al concepto mismo de ser humano como un devenir existencialista, un surgir en cada momento como seres en emergencia que emergen. Es así como para Foerster son claves los conceptos de “... auto-referencia, emergencia y observador (en un) (...) observar la auto-referencia en emergencia” (1998, 150). Pensamiento que se encierra en una epistemología del sistema observado vs. una epistemología del objeto observado (ver tabla Nro. 26).

OBSERVACIÓN	AUTO-REFERENCIA	EMERGENCIA
Para Foerster es distinguir entre lo que cambia y lo que no cambia; es adoptar una de las dos posibles perspectivas de la observación, dando así solo indicaciones y dejando el vacío de la otra perspectiva como la otra cara de la moneda.	Acción de asumir la paradoja de sí mismo ¿cómo comprenderse para comprender a otros? ¿cómo se puede hacer referencia a una cosa independiente de sí, sino se incluye?	Situación que deviene o no deviene en tanto un proceso, no un producto, para dirimirse como existente o no existente, en un emerger.

TABLA Nro. 26
EPISTEMOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN FOERSTER.

En síntesis, Foerster supone que: “Toda imagen del mundo es y sigue siendo una construcción de su propia mente” (en Watzlawick y

Krieg, 1994, 11). En este constructivismo la interdependencia entre observador y sistema observado es evidente⁹⁹.

Para los constructivistas la realidad es el producto del propio esquema conceptual o del propio sistema de conocimiento. Enfoque que asume Glasersfeld cuando afirma: “No tenemos manera de llegar al mundo externo sino es a través de nuestra experiencia de él y al tener esa experiencia podemos cometer los mismos errores; por más que lo viéramos correctamente, no tendríamos modo de saber que nuestra visión es correcta (ya Jenófanes había observado esto en el siglo VI a.c.)” (1998, 118). Hace con esto una crítica a la epistemología que se dirige a representar un mundo analógico, un mundo que ya estaba antes cuyo acometido era llegar a él¹⁰⁰. El constructivismo radical de Glasersfeld rompe tajantemente con posturas objetivas del mundo para acercarse a la cibernética de segundo orden, en su concepción de sistemas cerrados auto-regulados, donde el valor es el significado que no es transferible sino construido. Le asigna al conocimiento una función no normativa del <deber ser> sino ontológica del <ser>.

En fin, múltiples son las vertientes constructivistas en la intencionalidad de ver el conocimiento como producto de formas particulares de percepción y procesamiento (organización) de lo observado, no como el objeto dado sino como la vivencia compartida que, dotada de significados, transfiere a un mundo, como un dar significado (valor subjetivo). Supone que el conocimiento es una construcción mental desde un ambiente particular.

Hasta estas páginas se ha tocado, más o menos tangencialmente, un constructivismo antes de Foerster y desde la década de los 50, mediante las vertientes cognitiva en Piaget, comunicativa en

99 En 1948 el constructivismo clásico se apoya en la cibernética de primer orden de Norbert Wiener (físico alemán, padre de la cibernética, 1894-1964); afirma Steier (1996) que se ocupó de la comunicación entre el animal y la máquina. En 1974 Mc. Culloch se interesa por los procesos de auto-regulación y auto-reorganización para dar paso a otra vertiente constructivista que supone el principio de observación de Foerster en 1974 (cibernética de segundo orden). Aclara Steier que, sin embargo, Margaret Mead incursiona, en 1968, en esta cibernética. La comunicación no es meramente procesamiento cognitivo (cibernética de primer orden), es condición subjetiva de un sistema que incluye, en reciprocidad, observador-observado (cibernética de segundo orden).

100 Señala Glasersfeld que: “... todo nuevo pensamiento debe adaptarse al esquema previo de estructuras conceptuales de un modo que no provoque contradicciones. Si las hay, o cambia ese nuevo pensamiento, deberán cambiar las viejas estructuras” (1998, 121). Se refiere al concepto, que retoma Ausubel, de *analizadores previos*, o pre-saberes; línea constructivista epigenética en Piaget, quien asume esta idea de Mark Baldwin, uno de sus maestros, para proponer su teoría del desarrollo cognitivo. Recuérdese que Baldwin fue uno de los teóricos de cabecera de Mary Richmond (génesis de Trabajo Social), quien la influenció desde sus conceptos de adaptación humana y cognición. “El conocimiento no nos brinda una representación de un mundo independiente sino, más bien, un mapa de lo que puede hacerse en el ambiente en el que uno tuvo la experiencia” (Glasersfeld, 1998, 121).

Watzlawick y Bateson, y radical en Glasersfeld, entre otros. Pérez y Gallego-Badillo (1994) registran otras líneas de trabajo en el ámbito educativo (a partir de los años 70) como el constructivismo humano de Novak, el aprendizaje significativo en Ausubel, los esquemas alternativos de Rosalind Driver, la tendencia del cambio conceptual, la teoría de la transformación intelectual, la perspectiva sociocultural del cambio y la pedagogía operatoria. En psicoterapia emergen diversas líneas de trabajo que abren el abanico a la terapia familiar sistémica, a las terapias cognitivas y a las terapias fenomenológicas, tendencias que responden al imperativo de ordenar y reorganizar la propia experiencia, en tanto mundos posibles.

Por último, hay que incluir dos vertientes: **a)** la del constructivismo hermenéutico de Egon Guba e Yvonne Lincoln (1995), quienes no se basan en Piaget sino en los desarrollos de la teoría de sistemas complejos desde la física, con aportes de la teoría de la indeterminación o principio de incertidumbre de Werner Heisenberg en 1927, la teoría de la relatividad de Einstein, la teoría de la acción comunicativa en Habermas, con una marcada tendencia a una filosofía de la creencia; y **b)** la del constructivismo radical-crítico en Popper, con aportes piagetianos y bajo tres ejes conceptuales representados en la teoría de la inducción (conjeturas), la teoría del tercer mundo (falsación) y la teoría del argumento, con una tendencia a superar la subjetividad humana (o estados de consciencia) a partir del argumento crítico.

Constructivismo en Luhmann: sistemas auto-referentes

Para algunos, la teoría de Luhmann va más allá de una sociología del conocimiento o simplemente sociología, hacia la sociología de la complejidad para adentrarse en el campo de la sistémica bajo el presupuesto de un sujeto de comunicación y de un pensamiento ecológico que busca reducir la complejidad de los sistemas, al señalar que: "Los sistemas complejos no solo deben adaptarse a su entorno, sino también a su propia complejidad" (1994, 85). Junto con Morin y Maturana, Luhmann constituye la red de pensadores autóctonos frente a la complejidad.

El pensador también define la sociedad como una red de comunicaciones y al hombre como su entorno. Ve lo social como no restringido al organismo en tanto sistema psíquico, aunque dependiente de él como sistema de interpretación que incluye deseos, motivos, propósitos, significados, valores, racionalizaciones y cogniciones irracionales. Pero, comprender lo social no es ir al individuo sino al sistema de comunicación o al sujeto comunicativo; ya no al sujeto orgánico que

se adapta, ni al sujeto epistémico que activa estructuras mentales, ni al sujeto social que comparte patrones culturales. En otras palabras, entre actores que interactúan el elemento mediador es la comunicación como una operación que se interrelaciona con otras comunicaciones (operaciones). Sin embargo, paradójicamente, el sujeto comunicativo se relaciona con el entorno; otro sujeto en relación, de donde, en últimas, Luhmann, al minimizarlo y reducirlo a la comunicación, lo exalta como sistema psíquico: producto-productor de sí mismo (del sistema, no del sujeto) y de su entorno que es la sociedad.

Sujeto epistémico y sujeto social se mimetizan en el concepto de una comunicación que excluye al sujeto de conciencia y la misma condición de ser sujeto singular. Luhmann, para esta discusión, remite a su tesis central: <un sistema de auto-comprensión para la comprensión>. Un sistema que es auto-referente porque es un sistema de acción donde lo que importa ya no es la relación **parte/todo** sino **acción/todo**. A pesar de no reducir lo social a lo psíquico/orgánico, son ellos la pre-existencia de lo social como conciencias dotadas de esquemas de interpretación en los sistemas psíquicos. La realidad/sociedad es interpretación de sentidos. De ahí, como ya se precisó, no se niega al sujeto epistémico, pero se lo dirime u oculta en la comunicación misma como acto o interacción que se da en la acción, más que en el soliloquio mental que lo supone.

Refiere Luhmann a un determinismo de la comunicación que, como operación, puede fijar al sistema para hacer evidente la auto-referencia bajo la negación del postulado: “El hombre es considerado como parte del entorno y no como parte del sistema social” (Luhmann, 1998, 15). Él mismo refuta esta premisa al enfatizar, primero, que el hombre sí desempeña un papel en su entorno; y segundo, cuando insiste en que “... el hombre no se pierde como entorno del sistema, solo cambia la posición jerárquica en la antigua teoría europea de la sociedad civil (...); el ser humano como una unidad concreta y empírica formada física, química, orgánica y psicológicamente, no puede concebir al individuo como parte del sistema social” (1998, 15). Dicho de otra forma, el individuo es el entorno de los sistemas, se insiste, que se relaciona con otros sistemas y, éstos, con subsistemas.

En esta medida, Luhmann define la auto-referencia como la: “Red que constituye un entramado específico, como condición que hace posible la producción y re-producción de las operaciones del sistema (...), un tipo de sistema que para la producción de sus propias operaciones se remite a la red de las operaciones propias y, en este sentido, se reproduce a sí mismo” (1998, 21). En otras palabras, la organización como un sistema cerrado, ya no el sistema abierto de Bertalanffy en su teoría general de sistemas (heredado por la segun-

da sistémica social), se constituye a sí mismo y activa sus propias operaciones o forma las *propias estructuras del sistema* haciendo un cierre de la operación comunicacional o semántica, abriéndose al entorno (otros sujetos en comunicación) para el intercambio material y energético, en tanto sistemas que participan.

Insiste Luhmann en que el actor no es sujeto de conciencia, es un sistema auto-referente; a pesar de reconocer la existencia de los sistemas psíquicos, afirma que: "... no necesariamente realizan sus operaciones en forma de conciencia" (1998, 392). Es de aclarar que el autor precisa con el término referencia (auto) a la operación de observar, cuyos elementos son las diferencias y las distinciones. "La distinción de una cosa es el contexto de la diferenciación" (1998, 392). Referir "... se convierte en observar cuando la diferenciación se utiliza para obtener información acerca de lo que se distingue (...); es guiado (el referir) por un interés por la observación (...) por la información" (1998, 395). Un sistema auto-referente es, entonces, el que se informa y usa esa información para observar (se), para existir, para interaccionar.

Independiente de los intereses por la observación, existen para el pensador dos tipos de referencias: la sistémica y la auto-referencia. La primera como operación que diferencia al sistema del entorno (es real-concreta), la segunda como operación que hace diferencias de sí mismo como sistema. Un sistema auto-referente es por lo tanto el que hace operaciones de referencia "... que designan algo (acción) en el marco de una diferenciación" (1998, 394). Aquí, Luhmann dirime el problema de los sistemas complejos que ni son solo abiertos ni solo cerrados, al lograr la conciliación mediante la apertura a través de la auto-referencialidad; no obstante "... las interdependencias internas son mayores que las interdependencias con el entorno. Los sistemas se pueden adaptar al entorno si el entorno se adapta al sistema" (1998, 54); como diría Maturana se hacen acoplamientos (acción recíproca).

Dado que los sistemas humanos son complejos, el acoplamiento depende de la adaptación a sí mismos. De ahí que Luhmann diferencie entre sistemas psíquicos basados en el nexo de la conciencia¹⁰¹ y sistemas sociales basados en el nexo de la comunicación; son una red muy imbricada mediante la dotación de sentido o el dar significado comprensible y compartido a la acción (vivencia) en los intercambios, mediante la comunicación y la constitución misma de los sistemas. En definitiva, el presupuesto de la auto-referencialidad

101 Para Luhmann, la conciencia es pensamiento que distingue mediante operaciones. No se refiere a la conciencia psicológica, ni a la conciencia filosófica, ni fisiológica, directamente, sino a la comunicación.

se resuelve por la operación clausura/cierre para producir apertura (un sistema se abre para hacer intercambios con otros sistemas o con el entorno, pero se cierra para procesar dichos intercambios en forma autónoma y viceversa); esto permite conservar los límites con el entorno como mecanismo de conservación del sistema. Para Luhmann, entonces, los sistemas al no ser ni abiertos ni cerrados, son auto-referentes. Sus presupuestos básicos se pueden sintetizar así:

1. La auto-referencialidad es como un mapa de navegación; un tomarse a sí mismos como modelo en tanto sistemas autopoiéticos¹⁰², como modelo a través de un ejercicio de reflexividad para activar estilos personales de trabajo mediante el ejercicio de diversas operaciones. Dicha acción depende del entorno.

2. “No se trata de una consideración previa a la acción y de sus consecuencias, sino de la planeación sistémica, la cual fija las características futuras determinadas del sistema y pretende realizarlas” (Luhmann, 1998, 416).

3. Existen tres operaciones en el marco de la diferenciación de los sistemas (de su identidad) o tres formas de auto-reflexionar, o instancias a las que se dirige la auto-referencialidad: **a) basal** para diferenciar elemento/relación o sí mismo/acontecimiento, o referirse a sí mismo; **b) procesal** con base en la reflexividad o diferencia entre el antes/después, sí mismo que se refiere a sí mismo en la comunicación, no en la experiencia espacio-tiempo sino en el proceso; por ejemplo: el uso del poder sobre quien no lo detecta; y **c) emergente** o de reflexión donde el sí mismo es el objeto de operación para diferenciarse del entorno. Es de aclarar que aquí Luhmann reconoce como inadecuado el concepto de crisis “... pues sugiere la urgencia de cambios estructurales profundos y esto no se puede justificar únicamente por el hecho del déficit, obvio de la racionalidad” (Luhmann, 1998, 343).

En el último postulado, el autor muestra un estado de *latencia* o contenido oculto en la conciencia o comunicación que produce contradicción/conflicto, como auto-referencia de la acción u orientación de una expectativa de vida que implica toma de conciencia por desequilibración; de no dirimirse conduce al conflicto. “La expectativa crea la alternativa de conformidad o desviación y entonces hay que tomar una decisión” (Luhmann, 1998, 249). La expectativa es la forma como un sistema psíquico (comunicación) se puede abrir a la

102 Retoma Luhmann el concepto de autopoiésis que, aunque viene de los griegos, es trabajado por Maturana en 1974. Se cambia la connotación en el sentido de asumirlo no como condición de los sistemas vivos (en Maturana) sino como operaciones para auto-reproducirse mediante las construcciones que hacen los sujetos diferentes sobre cotidianidades compartidas de formas diversas. Para ello reconoce Luhmann (1998, 395) tres sistemas auto-referentes: la sociedad, la conciencia y los sistemas sociales (instituciones).

contingencia (lo inesperado, lo que puede ser de una u otra forma) del mundo para defenderse como sistema y diferenciarse, y conducir al sistema al equilibrio o estabilidad dinámica; es decir, cambio continuo y al mismo tiempo identidad, o continuidad permitida por su propia estructura. Esto aventura al concepto de *autopoiésis de la conciencia* como cualidad de los sistemas psíquicos que "... pueden observarse y describirse a sí mismos sin que con ello puedan organizar la diferencia y la limitación" (Luhmann, 1998, 245)¹⁰³.

Para operar como sistemas autopoiéticos, que pueden generar operaciones para su auto-organización: "Los sistemas tienen que producir y utilizar la descripción de sí mismos (...) ser capaces de utilizar al interior del sistema, la diferencia entre sistema y entorno¹⁰⁴ como orientación y principio de procesamiento de información" (Luhmann, 1998, 33). Para ello recurren a operaciones de auto-observación, auto-descripción, auto-simplificación, interpretación o capacidad de enlace hombre-sociedad para conservar y definir límites; reciprocidad social como selección consciente de todas las posibilidades de relaciones; auto-comprensión que implica informarse, contactarse, entender. Se podría afirmar que la macro-operación de los sistemas auto-referenciales, en su autopoiésis, es la reflexividad como experiencia metodológica para la dotación de sentido o comprensión de la experiencia, o el dotar a la vivencia de valor cuando se hacen intercambios. "El sentido garantiza el complejo de características necesarias para la formación de los elementos del sistema; es decir, la posibilidad de dejarse determinar mediante la relación con otros elementos del mismo" (Luhmann, 1998, 83). Esto requiere generalizaciones simbólicas, normativas y de expectativas que conducen a la complejidad organizativa como condición para la comunicación.

103 Luhmann hace referencia a un sistema personal que implica la perspectiva del observador (auto-personificación) como auto-observación o sistema psíquico que observa otro sistema psíquico. Por su parte, define la doble contingencia como el sustrato de la interacción o el estar mediados por la contradicción (formas de auto-referencia) que son: "... síntesis, resúmenes de los momentos de sentido bajo el aspecto de la incompatibilidad que se construye en el sistema mismo" (1998, 397). La doble contingencia es, en últimas, la posibilidad de la acción entre lo probable e improbable, no entre la causa y efecto de la conducta. Así, por ejemplo, la causa no es el origen del problema, es la posibilidad de cambio mediante estrategias. La confianza puede convertirse en estrategia de alcance de algo y la desconfianza en estrategia de limitación.

104 Recuérdese que, para Luhmann, el concepto de entorno no se remite a la concepción pasiva, desde una teoría tradicional de sistemas, que ubica al ser humano como entorno social o unidad de conocimiento; afirma el pensador que no ha hecho a las sociedades más humanas y ha conducido a un falso individualismo porque "... a lo único que han llevado es a agudizar las asimetrías de las referencias externas de los roles y a proyectarlos sobre la sociedad" (1998, 24). El entorno se entiende como la red de comunicaciones que es la sociedad misma (que incluye al hombre), tautológicamente conformada por comunicaciones y paradójicamente por el sujeto comunicativo, pero como sistema auto-referencial. Son estados de cosas (acciones) relativas al sistema (otros sistemas).

Es clave, en esta teoría, el concepto de *cerradura operativa* desde los sistemas auto-referenciales que hacen operaciones autopoiéticas, en tanto sistemas psíquicos auto-observadores. El sujeto autopoiético, condición del sistema psíquico, al hacer operaciones de operaciones (comprender el comprender) como un proceso metacognitivo, se reproduce para diferenciarse del entorno (otros sistemas psíquicos), entendiéndose la operación como la elaboración de una diferencia a través de la distinción en la observación (concepto de Foerster) y con base en indicaciones, como ya se vio. “El verdadero individuo se ayuda mediante la fabricación de copias (en ocasiones también mediante la copia de modelos externos). Vive como *homme copie*. Los sistemas psíquicos solamente pueden copiar individualmente y nadie puede disputarlos (...). Su individualidad” (Luhmann, 1998, 249). Esto hace referencia a los procesos de modelamiento/individuación o al reconocimiento de la interrelación entre sistemas, pero no al determinismo ambiental o cultural, como sí lo sería para el construccionismo social.

Sobre lo anterior señala Luhmann: “Un sistema autopoiético puede representarse entonces como algo <autónomo> sobre la base de una <organización cerrada> de reproducción auto-referencial. Clausura y auto-referencia se relacionan en un nivel formado por la síntesis de elementos, y no niegan, en modo alguno, la dependencia respecto al entorno a otros niveles” (1997a, 105). Otros fundamentos teóricos para completar la matriz de los sistemas auto-referentes son: **a)** la identidad del sistema se construye mediante diferenciaciones que, por medio de distinciones, reconoce un observador para distinguirlo de su entorno; **b)** los sistemas sociales están contruidos por comunicaciones que tienen posibilidad por las acciones. Son sistemas autopoiéticos o “... capaces por sí mismos de generar sus elementos componentes, es decir, sus acciones” (Luhmann, 1997a, 107); **c)** la sociedad es un sistema auto-referente de comunicación, como red cerrada de comunicaciones, regulada por operaciones autopoiéticas en una complejidad donde la causalidad se sustituye con la de contingencia, y donde cada sistema construye su modo de actuación para reducir la complejidad. Lograrlo depende de que “... cada contacto social tiene que comprenderse como sistema hasta llegar a la sociedad misma como conjunto que toma en cuenta todos los contactos posibles” (Luhmann, 1997, 47); **d)** la estructura de un sistema está conformada por expectativas comunicativas que tienen posibilidad en una relación temporal; en otras palabras, como acciones que tienen “... cierta duración y mientras perduran pueden cortarse, interrumpirse, revocarse o desviarse” (Luhmann, 1997a, 108). Cualquier acción, que es inter-conectable, es identidad y diferencia o “... atribui-

ble a un actor que tiene ubicación temporal determinada” (Luhmann, 1997, 113). La estructura es “... abstracción en forma de modelo” (Luhmann: 1998, 269); y **e**) los reguladores sociales ponen barreras a la comunicación e impiden que ésta se realice. Esto bloquea la conciencia psíquica por influencia del entorno, o posibilidad de interpretación de los sistemas sociales como incapacidad para ver. Se entiende aquí la conciencia como auto-referencialidad para producir las distinciones en la observación y añadir lo que otros no ven u “... observar lo mismo de distinta manera” (Luhmann, 1998, 22). Aborda el autor la posibilidad de reconocer lo social mediante la acción intersubjetiva o la posibilidad de subjetivarla como realidad objetiva. Condición para ordenar mediante normas, valores y principios compartidos. “Solo el comportamiento comunicacional puede ser regulado y reprimido mediante la conciencia (...); la comunicación puede ser utilizada para ampliar la conciencia o recoger de ella determinados temas, como algo que se puede formular” (Luhmann, 1998, 306).

En síntesis, a partir de la teoría general de sistemas y la cibernética de segundo orden con el apoyo en teorías de la comunicación, Luhmann plantea un modelo de sistemas sociales para explicar la sociedad como teoría de los sistemas clausurados en su operación o sistemas auto-referentes que operan como sistemas autopoieticos (sistemas que funcionan por medio de operaciones creativas). Recuérdese que la condición para la acción teleológica del sistema no es el control (base estructural funcionalista en Parsons), no son las relaciones para las transacciones comunicativas con base en la realimentación y entropía (cibernética de primer orden que induce a la sistémica de segunda generación), son las operaciones (cibernética de segundo orden); aunque Luhmann niegue connotaciones ontológicas y teleológicas en los sistemas.

Darío Rodríguez, en el prólogo al libro de Luhmann *Organizaciones y decisión. Autopoiésis, acción y entendimiento comunicativo* (1997a), hace un sumario evolutivo de la obra del autor así: en la década del 70 plantea su polémica con Habermas en torno a las categorías sistema-mundo de la vida, que Habermas en su teoría de la acción comunicativa sintetiza. Para Luhmann son conceptos contrapuestos epistemológicamente, discusión que recogen Colon y Mélich (1997) y se transcribe textualmente en la tabla Nro. 27.

Para la década del 80, precisa Rodríguez, Luhmann retoma el concepto de autopoiésis en Maturana para diferenciar sistemas sociales y sistemas psíquicos. Su teoría de la acción es una teoría de la comunicación, pero señalando que: “Una teoría de sistemas auto-referenciales”¹⁰⁵

¹⁰⁵ Los sistemas auto-referenciales devienen en lo social, donde lo social no son los sujetos sino las comunicaciones. En su teoría de sistemas sociales, Luhmann reduce lo humano al

no podría, como propone Habermas, basarse en una praxis comunicativa que descansa en un consenso del reconocimiento intersubjetivo de demandas de validez criticables, sino formularse como una comunicación orientada al logro, manutención y renovación del disenso” (Luhmann, 1997 a, XXX). Finaliza Rodríguez que, en los años 90 con la caída de las ideologías o los meta-relatos, otras voces llevan al pensador a reivindicar conceptos como disenso, exclusión, complejidad, organizaciones (sistemas autopoieticos de decisiones), etcétera.

SISTEMA	MUNDO DE LA VIDA
Énfasis en la cohesión estructural.	Énfasis en la actividad intersubjetiva.
Búsqueda de vínculos abstractos y regulaciones formales.	Subrayado del espíritu comunitario y el acervo cultural como elementos de referencia explicativa.
Sociedad como equilibrio y fin en sí misma.	Sociedad como humanidad.
Cientificismo y analitismo.	Propensión al historicismo y vocación práctica y moral.
Vocación de ruptura con el pasado.	Conciencia del pasado.

TABLA Nro. 27
DIFERENCIA ENTRE SISTEMA Y MUNDO DE LA VIDA
Tomado de: Colon y Mélich (1997, 86)

Un sistema auto-referente no excluye al sujeto, aunque no lo epicentra, como lo hace Morin. Pareciera mostrar un sujeto-sistema (sujetado a algo) que más que un sujeto-fin es un medio, o ambos. “No solo se trata de que un sujeto que constituye en sí mismo su propia relación con el mundo, descubre que otros también lo hacen y a decir verdad otros que aparecen en el mundo del sujeto nombrado en primer lugar (ego), que a su vez debe comprobar que aparece en el mundo de otro (alter-ego). No solo se trata de que el constituyente descubre ser constituido” (Luhmann, 1994, 61). Un sujeto que condiciona la actuación de un yo a la actuación de un otro y viceversa, lo cual coloca al sistema en cierta vulnerabilidad ecológica para poder ser; es decir, lo pone en dependencia.

Como ejemplo, en torno a la confianza o desconfianza hacia otros, Luhmann trae a colación el siguiente comentario: “Cuando además

entorno y al humano como sistema auto-referente compuesto por unidades de distinción como un yo-otro; es decir, es el otro(s) que se proyecta en su yo, un yo que no es sí mismo, sino sujeto social.

de la propia inseguridad acerca de la conducta, también es insegura la selección de la conducta del otro, y ésta depende de la conducta de uno mismo, surge la posibilidad de orientarse justamente hacia otro para determinar con base en ello la conducta propia” (1998, 124). Con lo anterior, se hace acotación a la duplicación o copia o modelamiento, pero sustrae la posibilidad central del sujeto como epistémico que, independiente de las circunstancias del otro, está en condiciones de auto-determinarse, ya que la respuesta del otro puede bloquear su propia determinación, afirma Luhmann.

El concepto de complejidad es clave en la teoría de Luhmann, el cual lo define como: “... conjunto interrelacionado de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en cualquier momento con todos los demás, debido a limitaciones inmanentes a la capacidad de interconectarlos” (1997, 69). Para el autor, la función de los sistemas es la de reducir la complejidad. Para ello el sujeto antropológico se queda corto, es el sistema el que la enfrenta para poder explicar la dinámica social. Su teoría se ubica entre un constructivismo social y un construccionismo moderado al jugarle a la *mediación de la comunicación* como el determinante de un sujeto comunicativo que es epistémico (constructivismo) y es social (construccionismo).

Constructivismo en Maturana: sistemas autopoieticos

Ya para Piaget el conocimiento no era una sumatoria de observaciones sino un asunto de estructuración de saberes por el sujeto. Interesado en cómo estos conocen y no qué conocen, formula uno de los principios constructivistas como es el referido a la observación, no de objetos como tal, sino al de un acto interpretativo atribuible al sujeto. Esto supone, para Maturana, un sistema autopoietico como condición misma del sistema, para plantearlo como fundamento de su teoría, que algunos definen como constructivismo biológico, explicable cuando en la década de los años 70 la biología abre sus horizontes a los dominios de la epistemología como una biología del conocimiento para explicar el mundo social como mundo viviente.

Maturana y Varela, en su epistemología experimental (de la vivencia no del experimento), se podría decir, más bien, experiencial, se cuestionan por los significados construidos a partir de cuatro dominios: cambio de estructura o estado, cambio destructivo o cis-mogénesis con pérdida de la organización, cambio de las perturbaciones para lograr acoplamientos y cambio de interacciones destructivas. Para los autores, el dominio de la observación no depende de la competencia o capacidad del observador sino de las distinciones que hace; distinciones que se configuran en el ámbito del co-

nocimiento o suceso en sí. Es una visión fenomenológica basada en que "... los organismos participantes satisfacen sus ontogenias individuales, fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacción recíproca que conforman al constituirse la unidad de tercer orden" (Maturana y Varela, 2003, 129). O, la condición meta-cognitiva de ver que no se ve o inconsciencia funcional (anasognosia).

El biólogo chileno Francisco Varela (2002), en su libro *El fenómeno de la vida*, reconoce las bases del concepto de autopoiesis en el trabajo de Maturana en 1969. Señala que en un momento en el que las llamadas ciencias cognitivas aún no se constituían como campo científico, Maturana ya incursionaba en el carácter de la auto-referencia y la auto-mantenimiento de los seres vivos (*autonomía de lo viviente*) y, ya había desarrollado su hipótesis de los procesos circulares y el operar cognitivo en su libro *Biology of cognition*. Valera se involucra en su construcción, tal como afirma: "En el invierno de 1971 sabíamos que teníamos un concepto importante entre las manos y decidimos escribirlo (...). Al mismo tiempo iniciaba ya una primera versión (que revisaba Humberto) de un artículo más breve que expondría las ideas principales (...). Teníamos una versión completa de un texto en inglés llamado: *Autopoiesis: The organization of living systems*" (2002, 432). El concepto se extiende más tarde a los sistemas humanos, particularmente, con Luhmann en 1984.

Un punto crucial, frente al concepto de representación para los sistemas autopoieticos, fue el concepto de *acoplamiento estructural* que rompe el esquema tradicional de los cognitivistas en la perspectiva tanto de los procesadores de información como de los conexionistas (véase síntesis de autopoiesis en Duque, 2005) de: **input-elaboración-output**, al de **autopoiesis**. Cinco ideas especifican la génesis del concepto de autopoiesis, según Varela (2002): **la autonomía** de los sistemas vivos; **la organización** como rasgo fundamental de lo viviente; **la identidad** (no como negación de la contradicción sino constitución de la singularidad) a partir de la organización como condición de la evolución, lo que la hace factible y no a la inversa; **la circularidad** de la identidad; y **el fenómeno interpretativo** para la construcción de significados en la interacción.

Se ve así que aunque el concepto de autopoiesis se revitaliza desde la biología, muy pronto se traspola a las ciencias sociales y humanas para pasar del sentido griego de creación propia, al de la comprensión de los sistemas como producto y productores de sí mismos. Pero este proceso, que implica operaciones, lo registran los sistemas vivos desde la paradoja autopoietica: ser independientes y dependientes a la vez, lo que implica intercambios con otros sistemas y

con el entorno. Ser causa y efecto, rompe con la lógica binaria lineal y demanda, para su comprensión, de un pensamiento complejo.

Los sistemas autopoiéticos son sistemas cerrados que, para su organización, se relacionan, como condición de apertura, con el espacio, su objeto o especificidad y con su estructura u orden interno. Se subordinan a sí mismos para mantener su propia organización e identidad que se da por la distinción u operación del observador; como se vio en Luhmann. Señalan Maturana y Varela que al observar un sistema autopoiético se pueden distinguir perturbaciones imperceptibles (internas y externas) y con ellas se puede inferir la historia del sistema observado y su ambiente; pero, no se puede inferir "... una representación constitutiva de éste en la organización del sistema autopoiético" (1997, 91).

Con lo anterior se quiere enfatizar en que la representación como interpretación, cuando refiere, en este caso, a sí misma, al sistema autopoiético, sin tener los dominios de ese sistema, se hace difícil para un observador externo ya que la relación conducta-ambiente depende de la homeóstasis que es interna y no del ambiente. Depende de la emoción, el emocionar, como diría Maturana, y no del razonar. Ello dice de las dificultades para señalar un sistema autopoiético por un observador, ya que "... la fenomenología del sistema autopoiético es un inobservable" (Maturana y Varela, 1997, 103), al atribuirse al individuo; o visto desde el sistema social, a sus partes y no al todo. Ahora bien, para abordar los sistemas autopoiéticos como capaces de auto-determinarse, de producir sus propios elementos o de regenerarse a partir de sus propias condiciones, es clave tratar tres asuntos que pueden resumir la propuesta de Maturana: **las operaciones y los dominios** o condiciones para generar autopoiésis, **el determinismo estructural** o condición que produce el cambio en dichos sistemas, y **la matriz biológica de la existencia humana** como la ontogenia de los sistemas autopoiéticos

Operaciones y dominios

Para que se dé la autopoiésis se requieren operaciones y dominios, y para ello una *praxis del vivir en el lenguaje* con tres consecuencias, en palabras de Maturana (1997, 19-20): **a)** la determinación, por el observador, de las unidades de aplicación (situaciones) que configura mediante *operaciones de diferenciación* como un *dominio de coherencias operacionales*; **b)** nuevas explicaciones de la praxis del vivir mediante el *dominio de explicación* y la coherencia operacional; y **c)** el surgimiento de dominios de existencia como legítimos al observador a pesar de ser diferentes las operaciones

porque se originan por *operaciones de diferenciación* como *dominio de aplicación*.

La praxis del vivir, como objeto de observación por un observador, implica cogniciones (conocimientos) y emociones. De ahí que las observaciones dependen de la *línea explicativa* tanto del observado como del observador o su marco de referencia o auto-referencialidad, los cuales delimitan las mismas operaciones. Requiere la macro-operación o misma autopoiesis, y la operación clave como la misma observación en tanto distinción, como se delinea en Luhmann. “La observación tiene lugar en el lenguajear” mediada por la historia que es la que determina la naturaleza significativa del contenido del comportamiento y no “... la complejidad de los estados internos de un ser viviente” (Maturana, 1997, 152-154).

El observar, en tanto conocer, es un ejercicio cognitivo movido por dominios donde conceptos como yo, autoconsciencia y realidad solo tienen posibilidad de existencia, entendida como el poder compartirse con otros o legitimarse mediante el lenguaje. Así, “... el observador es primero, no el objeto” (Maturana, 1997, 167). Reconoce Maturana como fenómeno cognitivo, que, a la vez, facilita dominios y operaciones, la percepción como organización interna de un objeto observado para acceder a un mapa de la interacción cotidiana en un espacio particular, como producto-productor de la correspondencia sistema-entorno. La operación por excelencia, se insiste, es la observación a través de distinciones. Recuérdese, que en Luhmann es el dirimir o acceder descriptivamente a una posibilidad de lo observado y no a la otra, dejándola abierta; lo que pone a la observación en su carácter de simple posibilidad o relativismo ontológico. Como señala este autor, se hacen, en la observación, *distinciones operacionales en la conducta* o de recurrencia de acoplamientos estructurales como historias de adaptaciones positivas; de lo contrario, la observación es una perturbación o conducta problemática. Es decir, si no hay acoplamiento (adaptación) porque las operaciones no permitieron hacer las distinciones (observar-se) y generar cambios, se produce una conducta perturbada y perturbadora de su autopoiesis.

Se registra así que una observación¹⁰⁶, bajo el principio de la cibernética de segundo orden, donde el observador hace parte de, y altera el sistema observado, es una coherencia operacional. La operación

106 La observación se asume aquí, no como un mero ejercicio metodológico del conocimiento o del proceso de investigación desde la ciencia formal en general. Se entiende como el cotidiano vivir, como contexto de observación por actores mundanos que interaccionan, y producen significados para vivir sus praxis sociales. Actores que, como sistemas autopoieticos (auto-creador), se integran como un sistema observador que incluye un espacio en el cual son recurrentes diversos momentos de la historia de las interacciones que dicen del acoplamiento organismo-medio, o mediación de la observación.

como descripción es conocimiento y éste es auto-referente que se implica en la autopoiesis y en el conocer. Señalan Maturana y Varela que se conoce "... cada vez que observamos una conducta efectiva (o adecuada) en un contexto señalado, es decir, en un dominio que definimos con una pregunta (explícita o implícita) que formulamos como observación" (2003, 115). En la praxis del vivir, conocimiento y adaptación buscan su coherencia: el conocer como informarse y mantener información sobre el medio, y el vivir como adaptarse o partir de la información y el construir nueva información. Se implica la aceptación del otro a partir de la auto-aceptación para, en la interdependencia, lograr los acoplamientos.

Son dificultades para distinguir un sistema autopoietico, por un observador, primero, el desconocimiento del espacio físico o *relaciones topológicas* en las cuales ocurre la interacción; se vulnera la operación de distinción que no logra señalar al sistema; y, segundo, la estructura cognitiva que no permite "... generar las dimensiones perceptuales adecuadas" (Maturana y Varela, 1997, 103) para observar al sistema, o incapacidad para operar¹⁰⁷ en diferentes dominios. Visto desde otro ángulo, la estructura interna definida por el sistema nervioso como red de neuronas no logra la organización mediante el acoplamiento porque el organismo se instaure como perturbación y puede alterar el sistema nervioso que influye en la organización, o porque el sistema nervioso tiene estados propios que alteran el organismo y son fuente de perturbación, y viceversa. Este acoplamiento interno entre el organismo (medio físico o fisiológico) y el sistema nervioso es el que genera autopoiesis y define su identidad para subordinar una organización, que el sistema proyecta en su interacción con otros sistemas y con el entorno. Es así cómo la observación y el conocimiento desde esta postura "... son fenómenos biológicos mediante la operación del observador" (Maturana, 1997, 13).

El conocer es un interactuar que tiene lugar en las conversaciones. Es aquí donde Maturana, a diferencia de Luhmann, realza la mediación corpórea o el emocionar que mutuamente se involucran e influyen produciendo cambios en las conversaciones o en el lengua-

¹⁰⁷ Operar es pensar, es interpretar, no es representar, ni es una acción solipsista ya que, internamente, necesita la interacción cerebro-mente-cuerpo-entorno. El constructivismo biológico rompe así con el cognitivismo frente al cómo opera el sistema para producir conocimiento mediante un proceso, heredado del conductismo, de entradas y salidas (estímulo-respuesta) y a través del cómputo (metáfora del computador). Por el contrario, afirma: "Es el estado estructural del sistema nervioso el que especifica cuales perturbaciones son posibles y qué cambios gatillan ellas en su dinámica de estados (...). El sistema nervioso no capta información del medio como a menudo se escucha, sino que, al revés, trae un mundo a la mano al especificar qué configuraciones del mundo son perturbaciones y qué cambios gatillan éstas en la organización. La metáfora del cerebro como computador no es solo ambigua sino equivocada" (Maturana y Varela, 2003, 112).

gear. Cambios que pueden ser, como ya se enunció, en referencia a Luhmann, compensatorios en dos líneas o clases: una como "... cambios conservados que únicamente implican compensaciones que no requieren cambios en las variables mantenidas constantes a través de sus procesos homeostáticos..." (Maturana y Varela, 1997, 192) y, otra, "... cambios innovadores que implican cambios en la calidad de sus variables" (Maturana y Varela, 1997,192).

Del mismo modo, para reproducir la autopoiesis se implican tres fenómenos: replicación, copia y auto-reproducción. **La replicación**, como creación de unidades nuevas pero similares a la organización o componentes del sistema. **Las copias**, al igual que para Luhmann, como duplicación de unidades propias de otro sistema como "... reproducción repetitiva (...) fenómeno isomórfico o mapeo de modelo" (Maturana y Varela, 1997, 93)¹⁰⁸. **La auto-reproducción**, como mecanismo interno, ya no para replicar, sino para producir otra unidad similar que se acopla y se hace mediante acoplamientos. Aclaran los pensadores que la copia y la replicación solamente se hacen en la heteropoiesis o fenómeno de interacción (externo). Y la auto-reproducción es producto de "... una continua complicación de la autopoiesis" (Maturana y Varela, 1997, 94) o mediante el desequilibrio socio-cognitivo, diría Piaget.

Ahora bien, con referencia a los dominios, no como capacidad u operación, sino como condición-disposición, espacio de acción, como el territorio, como ya se señalaba, bajo el precedente de Maturana, de que existen tantos dominios como existencias, se puede leer en su teoría, en forma dispersa, seis clases: cognoscitivo, lingüístico, auto-observación, consensual, distinciones e interacciones, así:

1. Dominio cognoscitivo del cual sriba el conocimiento como *conducta descriptiva* y depende de la organización de quien conoce; si cambia la autopoiesis cambia el dominio cognitivo y el "... repertorio conductual (conocimientos)" (Maturana y Varela, 1997, 114).

2. Dominio lingüístico como producto de la interacción consensual o *acoplamiento de ontogenias* (historia de la transformación de una unidad), no es informativo, sino que se connota en su valor semántico o de producción de significados.

3. Dominio de auto-observación o condición para la interacción consigo mismo (estados internos) y con el entorno. A través de las auto-descripciones, también como dominio, se observa a sí mismo, afirman los pensadores, y observa su observación. De donde: "La conducta autoconsciente es conducta en el dominio de auto-observación"

108 La unidad, cualquier unidad, es para Maturana "... cualquier entidad (concreta o conceptual) separada de un trasfondo por una operación de distinción conceptual o concreta (...). Un todo no analizable dotado de propiedades constitutivas" (1997, 229).

(Maturana y Varela, 1997, 116). Ello depende de la organización, de la autopoiesis que se expresa en conductas (su organización) y que dependen, a la vez, de las experiencias pasadas que afectan al sistema nervioso "... y parecen actuar como agentes causales en la determinación de su conducta en el presente" (Maturana y Varela, 1997, 121).

4. Dominio consensual a través del lenguaje. Señala Maturana: "En la medida en que el lenguaje surge como un dominio consensual en la deriva estructural de los seres vivientes participantes en interacciones recurrentes (operan) a través de perturbaciones estructurales recíprocas" (1997, 149). Media la autoconsciencia cuando ésta logra producir (describir) las diferencias de las diferencias. Es aplicable cuando los sistemas en interacción son homeostáticos. La autoconsciencia, para Maturana (1996), se reconoce cuando en el consenso hay distinción por parte del hablante, se escucha a sí mismo; por lo tanto la autoconsciencia se configura en otro dominio que posibilita el lenguaje (conversar).

5. Dominio de distinciones consensuales o descripciones mediante la observación. Es separar, mediante indicadores, para abordar independientemente lo que se hace; "... lo que hacemos es movernos en nuestras interacciones recurrentes con el otro, en un flujo de dominio de coordinaciones de acciones, que son consensuales porque han surgido como rasgos de nuestro vivir en un dominio social" (Maturana, 1997a, 39).

6. Dominio de interacciones (fenomenológico) como propiedades de la interacción, que es limitado, ya que hay perturbaciones que el observador puede ver, pero el sistema perturbado no, porque no hay autoconsciencia y por lo tanto no hay compensación (cambio). Solo se hace referencia al intercambio entre pasado y presente. Son "... nuevas dimensiones de acoplamiento del organismo con su propia conducta" (Maturana y Varela, 1997, 121) en tres formas de dominio: de los cambios en los estados internos, de las alteraciones o perturbaciones (cambio de estructura) pero no del sistema (identidad), y de interacciones.

Determinismo estructural

La autopoiesis es organización o la "... relación que debe darse entre los componentes de algo para que se lo reconozca como miembro de una clase específica" (Maturana y Varela, 2003, 28). Si cambia la organización, el sistema se desintegra. Puede cambiar su estructura, que Maturana asume del latín *struere*=construir y refiere a los componentes de una construcción y a sus procesos, y define así: "... componentes reales y relaciones reales que deben satisfacer, en su

participación, la constitución de una unidad dada” (1997, 230). En pocas palabras, la organización es un todo determinado por sus propiedades, lo que le permite interactuar y darle identidad de clase. Por ejemplo, la familia es una organización como sistema que por su constitución en subsistemas se reconoce como tal. La estructura es la forma particular como se da la organización o su constitución, que la nutre, le da vida. Por regla, en la familia según interacciones, transacciones comunicativas, estilos de socialización, etcétera, para hablarse de estructuras nutricias o ambientes afectivos enriquecedores o no. “Un ser vivo permanece vivo mientras su estructura, cualquiera que sean sus cambios, realiza su organización autopoiética, y muere si en sus cambios estructurales no se conserva esta organización” (Maturana, 1997a, 64). Lo que cambia es la estructura para mantener la organización, pero no cambia la organización. “Un ser vivo conserva su organización en un medio solo si su estructura y la estructura del medio son congruentes y esta congruencia se conserva. Si no se conserva la congruencia estructural entre ser vivo y medio, las interacciones en el medio gatillan en el ser vivo cambios estructurales que lo desintegran y muere” (Maturana 1997a, 7).

En esta medida, la estructura es la que determina la existencia del sistema y sus posibles cambios. El medio gatilla, hace demandas; pero son las condiciones estructurales, en un espacio-tiempo determinado, las que definen dichos cambios. En su ontogenia (historias del sistema) se parte de una estructura inicial (génesis) que en los continuos procesos de adaptación, mediante acoplamientos estructurales como dominios de existencia para conservar la identidad u organización del sistema, se modifica o se vive *la deriva estructural* o dinamismo del sistema que le permite irse adecuando (adaptando) para seguir viviendo o no, o parando su organización vital para la interacción. En ese constante acoplamiento estructural devienen cambios sin perderse la identidad y se define como: “La correspondencia espacio-temporal efectiva de cambios de estado del organismo con los cambios de estado cíclicos del medio ambiente, mientras el organismo siga siendo autopoiético” (Maturana, 1997, 236).

A diferencia de la sistémica de primera y segunda generación, aquí los seres vivos, incluidos los hombres, se consideran sistemas en sí mismos y no elementos de un sistema; aunque tienen una estructura inicial común, ésta cambia según sus historias de interacciones. De ahí que los problemas o dificultades no son universales, ni catalogables ya que suponen una construcción interna o un estado estructural para su determinación. Manifiesta Maturana que un problema es “... aquello que una persona vive como una dificultad que él o ella define como tal para sí misma o para otra persona” (1996, 158). Un

problema, entonces, se asocia a la autoimagen, a la percepción del otro y la forma como se construyen las interacciones como dominios sociales. “Si la frase ‘aquí hay un problema’ no es enunciada y aceptada, no hay problema” (Maturana, 1996, 158).

Pero, se puede aventurar que un factor mediador de las posibilidades de cambio estructural tiene que ver con el dominio de aprendizaje como “... el resultado de una historia de transformaciones congruentes de dos o más sistemas que interactúan recurrentemente” (Maturana, 1991, 31). Para este autor, la autopoiesis no es solo operación o pensamiento circular o en red, como lo es para Luhmann, sino condición misma de los sistemas vivos o sistemas autopoieticos. Considera como fundamentos de base: **a)** la necesidad de vivir en interacción con otro, no como seres aislados; **b)** el reconocimiento de la experiencia individual como intransferible; **c)** la orientación de los seres humanos hacia la adaptación, alterando para ello su estructura, pero conservando la organización para garantizar la sobrevivencia; **d)** la conducta individual como clave en el sistema social para definir la red de interacciones para los individuos; cada miembro opera (piensa-actúa) para darle vida al sistema; opera como observador a través del vínculo lenguaje-emoción; “... la organización que define a un sistema como ser vivo es la organización autopoietica” (Maturana, 1997b, 6); **e)** el acoplamiento por condición biológica, basado en el afecto, es recíproco, espontáneo; **f)** “... las coherencias operacionales que surgen en el encuentro de seres vivos, o son meras coincidencias entre sistemas que tienen historias, tanto evolutivas como ontogenéticas, independientes en el ámbito de su encuentro, o son el resultado de una coparticipación histórica común...” (Maturana y Varela, 1997, 30); **g)** los lenguajes propios de la autopoiesis humana se relacionan con los conceptos de clausura operacional, enacción (conocimiento como acción), deriva natural, método fenomenológico, identidad, autonomía, distinción, acople (sincronicidad), determinismo estructural, organización propia, homeostasis (equilibrio), entre otros.

Bajo la metáfora de la máquina viviente, Maturana y Varela explican la autopoiesis en la cual los seres vivos como máquinas no tenderían a fines (teleología) y su función sería la de adaptarse para no morir. Toda perturbación externa no define por sí la consecuencia o comportamiento del sistema ya que es el sistema, incluido el sistema individuo, el que determina, a partir de su estructura, que hacer. Al igual que Morin, se epicentra al hombre como auto-responsable de sus acciones, pero reconociendo las implicaciones de la interacción. Así, por ejemplo, se discute la condición humana, para los sistemas humanos autopoieticos, construida en el afecto, en la epigenesis que

demanda auto-aceptación y aceptación del otro. Dicha condición humana, como seres vivos, no se determina ni genética ni culturalmente sino por la interacción. “Ser aceptado es ser visto en una interacción en el presente, y no ser visto en el presente en una interacción, es ser negado” (Verden-Zöller, 2003, 127).

Los sistemas autopoiéticos disfrutan de su posibilidad de ser autónomos¹⁰⁹ a partir de las facultades de su estructura, que a la vez se interponen por el tipo de relación humana que haya construido, ya se sabe en interacción con el entorno; casi, se puede afirmar que dicha condición humana es una co-dependencia interaccional y constituye al mismo sistema autopoiético como una mediación para el determinismo estructural. Es decir, a mayor condición humana construida en la interacción (determinada por la estructura, así sea la inicial que luego se re-configura en la socialización) mayores posibilidades de la estructura para hacer cambios exitosos que faciliten la adaptación por acoplamientos, valga la redundancia, por reciprocidad.

Como afirma Maturana: “Lo social nunca ha sido (y probablemente nunca lo será) el espacio de la realización absoluta de las posibilidades más humanas del hombre” (1997 a, XXIII). De ahí que, como manifiesta el autor, tienen que cambiar los individuos. Deben hacer acoplamientos estructurales (internos); pero, paradójicamente, como éste es recíproco, el entorno u otros sistemas con los que se interactúan también deben hacer modificaciones ya que el acoplamiento es la expresión de mutuas alteraciones para lograr encajamientos de unidades en la acción-comunicación, sin perder su identidad. Es de anotar que “... si durante la interacción se pierde la identidad de las unidades interactuantes, puede resultar de ello la generación de una nueva unidad, pero no se verifica acoplamiento” (Maturana y Varela, 1997, 101).

Los acoplamientos, como posibilidad del aprendizaje, en su complejidad, están asociados a tres niveles operatorios: de primer orden o básicos referidos más al habituamiento y la supervivencia, los cuales refieren más a la unidad; de segundo orden referidos a dos unidades o más en la interacción, y de tercer orden o meta-acoplamientos en una función meta-cognitiva relacionados con la toma de conciencia o reconocimiento de la identidad, y los procesos mismos

109 “Un sistema es autónomo si es capaz de especificar su propia legalidad, lo que es propio de él” (Maturana y Varela, 2003, 28). Quiere esto decir, refiriéndose más que todo a los sistemas humanos y sociales, que es el reconocimiento de la diferencia, la exaltación de las cualidades del otro y la auto-aceptación, las que posibilitan la constitución y mantenimiento de la identidad como garante de la autonomía del sistema para poder ser producto-productor de su propia dinámica de vida. El producto de un sistema organizado es sí mismo. “El ser y el hacer de una unidad son inseparables, y esto constituye su modo específico de organización” (Maturana y Varela, 2003, 29).

de interacción en el tiempo-espacio como fenómenos sociales¹¹⁰. Señalan Maturana y Varela que frente a acoplamientos de tercer orden se produce una <fenomenología interna participativa> basada en que “... los organismos participantes satisfacen sus ontogenias individuales (historias de desarrollo) fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacción recíproca que conforman al constituirse unidades de tercer orden” (2003, 129).

Ahora bien, el determinismo estructural o la posibilidad de cambio a partir del sistema y no del medio (este galilla demandas) para generar cambios conducentes al acoplamiento y por consiguiente a cumplir con su función adaptativa para conservar su identidad, desde la metáfora de la máquina viviente, genera su propia organización produciendo: primero los procesos de producción o relaciones, o sea haciendo operaciones; y segundo, conformándose como *unidad en el espacio físico* o constituyéndose en máquina auto-productora o en su condición autopoietica. Así, “... un sistema autopoietico que implica la autopoiesis de las unidades autopoieticas que lo generan, es un sistema autopoietico de orden superior” (Maturana y Varela, 1997, 102). Por otra parte, un sistema autopoietico puede hacer parte de otro sistema autopoietico, sin perder, ninguno de ellos, su identidad, al participar en los cambios y desarrollos del otro. Por ejemplo, el vínculo madre-hijo, las relaciones laborales, etcétera.

En breve, el determinismo estructural se asocia a la auto-regulación como condición fundamental de los sistemas autopoieticos, para garantizar el cambio y el intercambio como sistemas vivos, con dos dominios operacionales: interno o fisiológico y externo o del entorno como conducta bajo los fundamentos de vida: estar, existir, actuar, emocionar, crecer. Aquí el mecanismo por excelencia, para el desarrollo por cambios estructurales (no evolutivos en sí, ni innatos, ni ambientales), es la perturbación del medio que cae como <dominio de perturbaciones> dentro de los dominios o terrenos de la estructura, al igual que los dominios de estados internos, de cambios destructivos y de interacciones.

Son fuentes de perturbación: la conducta conflictiva de un ser vivo, un ambiente no nutricional, la incompatibilidad con el medio, y los cambios, permanentes, de un ser vivo, de su entorno, o de ambos.

110 Los fenómenos sociales son los que participan en la emergencia de unidades de tercer orden (ideologías, representaciones sociales, imaginarios sociales, patrones culturales). Por ejemplo: el machismo, el matriarcado, el feminismo, la democracia participativa, la concienciación política, la educación interactiva, la vinculación afectiva-social, etcétera. Dichos fenómenos dependen de la cultura en que están inscritos para atribuírseles lo que Maturana y Varela llaman <la conducta cultural> y definen como: “La estabilidad trans-generacional de configuraciones conductuales adquiridas ontogénicamente en la dinámica comunicativa de un medio social” (2003, 133). Determinan la cultura como una red de conversaciones.

Matriz biológica de la existencia humana

En su fenomenología biológica, Maturana y Varela sitúan la condición humana en la relación individuo-sociedad como sistemas cerrados que existen por la viabilidad de los acoplamientos estructurales. A partir de su postura constructivista/biológica, a diferencia del constructivismo auto-referencial de Luhmann, reconocen la condición humana y en ella la prevalencia de lo psíquico (conocer en el lenguaje) y lo afectivo (ser en el amor). Cognición y afectividad se articulan como desarrollos de segunda generación cognitiva, que, desde la filosofía, como se mencionó, Searle (1992) los asume como procesos de construcción de realidad amarrados a cuatro factores: causación mental, conciencia, subjetividad e intencionalidad (véase comentarios en Duque, 2005). Los desarrollos más recientes de la teoría de Maturana, de alguna forma, se articulan tangencialmente, en esta línea, como sistemas psíquicos que pueden operar (pensar) individualmente¹¹¹.

Más contemporáneamente propone Maturana (2003) <la matriz biológica de la existencia humana>. Trabajo desarrollado con Gerda Verden-Zöllner en sus investigaciones sobre el amor. Se integra una biología del conocer con una biología del amor, cuya tesis central es la de que el ser como humano tiene cabida en el espacio relacional donde interactúan dos fuerzas: una biológica y otra cultural para determinar la misma condición humana. Esta fenomenología biológica que centra al sistema autopoietico, en su determinismo estructural, mediante la mediación del amor, reconoce la conducta tanto como consciente, como inconsciente, de donde viene el sufrimiento y el miedo expresado en culpa y vergüenza. La matriz redundante en un operar en el amor o el desamor para la adaptación a partir del reflexionar y razonar, el abstraer valores, la vinculación afectiva desde el pasado reciente y la respuesta corpórea a la afectación.

Se entraña un modelamiento para y desde la creación de vínculos en la convivencia reflexiva, tal como postula Bronfenbrenner (ver capítulo III). Los pensadores enfatizan en la cultura matriarcal y patriarcal; de donde, hay que hacer refracción biográfica y desinhibición de la capacidad pensante, dado que la conducta inhibito-

111 Maturana hace una diferenciación de tipos de sistemas así: **sociales** o de convivencia, en la relación yo-otro basados en el lenguaje y emocionar; **no sociales**, o no fundamentados en vínculos emocionales; **de trabajo**, basados en el compromiso o "... acuerdo sobre unas tareas"; se pueden vincular emocionalmente como sistemas de convivencia; y **jerárquicos**, o de sometimiento a otro(s) basados en el poder, el orden y la obediencia; tienden a suscribirse en la negación del otro y en la auto-negación, por lo tanto, son, también, sistemas de convivencia basados en el emocionar. Para el autor la emoción es lo que permite diferenciar los distintos sistemas en un espacio de acciones, en la vida cotidiana (relaciones con otros y consigo mismo).

ria es inconsciente produciéndose una dicotomía entre el pensar (consciente) y el actuar (inconsciente) por rupturas en el sentir-desear-estar. Ello supone hacer consciente lo inconsciente mediante tres instancias: colaborar, aprender y salir de las cegueras, como un aprender a convivir desde la propia identidad mediante acoplamientos estructurales, tal como lo enfatiza Morin.

La base fenomenológica de esta biología del conocimiento está en la emoción, se insiste, como disposición corporal para la acción. “Es la emoción bajo lo cual tiene lugar o es recibida una conducta o un gesto lo que hace a esa conducta una acción u otra, como por ejemplo, una invitación o una amenaza” (Maturana y Verden-Zöllner, 2003, 31). Se activa la memoria emocional, que es constitutiva de una hibridación reificada entre cultura matriarcal y patriarcal. La primera para modelar, en el amor, la amistad y el pensamiento complejo; y, la segunda, para socializar en la autoridad, el control y la fuerza, el pensamiento lineal. Se puede decir que estas culturas, hoy, se reifican por el cambio de roles, estatus y valores en la sociedad tecnologizada. La cultura patriarcal trae mayores interferencias a la relación madre-hijo en detrimento del desarrollo fisiológico y psicológico en el ser, como sistemas autopoiéticos en intercambio, que al no generar cambios estructurales para acoplarse caen en el conflicto crónico como *modus operandi*, con fracaso en las relaciones y en la búsqueda de la contradicción masculino-femenino como relación binaria. Un ejemplo clave es la crisis de la adolescencia hoy degenerada en *moratoria social*, según Erikson, que, para los pensadores, no es una dinámica biológica-psicológica propia del crecimiento.

Particularmente Verden-Zöllner insiste en cómo la epigenia (posibilidad de cambiar los rasgos sin cambiar la esencia) determina el punto de partida estructural común (estructura genética inicial) para dar curso a la realización ontogénica que es individual (desarrollo) y se sustenta en la condición de ser epigenética (modelamiento de un sistema en su proceso de desarrollo). Señala: “... nuestra capacidad para la coexistencia social surge en nosotros solo en la epigénesis humana, en la biología del amor...” (2003, 124). Sostiene, además, que si se configura la auto-aceptación como una operación en la aceptación del otro mediante encuentros corporales, se incrementa la confianza mutua. “Vivimos en el amor si crecemos en el amor (...). Necesitamos vivir en amor para nuestra salud espiritual y fisiológica” (Verden-Zöllner, 2003, 124).

La base de la socialización, al igual como lo supone Erikson, es la confianza. Pero el no vivir la relación y, quizá, muy precariamente cumplir una función básica de supervivencia en las díadas primarias de encuentro, como figuras afectivas, produce cegueras que anulan

la corporeidad e identidad como un círculo pernicioso del desarrollo basado en el distanciamiento emocional. Aquí, un yo, inconscientemente, surge como otro para anularse y, por lo tanto, convertirse en perturbación-perturbador y negar la auto-aceptación. Se niega el bucle: aceptación de sí mismo - aceptación de la corporeidad - conciencia social (otros). Habla Verden-Zöller (2003) de cegueras tales como: **a)** vivir el pasado o el futuro y no el presente; **b)** no ver el desarrollo como algo natural, usar el control para corregir, lo que conduce al fracaso y a la negación del otro; **c)** orientar el desarrollo del niño a las consecuencias de la interacción (lo que se esperaría).

Recuérdese que los sistemas autopoieticos no priorizan acciones teleológicas (fines) a pesar de tener intenciones. Todo ello como un problema de baja conciencia humana que es producto del crecer en la no aceptación materna. Desarrollo que se da en la infancia por etapas así: "**a)** ... orientación hacia la madre...; **b)** conciencia corporal operacional...; **c)** construcción del tiempo-espacio, como nociones y dominios diferentes al materno, ya dirigido hacia sí mismo en la construcción de un yo...; **d)** construcción de un yo independiente del de la madre...; y **e)** conciencia social y respeto por el otro (...) a través de la confianza en sí mismo" (Verden-Zöller, 2003, 173). En síntesis, desarrollo sensomotor, conciencia corporal y existencia social son un proceso natural que, en condiciones normales, no implica esfuerzos para un vivir como un *fluir relacional*.

En la ontogenia o morfogénesis (desarrollo de un organismo a partir de su concepción), como ya se vio, el sistema nervioso cumple funciones neuropsicológicas y opera como una *matriz de correlaciones senso-efectoras* (recibe y produce) propia, o desde la perspectiva de quien la vive. "En la mirada del observador, el organismo actúa sobre un medio que lo contiene; sin embargo, el organismo desde su propio operar hace él solo, correlaciones senso-efectoras" (Maturana y Verden-Zöller, 2003, 254). Pero el operar del organismo en su coherencia con el medio, es percibido por éste como independiente del medio (no lo implica), toma distancia como sistema cerrado, para darlo como un suceso cotidiano que se determina por su estructura. El medio es el vehículo, pero el conductor es el sujeto que lo maneja.

En esta matriz humana cobra vida la figura del observador, no el externo, sino el mismo sujeto como auto-observador y observador de otros para sí; tiene fuerza la dimensión psíquica, llámese mente, alma o psiquis que Maturana define como: "... forma de relacionarnos con nuestro dominio de existencia y no entidades o componentes de nuestro ser en relación... (1997a, 53). Se refiere así, al espacio psíquico más que a las estructuras cognitivas de la primera generación de la cognición. Señala: "Cuando hablo de espacio psíquico, me refiero

al dominio de relaciones de un organismo, independientemente de si un observador es o no capaz, en cualquier instante, de describir todas las dimensiones de ese dominio (y de) configurar las relaciones que desencadenan en él un comportamiento particular” (1997a, 54). Está implícito en la conducta, no todo es consciente como *dominio de comportamiento*. Es el registro de la cotidianidad que es relacional y asume su fisiología como estructura del sistema y, su respuesta como dinámica interaccional y relacional con el entorno.

En esta fenomenología biológica, constitutiva de la matriz humana, se resalta la observación con los siguientes fundamentos: **a)** la realidad es una construcción por la persona, mediante explicaciones de su diario vivir que a la vez determina cómo ella vive y acepta a otros; **b)** “... nuestra experiencia consiste en que nos encontremos a nosotros mismos al observar, hablar o actuar, y cualquier explicación o descripción de lo que hacemos resulta secundaria respecto a nuestra experiencia de encontrarnos a nosotros mismos en hacer lo que hacemos...” (Maturana, 1997b, 13); valor de la auto-aceptación; **c)** todo se dice en las conversaciones de un observador a otro, como seres humanos, como posibilidad y restricción o problema en la interacción; **d)** el observador como observante y observado, para garantizar la observación, parafraseando a Maturana, debe *<poner entre paréntesis sus emociones>* o garantizar la *<objetividad entre paréntesis>*¹¹². Para ello, activa operaciones de diferenciación en sus distinciones o descripciones dentro del lenguaje, para dar explicaciones; es aceptar *<habilidades cognitivas>*; **e)** mediante la percepción o la razón se accede al conocimiento de las cosas; pero las facultades cognoscitivas al ser fenómenos biológicos se alteran y por lo tanto se altera la observación. Se inicia aceptando la “... incapacidad para diferenciar en la experiencia lo que diferenciamos en la vida cotidiana como percepción e ilusión” (Maturana, 1997b, 17); el observador produce su realidad; **f)** el principio de acción, en la observación, es el cambio de conversación y emoción. “Un cambio en un sistema social humano tiene lugar como cambio en la red de conversaciones que sus miembros generan” (Maturana, 1997b, 76).

Se piensa, aquí, como elemento de una biología fenomenológica, el centramiento del observar como condición de una praxis del vivir,

112 “Cuando se pone la objetividad entre paréntesis el desacuerdo desaparece como tal, porque todas las partes se dan cuenta que los diferentes puntos de vista son válidos en los distintos dominios, porque se fundan en premisas diferentes” (Maturana, 1996, 168). Se pierde la necesidad de imponer el propio punto de vista sobre otro y cada cual se hace responsable de sus preferencias. Afirma, además, Maturana: “Porque ellos constituyen el fundamento de todos sus constructos racionales” (1996, 168). Se abre así una realidad con “pluralidad de dominio de existencia”. El mismo Maturana reconoce que el constructivismo estructuralista (Parsons) e interaccionista (Luhmann) aunque adoptan la causalidad circular (contingencia para Luhmann), no aceptan la “objetividad entre paréntesis” muy en el concepto de epojé de la fenomenología.

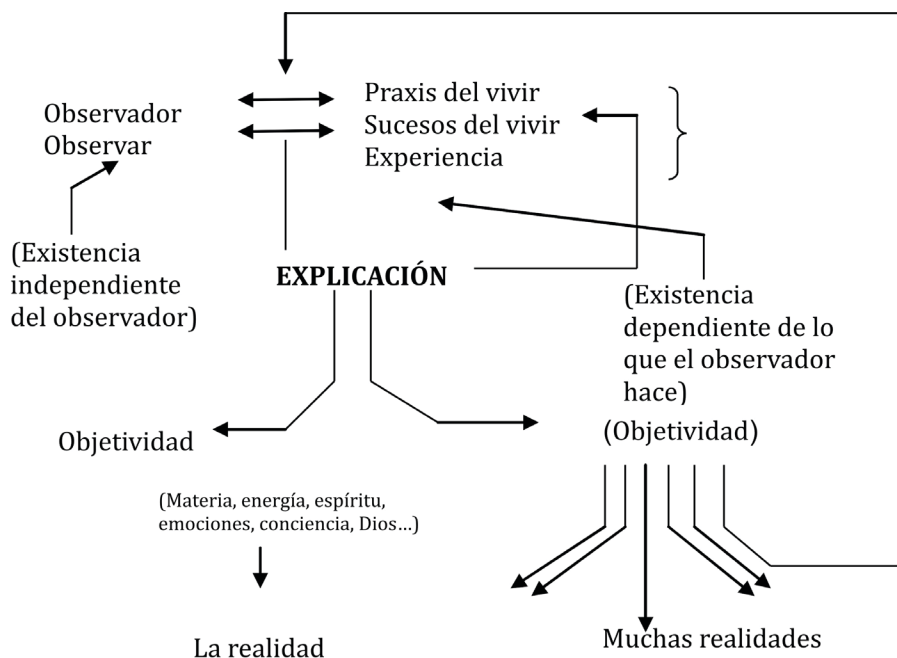


FIGURA Nro. 27
ONTOLOGÍA DEL OBSERVADOR
 Tomada de Maturana (1997 b, 183)

para vivir la realidad y la razón como dominios humanos, territorios consensuados, a partir del disenso. Ello lleva a Maturana a precisar una <ontología del observar> como síntesis de la matriz humana. Se evidencia en ella (ver figura Nro. 27¹¹³) las condiciones, implicaciones y relaciones desde lo cotidiano existencial que, fundamentalmente, dice de la aceptación de sí mismo como sujeto epistémico autopoietico en su condición biológica, de una configuración de existencias replicadas por lo que se hace y de dos dominios claves: el lenguajear y el emocionar. Como resultado, múltiples realidades. Así “... el observador está dentro de la experiencia de observación como una condición de arranque constitutiva y a priori, en el momento de reflexionar, explicar o hablar (...), el observador y el acto de observar como experiencia no requieren de explicaciones o justificaciones cuando sucede” (Maturana, 1997b, 31). Observar es conocer y vivir en el hacer, donde la realidad emerge como una explicación de la experiencia con base en sus regularidades¹¹⁴.

113 Figura que registra la matriz existencial en el eje del acto de observar (conocer), como sistema que incluye al observador como parte del contexto de observación, al implicarse activamente en él.

114 Construir realidad es vivir, es observar-interpretar como un proceso cognitivo. Es operar (pensar) a través de coordinación de acciones, a través de explicaciones. Esto se da en el espacio psíquico. “Las experiencias que llamamos mentales o psíquicas o espirituales,

2. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA HERMENÉUTICA

Aunque la hermenéutica, desde los griegos, como perspectiva de pensamiento, ha estado vinculada con el mismo devenir histórico de la humanidad (con asiento en la exégesis bíblica en la edad media), fue Dilthey (1944) quien a nivel científico hace una crítica al monismo metodológico y a la racionalidad que aplicaban las ciencias naturales con inclinación instrumental. Desde las ciencias del espíritu o ciencias humanas ya no eran los hechos sino los significados la cuestión en discusión. Pero, a pesar de que las ciencias del espíritu, a finales del siglo XIX, hicieron referencia a la historia y autobiografía, y el pensador critica el problema de verdad absoluta, las leyes universales para entender la realidad, la dicotomía objeto-sujeto y el problema de objetividad en las ciencias, el positivismo se posiciona por más de un siglo como el garante de la producción científica en las ciencias sociales, para sacar a la luz pública un tema aun controvertido pero de vieja data: la cuestión de explicar-comprender. Vattimo, refiriéndose a las ciencias del espíritu, comenta: "... no hallan leyes sino que sacan a la luz individualidades, de manera tal que aquello que se pierde a nivel nomotético (dominio lógico que permite prever acontecimientos y determinar factores asociados en el área social) se gana en el nivel empático de la proximidad entre el que conoce y lo conocido o en la excelencia de los objetos" (1994, 11).

El problema se puede ver más como asunto de lógicas de pensamiento o de racionalidades, en el tan discutido abordaje de ciencias naturales-ciencias sociales con estatutos de científicidad distintos; discusión dada por las ciencias sociales cuyos objetos de conocimiento-acción son dinámicos, re-creados, no pre-existentes (múltiples realidades) y así mismo contruidos por sujetos constructores en devenir histórico y social. Por un lado, la racionalidad científica con una lógica formal (hipotética-deductiva), por el otro, una lógica hermenéutica (argumental-crítica-del sentido) se encuentran, respectivamente, entre el justificar y descubrir, entre el ratificar-predecir y el comprobar. Como bien lo expresa Lipps: "La lógica formal, que examina todo dictum (decisión) en su contenido objetivo, desde un principio se muestra incapaz de estar a la altura de lo que un juicio existencial aspira a proclamar" (en Dilthey, 1994, 411). Es decir, salen a flote otras disquisiciones: la objetividad y la subjetividad del investigador como sujeto cognoscente, y

surgen en nosotros como distinciones reflexivas en el lenguaje de nuestro involucramiento emocional con diferentes factores de nuestra congruencia dinámica biológica con nuestro dominio de existencia" (Maturana, 1997a, 61).

las posibilidades de producción de conocimiento científico para las ciencias sociales.

El asunto se resuelve, para algunos, como la aproximación al conocimiento cuantitativo o cualitativo, lo que dicotomiza el conocimiento; otros, en la línea de Kuhn (1994), como el traducir e interpretar o, en últimas, en Gadamer como la conciliación (no dicotomía) entre el explicar de las ciencias naturales y el comprender de las ciencias sociales, que bien Ricoeur aclara como un explicar no referido a condiciones de causalidad, desde sus objetos de conocimiento. Se cuestiona así, la razón práctica (de patrones subjetivados en la cultura a partir de un sistema normativo de valores y creencias, no de conexión empírica) y la razón teórica, con una inclinación de la hermenéutica hacia la primera, para orientarse a la comprensión de los patrones de una cultura, desde su propia historicidad. Señala Martyniuk: “La hermenéutica designa la problemática interpretativa y crítica centrada en la multiplicidad de sentidos presentes en un mismo texto, así como en la sucesión de interpretaciones que él mereció en la historia” (1994, 69). En esta medida, es la interpretación un proceso interno que evoca tanto la razón como el sentido y la verdad como expresiones (múltiples) de ser en el mundo, “...de diferentes **actitudes intencionales**. Así, se examinen las condiciones en que tiene lugar la comprensión, partiendo de la tradición teórica en juego, y en ese comprender se excede al primer objeto (la obra descrita) para envolver a la experiencia humana, explorada en su historicidad a través del **lenguaje**” (Martyniuk, 1995, 69).

El resaltado (negrilla) en el párrafo anterior se hace para enfatizar en: **a)** cómo el conocimiento humano, cualquiera que sea, científico o cotidiano (teórico-empírico), no se restringe a un proceso de razonamiento analítico; implica otras formas o unidades de pensamiento que, necesariamente, rompen con la linealidad de dichos esquemas para abordar la complejidad y abstraerla en bucle según Morin (1984) o en rizomas según Deleuze y Guattari (1994); **b)** la intencionalidad del sujeto epistémico que se dirige a una observación, cualquiera que sea, y en la cual, él mismo se implica como elemento activo en el sistema de observación, como se registró con Maturana y Luhmann; demarca, no obstante, lo que es para Luhmann la auto-referencialidad, no finalidad, del sujeto cognoscente. A ello, diría Searle (1996) hay que distinguir entre estados intencionales o estados mentales que permiten dirigirse al mundo, y la actitud intencional o intención¹¹⁵ como el propósito de dirigirse hacia algo.

115 Para Husserl la intencionalidad es un tema central en su discusión frente a la fenomenología, concepto que retoma de Brentano (su maestro) en la diferenciación de fenómenos

Como señala Duque: “Se puede hacer una diferenciación entre estos dos conceptos así: los estados intencionales como la capacidad para representar (causar) el mundo (contenidos), y la actitud intencional o intención como el querer producir ciertos efectos y no otros” (2005, 97); esta última, abordada como un problema de subjetividad; y c) interpretar el texto para comprenderlo es el objeto de la hermenéutica, que tanto Luhmann como Maturana, herederos del giro lingüístico en los años 70, lo articulan, respectivamente, con su sociología del conocimiento y con una biología del conocimiento, como herramienta del conocer.

Pensar en la comprensión como el horizonte de sentido de la hermenéutica, lo cual no excluye la explicación, es hacerse, desde ella, la pregunta por el sentido que se encarna en la fenomenología de Husserl (1992) como filosofía de la experiencia humana. Todo ello, desde su concepto de mundo de la vida en el que se expresan vivencias y experiencias vitales, a las que no se accede por los métodos de la tradición racionalista interesada en abordar lo que es objeto de observación y no lo dado en la conciencia (construido subjetivamente), para preguntarse por su naturaleza o esencia. Comprender implica acceder al mundo del hombre a través de su discurso, su narrativa, su relato, su *inteligencia narrativa*, que Ricoeur (1990) describe como su capacidad natural para informar sobre la experiencia mediante un texto¹¹⁶ comprensivo dotado de un alto *poder hermenéutico*.

Hay que aclarar que la hermenéutica se puede asumir como una teoría para entender el mundo y/o un método para ello. Nace como tal, en palabras de Ricoeur, “... en la época de Schleiermacher a partir de la fusión entre la exégesis bíblica, la filosofía clásica y la jurisprudencia” (2006, 29). El pensador coloca a la hermenéutica en términos ontológicos para recoger los aportes de la fenomenología en su crítica a una epistemología de las ciencias naturales como trasposición a las ciencias sociales, hacia una ontología de la comprensión vs. una ontología de la explicación. Ello muestra un conflicto de intereses o “... dificultad para pasar del modo de comprender como modo de conocimiento, al comprender como modo de ser” (1969, 13). Comprensión como ser que se da en el lenguaje y no en la experimentación. Fenomenología y hermenéutica se integran y diferencian

físico y psíquicos, y que define así: “... aquello que caracteriza a la conciencia (mente) en su pleno sentido y lo que autoriza para designar a la vez la corriente entera de las vivencias como corriente de conciencia y como unidad de conciencia” (en Mélich, 1994, 49).

116 Tómese el texto no en su constitución como escritura gráfica o el medio en el cual se escribe, sino como su existencia por múltiples expresiones u otros tipos de escritura: lo que se dice, lo que se hace, lo que se siente, lo que se visualiza o ve, etcétera; en fin, lo que se simboliza o se hace historia. Texto son las ideas, pensamientos, sentimientos expresados de variadas formas (contenidos/significados registrados por una huella expresiva).

a la vez. Mientras a la fenomenología le interesa la experiencia vital, lo que aflora a la conciencia, a partir de la cual el mundo recibe su sentido, a la hermenéutica le cuestiona la comprensión del doble sentido (oculto y explícito) que dota al mundo; ambas a través de la interpretación. Para Ricoeur (2003) la hermenéutica hace un injerto con el método fenomenológico.

ASPECTOS	FENOMENOLOGÍA TRASCENDENTAL	HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA
Auto-comprensión.	Razón universal.	Razón plural, concreta.
Sentido.	Fenómeno de conciencia trascendental.	Fenómeno de la vida, de la existencia.
Actitud.	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica-esencial. • Extra-mundana y distanciada. • Contextualmente neutral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica-existencial. • Mundana. • Compromiso crítico. • Contextualizada.
Objeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la conciencia trascendental. • Estructuras invariantes del mundo de la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corporeidad, conciencia, espacio, tiempo, naturaleza, la guía. • Estructuras variables del mundo de la vida.
Métodos.	<ul style="list-style-type: none"> • Intuitivos. • Descriptivos. • Reductivos. • Abstractivos. • Subjetivos. • Trascendentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hermenéutico-descriptivos. • Casuísticos- ejemplares. • Biográficos. • Hermenéutica del lenguaje. • Etnológicos.
Intereses teóricos de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¡A las cosas mismas! • Esencia (eidos). • Generalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡A las cosas mismas! • Mundo de la vida cotidiana. • Validación dialógica.
Verificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Certeza apodíctica. • Conciencia ejemplar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Validación dialógica.
Lo positivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematismo. • Orientación al sujeto trascendental (de epojé). • Unidimensionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al sujeto individual. • Crítica con el sistema. • Multidimensional.
Lo negativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Universal. • Solipsista. • A-histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idiosincrático. • Exótico.

TABLA Nro. 28
DIFERENCIAS ENTRE FENOMENOLOGÍA
TRASCENDENTAL Y NO TRASCENDENTAL
Tomado de: Mélich (1994, 65)

Ahora bien, la definición más cercana de la hermenéutica es la de asumirla como arte del interpretar y teoría del compren-

der (verstehen) para acercarse al conocimiento de la realidad humana. Es "... la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida (...). Proceso completo que engloba la explicación y la comprensión..." (Ricoeur, 1995, 85-86). Aquí, comprender no es un modo de conocimiento, sino más bien un modo de ser, "... el modo de ser que existe al comprender" (Ricoeur, 2003, 13). Comprender¹¹⁷ es interpretar, interpretar es leer exgeticamente o interpretar lo dicho en los textos, es aclarar significados opacos. Pero algo fundamental, se insiste en ello, es buscar el sentido que dice de la constitución de sí mismo. "En la reflexión hermenéutica (...) la constitución de uno mismo y la del sentido se dan al mismo tiempo" (Ricoeur, 1999, 75). Es incluirse sistémicamente como observador-observado. La hermenéutica se instaure así como teoría de la interpretación o "... lectura de aquellos signos en los que se expresa la intencionalidad del ser humano, como persona

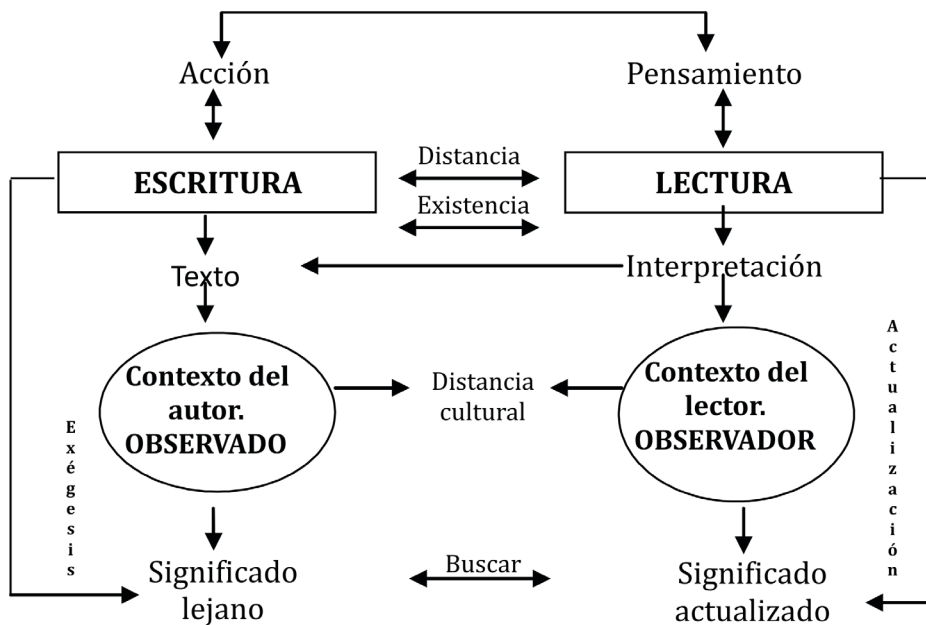


FIGURA Nro. 28
PROCESO HERMENÉUTICO
 Adaptada de Peresson (1993, 88)

117 Comprender: "Es entrar en la mente del otro, revivir y comprender su intención, compenetrarse con su propósito" (Peresson, 1993, 88). Pero comprender es, además, dotar de sentido la experiencia humana (develándola). Es describir la vivencia que produce significados y a través de dichos significados, como esencia del devenir del ser en el mundo, tomar distancia, "... es situarlo (el propósito) en un horizonte más amplio, someterlo a juicio" (Peresson, 1993, 88). Para Peresson comprender y tomar distancia son dos momentos del proceso hermenéutico o del interpretar.

o colectividad. Es la comprensión del mundo humano” (Peresson, 1993, 87).

Este comprender se erige, como distancia-existencia, entre un escribir (acción expresada en texto no necesariamente en el sentido grafológico) y un leer (interpretar); se alberga respectivamente el contexto del autor quien hace una exégesis y el contexto del lector quien lo actualiza mediante una distancia cultural o epojé u objetividad entre paréntesis, para reelaborar significados, hoy, sin perder su historicidad desde ese significado que, fuera de su origen, ya es lejano. Proceso hermenéutico que se observa en la figura Nro. 28, reconstruida o reinterpretada desde lineamientos de Peresson, cuyo fin es develar el sentido en el describir la experiencia humana como fusión hermenéutica-fenomenología.

Véanse, sin ser la intención de este documento el de hacer una apología a la hermenéutica, tres asuntos que son de obligada revisión: uno referido a la relación fenomenología-hermenéutica que ya se ha insinuado; otro a la visualización, desde su historia, de los diferentes tipos de hermenéuticas; y un último, la perspectiva de los tres pensadores claves que pueden dar aportes para un análisis de la acción como teoría en Trabajo Social: Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer y Jürgen Habermas. Se aborda en forma integrada los dos primeros puntos, para concentrar la discusión, posteriormente y por separado (cada autor) en el tercero.

1. Frente a la fenomenología, como un corpus teórico para la hermenéutica, es clara la conceptualización de la primera propuesta de Husserl, quien a pesar de introducirse en el concepto de mundo de la vida para abordar la experiencia humana en su connotación socio-histórica, pegada a la definitoria de horizonte de vida por parte de los actores, se queda anclado en su trascendentalismo de llegar a la esencia (eidos) del fenómeno o lo dado a la conciencia en forma directa; es un acercarse a la vivencia y un separarse de ella para lograr la esencia, llegar a <la cosa misma>, asunto difícil. Como se registra en la tabla Nro. 28, Mélich expone la diferenciación entre la fenomenología trascendental de Husserl y las fenomenologías del mundo de la vida que la niegan.

Ahora bien, sobre la base de ser en el mundo de la vida, como se reconstruye en la figura Nro. 29, emergen conceptos identificables a los diferentes tipos de hermenéutica, tales como significados, intenciones, contextualidades e historicidad, los cuales demarcan el marco de explicación y develamiento e interpretación, y el marco de comprensión de sentidos.

2. La historia de la hermenéutica, implícitamente, como ya se enunció, se muestra como la historia de la humanidad vinculada a la misma

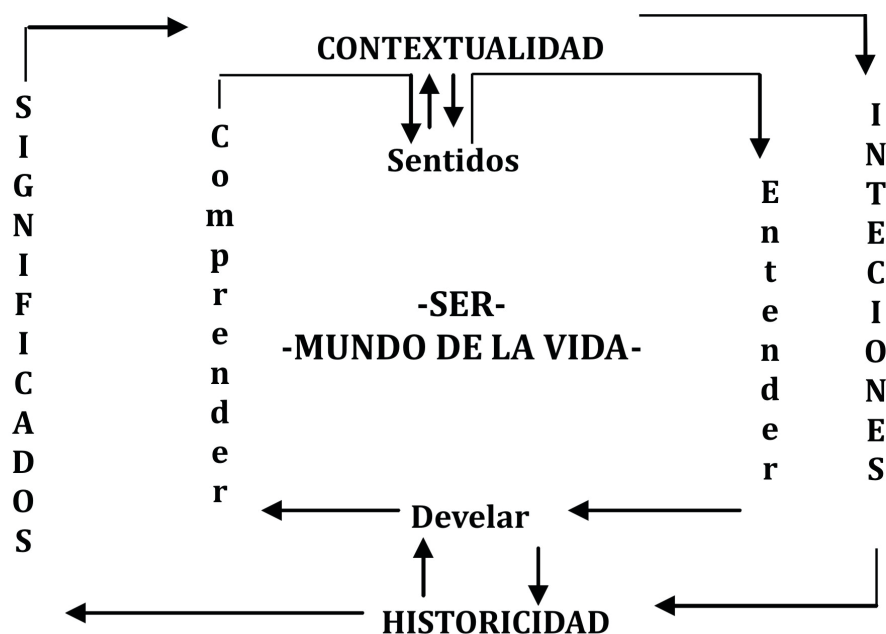


FIGURA Nro. 29
MARCO DE CONFIGURACIÓN DE LA HERMENÉUTICA

construcción de realidad y constitución del sujeto, donde la subjetividad es el telón de fondo y la mediación es la interpretación¹¹⁸; se introducen las estructuras cognitivas como acto cognoscente en el que, quiérase o no, se asocia el sujeto mismo en sus dimensiones intelectual, corporal, emocional y relacional (social). Si es búsqueda del sentido en la vía emancipadora, Kant, Marcuse, Popper (en alguna medida) y Horkheimer ya dejan un legado para enfrentar la crítica a la razón instrumental-teleológica, desde una crítica a las ideologías a favor de la razón práctica-valorativa para las ciencias sociales. La mediación de la hermenéutica conduce a incluir un proceso de reflexión crítica para desbordar la dicotomía entre lógicas, cuyo acometido no es disolverlas, como contradicción, sino conciliarlas, en términos de Ricoeur, quien resuelve la dicotomía explicar-comprender en Dilthey¹¹⁹.

118 Interpretar "... no es sacar un puro significado neutro, ni una mera significación codificada, sino <<liberar el sentido>>; descodificar y recodificar en libertad de lenguaje; es decir, de acuerdo a mis necesidades, deseos y vigencias" (Ortiz-Osés, 1993, 17).

119 En las ciencias del espíritu, Dilthey, además de criticar a Comte (a los positivistas y empiristas) por su no reconocimiento de una realidad histórica y el aislamiento del ser, entre otros, insiste en la objetividad del pensamiento para acceder a un mundo que no existe fuera de la conciencia; un mundo que tiene existencia solo a partir de la conciencia histórica y de la facultad captadora. "La realidad auténtica la poseemos únicamente en los hechos de conocimiento que se dan en la experiencia interna" (Dilthey, 1994, 6). Propone, defendiendo la autonomía epistemológica de las ciencias del espíritu, un método histórico-crítico de corte empírico (no experimental) basado en el razonamiento analógico, que considera los

Por su parte, la subjetividad, en dos direcciones, obliga a pensar en la hermenéutica como una herramienta del conocer ya que se es hermeneuta natural; por un lado, como condición de ser o posibilidad de interpretar desde el entramado (tejido) de percepciones, sentimientos, deseos, cogniciones, emociones, visiones, que orientan, como matriz, las acciones en el mundo intersubjetivo para objetivarlo como subjetivaciones; y por otro lado, la producción humana como cultural que, como observación (objeto de conocimiento), implica al observador (sujeto de conocimiento) como una construcción. O sea, el mundo de la vida es relativo no solo al actor implicado en él, que lo produce, sino al lector que lo re-configura, ambos a través de la interpretación. Ya no se accede a hechos, objetos, sino a significados, como lo intuye Richmond en sus teorizaciones para Trabajo Social (a pesar de usar el término de hecho o evidencia) a partir de pre-significados que se vuelcan en nuevos significados que se convierten en pre-saberes o analizadores semánticos para el ejercicio de seguir interpretando, como círculo hermenéutico.

Para Ortiz-Osés (1993) la hermenéutica es existencial en Hans-Georg Gadamer, estructural en Rolan Barthes, semiológica o lingüística en Humberto Eco. Para Herrera (1993) la hermenéutica muestra como tendencias: metódica en Dilthey, ontológica en Heidegger, semiológica en Ricoeur y, crítica en Habermas y Apel (véase una completa revisión histórica de la hermenéutica en Ferraris, 2000). Aquí interesa, para poder sustentar una praxis en Trabajo Social, tanto desde el interaccionismo, la psicodinámica, la sistémica y el constructivismo, hacer un barrido que longitudinalmente se va tejiendo en la evolución de los modelos de intervención, como se viene registrando, desde los diferentes enfoques, de manera explícita o implícita. Ello, porque el objeto profesional de conocimiento y acción delineado en la interacción social, implica al **actor**, hoy no sujetado a un foco social común sino a una sociedad en permanente cambio, en búsqueda de referentes de sujeción, dada la incertidumbre que crean las sociedades complejas. Se ve aún al sujeto no sujetado, sino atrapado en la uni-dimensionalidad cartesiana (deber ser) bajo el control social y, las exigencias nuevas que le muestran y demandan otras posturas de vida, casi paradójicamente, sujetándolo y dejándolo a un libre albedrío, que a la vez lo enajena y conduce a la agresión. Un mutante que se cataloga, se normaliza, pero se sale del patrón, se patologiza, que al quererse incluir se excluye.

3. Dentro de las hermenéuticas existenciales-críticas se pueden señalar, para abordar el método, en las perspectivas más contemporáneas de la experiencia humana en su dimensión psicofísica o naturaleza humana.

ráneas, sea porque se explicita o no, como referentes para la práctica de Trabajo Social, las de: Ricoeur, Habermas y Gadamer, principalmente. Para Gadamer la comprensión es ser (lo que se es), para Habermas es conciencia-política (lo que debe ser) para Ricoeur es sentidos: conciencia-ser-lenguaje, en su injerto hermenéutica-fenomenología (lo que se puede ser). Es de aclarar que el interés de estos pensadores no es el de dar un método para transformar el mundo, sino una perspectiva para reconocerlo, que desde las ciencias sociales aplicadas donde emerge el Trabajo Social como profesión, la labor es recrearlo. Todo ello en consideración al principio sistémico de equifinalidad que muestra como llegar a la solución de algo por diferentes caminos, y cómo desde las diferentes vertientes constructivistas, ser en el mundo de la vida es un ejercicio de cognición en el que interviene la psiquis, mediada por el sistema de creencias y valores. Se implica un entramado de saberes, sensaciones, sentimientos, emociones, deseos, acciones, intereses, expectativas, etcétera. Psiquis como dominio de relaciones consigo mismo y clave en las interacciones para definir el sistema en tanto inter-relaciones.

Como se analizó en Richmond, los primeros acercamientos a la hermenéutica se registran en la primera matriz teórica de Trabajo Social como un problema de conocimiento, no solo por parte del Trabajador Social sino del actor social para la transformación de perspectivas de conocimiento (sistema de observación que incluye, en reciprocidad, al observado y al observador); en otras palabras, en la medida en que un ser problematizado en un mundo en choque, se abra a múltiples posibilidades de <ser en éste> (conocer), se genera el cambio. Se resitúa al hombre como hermeneuta natural en su capacidad hermenéutica y al Trabajador Social, en este caso, como agente formador de hermeneutas o potenciador de tal condición o actitud de vida, mediante un ejercicio exegético, en tanto él también es hermeneuta natural.

Véase, en una muy breve síntesis, valga la redundancia, qué pueden aportar estos pensadores con relación al método de intervención social.

La hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur

Con un interés ontológico o en el ser, orientada a la comprensión, esta hermenéutica propone el análisis del lenguaje a través de sus posibles simbolismos. Para el pensador, es de enfatizar, el problema hermenéutico surge como antesala a la fenomenología, en los límites de la exégesis, "... en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención sobre el

fundamento de aquello que ese texto significa” (Ricoeur, 1969, 7); dicho de otra forma, es acceder a una significación compleja mediante una lógica argumental, donde la síntesis se queda corta para develar los sentidos que se construyen e integran en un marco o encuadre complejo que es histórico, político, espiritual, social, humano.

Se involucra al sujeto como cognoscente que, al comprender, se encuentra a sí mismo y abre su horizonte de vida para “... existir en el comprender (...); comprender no es más entonces, un modo de conocimiento, sino un modo de ser, el modo de este ser que existe al comprender” (Ricoeur, 1969, 11). Recoge el pensador la propuesta de Husserl de sustituir una epistemología de la interpretación por una ontología de la comprensión, base metodológica de una posible propuesta de acción en el constructivismo más contemporáneo, dentro de él, como exponentes Maturana y Morin. El comprender como un modo de ser que encierra un modo de conocer demanda en Ricoeur: **a)** exégesis como método (teoría de los signos y la significación); **b)** arquitectura del sentido para connotarlo en su multiplicidad; y **c)** semántica de la aproximación (significador) en el lenguaje.

Habla el autor de una metodología de la interpretación para ir al sentido oculto desde el sentido aparente, como campo semántico o nudo de la hermenéutica que se expresa en tres planos del conocimiento: **el semántico** o el de los múltiples significados a través de los símbolos: mitos, ritos, sueños, etcétera; **el reflexivo** para establecer condiciones de posibilidad frente a la experiencia observada, vivenciada, y no condiciones de objetividad (verdad), a partir de los *documentos de la vida*; aquí, previene sobre la falsa conciencia que conduce a una mala interpretación; y, **el existencial** con la presencia del doble sentido o la “apropiación de nuestro de deseo de ser”.

El método de Ricoeur se asume más desde el análisis semiótico o lingüístico con apoyo en el análisis fenomenológico, no en el sentido de Husserl de intuición (psicologizada), sino en el sentido de distinción, de diferencia. Recuérdese, como base de la observación en Luhmann y Maturana (observar es distinguir). No obstante, afirma Ricoeur que el análisis lingüístico solo tiene limitaciones al quedarse en el enunciado (no la palabra) para acceder al sentido. Es por ello que para salvar esta limitación se acerca a la fenomenología desde la *reducción fenomenológica* o tomar distancia del mundo para poder distinguir e incluir, en su observación, lo vivido, lo sentido, lo querido. Recupera de Husserl (véase Ricoeur, 1988) su método así: análisis eidético o del contenido subjetivo (lo vivido-sentido); análisis noético o del contenido objetivo; y análisis noemático (otro sentido) o el sentido des-ocultado.

La base del método en Ricoeur es el análisis semiológico de los lenguajes simbólicos dados en el mundo de la vida; el cual estructura en tres momentos, a partir de la narrativa expresada en un texto que define como: “Todo discurso fijado por la escritura” (1999, 59). Recuérdense, no solo por el grafo (escritura formal) sino por cualquier símbolo de la cultura (escritura no formal). Dichos momentos como **mímesis** (imitación creativa) son: **a) mímesis I:** o pre-figuración del texto como organización de las acciones en un relato que considere: orden, tiempo, actores, pertinencias. Es una re-organización de la experiencia, no una copia. Es una re-figuración del mundo de la praxis. Se narra, no como relato de sucesos, sino como contactación del ser para mostrar el mundo del actor o perspectiva EMICs. La narración depende así del auto-referente del observador, el Trabajador Social en este caso, con sus esquemas tipificados o ideas previas articuladas en su sistema de representación y sus modelos mentales como un nodo cultural; **b) mímesis II:** configuración creativa o re-figuración de la acción por un nuevo relato, a partir de la trama narrativa del primer nivel. Es una creación del intérprete (sea el Trabajador Social, sea el mismo actor) que lleva a des-configurar la pre-configuración. Media entre la mímesis I y III en su intención de develar el sentido oculto a partir del sentido aparente. Perspectiva ETICs o del intérprete; **c) mímesis III:** re-configuración del relato a partir de los universos simbólicos identificados para el “... despliegue de un mundo que el intérprete hace suyo” (Agis, 1995, 249). Es una reconstrucción que realiza el intérprete entre las dos primeras mímisis para develar formas de habitar y ser en el mundo, dotar sentidos, a partir de huellas, pistas y marcas, y no de hechos o de objetos. Se conjugan aquí perspectivas EMICs y ETICs para una narración como trama con sentido que organiza la experiencia vivida, o verdadera narrativa, como texto interpretado con sentido (véase Ricoeur, 1999 a).

La hermenéutica ontológica de Hans-Georg Gadamer

Herederero de Heidegger, se interesa por el lenguaje como vehículo de revelamiento del ser (a través del lenguaje se fija el objeto hermenéutico) y por la razón práctica. Esto lleva a centrar la atención en patrones culturales como objeto de la hermenéutica para comprender las significaciones en las que participan tanto observado como observador, y con el ánimo de no seguir una norma; al afirmar Gadamer: “La experiencia del mundo socio-histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales (...); el conocimiento histórico no obstante no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general” (1977, 32).

Se admiten, así, posibilidades de ser y no determinismos normativos, por una parte, y la función individual como la de comprender la situación histórica como fenómeno único dado a cada vivencia, por la otra. Reconoce el pensador la no existencia de un método único en las ciencias del espíritu, al considerar desde su visión humanista tres condiciones: formación, capacidad de juicio y gusto, que se implican en el conocimiento. **La formación** como <ascenso a la humanidad> o “... modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (...) como tal, es un acto de libertad del sujeto que actúa” (Gadamer, 1977, 39); **la capacidad de juicio** estrechamente vinculada, para Gadamer, al concepto de sentido común en tanto *entendimiento común* que implica capacidad para juzgar; **el gusto** como tributo sensorial. “El gusto se caracteriza porque con su elección y juicio logra por sí mismo distanciarse respecto de las cosas que forman parte de las necesidades más vigentes de la vida” (Gadamer, 1977, 67).

Ahora bien, precisa Gadamer que la hermenéutica como la tarea de comprender textos es abarcativa en el sentido de <conciencia hermenéutica>, en la cual “... la comprensión debe entenderse como parte de un acontecer de sentido en el que se forma y concluye el sentido del todo enunciado...” (1977, 217). Con ello se quiere insistir en que la hermenéutica abre su campo de comprensión al contexto histórico, a la vivencia, al ser de experiencia; “... lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante” (Gadamer, 1977, 239); bajo el principio hermenéutico de la <historicidad de la comprensión>.

Gadamer se interesa por el problema del círculo hermenéutico en Heidegger: **pre-comprensión ↔ comprensión** como incluyente de una tradición socio-histórica, y del intérprete como parte y productor de ella. “La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición” (1997, 363). A través de él (círculo hermenéutico), se puede dilucidar el problema del método o el pensar-actuar hermenéutico. Cosa que tiene lugar en la experiencia, que es condición antropológica del entender mismo donde tiene cabida la interpretación, ya no como asunto de explicación causal de un método analítico, sino comprensión de posibilidades de un método hermenéutico¹²⁰.

120 E. Betti, citado por Ortiz-Osés, en torno al tema de la evolución de la hermenéutica, reconoce tres tipos como formas de interpretación: “**1**) interpretación intransitiva meramente re-cognitiva (filología e historia) en donde entender es fin en sí mismo; **2**) interpretación transitiva reproductiva o representativa, es decir traductiva (drama, música), en la que se trata de hacer entender; **3**) interpretación normativa o dogmática (jurídica y teleológica)

En el ya citado libro *Verdad y Método* (1977), Gadamer reconoce la fusión de horizontes como condición de la interpretación. Con ello quiere decir que se sale de las hermenéuticas de tradición para considerar qué es leer un texto. Reconoce la pre-existencia de un lector que a la vez hace el texto o quien hace una aplicación. Es decir, aplica al texto su propia percepción. “Él mismo pertenece también al texto que entiende” (Gadamer, 1977, 414). Cada nuevo lector de un mismo texto lo comprende de otra forma y lo hace a través del lenguaje como manera de representación del mundo. El mundo habla a través del lenguaje y en el lenguaje se representa el mundo, señala Gadamer. Para el autor el problema de la hermenéutica es la comprensión-interpretación-aplicación. Cita aquí la metodología hermenéutica clásica, en tres momentos: *la subtilitas intelligendi o la comprensión*, *la subtilitas explicandi o la interpretación*; y *la subtilitas applicandi o la aplicación* (1977, 378).

Estos momentos son una interconexión de tres hermenéuticas: histórica o filosófica, jurídica y teleológica que, parece, deben todas contener la aplicación, sin excluir los otros dos momentos para admitir que “...en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete” (Gadamer, 1977, 379) o fusión de horizontes de sentidos.

Ortiz-Osés (1993) presenta una relectura a la metodología hermenéutica en Gadamer bajo una teoría del sentido y un modelo antropológico que, como bien supone el mismo pensador, privilegia el sentido o aplicabilidad. Distingue Ortiz-Osés tres categorías antropológicas para la interpretación del mundo de la vida por parte del hombre: **categorías empíricas** o fenomenología del significado material; **categorías lógicas** o deducción trascendental de la estructura significativa; y **categorías dialécticas** o valor del sentido. Reconoce en este modelo, al igual que Gadamer, la interpretación en su doble condición de ser: objetiva (poderse interpelar) y subjetiva (poder interpelar) como razón dialéctica. Es decir, la existencia objetiva de un texto susceptible de lectura y la existencia subjetiva de un lector que da vida a ese texto, a la vez él mismo se interlocuta y se puede transformar. Este modelo incluye así los tres momentos hermenéuticos de Gadamer: semántico (*subtilitas intelligendi*) o significado textual; sintáctico (*subtilitas explicandi*) o significado intertextual; y pragmático (*subtilitas applicandi*) o sentido contextual (ver Ortiz-Osés, 1993, 9).

en la que entra en juego la regulación del obrar” (1993, 8). Se puede sumar una cuarta interpretación, la existencial que busca dotar de sentido, por la que circulan los enfoques para las ciencias sociales.

Para Gadamer la esencia del método es (son) la(s) pregunta(s) que hace el intérprete manteniendo abiertas las posibilidades para llegar a un acuerdo comprendiendo; es decir, aclarando ese acuerdo o restaurándolo. En síntesis, para el autor, el círculo hermenéutico de la pre-comprensión a la comprensión y viceversa, es el movimiento circular entre la parte y el todo para llegar a la comprensión, señalando que la tarea "... es ampliar en círculos concéntricos, la unidad de sentido comprendido".

La hermenéutica crítica de Jürgen Habermas

Junto con Apel, Habermas considera que el problema del conocimiento no es de pre-comprensión, sino de intereses en la vida cotidiana regulado por la comunicación a través de una crítica a las ideologías; crítica que en su pragmática universal supone el develamiento de estructuras de poder para dar salida a la alienación humana mediante un acto racional y razonado de acción consensuada basado en el acuerdo. Para ello, el mejor argumento o el conocer argumentadamente siempre y cuando se cumplan criterios de validez de la acción, es la herramienta de la acción comunicativa.

En su crítica al modelo racional o estratégico orientado al éxito, propone un modelo comunicativo centrado en el entendimiento mutuo como horizonte de sentido de lo humano, que pretende superar las limitaciones de Marx y Weber, la teoría crítica (primera escuela con el círculo de viene) y el funcionalismo sistémico con Parsons. Accede al concepto de mundo de la vida husserliano para establecer el encuadre del actuar comunicativo, en el cual el develamiento ha de apropiarse de ese saber oculto que le prevalece como saber contextual-social que es implícito, holístico e inaccesible por la razón inmediata (intuición en Richmond cuando se refiere a las historias ocultas). Para ello establece diferencias entre sociedad como ámbito comunicativo del mundo de la vida, sistema como organización de un ámbito social y mundo de la vida como patrones de interpretación tipificados.

Para el pensador, una hermenéutica como interpretación debe dirigirse a la colonización interna del mundo de la vida con el ánimo de develar **la zona de resistencia** a ese mundo. En su pragmática universal o formal el acometido es investigar el espacio comunicativo para comprender el mundo y dar salidas a las formas de alienación, como ya se anotó, en tanto tipificaciones anormales o patologías o dispositivos de control como códigos restringidos u ocultos en la comunicación. Supone el pensador, se logra la emancipación del hombre al permitírsele el acceso al conocimiento, al diálogo ar-

gumentado, a la participación en consensos-disensos por medio del entendimiento. Para ello se amerita una hermenéusis de la acción humana que ponga en tela de juicio que el acceso al mundo de la vida no tiene éxito desde el andamiaje de la teoría analítica de la ciencia natural, en su fundamentación epistemológica y en su mismo modelo metodológico. No obstante, reconoce leyes para las ciencias sociales desde categorías dialécticas de la sociedad en un proceder hermenéutico desde la comprensión del sentido.

En torno al método, Habermas acepta de las ciencias empírico-analíticas sus procedimientos, pero define para las ciencias sociales el método comprensivo con base dialéctica como <comprensión objetiva del sentido>. Asigna a las ciencias empírico-analíticas un papel de ciencias auxiliares para las ciencias sociales en el acometido de su <administración racional>. Desde la razón práctica, al contrario de la razón instrumental, señala: “... el sentido de las normas sociales no depende de las leyes fácticas de la naturaleza, ni estas de aquel, el contenido normativo de los juicios de valor no puede deducirse en modo alguno, del contenido descriptivo de las constataciones de hecho, ni a la inversa, el contenido descriptivo puede deducirse del normativo” (Habermas, 1996, 33).

Habla así de la posibilidad de tres saberes para las ciencias sociales: uno empírico analítico, otro histórico-hermenéutico, y un último crítico social. Es de aclarar que Habermas hace esta clasificación en su libro *Conocimiento e interés* (1982), pero en su texto *Teoría de la acción comunicativa* (1999) los subsume en dos saberes o tipos de ciencias: analíticas y comprensivas (fusión de las histórico-hermenéuticas y crítico-sociales) para separar conocimiento de valoración.

El marco hermenéutico para Habermas contempla: **a)** una acción social que re-construye de Weber como la antesala del mundo de la vida, sea con arreglo a fines, a valores o afectiva (entendimiento) frente a lo que el mismo pensador comenta: “La acción social la entendió Weber como un comportamiento dotado de sentido subjetivo (...) y por, consiguiente, motivado también por él (actor). Ese comportamiento solo puede aprehenderse adecuadamente por referencia a los fines y valores por los que el agente se orienta” (1996, 136); **b)** el principio de la interpretación subjetiva para la comprensión o “... acceso a los hechos sociales, a la obtención de datos. En vez de observación controlada tenemos aquí comprensión (verstehen) de símbolos; pues el sentido que el actor subjetivamente atribuye a su acción solo viene dado en plexos de símbolos” (Habermas, 1996, 136); **c)** el sentido es de carácter privado y solo se accede a él mediante el lenguaje; **d)** los sentidos son tributarios del tipo de acción; mientras el sentido de una acción estratégica u orientada a fines es

medible por comparación, la acción con arreglo a valores y la acción afectiva o dramatúrgica encierra una problemática comprensiva, no observable y no cuantificable, ya que responden a patrones culturales o "... representaciones valorativas transmitidas y de los roles institucionalizados (...). No pertenecen a la clase de reglas de comportamiento de los que en apariencia solo supiéramos por introspección. Nos aseguramos de su contenido semántico por comprensión hermenéutica" (Habermas, 1996, 139); y **e**) el lenguaje no se reduce a comportamientos sino a expectativas frente a las normas que son legitimadas intersubjetivamente o reconocidas por los interesados para configurar la <identidad de significados>, válido para el universo de los implicados. "Solo los significados continuos en el tiempo e intersubjetivamente válidos, y en este sentido constantes, se constituyen en un lenguaje" (Habermas, 1996, 153).

Se podría decir que la hermenéutica en Habermas tiene un soporte fenomenológico-lingüístico para las ciencias de la acción, el cual descansa en la premisa: "La hermenéutica es una forma de reflexión, que tácitamente co-ejecutamos en toda comunicación lingüística" (1996, 231). Reflexión implícita u oculta en el diálogo no crítico (ingenuo) ya que, señala Habermas: "... la comprensión en los juegos de lenguaje institucionalizados a que estamos habituados descansa sobre el a-problemático fundamento de <<estar en lo que se dice>> no es un proceso de interpretación sino un acto vital" (1996, 231). Se busca así, a partir de una tradición o auto-referente, la comprensión de la orientación de la acción. La comprensión hermenéutica cumple una función de sobrevivencia al reconocer y posibilitar el consenso y permitir el entendimiento no basado en la coacción. Para el pensador, son pretensiones de la hermenéutica: entender y hacer comprensible, convencer y persuadir, auto-reflexionar, y comunicar-se.

Habermas no desarrolla un método hermenéutico como tal, pero se le puede inferir como una posibilidad dentro de una teoría de la acción a partir de sus cuatro criterios de validez del actuar comunicativo. Criterios de la razón práctica en torno a sus principios de inteligibilidad, verdad, justificación o no intención de engaño, como interés de comprensión de la experiencia humana y su transformación. Pero, es de precisar que se hace referencia a una acción orientada al **entendimiento mutuo**, a la construcción del vínculo social, al deseo de vivir juntos con calidad humana. Acción moral-práctica centrada en las relaciones cotidianas donde se establece, en común acuerdo, el sistema normativo y valorativo que media la interacción social como asunto de deliberaciones prácticas. Es para Habermas (1996) la resultante de una elección deliberada por motivaciones sociales, que se dan en la relación intersubjetiva, producto de condicio-

nes humanas construidas en la libertad, constructoras de realidades. Esta acción es acción fenomenológica que conduce a la dotación de sentidos en el horizonte del mundo de la vida, en la comunicación mediatizada por símbolos (línea hermenéutica de Ricoeur). Adicionalmente, es acción expresiva o racionalidad dramática que deviene en las formas en cómo los actores sociales se presentan al mundo de su cotidianidad, como otro posible de comunicación. Habermas la registra como *la presentación de sí mismo* (perspectiva desarrollada por Goffman, 1993), del mundo subjetivo que, en últimas, es el que se dispone para el diálogo con otros mundos subjetivos y así dar cabida a la intersubjetividad.

Esta acción define una hermenéutica crítica interesada en la pre-comprensión, así, al parecer, no la asuma explícitamente Habermas, como reguladora del diálogo para la fusión de horizontes (línea hermenéutica de Gadamer). Por último, es acción estratégica o razón instrumental orientada a fines para transformar el medio físico y material que soporta el mundo social o el territorio geográfico y virtual en el que vive la gente para satisfacer sus necesidades de subsistencia. Acción sobrellevada en los actos de habla o habilidad lingüística de los interlocutores que, de alguna forma, se define por una matriz positivista implicada en las dos otras formas de acción. Los tres tipos de acción, en interconexión, generan esos tres tipos de análisis a los que ya se ha hecho alusión en la hermenéutica crítica de Habermas, como una matriz integradora, de múltiples posibilidades para la intervención social: lo lingüístico, lo fenomenológico y lo hermenéutico que el autor configura como intereses del conocimiento, regulados por la comunicación frente a la necesidad de acción emancipadora, en tanto solo pueden interpretarse a través de un pensamiento racional.

Desde este ángulo, pensar en una relación intersubjetiva que involucra al actor como individuo, es pensar en la posibilidad de <ser en la interacción> que es comunicación-cognición; posibilidad de comunicarse para abrir el mundo de la vida a sus opciones de cambio. Recuérdese el mundo de la vida entendido como los patrones de interpretación (pensamientos, significados, representaciones, imaginarios...) dados en una historia humana que se transmiten culturalmente y se organizan cognitiva, lingüística y socio-emocionalmente. Esto, como acción comunicativa, supone un proceso metódico que se adapta re-constructivamente, como ya se enunció, como una propuesta de la autora de este texto a partir de los criterios de validez en Habermas así:

Fase primera: acercamiento al otro con una actitud abierta, con buenas intenciones; es decir, abrirse al diálogo en condiciones

de equidad con la intención de llegar a un acuerdo a partir del compartir cogniciones, emociones, expectativas, etcétera. Criterio de validez como **sinceridad subjetiva** que implica aceptar la posibilidad de diálogo sin ninguna prevención, con el reconocimiento de consecuencias entendiendo intenciones. ***Entender al hablante.***

Fase segunda: diálogo argumentado para demostrar credibilidad comunicativa. Convencer, no coaccionar, a partir de demostrar los alcances de cada posibilidad y saber escuchar en condiciones de inequidad, dejar escuchar las voces de todos. Criterio de validez de **confianza en el argumento** o el despliegue de la capacidad de someter a juicio los propios criterios y sostenerlos mediante el análisis crítico, para propiciar una elección motivada. ***Crear en el hablante, en su veracidad.***

Fase tercera: análisis del contexto de regulación en el que tiene vida la acción comunicativa en la cual lo normativo y lo valorativo, demandan el acoplamiento de la acción, en tanto un contexto que es jurídico, histórico y legitimado como realidad instituida en términos de Castoriadis (2007). Criterio de validez de **exactitud normativa** o equiparamiento entre lo que se desea hacer y lo que se puede hacer, o progreso social razonado. ***Aceptar el contenido como verdad, o la verdad del contenido.***

Fase cuarta: negociación de acuerdos según intereses compartidos en un marco de priorización normativa, comprensión y consensuación hacia el entendimiento mutuo. Criterio de validez de **negociación de esquemas** de tipificación por una realidad instituyente que se acopla con una realidad instituida. Considerar correcta la norma. ***Compartir intereses por consensuación a partir del disenso.***

En síntesis, y como ya se insinuó, la hermenéutica crítica de Habermas, como hermenéutica existencial, conduce a la comprensión del mundo de la vida mediante una triple injertación: el análisis lingüístico (actos de habla), el análisis fenomenológico (acción vital) y el análisis hermenéutico (comprensión del comportamiento), tejido que recae en la premisa: "... no existen experiencias no interpretadas", y se fundamenta en la presunción de la comprensión como la que permite acceder a "... la trama social de la vida que es mutable". Su método re-constructivo, bajo el supuesto: "... no hay comprensión unitaria de un ámbito objetual", da vía a la interpretación, no a priori, para leer la experiencia a través de los testimonios y concluir no en verdades sino en posibilidades de la experiencia o conocimiento con sentido. A manera de síntesis, en la tabla Nro. 29 se compilan puntos claves de las tres hermenéuticas existenciales que darán luces a motivaciones mismas de la acción social (las tres H).

JÜRGEN HABERMAS	PAUL RICOEUR	HANS-GEORG GADAMER
Conocimiento guiado por intereses.	Conocimiento expresado en símbolos.	Conocimiento construido por pre-comprensiones.
Regulado por la comunicación.	Regulado por el mundo de la vida.	Regulado por el diálogo.
Tendiente a la comprensión de la acción emancipadora.	Tendiente a la dotación de sentidos (doble sentido).	Tendiente a la fusión de horizontes.
Hermenéutica Lingüística-crítica. Orientada a la acción: concienciación política (lo que debe ser)	Hermenéutica Ontológica-semiológica. Orientada a la conciencia: doble sentido (ser en el lenguaje)	Hermenéutica Ontológica-existencial. Orientada al acontecer: Vivencia del ser (lo que es)

TABLA Nro. 29
HERMENÉUTICAS EXISTENCIALES O LAS TREA 'H'

3. VANGUARDIA DE MÉTODOS HERMENÉUTICOS EN TRABAJO SOCIAL

Fundamentación e indicios de modelos

Un Trabajo Social contemporáneo no puede sustraerse, por un lado, de una visión constructivista para explicar y comprender las realidades humano-sociales y, por el otro, de un recurso metodológico coherente y concurrente o comensurable con él, para lograr transformarlas. El constructivismo, como un paradigma o modelo teórico del mundo (no el único), implícitamente, contempla, desde sus diferentes vertientes y como un corpus epistemológico del cognitivismo y la sistémica, el devenir de sus métodos. Pero, se insiste, bajo el principio de equifinalidad no se puede hablar de un solo método. Existen tantos métodos como tantas posibilidades de existir de una realidad, de un ser, de un sistema. Si al constructivismo le interesa pensar en una realidad como múltiple y socialmente construida a partir del determinismo estructural de los sistemas que la integran, ellos encierran en suma dos principios:

Principio uno: referido a la acción adaptativa que pone en contra-choque realidades percibidas que son objetivadas mediante el diálogo entre subjetividades para llegar a acuerdos intersubjetivos; es decir, para Luhmann, las personas crean sus realidades con

la mediación de la comunicación y, para Maturana, por medio de la estructura de su organización (capacidad auto-regulatoria que se involucra).

Principio dos: en torno a situar la persona en interacción como dotadora de sentidos a sus experiencias, donde ésta no es un simple reflejo, se construye mediante un proceso de interpretación a partir de modelos mentales, creados por el individuo, que a la vez determinan cómo puede ser percibida la realidad. Aunque los modelos mentales como mapas del territorio, no son el territorio, permiten navegar en el mundo re-significándolo a partir de una pre-representación (significado) que va a configurar (re-crear) la existencia misma. No obstante, para Maturana, todo fenómeno de comprensión no es accesible mediante modelos mentales. En otras palabras, lo nuevo a una experiencia, a una comprensión, posiblemente, por ser extraño y objeto de re-presentación (crear, no copiar) puede requerir otras estrategias de conocimiento, que irán, de alguna forma, a crear modelos mentales de esa nueva situación o fenómeno, para incluirlos como repertorio de vida y seguir operando con ellos, en consecuentes vivencias.

En suma, el sujeto admite la posibilidad de hacer-se y construir realidades como un acto de conocimiento y de configuración de significados en un contexto social. Por naturaleza, reconoce el saber como viable, pero no válido, o coherente entre el entorno y el sistema, y distingue a los otros seres humanos como sistemas auto-organizados que se orientan, en sus intentos adaptativos, por mantener su identidad. Sus recursos, lo que intercambian como sistemas cerrados, son informaciones como herramienta para constituir-se, lo cual se puede observar en la figura Nro. 30 en un bucle informativo que encierra operaciones.

Lo anterior lleva a pensar en las dicotomías positivistas: conocimiento-acción, teoría-práctica, saber-hacer, etcétera, que aquí se diluyen, se interconectan, se incluyen y excluyen o, en pocas palabras, se integran, se concilian en un sistema no binario. Por eso, es de afirmar que para Trabajo Social la discusión en torno al problema de un **método integrado**, a partir de las unidades de trabajo o de actores auspiciados por un Trabajo Social de caso, grupo y comunidad en su tradición académica, entendido como métodos y no como modalidades, tipos o formas de hacer, no es pertinente ni relevante. La integración es no parcelación entre pensamiento y acción, entre investigación e intervención, pero se ha reificado en la práctica del quehacer profesional. Es involucrar al ser en su hacer y saber, en el conocer-ser, que ya es transformación. De ahí que el paradigma constructivista, presente en diferentes niveles en los modelos de

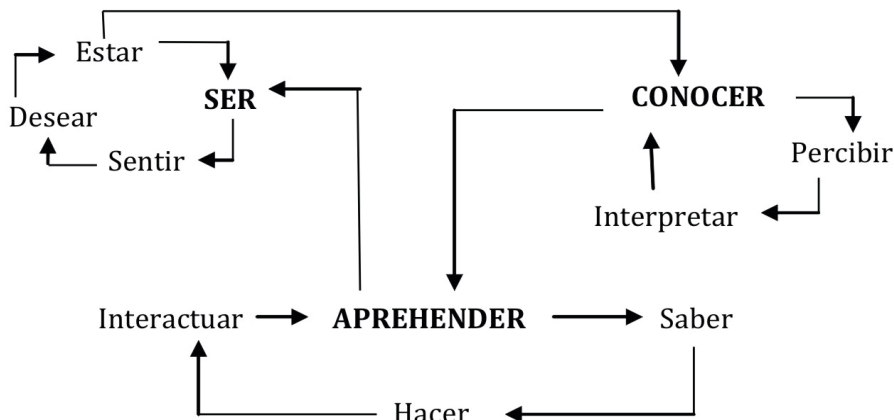


FIGURA Nro. 30
EL COMPRENDER

Trabajo Social, desde su génesis, a diferencia de los modelos con enfoque conductista y funcionalista, centra el proceso de construcción de realidades en tres categorías: ser-conocer-aprehender.

Es claro, cómo el conocer, en la posibilidad de existir, es el fundamento de la hermenéutica, la cual se configura como casi en un homólogo del constructivismo desde una vertiente o discusión más filosófica. En ella, y por esto se trae a colación, es más central el problema de los métodos de conocimiento, como ya se analizó. Constructivismo y hermenéutica, desde dos posturas o caminos aparentemente diferentes que conducen al mismo punto (bajo el principio de equifinalidad) tienen, entre otros, un punto clave en común: *el comprender*, un comprender hermenéutico que implica un “... **descifrar** el sentido oculto” (Ricoeur, 1990), estructurar el texto a partir de la intención del autor (qué intentó decir).

Un comprender constructivista que implica un **distinguir** en el acto de observar. Pero, se comprende a través de ese interpretar como operación: la experiencia-vivencia, los significados, respectivamente. Comprender es leer con sentido el sentido, es modo de ser, es conocimiento. Para ello se requiere un hermeneuta, un intérprete para acercarse al presupuesto: “Lo que es extraño a mi marco de comprensión es objeto de mi comprensión” (Ricoeur, 1990, 18).

Ahora bien, la experiencia muestra una doble connotación del concepto comprender. Por un lado, un comprender intelectual como operación de pensamiento para el aprender (constructivismo), tanto en procesos educativos formales como no formales (estos últimos para

las ciencias sociales aplicadas, entre ellas Trabajo Social¹²¹). Por otro lado, el comprender como lectura o develamiento de un texto, como intención de la investigación o hacer del investigador a partir de la hermenéutica aplicada en el campo de las ciencias sociales y humanas. La primera concepción se interesa más por las estructuras del pensamiento que median la comprensión (esquema, operaciones intelectivas, habilidades, aptitudes, competencias, etcétera); la segunda, por el ser que capta un significado en su competencia como intérprete, como lector para conocer, para producir conocimiento, como hermeneuta natural. Ambas se implican, pero se diferencian desde su razón de hacer. Por esto, para Trabajo Social y profesiones afines interesa, en los procesos de intervención, una hermenéutica aplicada para el trabajo con la gente, la fusión del horizonte entre el constructivismo y la hermenéutica como intención, lo cual se esquematiza en la figura Nro. 31.

Se puede asumir entonces, que el *comprender* para la labor de constitución del hermeneuta natural, no del científico, es la fusión del conocer-hacer, en la que potencialidad (foco en la tradición constructivista) y ser (foco en la tradición hermenéutica) se hacen commensurables en el constructivismo biológico de Maturana. No se trata de habilitar, de desarrollar estrategias de pensamiento, de procesos de re-estructuración cognitiva, que siendo valiosos son tributarios más de la educación formal en problemas de aprendizaje. Se trata de recuperar la **condición humana**; y, recuperarla es llegar a *ser* directamente a través del pensar, desear, sentir y actuar. Conduce a visionar el comprender bloqueado por la negación de dicha condición, como problema de identidad que cifra historias biográficas y cotidianas enajenantes. Para ello, en el marco del pensamiento complejo, como teoría, como forma misma de ser y como constitución mundana (cosmovisión), es el conocimiento el que abre posibilidades de cambio de perspectivas, de incremento de repertorios de vida como instrumentos de conocimiento desde y para el comprender. Comprender es transformar-se, es leer-se, es poner-se en situación, descentrándo-se (tomando distancia) para posibilitar el acceso a la vivencia como actores y espectadores, a la vez.

Posiblemente, son muchas las propuestas que en esta línea vienen siendo lideradas por Trabajo Social, pero por su poca sistematización,

121 Para Perkins comprender significa: "Habilidad para pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que no se sabe (...) <<es la capacidad de desempeño flexible>>" (1999, 70). Como postura cognitivista, a la vez constructivista, se centra en las estructuras de pensamiento como dotación del sujeto para mostrar (y en tanto desarrollar) las posibilidades mismas de la cognición o los alcances de la interpretación en sus diferentes niveles. Boix y Gardner (1999) reconocen cuatro niveles: ingenuo, principiante, aprendiz y maestro. Esto puede explicar, aunado al contexto y la historia de vida, las diferentes perspectivas de mundo frente a situaciones cercanas.

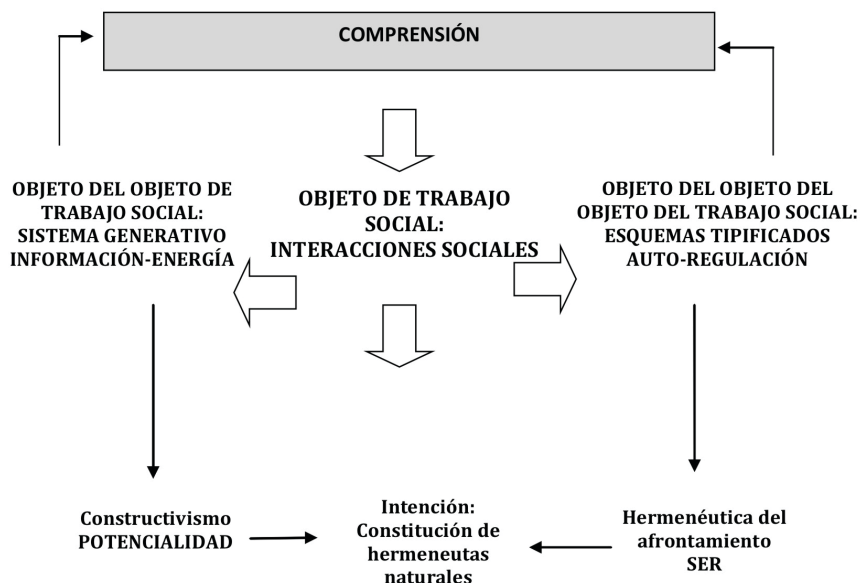


FIGURA Nro. 31
EL COMPRENDER PARA EL TRABAJO SOCIAL COMO
FUSIÓN DE HORIZONTES TEÓRICOS

no acceden a un sistema de diseminación de experiencias exitosas e innovadoras; circulan algunas experiencias desde la última década del siglo XX que, a manera de ilustración, son de mencionar como forma integradora de hacer Trabajo Social, o quizá forma más sistemática y conceptualizada hoy, ya que como se viene insistiendo, desde Richmond transitan propuestas en esta modalidad, que claro está, hay que saberlas leer en su contexto histórico sin devaluarlas. Modelos teóricos que han introducido, superando al positivismo, la investigación como elemento de acción (intervención), la comunicación como herramienta educativa y la involucración del Trabajador Social con el actor social, bajo el principio cibernético del sistema de observación (**la relación**); allí, subyace, implícita o explícitamente, el diálogo orientado para el conocimiento y el auto-conocimiento como acción deliberativa que conduce a la participación activa de actores sociales; actores que devienen como sujetos históricos en contextos de acción compartidos que buscan dar salidas a las perturbaciones, en las interacciones sociales, en el con-vivir cotidiano.

Desde la anterior postura, se podría decir que el reto para Trabajo Social, como acción teleológica, es la construcción de ciudadanía

socio-política en la perspectiva de apertura al sujeto-político como *ser en el mundo*, trascendiendo la tan estereotipada participación democrática (participación representativa) como ciudadanía civil o jurídica. No es otra cosa que construir condición humana. Melano, refiriéndose al marco contemporáneo en el que este reto se juega en múltiples posibilidades, manifiesta: "... los Trabajadores Sociales nos enfrentamos en forma permanente al desafío de trabajar sobre los conceptos que denominamos de <las tres I>: **investigar** (...) **interpretar** conductas y sistemas, actores que también interpretan, y a su vez **intervenir**" (2001, 20).

En esta línea, para la profesión, donde la intención teórica se mueve en el paradigma constructivista dentro del campo humano-social de la complejidad, pero en el cual se muestran pocos desarrollos conceptuales sobre los métodos que la soportan, vale la pena referenciar a los siguientes Trabajadores Sociales: Gil (2003), Romero y Molina (2002), y García (2006), entre otros, en el ambiente latinoamericano. Paralelo a ello, véase desarrollos en los trabajos del español Gómez (1998, 1998 a) en torno a un modelo relacional-complejo y su método hermenéutico-cognitivo, el modelo ECRO, con un método cognoscitivo de las argentinas Armas y Kricher (1994), y el modelo cognoscional-vincular con un método autopoiesico de la colombiana Duque (2012).

Modelo de validación humana de Virginia Satir: método de cambio.

La incursión de Trabajo Social en este paradigma constructivista con horizonte hermenéutico no es tan reciente, ya se encuentran bases y referentes empíricos sistematizados con vastos desarrollos teóricos en Virginia Satir (1916-1988)¹²² (al menos, conceptualizaciones más consolidadas que fueron inspiradas en Richmond). Se

122 Aunque el modelo de Virginia Satir se muestra como un enfoque terapéutico, se trae aquí, primero, porque su postura humanista muestra una perspectiva más educativa; y, segundo, porque la experiencia de la autora de este texto permitió ver sus posibilidades educativas, a través de las adaptaciones de dicho modelo al ámbito de formación de Trabajadores Sociales (Universidad de Caldas) y, su aplicación en las prácticas institucionales en el área familia y desarrollo humano, con diferentes actores y contextos sociales.

Satir, Educadora de profesión, con Magister en Trabajo Social, se desvincula de la escuela de Paloalto en Estados Unidos (fundada por Jackson, Watzlawick y Weakland) y se dedica al trabajo con familia, ya no interesada por los síntomas sino por: "Las secuencias de realimentaciones que perpetúan los síntomas, para desbloquear a la familia y facilitar una re-organización que se definirá independientemente del sistema en sí" (en Campanini y Luppi, 1996, 61). Satir, desde su mirada humanista, se retira de la escuela y diseña su propio modelo con un enfoque experimental (de la experiencia cotidiana, no del experimento). Considerada como una de las primeras terapeutas sistémicas familiares en Trabajo Social, propone abordar en su práctica factores personales para activar la vitalidad del sistema (cognitivos, afectivos y sociales). Paralelo a ello, de donde se define, quizá, su rol de terapeuta, busca alivianar las cargas negativas que alteran al sistema (ver pie de página 48).

evidencia un intento por conciliar la postura sistémica con la humanista, eje del constructivismo en general y del constructivismo cognitivo-biológico en Maturana y Varela en particular; un intento por proponer una salida a la crisis de Trabajo Social en los años 60 en los Estados Unidos, que en América Latina redituó en el paradigma marxiano con un horizonte construccionista, con su fracaso (Véase Ander-Egg, 1976, 1992, 1997); un intento por asumir, aunque implícitamente, un método desde los principios hermenéuticos.

Este modelo se centra en mostrar, lo que su autora denomina, “... el esqueleto de lo posible en todos los seres humanos” (Satir, 1997, 8). Reconoce *el diálogo* como un patrón presente en todas las culturas, un contacto interno y externo. Dicho patrón se integra desde cuatro coordenadas: comunicación, autoestima, reglas y actitud de aproximación (arriesgarse) o vínculo con lo social, que se activa por *el poder* (querer) como forma de energía (positiva o negativa) con dos respuestas: responsabilizarse y actuar en coherencia (en positivo) y responsabilizar a otros (en negativo). Afirma: “La mayoría de nosotros habla en taquigrafía (...) no nos entienden (...) (el hablar) va acompañado de mensajes corporales que expresan lo contrario” (1997, 76). La dificultad humana está en no hacer contacto al no *amarse a sí mismos*, al no seguir intuitivamente el “mapa del contacto” que presupone: invitar, actitud positiva, estar preparado, expresarse, hacer preguntas y considerar opciones.

Plantea Satir un modelo cognitivo que, en la base de dicho mapeo humanista, implica operaciones tales como: **percibir** la realidad contextual y personal en su condición biográfica; **descubrir** patrones de comunicación usando los sentidos y, aclarando mensajes y suposiciones que se constituyen en interferencias; **comprobar** las percepciones para no precipitar juicios; y, **desplegar** el potencial natural y propio para hacer **contacto**, quitando obstáculos para ello.

Esta sistémica-ecológica parte del principio (como algunos lo señalan) en torno a cómo el cambio en cualquiera de las partes influye en los demás. Esto implica “el poder personal” para asumirse desde cinco libertades: ver y escuchar, decir, sentir, pedir, y arriesgarse. Lo que se siente, se piensa y quiere en el ahora, y no lo que debería o puede ser. Como modelo de **Validación humana** (para algunos, modelo de Proceso de cambio) o de reconocimiento y re-significación de la condición humana, que el mismo Maturana precisa, Satir enfatiza en el trabajo con el sistema realzando el valor de la persona y su desarrollo en ocho campos que se definen como <la mándala personal>: **físico** (cuerpo), **intelectual** (pensamiento), **sensorial** (sentidos), **nutricional** (alimentos afectivos), **contextual** (espacio-tiempo), **interaccio-**

nal (relaciones), **espiritual** (alma) y **emocional** (estima-afecciones). Para ello, hace énfasis en los roles comunicativos de: aplacador, culpabilizador, calculador, distractor y nivelador, y en la comunicación, en general, como la clave de la interacción (Véase, Satir, 2004).

Según Baldwin (2004), como modelo educativo, supone que el aprendizaje tiene más sentido cuando el sistema se encuentra en estado caótico. Se activa el círculo adaptativo a partir de la propia visión de mundo mediante el circuito: status quo → caos → búsqueda de integración → práctica → nuevo status quo. Este circuito adaptativo habla de un proceso metodológico natural en la resolución de cualquier problema humano-social. A su imagen, Satir configura una propuesta de método con un trasfondo pedagógico y con el reconocimiento del desequilibrio socio-cognitivo, como la base de su principio heurístico, heredado del constructivismo estructural de Piaget (a este respecto véase las reflexiones de Duque, 2009).

Algunos fundamentos conceptuales de este modelo se encuentran en las siguientes premisas: **a)** la percepción de una baja autoestima cierra las posibilidades del sistema para enfrentar la vida, bajando su energía vital (comunicación); **b)** “Para evitar el enfrentamiento con otras personas, los individuos aprenden a amar a los demás en vez de a sí mismos; esto condena a la auto-evaluación (...) ¿si un individuo no se ama cómo podrá amar a los demás?” (Satir, 1991, 45); **c)** la comunicación funciona como un circuito que activa **sensaciones y percepciones** frente al otro, **procesa la información** (verbal y no verbal) como un ejercicio de pensamiento a partir de pre-concepciones que indagan vivencias pasadas con figuras afectivas y de autoridad para dar significado a la nueva experiencia comunicativa; y **reacciona** positiva o negativamente, con palabras o con corporeidades que expresan emociones; **d)** la interpretación tiene espacio de realización por parte de un intérprete que, para Satir (1991), presta atención, abandona ideas pre-concebidas, no juzga sino que describe, se abre al diálogo para aclarar y comunica al interlocutor que ha entendido; **e)** la interacción supone reglas, pero estas son determinaciones humanas compartidas, que si aceptan la expresión emocional de otros, facilitan la constitución del yo; **f)** los sistemas son abiertos y cerrados en el sentido de la interacción; un sistema cerrado no posibilita el cambio, es destructivo y caótico; mientras que un sistema abierto se abre al cambio cuando hay necesidad, está vinculado a su propia realidad y es constructivo; pero, se cierra para el ejercicio interpretativo.

Teóricamente el modelo de validación humana se soporta en la teoría sistémica y en teorías humanistas del crecimiento, el cambio, el aprendizaje y el desarrollo, a partir de dos sub-modelos como me-

táforas para comprender el desarrollo humano. Un **modelo semilla** que habla de un hombre que, paso a paso, se va posicionando del mundo. “La condición de la persona determina la identidad. Todo ser humano nace con un potencial que puede desarrollar durante su existencia...” (Baldwin, 1999, 151); otro, el **modelo de amenaza y recompensa** que expresa el mundo cultural en la forma de socialización. Estos modelos establecen la relación sistema-entorno, concepto acuñado por Luhmann, y la relación bio-cognitiva-espiritual o bio-antropo-cósmica en Morin.

Se da prioridad metodológica al aprendizaje y al cambio bajo el presupuesto de dos puntos extremos o polaridades en la vivencia cotidiana; en uno de ellos, “... quienes subsisten en un nivel elemental de supervivencia...” (Baldwin, 1999, 171), en otro, quienes “...se han convertido en seres humanos muy evolucionados que viven al filo del crecimiento, luchando para desarrollar su humanidad, hasta la máxima expresión” (Baldwin, 1999, 171). Afirma Baldwin, en la lectura al modelo de Satir, que entre estos extremos “... hay una gran variedad de individuos que permanecen en una situación equilibrada pero consideran que podrían vivir con mayor plenitud” (1999, 171). Con ello se señala que todos los seres humanos, en cualquier espacio, necesitan, unos más que otros, apoyo para aprender y cambiar, cambiar para potenciar-se (mayor contacto con la fuerza vital), cambiar por desesperación para salir del dolor (menos contacto con la fuerza vital).

El rol del profesional se ubica aquí en un nivel educativo en el sentido de auto-búsqueda de salidas. Lo que hace el mediador pedagógico es “... aplicar interrogantes estratégicos que ayuden a encontrar sus propias respuestas” (Baldwin, 1999, 173). En otras palabras, establecer un diálogo socrático para ayudar a dar luz; de ahí, que se pueda afirmar que el método propuesto es **mayéutico**, en un aprender a descubrir y re-descubrir o re-inventar. El objetivo es así, el de: “Ayudar a la gente y a las familias a obtener un sentido de su totalidad” (Baldwin, 1999, 156). Ello demanda del reconocimiento de patrones culturales transmitidos en la infancia, que se activan en el presente como *patrones de estrés aprendidos*. Se requiere para ello lograr nuevos aprendizajes y construir otros patrones, no concentrarse en eliminar los viejos, diría Satir bajo el supuesto: “Al poner atención en una nueva forma de hacer las cosas o una capacidad de enfrentamiento que es mayor que la anterior, la persona empezará a utilizar el nuevo sistema y los antiguos métodos desaparecerán con el desuso” (en Baldwin, 1999, 171).

Como estrategia se recomienda, no el discurso, sino el apoyo, la disposición y la capacidad para correr riesgos; es decir, **la relación**

e individuación como diría Richmond. Se implica en ello acciones-proyectos, que podrán configurarse en estrategias-objetivos así: **a)** reactivar esperanzas y sueños; **b)** abrirse a otra percepción de vida para canalizar la energía positiva; **c)** desarrollar habilidades de resolución de problemas; y **d)** tomar conciencia de la capacidad para tomar decisiones (meta-cognición). En síntesis, se pretende empoderar al sistema en su habilidad para generar nuevas estrategias (activar el sistema de afrontamiento) con el fin de que no gire alrededor del síntoma y mantenga el problema; es decir, para que no de vueltas sobre el problema como tal sino que lo asuma desde otras perspectivas. No girar en el síntoma, sino en la salud y, para ello, en la transformación de la energía negativa en útil.

Satir, a través de Baldwin (su amiga-colega), es de las pocas autoras que, para Trabajo Social, desarrolla un método que rompe con la línea del esquema: diagnóstico-tratamiento, estudio-programación, ejecución y evaluación (los visualiza de otra forma), que son los procesos generales o el método genérico de toda acción social desde cualquier disciplina. Igualmente, hace un amplio desarrollo ilustrativo de herramientas, estrategias y técnicas que se discriminan según canales de aprendizaje o canales de representación mental: visual, auditivo y kinestésico-vivencial (véase, Satir, 1997, 2004). Para ello, privilegia como espacio pedagógico *el taller* o sesiones de encuentro, que Baldwin (2004) registra, en detalle, en la obra póstuma de Satir. Confróntese el método en sus tres fases: contacto-caos-integración¹²³.

Fase 1: hacer contacto. Busca crear el ambiente para el diálogo, el contacto a partir de ganarse la confianza (Rapport). Señala Satir: "Todo miembro (...) debe experimentar la sensación de que es un individuo único..." (en Baldwin, 1999, 2002). Se generan procesos de aprendizaje en torno a: **a)** la utilización de habilidades latentes; y **b)** la toma de conciencia de lo que se vive o "... prestar más atención a lo que ven, y para informar de sus observaciones de una manera no crítica (no angustiada) (...): se va iniciando un proceso de contacto en la medida en que los miembros se van relacionando <<sin recurrir a recuerdos pasados y a su imaginación>>" (Baldwin, 1999, 2002).

En este espacio se hace el diagnóstico o análisis inicial de la situación, ya que éste se re-construye a lo largo del proceso (es longitudinal al igual que en Richmond). Se plantean hipótesis en torno a las formas en que los actores sociales implicados ven sus vidas y las afrontan. En este momento también se hace una devolución del

¹²³ Véase la similitud del método de Satir con el método educativo socrático que De Zubiría (1998) recoge, para la pedagogía conceptual, como didáctica epagógica así: **1)** etapa protéptica orientada a involucrar activamente al interlocutor en el tema de diálogo; **2)** etapa irónica que busca mostrar al otro su incompetencia (objetar, interrogar); y **3)** etapa mayéutica centrada en descubrir, dar salidas (proceso heurístico o acto de creación).

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: activación positiva del sistema)
DIAGNÓSTICO INTERVENCIÓN	Hacer contacto: 1. Rapport. 2. Análisis de situación. 3. Formulación de hipótesis: a) Encuentro de parte. b) Presenciar el conflicto entre partes. c) Transformar las partes. d) Integración de las partes. 4. Devolución del diagnóstico: reconstruir vivencias. 5. Contrato.	Hacer contacto (confianza afectiva o equilibrio ambiental). Caos (desequilibrio socio-cognitivo o mover el piso, mostrando la contradicción). Integración (crear).
INTERVENCIÓN DIAGNÓSTICO	Caos: 1. Develar el sentido oculto. 2. Abrir la disposición.	Hacer contacto (confianza afectiva o equilibrio ambiental). Caos (desequilibrio socio-cognitivo o mover el piso, mostrando la contradicción). Integración (crear).
INTERVENCIÓN	Integración: 1. Re-significación del cambio: a) Re-definición de hipótesis. b) Re-definición de acuerdos. 2. Estrategias de transferencia de aprendizajes.	Hacer contacto (confianza afectiva o equilibrio ambiental). Caos (desequilibrio socio-cognitivo o mover el piso, mostrando la contradicción). Integración (crear).

TABLA Nro.30
TRIPTA METODOLÓGICA EN SATIR

diagnóstico a los interesados partiendo de la concepción de que el problema ocupa un segundo lugar; lo que importa es el patrón (perturbador) que altera la funcionalidad del sistema y produce el síntoma percibido como problema. La valoración conjunta del diagnóstico conduce a la re-configuración y motivación del interés a <ser parte de> para reconstruir la vivencia y definir límites en cuatro partes o sub-fases que configuran el método educativo, así: **sub-fase uno:** encuentro de partes; **sub-fase dos:** presenciar el conflicto entre partes; **sub-fase tres:** transformaciones de las partes; y **sub-fase cuatro:** integración de las partes. Esto reditúa en las hipótesis explicativas y en la definición de compromisos para negociar, permanentemente, el contrato.

Fase dos: caos. Busca evidenciar contradicciones internas, develar el sentido oculto. “Ayudar a uno o más miembros a ir más allá de las áreas protegidas y defendidas para llegar a las que teme reve-

lar a sí o a los demás (...); aunque crea una gran cantidad de angustia, es condición para forzar la intimidad y un ambiente de apoyo...” (Baldwin, 1999, 208). El propósito es entonces abrir la disposición a correr riesgos en el presente, en lo real, frente a sentimientos de desesperanza o incapacidad, mediante un ejercicio hermenéutico, se podría inferir.

Fase tres: integración. Re-significación del sentimiento de esperanza y disposición al cambio: “... es un momento de descanso emocional que permite (...) profundizar (...) un aspecto determinado” (Baldwin, 1999, 212). Se hacen acuerdos, se re-definen hipótesis. Todo es un proceso de observación a través del diálogo, de la interrogación y de técnicas vivenciales, para activar estrategias, por parte del profesional, que induzcan la participación. Se genera aprendizaje por transferencia (de una situación a otra) como un proceso de tejer, como un enseñar a ver, escuchar mediante la mayeutica como arte de preguntar.

Analizado el modelo de validación humana de Virginia Satir, desde la tripta metodológica, se puede observar:

Primero, con relación al método general, que se implica en el método educativo, su desarrollo en forma implícita o subsumida. Es decir, las fases de diagnóstico-intervención, no se dicotomizan, pero sí se dan (son transversales y longitudinales en el proceso).

Segundo, en torno al método particular, como se registró, su definición en tres momentos: hacer contacto, caos e integración.

Tercero, referente al método educativo, su implicación en los mismos tres momentos del método particular, como se especifica en la tabla Nro. 30.

De forma implícita, pero identificable, se observa en este modelo una simbiosis entre el principio metodológico de **la relación** richmondiana y la base cognitiva centrada en el *desequilibrio socio-cognitivo piagetiano* o el principio hermenéutico de **des-inauguración del lenguaje**. Igualmente, salta a la vista la tendencia hermenéutica para situar a la pensadora como pionera contemporánea (Richmond, se insiste, lo es en la génesis de la profesión) de esta corriente en Trabajo Social; no obstante en forma aún incipiente. Se reconoce tácitamente como objeto de la intervención los estados caóticos del sistema, por rupturas en la comunicación o pérdida de energía positiva (objeto del objeto). Para ello, en términos de Morin, la intervención directa apunta a la capacidad de afrontamiento del sistema que interfiere con su organización y auto-regulación (objeto del objeto del objeto). Asimismo, se relaciona con la postura de Maturana, en la medida que se dirige a las fuentes de perturbación del sistema (su organización), sea una conducta conflictiva, un ambiente no nutricional, una

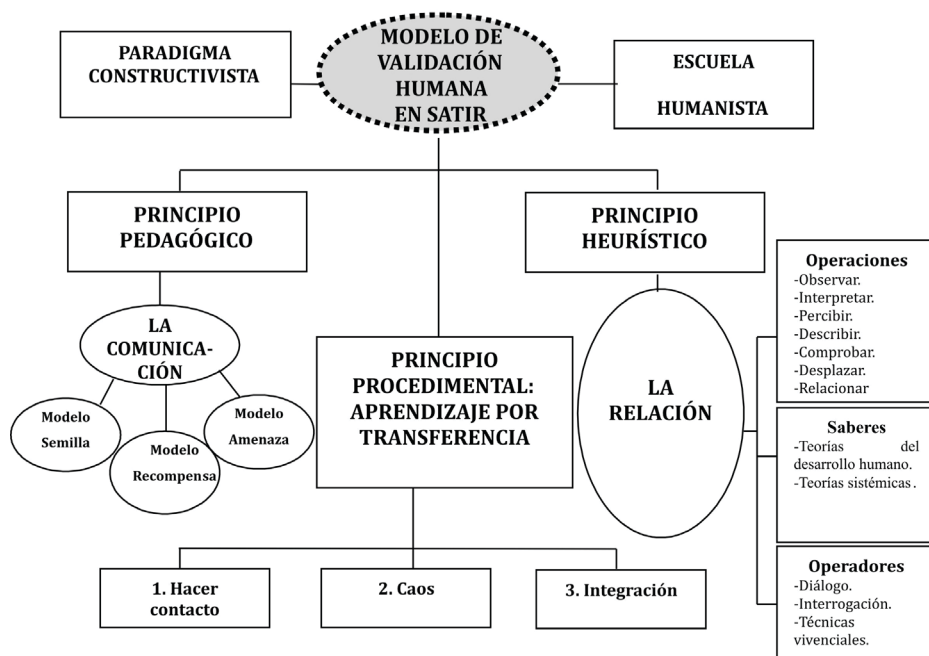


FIGURA Nro. 32
ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE CAMBIO

incompatibilidad con el medio, o cambios en los ciclos vitales y en la interacción cotidiana.

En la figura Nro. 32 se sintetiza la estructura del método en Satir como fundamento en un diseño metodológico integrativo-dialógico-complejo, a diferencia de todos los otros modelos de Trabajo Social analizados aquí; pero, de la misma forma que ellos, no fragmenta el proceso de conocimiento-acción.

4. RESEÑA

Hasta aquí los modelos de intervención en Trabajo Social tienen un común denominador, y es el principio metodológico centrado en **la relación**; al igual, sin proponérselo, se inscriben en una perspectiva cognitiva para acentuar, como estrategia central del aprendizaje, *la mediación* en procesos educativos naturales, formales y no formales. Postura en contravía con los conductistas, que como se señala en el capítulo anterior, se piensa, es una corriente de alta prevalencia en la práctica profesional, pero de poca producción literaria en el medio cercano. Su auge en los Estados Unidos en la década de los 60, en un nivel terapéutico, tiende a diluirse con el impulso de la corrien-

te cognitiva en los años 70 para re-aparecer en la psicología como nueva visión con los post-racionalistas en los años 80 y 90. Sin embargo, el cognitivismo, línea constructivista naciente en las ciencias sociales con Piaget, Bruner y Vigotsky en la década del 50, poco ha impactado la educación no formal. Pero, como se viene analizando, éste es el hilo conductor de la intervención social, independiente de la teoría explicativa que soporta la práctica de Trabajo Social en torno a la respuesta adaptativa y los procesos de aprendizaje que ello demanda como horizonte teórico.

Desde Richmond hasta hoy, la tendencia pedagógica es <el modelamiento> frente al rol educativo, reconocido, de alguna forma, por casi todas las vertientes de Trabajo Social en la línea no terapéutica o clínica. Se dan pasos desde el transmitir energía como motivación para los humanistas o como deshago emocional para los psicodinámicos, a transmitir informaciones para los primeros sistémicos y cognitivistas, a apuntarle a las **sinergias cognitivas** para los eco-sistémicos o propiamente constructivistas. La concepción del sistema cambia, de abierto, en dependencia con el entorno, a cerrado en comunicación con el ambiente. Se registran re-comprensiones entre la relación causa-efecto para evolucionar desde la lineal, multi-causal, circular, hasta la línea circular en bucle o implicativa o contingente.

En este último capítulo se hace un señalamiento a tres temas contemporáneos, que aunque de vieja data, se han ido instaurando en el ideario de Trabajo Social, y no han sido leídos, ni resaltados, en su real significación. Ellos son: el constructivismo en sus diferentes escuelas de pensamiento o matices, la hermenéutica con los exponentes desde la concepción existencial y el humanismo-existencial que los transversaliza y da sentido desde otro horizonte, en la línea filosófica richmondiana.

Hay que reconocer que el tema referente al constructivismo es tan antiguo como el pensamiento filosófico del hombre que se remonta a los estoicos. Es una visión de mundo en la que se asume un punto de vista epistemológico diferente al racionalismo de las ciencias naturales o el positivismo para las ciencias sociales. Supone que los conocimientos, sentimientos, emociones, deseos, acciones no existen fuera de la mente, pero se activan por el entorno en el que se hace su construcción. La mente los media a través de sensaciones-percepciones, pre-saberes, dependiente de la estructura de su sistema en el momento de efectuar la cognición. Es la experiencia inmediata, en co-dependencia con el entorno y la estructura del sistema, la que facilita o no los acoplamientos recíprocos en procesos de adaptación. El hombre re-crea el mundo por medio de la acción de los mediadores culturales en un proceso activo, en el que tanto el

mediado como el mediador se influyen (principio de observación en la Cibernética de segundo orden). Supone, en la corriente más avanzada, la enacción vs. representación que, en términos de Varela, es un conocer solo en la confluencia de sentimientos, experiencias y razonamientos. Es decir, surge en la vivencia, no es pre-dado, es un computar re-presentaciones mediante códigos simbólicos; no es únicamente procesar información ni solo representar (transponer, copiar) el mundo. En ello interviene la subjetividad para darle valor a la verdad como relativa, la que re-construye la relación mundamente en un marco histórico propio y en un espacio-tiempo particular. "El mundo surge por la propia actuación".

Para Maturana y Varela, en su constructivismo biológico-cognitivo (vertiente más contemporánea, para algunos como radical), el hombre construye su mundo haciendo distinciones mediante la observación. Por lo tanto, la realidad es el producto-productor de la estructura del observador como sistema. No hay realidad interior ni exterior, sino una configuración sujeto-mundo para ser éste creado socialmente por el hombre y viceversa. Como característica especial se registra un sujeto epistémico que va evolucionando según los puntos de vista del constructivismo, así: el estructuralismo-funcionalista en Parsons, el interaccionista en Luhmann y el biológico en Maturana y Varela. Se alimentan de la teoría cognitiva y de sistemas, para hablar aquí de una segunda generación cognitiva y una tercera generación sistémica.

Entre otros, tres puntos referencian, en este capítulo, los desarrollos de las generaciones citadas: la participación de la subjetividad en la aprehensión del mundo; la autopoiesis humana que orienta procesos de auto-regulación y auto-producción; y la hermenéutica como posibilidad de comprensión del mundo que se dota de sentidos a través de los significados construidos en la vivencia que es histórica. Ellos son base para la equilibración estructural del sistema y responsables de la auto-eco-organización para dar el paso de un determinismo comunicacional a uno estructural vs. determinismo cultural del construccionismo.

Particularmente, se hace un señalamiento a los principales aportes al constructivismo, por parte de Luhmann y Maturana, como teorías explicativas que muy tímidamente van incursionando en la malla conceptual de Trabajo Social. El primero, centrado en el sujeto epistémico de comunicación, en el cual la autopoiesis es una operación, no una condición que le permite la interacción social enfatizando en las variables sociales; el segundo, con un sujeto epistémico autopoietico en su triple implicación: lenguaje, emoción, cognición. Sujeto que es determinado por su estructura

o el tipo de conexiones que hace su organización en un momento preciso de su ciclo vital o vivencia cotidiana. Destaca la variable biológica sin desconocer los contextos de realización de la experiencia (históricos, sociales, etcétera).

Se complementa este análisis del constructivismo, como teoría explicativa que orienta en Trabajo Social posibles modelos ecosistémicos vs. ecológicos (nacientes con Meyer, como apadrinados y apadrinadores de la teoría de la complejidad), con la revisión de las hermenéuticas de Gadamer, Ricoeur y Habermas (con puntos de encuentro con la fenomenología) como pertinentes para tratar el asunto del soporte metodológico. Todo ello conduce a proponer este tema como marco para la intervención social, para señalar, entre otros, puntos comunes como el papel activo de los actores sociales y su competencia para conocer-actuar-transformar, y la comprensión como posibilidad de exégesis humana-social.

Este capítulo termina mostrando las bondades del paradigma hermenéutico (compresivo) como una posibilidad epistémica para Trabajo Social. Se citan algunos modelos contemporáneos que, desde la profesión, vienen incursionando en esta línea, como soporte epistemológico y metodológico para la intervención social. De ellos se analiza el de Virginia Satir por considerarse como la pionera, de época. Sin embargo, es de anotar que dicha propuesta aunque no se explicita desde axiomas de la complejidad, como ocurrió con la matriz de Richmond, sí evidencia elementos claves de ella como: el epicentramiento del sistema, la interacción razón-emoción mediada por el lenguaje, el determinismo estructural frente al cambio, la adaptación por acoplamientos, el aprehendizaje regenerativo, el circuito del conocer-ser-hacer, entre otros. A este nivel se reconoce la baja presencia de discusiones y conceptualizaciones tanto teóricas como metodológicas desde Trabajo Social. Apenas se está incursionando, como ya se anotó, en estas posibilidades que se abren, de igual forma, para otras disciplinas y profesiones.

HOJAS FINALES: DIEZ INDICIOS Y UN CROQUIS

1. *La relación*, como principio metodológico, se muestra como la especificidad en Trabajo Social, presente en todos los modelos.

2. *El modelamiento*, como principio pedagógico, al ser el común denominador que orienta la definición de los diferentes métodos de intervención, supone el concepto de no directividad en contraposición al concepto de directividad en Trabajo Social.

3. La intervención se orienta por un tríptico metodológico en el que siempre está presente la clásica figura diagnóstico-tratamiento (intervención para algunos) como método general. De-construyendo los modelos se logra ver una tendencia a delimitar fases particulares que dan el carácter a un segundo método. Los modelos más contemporáneos, a excepción del de Satir, tienden a no enunciar, en la fase de aplicación de la estrategia o tratamiento o acción, el método educativo, el cual únicamente se hace visible mediante un análisis hermenéutico.

4. El aprendizaje transversaliza el momento metodológico, en procesos de educación no formal, el cual ubica, en general, el conocimiento en la base del principio procedimental con especificidades que lo van delineando.

5. La integración conocimiento-acción (investigación-intervención) nace con la matriz fundante de Trabajo Social y se conserva, teóricamente, en los modelos que le precedieron, a excepción de los conductistas y algunos sistémicos de primera generación.

6. Se registra como común denominador la prevalencia de conceptos como: interacción, potencialidades, conocimiento, interpretación, conciencia (personal, relacional, comunicativa, auto-regulativa), adaptación, aprendizaje, entre otros.

7. La mayor producción de modelos que incluyen la reflexión metodológica, como constructo en su malla conceptual, se registran en el siglo pasado.

8. Los modelos, de alguna forma, contemplan la variable social, ambiental o de contexto, independiente del soporte teórico. Su diferencia se observa en las formas metodológicas de acercarse a ella.

9. Todos los paradigmas incluyen como eje de la potenciación humana la energía, en términos de la conceptualización teórica que la soporta.

10. La directriz de los métodos apunta al desarrollo humano de adentro hacia afuera y se registra desde el rol de educador para el Trabajador Social; no obstante, sigue siendo el punto débil en la intervención social.

TABLA Nro. 31
CROQUIS DE LA TRIPTA METODOLÓGICA DESDE LOS PRINCIPALES
MODELOS DE INTERVENCIÓN

PARADIGMA	METODOLOGÍA				MÉTODOS		
	MODELO	PRINCIPIO PEDAGÓGICO	PRINCIPIO HEURÍSTICO	PRINCIPIO PROCEDIMENTAL	GENERAL (figura clásica)	PARTICULAR	EDUCATIVO ESPECÍFICO
Humanista existencial	1. Cognitivo relacional de Mary Hellen Richmond.	La acción Razonada.	La relación	La mayéutica	Estudio-diagnóstico y tratamiento.	-Vincularse. -Comunicarse. -Comprenderse -Consensuar.	COMPRESIVO: Reflexionar. Comprender. Actuar.
Humanista existencial	2. Existencial de Donald Krill. 3. Gestal de Lidia Reynosa y Lilian Calvo.	La acción razonada	La relación	La refutación	Estudio-diagnóstico y tratamiento.	-Rapport, caldeamiento, Comunicación. -Análisis de situación. -Intervención.	NEGOCIACIÓN EXISTENCIAL: Pensar. Aceptar. Aprender. Actuar.
Psico-dinámico	4. Funcional de Virginia Robinson.	La actitud positiva	La relación -recurso (el conflicto interno)	La motivación dirigida	Diagnóstico co-tratamiento.	-Explorar. -Comunicar. -Bajar resistencias. -Participar. -Cierre.	REFLEXIVO: Conocer recursos personales y sociales. Tomar decisiones. Solucionar problemas.-
Psico-dinámico	5. Psico-social de Gordon Hamilton.	La actitud positiva	La relación	La comunicación afectiva	Estudio-diagnóstico-valoración-tratamiento.	-Primer acercamiento. -Valoración de capacidades. -Intervención directa e indirecta.	DE RELACIÓN PERSUASIÓN: Hacer contacto. Persuadir. Auto-control.
Psico-dinámico	6. Solución de problemas de Hellen Perlman.	La automodelación	La relación-persuasión	El habitamiento	Estudio-diagnóstico-tratamiento.	-Fase inicial de acercamiento. -Fase de resolución de problemas. -Fase de aplicación y cierre.	ACTIVO-PROBLÉMICO: Indagar. Reflexionar. Tomar decisiones.
Psico-dinámico	7. Psico-social de Florence Hollis y Mary Woods.	La captación cognitiva	La relación -ajuste	La descarga emocional	Estudio-diagnóstico-tratamiento.	-Rapport. -Rejilla problemática. -Pacto.	REFLEXIVO: Construcción de vínculos. Aireación y exploración. Discusión reflexiva.

PARADIGMA	METODOLOGÍA				MÉTODOS		
	MODELO	PRINCIPIO PEDAGÓGICO	PRINCIPIO HEURÍSTICO	PRINCIPIO PROCEDIMENTAL	GENERAL (figura clásica)	PARTICULAR	EDUCATIVO ESPECÍFICO
Psicodinámico	De capacidades : 8. Provisión social de Werner Lutz. 9. Crisis de Naomi Golan. 10. Centrado en la tarea de William Reid y Laura Epstein. 11. Empoderamiento de Bárbara Solomón y Mark Furlong. 12. Análisis transaccional de Elizabeth Pitman. 13. Gestión de casos de S.M. Rose, G. O'connor y NAWS (Asociación nacional de Trabajadores Sociales norteamericanos).	Atención temporaria	La relación realimentación	La potenciación	Diagnóstico-co-tratamiento.	-Auto-situarse. -Relacionarse. -Conocer redes.	APOYO RECURSIVO: <u>Modelar.</u> <u>Repetir.</u> <u>Practicar.</u>
Cognitivo	14. Cognitivo de Howard Goldstein.	Desequilibrio socio-cognitivo	La relación influencia	La mediación	Estudio-tratamiento.	-Fase inicial: aprendizaje discriminativo. -Fase intermedia: aprendizaje conceptual. -Fase final: resolución de problemas.	TRANS-FERENCIA PARA EL CAMBIO: <u>Atender.</u> <u>percibir.</u> <u>Reflexionar.</u> <u>Interpretar.</u>
Conductista.	15. Modificación de la conducta de Joel Fischer y Harvey Gochros.	Mediación natural directiva	El contra-condicionamiento	El reforzamiento	Estudio-diagnóstico-co-tratamiento.	-Fase inicial: valoración de recursos. -Fase intermedia: planificación de la intervención. -Fase final: contrato, aprendizaje y cierre.	DE DEMOSTRACIÓN: <u>Demosrar.</u> <u>Practicar.</u> <u>Retro-informar.</u>
Sistémico de primera generación.	16. Cuatro sistemas de Allen Pincus y Anne Minahan.	La realimentación	La comunicación-relación	El procesamiento	Estudio-diagnóstico-co-tratamiento.	-Valorar el problema. -Acción. -Cierre.	DE ESTABILIZACIÓN: <u>Anticipar</u> problemas. <u>Describir</u> procesos de cambio. <u>Analizar</u> la entropía.

PARADIGMA	METODOLOGÍA				MÉTODOS		
	MODELO	PRINCIPIO PEDAGÓGICO	PRINCIPIO HEURÍSTICO	PRINCIPIO PROCEDIMENTAL	GENERAL (figura clásica)	PARTICULAR	EDUCATIVO ESPECÍFICO
Sistémico de primera generación.	17. De cambio de Gunnar Berner y Lisbeth Johnsson.	La comprensión de perspectivas	La comunicación-relación	El procesamiento	Estudio-diagnóstico-tratamiento	-Análisis y activación de dispositivos para la participación. -Contrato. -Desarrollo de estrategias. -Cierre.	ANTROPO LÓGICO-SOCIAL: Tomar conciencia. Ubicar el material. Elaborar.
Sistémico de segunda generación.	18. De vida de Carel Germain y Alex Gitterman.	La mediación	La relación	La construcción de diadas de apoyo	Estudio-diagnóstico-tratamiento.	Fase inicial: contacto-valoración-preparación. -Fase intermedia: rapport-planificación-contrato-desarrollo. Fase final: evaluación diagnóstica y separación o cierre.	DE APOYO AFECTIVO: Input social. Elaboración. Output.
Sistémico de segunda generación.	19. De redes y sistemas de apoyo de Ronald Walton y James Garbarino.	La consensuación	La relación	La red	Estudio-diagnóstico-tratamiento.	-Mapear la red. -Re-diseñar la red. -Conciencia social.	DE RED: Contactar. Pensar. Valorar el cambio.
Sistémico de segunda generación.	20. Sistémico-relacional de Mónica Chadi.	Los juegos relacionales	La relación comunicación	El aprendizaje social	Diagnóstico-tratamiento.	-Sacar a la luz. -Prever recursos. -Cambio de estructuras.	INTEGRATIVO: Ver. Pensar. Hacer.
Sistémico de tercera generación.	21. De validación humana de Virginia Satir.	La comunicación	La relación	El aprendizaje por transferencia	Diagnóstico-tratamiento.	-Reactivar esperanzas. -Abrirse a otras percepciones. -Desarrollo de habilidades para solucionar problemas. -Tomar conciencia frente a la capacidad para decidir.	DE CAMBIO: Hacer contacto. Caos. Integración.

BIBLIOGRAFÍA

- Agis, Marcelino (1995). *Del símbolo a la metáfora. Introducción a la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Allport, Gordon (1972). *La estructura del ego*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ander-Egg, Ezequiel (1976). *El desafío de la re-conceptualización*. Alicante: Humanitas.
- Ander-Egg, Ezequiel (1982). *Métodos del Trabajo Social*. Barcelona: El Ateneo.
- Ander-Egg, Ezequiel (1992). *Reflexiones en torno a los métodos del Trabajo Social. Una aproximación histórica y epistemológica a los métodos del Trabajo Social y una propuesta en la que se formula los lineamientos generales de la militancia y el compromiso*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, Ezequiel (1994). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, Ezequiel (1996). *Introducción al Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Ander-Egg, Ezequiel (1997). *Métodos del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Ander-Egg, Ezequiel (1997a). *Métodos de acción social*. Madrid: CIPSA.
- Armas, María Elena y Kirchner, Alicia (1994). *Intuición y razón en Trabajo Social. Armonía de dos mundos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Aylwin, Nidia, Jiménez, Mónica y Quesada, Margarita (1999). *Un enfoque operativo de la Metodología de Trabajo Social*. 6ª edición. Buenos Aires: Lumen.
- Baldwin, James Mark (2000). *Autobiografía* (re-editado por Green Christopher como: Clásicos de la historia de la psicología. Universidad de York, Toronto, Ontario). Primera publicación en 1930. En: <http://www.microsofttranslator.com/Bv.aspx?ref=IE8cticity&a=http%3A2F%2Fpsychclassics.yorku.ca%2FBaldwin%2Fmorchison.htm> (consultado en noviembre de 2011).

- Baldwin, Michele (1999). *Satir Virginia: Terapia familiar paso a paso*. Tercera reimpresión. México: Pax México.
- Baldwin, Michele, et. al (2004). *Virginia Satir. Ejercicios para la comunicación humana*. Primera reimpresión. México: Pax México.
- Bandura, Albert (1988). Modelo de causalidad en la teoría del aprendizaje social. En: Mahoney, Michel y Freeman, Arthur. *Cognición y Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Barker, Arthur (1995). *Paradigmas: El negocio de descubrir el futuro*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Barreix, Juan (1997). *Metodología y métodos en Trabajo Social*. 4ª edición. Buenos Aires: Espacio.
- Barreto, Claudia Marcela, et. al. (2003). *Metodologías y métodos de Trabajo Social en 68 libros ubicados en bibliotecas de unidades académicas de Trabajo Social en Bogotá*. Trabajo de grado en Trabajo Social (inédito). Santafé de Bogotá: Universidad La Salle.
- Bateson, Gregory (1993). *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2001). 17ª edición. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernard, Claude (1994). *El método experimental y otras páginas filosóficas*. México: Colofón S.A.
- Berne, Eric (1976). *Análisis transaccional en psicoterapia. Una psiquiatría sistemática individual y social*. Buenos Aires: Psique.
- Bernler, Gunnar y Johnsson, Lisbeth (1997). *Teoría para el trabajo psicosocial*. Buenos Aires: Espacio.
- Bertalanffy, Ludwig von (1976). *Teoría general de los sistemas*. 1ª reimpresión (primera edición en Ingles en 1968). México: Fondo de Cultura Económico.
- Biestek, Félix (1966). *Las relaciones de Case Work*. Madrid: Aguilar.
- Blanco, María Rosa (1998). El enfoque eco-sistémico. En: Kisnerman, Natalio. *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. 2ª edición. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Boix, Verónica y Gardner Howard (1999). Cuáles son las cualidades de la comprensión. En: Stone Marta (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, John (1995). *Vínculo afectivo: Formación, desarrollo y pérdida*. 2ª edición. Madrid: Morata.
- Brandt, Gustav (1983). *Psicología y Trabajo Social*. 11ª edición. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1973). *El proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós.

- Bruner, Jerome (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. 4ª reimpre-
sión. Madrid: Alianza.
- Camelo, Araceli y Cifuentes, Rosa María (2007). Contextualización
de la discusión epistemológica de metodología integrada. En: *Re-
vista Tendencias y Retos de la Universidad La Salle*. Nro. 12, Santafé
de Bogotá, Octubre 2007, pp. 137-155.
- Camelo, Araceli y Cifuentes, Rosa María (2006). *Fundamentación de
metodología integrada en Trabajo Social*. Informe final de investi-
gación (inédito). Bogotá: Universidad La Salle.
- Campanine, Annamaria y Luppi, Francesco (1996). *Servicio Social y
modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*.
Barcelona: Paidós.
- Cardelle, Frank (1992). *El desafío de ser hombre hoy*. Bogotá: Univer-
sidad Javeriana.
- Cassinieri, Ethel (1981). *Manual de aplicación del método psico-
social*. México: Universidad Autónoma. Edición electrónica en:
<http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc,hth> (consultado en septiembre
de 2010).
- Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la socie-
dad*. 1ª edición argentina. Buenos Aires: Tuzquets.
- Cazzaniga, Susana (1997). *Metodología del Trabajo Social. El aborda-
je desde la singularidad*. Buenos Aires: Espacio.
- Chadi, Mónica (1997). *Integración del servicio social y enfoque sisté-
mico relacional*. Buenos Aires: Espacio.
- Chadi, Mónica (2000). *Redes sociales en el Trabajo Social*. Buenos Ai-
res: Espacio.
- Cifuentes, Rosa María, Col. (2001). *Intervención de Trabajo Social.
Avances y perspectivas 1995-2000. Lectura crítica a trabajos de
grado adelantados en Bogotá*. Informe de investigación (inédito).
Santafé de Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Trabajo
Social, Centro de Investigaciones.
- Colon, Antoni y Mélich, Joan-Carles (1997). *Después de la moderni-
dad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, L.A. (1976). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- CONETS (Consejo nacional para la educación en Trabajo Social)
(2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones
del ECAES para Trabajo Social* (documento interno de trabajo).
Santafé de Bogotá: MEN, ICFES, CONETS.
- Dal Pra, Ponticelli, María (1998). *Modelos teóricos del Trabajo Social*.
Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- De Zubiría, Miguel (1998). *Seis didácticas re-volucionarias para enseñar
concepto*. Módulo 6. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, Miguel (2000). *Pedagogía de la afectividad*. En: _____.

- (coord.). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Santafé de Bogotá: Instituto de Pedagogía Conceptual.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. 2ª edición. Valencia: Pre-textos.
- Dewey, John (1950). *La inteligencia y la conducta*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Dewey, John (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, John (1967). *Experiencia y educación*. 9ª edición. Buenos Aires: Lozada S.A.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación pensamiento, reflexión y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dilthey, Wilhem (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu. En las que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y la historia* (primera edición en alemán en 1883). México: Fondo de Cultura Económico.
- Dilthey, Wilhem (2000). *Sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo S.A. (publicación en inglés en 1910).
- Du Ranquet, Mathilde (1996). *Los modelos en Trabajo Social. Intervención con personas y familias* (primera edición en francés en 1981). México: Siglo XXI.
- Duque, Aura Victoria (2004). *Praxis, identidad y formación en Trabajo Social. Un estudio del sistema de representaciones simbólicas*. Manizales: Conets.
- Duque, Aura Victoria (2005). *Modelos mentales. Exploraciones desde las prácticas del Trabajo Social*. Informe de investigación (inédito). Manizales: Universidad de Caldas.
- Duque, Aura Victoria (2009). *Didácticas autopoiesicas para la intervención en Trabajo Social. Un estado del arte en experiencias de desarrollo humano: 2000-2008*. Informe de investigación (inédito). Manizales: Universidad de Caldas.
- Duque, Aura Victoria (2009a). *Aprehensibilidad. Tema transversal para la práctica del Trabajo Social*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Duque, Aura Victoria (2010). *Pensando la hermenéutica como la base del método educativo en Trabajo Social: Reflexiones para una praxis autopoiesica*. En: *Revista Eleuthera*, Vol. 3, pp. 11-39, Manizales.
- Duque, Aura Victoria (2012). *Didácticas sociales. Métodos educativos en trabajo Social desde un modelo cognoscional vincular*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Duque, Aura Victoria y Gallego, Giovani (2008). *Didáctica de la cotidianidad. Acotaciones para la intervención del Trabajo Social en las transiciones ecológicas*. En: *Revista Eleuthera*, Vol. 2, pp. 11-36, Manizales.

- Durkheim, Emil (2003). *Pragmatismo y sociología* (publicado en 1913). Buenos Aires: Quadrata.
- Durkheim, Emil (2006). *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. 3^º reimpresión. Madrid: Alianza.
- Erikson, Eric (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Erikson, Eric (1980). *Sociedad y adolescencia*. 7^º edición. Madrid: Siglo XXI.
- Eroles, Carlos (1998). *Familia y Trabajo Social. Un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio.
- Espada García, Miguel (2002). *Nuestro motor emocional. La motivación. Con motivación nuestra vida será más estimulante, exitosa y satisfactoria o no será*. Madrid: Díaz Santos.
- Feixas, Guillem y Miró, Teresa (12995). *Aproximación a la psicoterapia: Una introducción a los trastornos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Ferraris, Maurizio (2000). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Akal.
- Feyerabend, Paul (1989). *Contra el método*. 2^º edición. Barcelona: Ariel.
- Flórez, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Foerster, Heins von (1980). Observar la auto-referencia en emergencia. En: Elkaïm, Mony (comp.). *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Foerster, Heins von (1998). Visión y conocimiento: Disfunciones de segundo orden. En: Fried Schnitman, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 2^º reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. 3^º reimpresión. Barcelona: Paidós.
- Fombuena, Josefa y Marts, Estela (2006). *Trabajo Social clínico*. Ponencia presentada al VI congreso de estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Valencia. Zaragoza, España. En: <http://www.t.s.ucr.ac.cr> (consultado en julio de 2010)
- Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Estudio 3.
- Freire, Paulo (2002). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Freud, Sigmund (1993). *Obras completas*. Buenos Aires: Orbis.
- Fried Schnitman, Dora (1998). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 2^º reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Furt, H.G, y Wachs, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García, Alejo (2006). Educación popular y cine: de la des-subjetivación

- a la construcción de sentidos de vida. En: Tonón, Graciela (comp.). *Juventud y protagonismo ciudadano*. Buenos Aires: Espacio.
- García, Jesús y Melián, Jesús (1993). *Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social*. Madrid: Narcea.
- García, Susana (1999). *Especificidad y rol en Trabajo Social. Currículo, saber, formación*. Buenos Aires: Lumen.
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth (1996). *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, Anthony (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, María Fernanda (2008). *El Trabajo Social frente al reto de la vida. Trazos para una conversación*. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr>. (publicación electrónica en: Boletín electrónico Sura, 84/2003). (consultado en febrero 2010).
- Glaserfeld, Ernst von (1996). Aspectos del constructivismo. En: Parkman, Marcelo (comp.). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Glaserfeld, Ernst von (1998). La construcción del conocimiento. En: Fried Schnitman, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 2º reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, Ervin (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. México: Amorrortu.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones sociales*. México: Planeta.
- Gómez, Francisco (1998). *El Trabajo Social en el paradigma de la complejidad*. En: <http://www.es/eprints/1569/>. Publicación electrónica en: Revista Trabajo Social Hoy, Nro. 21, pp. 50-70. Madrid (consultado en febrero de 2010).
- Gómez, Francisco (1998a). *Elementos epistemológicos para una metodología sistémica-relacional*. En: <http://www.es/eprints/1569/>. Madrid (consultado en noviembre de 2011).
- Gordillo, Naty, Otros. Metodología, métodos y propuestas metodológicas en 68 libros ubicados en bibliotecas de unidades académicas de Santafé de Bogotá. En: *Revista Tendencias y Retos de la Universidad La Salle*. Nro. 12, Santafé de Bogotá, Octubre 2007, pp. 119-135.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1995). Paradigmas rivales en investigación cualitativa. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage (traducción de John Jairo Trejos, Profesor Universidad Tecnológica de Pererira).

- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, Jürgen (1996). *Lógica de las ciencias sociales*. 3^o edición. Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen (1999) *Teoría de la acción comunicativa: Crítica a la razón funcionalista*. Tomo II. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Hamilton, Gordon (1951). *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos* (primera edición en Inglés en 1940). México: La prensa mexicana.
- Hamilton, Gordon (1965). *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos*. 2^o edición (primera edición en Inglés en 1940). México: La prensa mexicana.
- Harris, Marvin (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Harris, Richard y Leahey, Thomas (1998). *Aprendizaje y cognición*. 4^o edición. Madrid: Prentice Hall.
- Herrera, Daniel (1993). Fenomenología y hermenéutica. En: Aportes 37. *La hermenéutica. Una aproximación necesaria desde la educación*. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa.
- Hill, Ricardo (1980). *Caso individual. Modelos actuales de práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Hollis, Florence (1982). *Diagnóstico en Trabajo Social con individuos y familias*. Lectura Nro. 314 (mimeografiado). Manizales: Universidad de Caldas.
- Hume, David (1978). *Tratado de la naturaleza humana/1*. Madrid: Editora Nacional.
- Husserl, Edmund (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- ICFES (2000). Informe universidad 2000. En: *Revista Vital Académica*. En: <http://www.ucaldas.edu.co> (consultado en julio de 2006).
- James, William (1941). *Charlas pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- James, William (1975). *Pragmatismo. Un nuevo hombre para algunos antiguos modos de pensar* (primera publicación en inglés, en 1907). Barcelona: s.e.
- Kuhn, Thomas (1994) *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Altaya.
- Kuhn, Thomas (1999). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económico.

- Kisnerman, Natalio (1981). *Introducción al Trabajo Social*. Tomo I. 2ª edición. Buenos Aires: Humanitas.
- Kisnerman, Natalio (1982). *Servicio Social pueblo. Siete estudios de Servicio Social*. 3ª edición. Buenos Aires: Humanitas.
- Kisnerman, Natalio (1987). *Salud pública y Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kisnerman, Natalio (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. 2ª edición. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Kisnerman, Natalio (2006). *La práctica ¿Para qué?* Memorias I encuentro Latinoamericano de Trabajo Social crítico, 2006, Brasil. En: <http://www.t.s.ucr.ac.cr> (consultado en julio 2008).
- Klefbeck, Johan (1999). Los conceptos de perspectiva de red y los métodos de abordaje en red. En: Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (comp.). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Lima, Boris (1976). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lipps, Hans (1994). Lógica formal y lógica hermenéutica. En: Vattimo, Gianni (comp.). *Hermenéutica y racionalidad*. Barcelona: Norma.
- Luhmann, Niklas (1994) ¿Cómo se pueden obtener estructuras latentes? En: Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (comp.). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, Niklas (1997). *Sociedad y sistemas. La ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, Niklas (1997a). *Organización y decisión. Autopoiésis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Anthropos.
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, José María y col. (1993). *Metodología de la mediación en el PEI. Orientaciones y recursos para el mediador*. Barcelona: Bruño.
- Martínez, Leonor (1997). *Diccionario de filosofía ilustrado*. 3ª edición. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Martínez, Miguel (2009). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. En: <http://prof.usb.ve/miguelm> (consultado en julio de 2010).
- Martyniuk, Claudio Eduardo (1994). *Positivismo, hermenéutica y teoría de los sistemas. Tres opciones epistemológicas en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.

- Maslow, Abraham (1983). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. 5ª edición. Barcelona: Kairos.
- Maturana, Humberto (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, Humberto (1996). *Desde la biología a la psicología*. Chile: Universitaria.
- Maturana, Humberto (1997a). *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.
- Maturana, Humberto (1997b). *La realidad ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. México: Anthropos.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1997). *De máquinas a seres vivos. Autopoiésis: la organización de lo vivo*. 4ª edición. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana Humberto y Verden-Zöller, Herda (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de la humanidad. Desde el patriarcado a la democracia*. 6ª edición. Chile: J.C. Sáez.
- Max-Neef, Alfred, Elizalde, Antonio y Hopenhay, Jorge (1997). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Colombia: Cepaur.
- Mead, Georg (1974). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Melano, María Cristina (2001). *Un Trabajo Social para los nuevos tiempos. La construcción de la ciudadanía*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Mélich, Joan-Carles (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Méndez, María Ximena (1999). La función asistencial: identidad proyectiva del Trabajo Social clínico. En: *Revista de Servicio Social*. Junio 1999.
- Mithen, Steven (1998). *Arquitectura de la mente*. Barcelona: Crítica.
- Montaño, Carlos (2006). *Un proyecto ético-político para el Trabajo Social*. Ponencia presentada al primer encuentro Latinoamericano de Trabajo Social Crítico. En: <http://www.t.s.ucr.ac.cr> (consultado en julio de 2008).
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar (1988). La noción de sujeto. En: Fried, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar (1997). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. 4ª edición. Madrid: Cátedra.

- Morin, Edgar (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moscovice, Serge (1986), *Psicología social, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Munuera, Pilar (2009). *Conversaciones con Mary Richmond: Un siglo después del diagnóstico social*. Madrid. En: <http://www.Richmondemytr evistaalternativas%SF9.dic01.pdf> (consultado en octubre de 2011).
- Munuera, Pilar (2009a). *Gordon Hamilton (1892-1967) y la importancia del registro social*. En: <http://www.t.s.%sFHoy%SF Gordon.pdf> (consultado en julio de 2011).
- Murray, Henry, et. al. (1969). *La personalidad en la naturaleza, la sociedad y la cultura*. 2º edición. Barcelona: Grijalbo.
- Nickerson, Raymond, Perkins, David y Smith, Edward (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. 2º edición. Barcelona: Paidós.
- Núñez, Ariel Cesar y Tobón, Sergio (2005). *Terapia cognitivo-conductual. El modelo procesual de la salud mental como camino para la integración, la investigación y la clínica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Olza, Miguel (1998). Trabajo Social de casos individuales. En: Morales, Francisco y Olza Miguel (coord.). *Psicología Social y Trabajo Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Olza, Miguel (1998 a). Teoría en Trabajo Social. En: Morales, Francisco y Olza Miguel (Coord.). *Psicología Social y Trabajo Social*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Ortega, Alicia (1974). *Trabajo Social como <aprender a ser>. Una investigación bibliográfica*. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr> (consultado en junio de 2010).
- Ortíz-Osés, Eter (1993). Entender, comprender, interpretar. En: Aportes Nro. 37. *La hermenéutica una aproximación necesaria desde la educación*. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa.
- Pakman, Marcelo (1999). Redes: Una metáfora para la práctica de intervención social. En: Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (comp.). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Parsons, Talcott (1984). *El sistema social*. 2º edición (primera edición en 1951). Madrid: Alianza.
- Parsons, Talcott (1968). *La estructura de la acción social*. 2º edición (primera edición en 1937). Madrid: Amorrortu.
- Payne, Malcolm (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción crítica*. Barcelona: Paidós.
- Peresson, Mario (1993). *Hermenéutica: Aportes desde la reflexión bíblica*. En: Aportes Nro. 37. *La hermenéutica una aproximación nece-*

- saria desde la educación*. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa.
- Pérez, Royman y Gallego-Badillo, Rómulo (1994). *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá: Magisterio.
- Perkins, Davis (1999). Qué es la comprensión. En: Stone, Marta (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Perls, Fritz (1973). *El enfoque gestáltico*. 2ª edición. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Piaget, Jean (1974). *El estructuralismo*. Barcelona: Orbis.
- Piaget, Jean (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, Jean (1997). Inteligencia y adaptación biológica. En: _____. Et. al. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva ediciones.
- Prada, Rafael (1995). *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. 3ª edición. Santafé de Bogotá: San Pablo.
- Prieto, Flor y García, Claramaría (1973). *La re-estructuración de la carrera de Trabajo Social. Aplicación del método científico*. Serie ISI. Buenos Aires: Ecro.
- Primavera, Heloisa (1999). Todo/nada, Siempre/nunca, Distinto/igual: Acerca de redes sociales y participación. En: Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (comp.). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Putman, Hilary (1999). *El pragmatismo. Un debate abierto*. Barcelona: Gedisa.
- Quiroz, Mario Hernán (1998). Influencia del psicoanálisis en el Case Work. En: *Revista de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*, Vol. 15, Nro. 15, pp. 81-94.
- Quiroz, Mario Hernán y Peña, Iván (1998). *El socio-diagnóstico*. 2ª edición. Concepción: Universidad de Concepción-Chile.
- Reynosa, Lidia y Calvo, Lilian (2002). *Trabajo Social y enfoque gestáltico*. Buenos Aires: Espacio.
- Richmond, Mary Ellen (1899). *Friendly visiting among the poor (Visitas amistosas a los pobres. Un manual para trabajadoras de la caridad)*. Nueva York: Mac. Millan. Edición electrónica en: <http://www.gutenberg.org/dirs/2/4/8/4/27/84/> (consultado en julio de 2010).
- Richmond, Mary Ellen (1899). *The Good Neighbor in the Modern City (El buen vecino en la ciudad moderna)*. Filadelfia. U.S.A.: J.B. Lippincott Company. Edición electrónica en: <http://www.gutenberg.org/dirs/2/4/8/4/27/84/> (consultado en julio de 2010).
- Richmond, Mary Ellen (1962). *Caso social individual (What is Social*

- Case Work*. Publicado en inglés, en 1922, por la Russell Sage Foundation). Buenos Aires: Humanitas.
- Richmond, Mary Ellen (2005). *Diagnóstico social*. 1^o reimpresión (publicado en inglés en 1918). Madrid: Siglo XXI.
- Richmond, Mary Ellen, Joanna Colcond, y Ruth Mann (1930). *The long view: Papers and addresses* (Mirando a lo lejos). New York: Russell Foundation.
- Ricoeur, Paul (1969). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.
- Ricoeur, Paul (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Ricoeur, Paul (1990). Discurso filosófico y hermenéusis. En: *Revista Anthopos*, Nro. 181, diciembre 1990. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (1999a). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. 2^o edición. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica moderna*. 5^o edición. Madrid: Mc Graw Hill.
- Roger, Carl (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Roger, Carl (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Roger, Carl y Rosenberg, R.L. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapéutica. Fundamentos de un enfoque centrado en la persona*. Madrid: Narcea.
- Rogoff, Bárbara (1993). Lo individual y el contexto socio-cultural. En: _____ *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, María Cristina (1999). Desarrollo histórico-teórico del modelo terapéutico de intervención en Trabajo Social. En: *Revista costarricense de Trabajo Social*, Nro. 9, p 58-65. San José de Costa Rica.
- Romero, María Cristina y Molina María Lorena (2002). *Las prácticas de red asistencial, socio-económicas y terapéuticas desde el paradigma de la complejidad*. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr>. Boletín electrónico Sura 72/2002 (consultado en Julio de 2010).
- Sand, René (1961). *El servicio social a través del mundo. Asistencia -Prévoyance- higiene*. Buenos Aires: Humanitas.

- Sartre, Jean-Paul (2006). *El existencialismo es un humanismo*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Satir, Virginia (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Onceava reimpresión. México: Pax México.
- Satir, Virginia (1997). *En contacto íntimo. Cómo relacionarse con un mismo y con los demás*. Quinta reimpresión. México: Árbol.
- Schutz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, J. y Jacobs, J. (1992). *Sociología cualitativa: Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Scott, Gordon (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Searle, John (1992). *Un ensayo sobre filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos.
- Searle, John (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona: Crítica.
- Segal, Lynn (1994). *Soñar la realidad. El constructivismo de Heins von Foerster*. Barcelona: Paidós.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. 3o edición. Bogotá: Planeta.
- Shaffeer, David y Kipp, Katherine (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 7º edición. México: Thomson editores.
- Sierra, Sela (1971). *Introducción a la asistencia social*. 3º edición. Buenos Aires: Humanitas.
- Silvestrini, Vittorio (1998) *¿Qué es la entropía?* Barcelona: Norma.
- Sluzki, Carlos (1999). De cómo la red social afecta la salud del individuo y la salud del individuo afecta a la red social. En: Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (comp.). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Steier, Frederick (1996). Hacia un enfoque constructivo, radical y ecológico de la comunicación familiar. En: Pakman, Marcelo (comp.). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Sternberg, R.J. (1987). *Inteligencia humana I: La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Jorge (2006). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Travi, Bibiana (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio.
- Varela, Francisco (2002). *El fenómeno de la vida*. 2º edición. Caracas: Dolmen ediciones.
- Vattimo, Gianni (1994). *Hermenéutica y racionalidad (Comp.)*. Barcelona: Norma.

- Vélez, Olga Lucía (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.
- Verden-Zöllner, Gerda (2003). El juego en la relación madre-infante. Fundamentos biológicos de la conciencia de sí mismo y la conciencia social. En: Maturana, Humberto y Verden-Zöllner, Gerda. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de la humanidad. Desde el patriarcado a la democracia*. 6ª edición. Chile: J.C. Sáez.
- Vigotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Viscarret, Juan Jesús (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza.
- Watzlawick, Paul (1998). Pensamiento sistémico y enfoque de los sistemas humanos. En: Elkaim, Mony (comp.). *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Zamanillo, Teresa y Gaitán Lourdes (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: EVD.

Desde las pioneras académicas hasta las re-configuradoras contemporáneas de los modelos de intervención en Trabajo Social, este libro hace una lectura hermenéutica de sus aportes para develar, en el marco de las metodologías, la heurística del método como el trasfondo de una práctica social que ha devenido desde diferentes posturas epistemológicas, ontológicas y teóricas.

A la luz de veintidós modelos dentro del paradigma constructivista, teniendo presentes sus diferentes posturas, se hace un reconocimiento explícito de la 'matriz epistémica' que da origen a la profesión. Matriz que, en la obra de Mary Ellen Richmond (urdida hace un siglo), dio cuerpo a una propuesta que puede comprenderse como expresión del pensamiento complejo. Igualmente, se tipifican los métodos sociales para el abordaje de las realidades objeto de intervención, desde una perspectiva comprensiva, para desembocar en los enfoques cognoscitivos en sus tres líneas sistémicas.

Producto de esta reflexión teórica, como afirmaría Richmond, se levantan las historias ocultas de cada 'matriz epistémica' para identificar un principio común que rige la intervención social. En ellas se re-significan los soportes disciplinares desde diferentes escuelas de pensamiento tanto filosóficas, sociológicas, antropológicas, psicológicas como educativas. En particular, desde esta última disciplina, se orienta la reflexión a los procesos educativos vs. terapéuticos en la intervención para enfatizar en el rol formativo desde sus diferentes connotaciones.

Este libro se convierte así en una fuente conceptual, no solo para comprender las dinámicas del cambio social que propiciaron a las diferentes re-semantizaciones de la intervención social, dado el espíritu científico de cada época, sino para configurar la plataforma epistémica de base para pensar y construir procesos alternativos de la praxis desde la complejidad social. Es un texto clave no solo para profesionales en Trabajo Social sino para profesionales de otras disciplinas en el ámbito de lo social.

Aura Victoria Duque. Trabajadora social, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Magister en Desarrollo Humano y Educativo. Profesora titular de la Universidad de Caldas, adscrita al Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Entre sus libros se encuentran: Praxis, identidad, y formación en trabajo social: un estudio del sistema de representaciones simbólicas; Aprehensibilidad: tema transversal para la práctica de trabajo social; Conflicto intra-personal: estructura del sistema de aprehensibilidad en estudiantes universitarios, y Didácticas sociales: métodos educativos en Trabajo Social desde un modelo cognoscional vincular.

