Modelos de aprendizaje y cambio

Diana Rodríguez Charry
Adrián Serna Dimas

Modelos de aprendizaje y cambio

Diana Rodríguez Charry
Adrián Serna Dimas

Modelos de aprendizaje y cambio

Rodríguez Charry, Diana

Modelos de aprendizaje y cambio / Diana Rodríguez Charry y Adrián Serna Dimas – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

222 páginas.

Incluye referencias bibliográficas (páginas 215-222)

ISBN 978-958-631-878-5

1. Aprendizaje 2. Psicoterapeutas – Formación profesional 3. Psicología del aprendizaje I. Serna Dimas, Adrián
II. Universidad Santo Tomás -- División de Ciencias de la Salud -- Facultad de Psicología -- Maestría en psicología clínica y de familia

CDD 153.152

Co-BoUST

© Diana Rodríguez Charry | Adrián Serna Dimas, 2015

© Universidad Santo Tomás, 2015

Ediciones USTA Carrera 13 n.º 54-39

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 5878797 ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.editorial-usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro

Diseño de carátula: Diego Mesa Quintero

Diagramación: José Domingo Cepeda

Corrección de estilo: Melisa Restrepo Molina

Impresión: Dao Digital Ltda.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-631-878-5

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Primera edición, 2015

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Contenido

<i>Presentación</i>	ix
<i>Introducción</i>	xiii
Planteamientos generales en torno al aprendizaje y el cambio humanos	19
Horizontes	20
Presupuestos	22
Objetivos	25
Hipótesis y preguntas de investigación	26
La construcción de los problemas de investigación e intervención	28
Perspectiva sistémica, ecológica y compleja del aprendizaje y el cambio	31
El problema del aprendizaje y el cambio	32
El aprendizaje desde los enfoques sistémicos, ecológicos y complejos	48
El cambio desde los enfoques sistémicos, ecológicos y complejos	62
Línea proyecto: aprendizaje y cambio como fenómenos sistémicos, ecológicos y complejos	77
Niveles del fenómeno	78
Ámbitos del fenómeno	79
Naturaleza del aprendizaje y el cambio	81
De las epistemologías y las metodologías	96
Modelos de terapia: formas del cambio y el aprendizaje	87
Modelización y terapia desde los enfoques sistémicos, ecológicos y complejos	90
Modelizaciones del cambio y modelos terapéuticos	91

Formación de terapeutas	103
Ciencia, estética y práctica	104
Modelos de terapia y supervisión	106
La supervisión	116
Estilos terapéuticos y aprendizaje de la terapia	118
El aprendizaje de lo clínico	120
Nuestro entorno regional	121
Una ilustración formativa: maestría en psicología clínica y de la familia	122
Principios de base	124
Estudio de los modos de formación e intervención: metaescenarios para el aprendizaje y el cambio	127
Relación entre el sistema conceptual y el horizonte de estrategias de investigación/intervención	128
Modelizaciones del cambio y modelos terapéuticos	130
Modelos de supervisión y aprendizaje	150
Modelización ecológica de procesos psicoterapéuticos e impacto social	172
De la formación a la investigación/intervención desde el aprendizaje y el cambio	197
Las visiones sobre el conocimiento de un enfoque paradigmático	198
Las visiones sobre los procesos de formación en un enfoque paradigmático	201
Alcances desde un paradigma sistémico, ecológico y complejo	207
Consideraciones finales	211
Referencias	215

Se pueden considerar los sentimientos y las sensaciones, en cuanto son algo sentido, como absolutamente ciertos. dolores, placeres, angustias, no pueden ser discutidos. Y el saber que tenemos de ellos no es reductible a ningún otro.

Ferdinand Alquié.

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

Presentación

El siguiente texto da cuenta de las formulaciones institucionales, académicas, investigativas e interventivas de la línea proyecto de investigación Modelos de cambio y aprendizaje de la Maestría en Psicología Clínica y de Familia, programa de posgrado adscrito a la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Esta maestría, que se constituyó en 1985, se ha propuesto desarrollar un enfoque alternativo desde la complejidad para el campo de la psicología clínica y para el abordaje de la psicoterapia y la salud mental, soportado en una variedad teórica, metodológica, estratégica e instrumental que relaciona los dominios de conocimiento psíquicos, sociales, éticos, políticos y culturales, es decir, una interacción de las dimensiones eco-eto-antropológicas inherentes a la vida de los sistemas humanos. De tal suerte se entiende que la manera en que paradigmáticamente se organiza el conocimiento responde a una posición que propone la conectividad y, con ello, la integración para configurar una ciencia compleja en torno a los fenómenos humanos y sociales.

En concordancia con la tradición de la psicología clínica en general y de la psicoterapia sistémica en particular, el currículo del programa ha asumido la intervención como un escenario de investigación, lo que le ha permitido configurar un modelo de investigación/intervención para la formación de psicoterapeutas, investigadores e interventores en el campo de la salud mental. El programa, dirigido a psicólogos y psiquiatras, incluye el desarrollo de competencias para el ejercicio de la psicología clínica, la terapia familiar sistémica, la consultoría a distintos tipos de organizaciones y la producción de conocimiento. Estas competencias han estado orientadas a la comprensión de los procesos psicológicos, clínicos, terapéuticos y, en general, vinculares de las personas en el contexto de la familia y su ecología social para la creación de escenarios de cambio.

En particular, la línea proyecto materia del presente texto –sobre la cual concurre de manera amplia la reflexión sobre la responsabilidad social y política de la maestría como programa de formación, investigación e intervención– hace visible unos principios fundamentales de este paradigma: el aprendizaje y el cambio de los sistemas, dentro de la trama más amplia de la adaptación como horizonte de la vida. De manera más puntual, la línea proyecto revierte estos principios para visibilizar cómo se aprende en la psicoterapia, los modos en que esta opera en distintos contextos humanos, lo que se comprende como el problema del cambio y las formas de impacto social que conlleva la práctica psicoterapéutica, siempre como maneras de contribuir a mejorar las vidas de personas, familias y grupos sociales. Esta postura demanda del equipo docente y de los investigadores interventores en formación un rigor profesional e investigativo consistente y un claro sentido del cuidado social.

La construcción de esta línea proyecto no acaba de inaugurarse. Se remonta a más de una década de trabajo del equipo docente de la maestría en la que han participado varios investigadores. Los psicólogos y psicoterapeutas Ángela Hernández y Jairo Estupiñán sentaron las primeras referencias para esta línea de investigación: Ángela Hernández, con sus trabajos sobre familias clínicas y no clínicas de Bogotá (1993)

y, más adelante, Jairo Estupiñan, con sus diversas investigaciones sobre los modelos psicoterapéuticos y sus efectos interventivos en familias y parejas (1993 – 1995). Con base en estas referencias se configuró en el 2003 la línea de investigación Modelos contextuales de formación y de psicoterapia, bajo la dirección del psicólogo Leonardo Rodríguez y la tutoría de las psicólogas y psicoterapeutas Mónica Polo y Diana Rodríguez Charry.

El sorpresivo y lamentable accidente sufrido por el profesor Rodríguez hizo que en el 2006 la dirección de la línea fuera asumida por el psicólogo y licenciado en Educación Julio Abel Niño con la co-gestión de Diana Rodríguez, quienes realizaron las primeras sistematizaciones sobre los modelos de formación y de terapia existentes en el amplio campo de la clínica y propusieron las primeras implicaciones para entender estos modelos desde un enfoque complejo. Estos primeros recorridos se nutrieron de los aportes de la psicóloga Dora I. Garzón.

Fue a partir del 2007 que el actual equipo de co-dirección inició su trabajo con base en las elaboraciones antecedentes, lo que valió para redefinir la línea de investigación bajo la modalidad de línea proyecto de investigación en Modelos de cambio y aprendizaje. De esta manera, lo que se presenta en este texto da cuenta de la manera como el equipo actual recrea los diversos avances construidos por los docentes de la maestría en el curso de una década, organiza encuadres a la luz de los desarrollos del paradigma complejo en el interior del programa y plantea un universo de referencias propias consecuentes tanto con el trabajo de los co-directores como de las cohortes de estudiantes vinculadas a la línea proyecto.

El aprendizaje, el cambio y la adaptación han sido preocupaciones constantes en el discurrir histórico de las comprensiones de lo humano. Sin duda, son cuestiones que involucran nuestras expectativas más sentidas sobre la preservación, la transformación y la innovación, por lo mismo, ámbitos o dimensiones especialmente proclives a la ideologización: en unos casos esgrimidas para señalar el carácter constante e inmodificable de la naturaleza humana; en otros, interpuestas para alegar el carácter frágil y mutable de esta misma naturaleza. En cualquiera de estas situaciones, tal ideologización ha sido propicia para promover figuras impostadas, abstracciones metafísicas, sujetos o actores voluntariosos o determinismos de todas las especies para dar cuenta del aprendizaje, el cambio y la adaptación. Ante estas ideologizaciones, inclusive la del vitalismo, urge una introducción del aprendizaje, el cambio y la adaptación en una comprensión compleja de la vida, no como naturaleza intemperante, sino como emergente de las vinculaciones recurrentes de las dimensiones psíquicas, sociales, políticas y culturales.

En consecuencia, los efectos del aprendizaje, el cambio y la adaptación son inseparables de esa emergencia de la vida que, si se quiere, se expresa de manera contundente en la radicalización de la experiencia, es decir, en la experiencia como raíz. En la experiencia, que es la encarnación de la emergencia de la vida, los efectos no son simples sucedáneos de las causas, tampoco inercias de una tradición o inevitables de las costumbres o de los hábitos. Precisamente esta es una de las preocupaciones fundamentales del programa de maestría, de su equipo de investigadores en el tiempo y de esta línea proyecto de investigación: entender los efectos desde la radicalización de la experiencia, que es patente en nuestras

interacciones cotidianas, siempre que los sistemas humanos enfrenten desafíos para subsistir. En medio de las vicisitudes, de las contradicciones, de los dilemas de la existencia, ciertamente opera una radicalización de la experiencia que no es otra cosa que la vida en su máxima expansión. Es allí, en esta radicalización de la experiencia, que adquieren ribetes renovados dimensiones como el aprendizaje, el cambio y la adaptación.

Para la línea proyecto se trata de hacer inteligibles los procesos de aprendizaje y cambio humanos como una manera de revelar la posición epistémica, metódica, ética y política de una propuesta de formación en el ámbito de la institución educativa y profesional desde un enfoque complejo. Este trabajo reflexivo y práctico se ha acompañado de procesos investigativos que han venido complejizando la comprensión de lo clínico y de lo psicopatológico, y afinando un sentido crítico sobre los modos de proceder en el marco de diversas posturas y sus efectos.

El siguiente texto presenta los alcances más notables de este campo de la maestría. El primer aparte establece los principales planteamientos sobre los cuales se construyó la línea proyecto de investigación institucional hasta el 2010; los dos siguientes presentan de manera panorámica las principales discusiones en torno al aprendizaje y al cambio, conduciéndolas de las referencias desarrolladas por distintos enfoques al modo como son comprendidas desde un enfoque sistémico, ecológico y complejo. Posteriormente, el texto presenta un aparte que conduce estas referencias paradigmáticas a la especificidad de los procesos de formación de terapeutas para luego, en un apartado siguiente, ubicar los encuadres que permitieron el desarrollo de la investigación/intervención en la línea proyecto. Con los insumos generados en este recorrido, la línea proyecto plantea algunas de las implicaciones del enfoque en la construcción y la prospectiva del programa de formación. En cada uno de estos apartes están plasmadas unas ideas que son el fruto de la dinámica constante de los equipos de trabajo, a los cuales expresamos nuestros agradecimientos.

BOGOTÁ, D. C.

NOVIEMBRE DE 2012

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

Introducción

Las preocupaciones que animan la línea proyecto en Modelos de cambio y aprendizaje coinciden con el campo de conocimiento que se delimitó desde tiempo atrás en la psicología clínica. Inicialmente, en tiempos de posguerra, este campo fue asociado a la labor que debían asumir los psicólogos en instituciones de cuidado hospitalario. Sin embargo, las limitaciones para la aplicación de la psicología básica en estos entornos, así como los estudios en campo con grupos de población en condición de discapacidad, en enfermedad o que habían vivido situaciones de daño social, generaron una subdisciplina de amplia demanda que introdujo a los psicólogos en distintos campos de acción, lo cual requirió de ellos una comprensión amplia y crítica sobre la salud y el bienestar, y los modos de preservarlo, recuperarlo y promoverlo. Estas acciones en general se correspondían con las de otros profesionales, en particular médicos, terapeutas físicos, del lenguaje, trabajadores sociales y más adelante, abogados y agentes del Estado, encargados de velar por el mejoramiento de las condiciones de vida de diversos grupos en situaciones de precariedad y riesgo.

Pese a la coexistencia o concurrencia de preocupaciones, se hizo evidente que cada uno de estos profesionales estaba inscrito en posturas, intencionalidades y consideraciones diferentes sobre el cuidado social. Precisamente esto fue introduciendo la discusión política en virtud de los impactos que generaban las intervenciones en la vida de las personas.

En este recorrido la psicología clínica efectivamente transitó de un quehacer disciplinar instalado básicamente en el interior de instituciones de cuidado a un quehacer inclinado a diversidad de campos institucionales y en relación con las labores de otras disciplinas. Pero no se trató solamente de un reposicionamiento del quehacer, de los campos y de las instituciones; al mismo tiempo se trató de un desafío a las referencias epistémicas, metódicas, éticas y políticas de la disciplina, que fue cuestionando las premisas sobre el sentido del cuidado. Se pasó de una concepción del cuidado que tratando a los individuos consideraba que preservaba a la sociedad a una concepción del cuidado más abarcadora, que se enfrentó a controvertir las escisiones entre individuo y sociedad desde los entramados relacionales que le conceden relevancia a los recursos, a las autonomías y a las co-responsabilidades que hacen precisamente lo humano. En este tránsito de concepciones, que no supone necesariamente el agotamiento de las premisas de una concepción a otra, sino en muchos casos su encabalgamiento, la psicología clínica ha tenido que visitar distintos topos comunes. Uno de estos topos comunes está representado en las cuestiones del aprendizaje, el cambio y en general, la adaptación humana.

Estas cuestiones están en el centro de los intereses de nuestra línea proyecto. Tradicionalmente el problema del aprendizaje ha ocupado un espacio importante en las investigaciones de la psicología y en el conjunto de campo soportadas en ella, como las denominadas ciencias de la educación, no así el

problema del cambio, que si bien ha sido enunciado recurrentemente, aparece problemático en el horizonte teórico y metodológico de las ciencias sociales y humanas de manera más bien reciente. Dicho sea de paso, aprendizaje y cambio se han abordado como dos problemas de naturaleza distinta e, inclusive, antagónica.

En relación con el aprendizaje, las indagaciones se han concentrado en lo sostenido, en lo constante, en lo preservado; sobre esta idea se ha opuesto el cambio, entendido como lo sobreviniente, lo transformable, lo novedoso. Esta oposición, sustentada en poderosas inercias del pensamiento, no solo creó apuestas epistémicas y modos de concebir el mundo, sino más allá, llegó a fabricarlo con tejidos institucionales diferenciados: instituciones de socialización, de resocialización; de atención, de intervención. Precisamente, en el pesado lastre de las inercias del pensamiento, se terminaron configurando, en el orden epistémico, los alcances y límites del orden clínico de la psicología y, en el orden institucional, los alcances y los límites de la psicología clínica como práctica social.

Por sus diversas implicaciones y aplicaciones, estas cuestiones del aprendizaje y del cambio atañen a la complejidad del conjunto de las dimensiones humanas. Requieren su comprensión en la psicología, en la pedagogía, en la educación, en la comunicación, en la cultura, en la sociedad y en la política, pero más allá, en lo que tiene de psicológico, de pedagógico, de educativo, de comunicacional, de cultural, de social y de político. Para que esto proceda, para restituir al aprendizaje y el cambio como dimensiones transversales a la experiencia humana, urge un enfoque transdisciplinar que ejerza un poderoso ejercicio de crítica de las parcelaciones disciplinares o de los tibios intercambios multidisciplinares para constituir las en la fuente de un campo transdisciplinar organizado desde un principio no menos fragmentado ni disperso: la adaptación.

Así, esta transdisciplina de la adaptación, donde aprendizaje y cambio no ceden a compartimiento alguno, sugiere una redefinición de distintas prácticas disciplinares, entre ellas las de la psicología y las del propio ejercicio de la psicoterapia, tan convocadas hoy ante temores y sufrimientos de personas, familias y comunidades expuestas a situaciones de daño (Estrada, Ripoll y Rodríguez, 2010). De hecho, esta transdisciplina no solo confronta el lugar epistémico de los quehaceres disciplinares, sino que apunta a la reinención de los tejidos institucionales. ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo aprendemos a participar en la transformación de relaciones y dinámicas sociales? ¿Es posible cambiar de manera deliberada? ¿Cómo transformar comportamientos y conflictos entre personas, grupos e incluso culturas? Esto se constituye en un problema para los agentes sociales que no solo involucra terapeutas (médicos, psiquiatras y psicólogos), sino también abogados, jueces y políticos.

De tal suerte, el primer capítulo se aboca a una revisión de las concepciones que ciernen usualmente los enfoques del aprendizaje y el cambio para llegar en su tránsito a configurar una propuesta compleja y ecológica de las mismas en la transdisciplina de la adaptación. Situado este campo, el segundo capítulo da cuenta de los referentes con los que se organiza la línea proyecto de investigación/intervención.

Para el caso específico de la Maestría en Psicología Clínica y de Familia esta trandisciplina de la adaptación, ciertamente en construcción, tiene tras de sí una lectura progresiva y constructiva de los enfoques comunicacionales y de su enriquecimiento con enfoques narrativistas, una apropiación contextual de los enfoques de sistemas y de su desarrollo en términos de lógicas vinculares, una incorporación de las referencias ecológicas trascendidas a referencias eco-eto-antropológicas y una postura crítica y propositiva dentro de los enfoques de la complejidad.

En medio de estas andaduras, surtidas de experiencias concretas, de trayectorias particulares, de modos de ver el mundo que dejamos que nos vea, la psicología clínica y la psicoterapia han sido provocadas a nuevos puntos de vista, a reconocer otras lógicas, a enriquecerse, no en lenguajes, sino en lógicas de pensamiento rubricadas en toda suerte de metáforas en las que aprendizaje, cambio y adaptación se muestran como figuras para una estética de las posibilidades de lo humano que no desdice de las biología de la especie ni se apertrecha en las sociodiceas del racionalismo.

Detrás de esta aventura, sin duda recubierta de toda suerte de ambigüedades, o mejor, de los rigores salvíficos de la ambigüedad, el programa ha auspiciado diálogos abiertos para que, desde una línea proyecto de investigación como la nuestra, pueda reconocer lo clínico de lo psicológico y la psicología clínica desde esa estética de las posibilidades de lo humano. Si se quiere, se trata de una apuesta que, en concordancia con los principios paradigmáticos ecológicos y complejos de la maestría, busca igualmente entender qué, cómo, por qué y para qué hacemos lo que hacemos.

Para la psicología en particular y para las ciencias humanas y sociales en general, tanto en el contexto internacional (cf. American Psychological Association, APA), como en el regional (Martínez y Mercado, 2002), se ha vuelto una preocupación creciente dar cuenta de los modos en que se forman los psicoterapeutas y la efectividad de sus intervenciones. La propuesta que se ha venido configurando es la de integrar ciencia con práctica a través de los servicios a la comunidad, lo que apela a investigaciones intervenciones contextuales promoviendo un proceso articulador que dé cuenta de las relaciones y retroacciones entre estos ámbitos (Hawkins, 2002). Procesos de este orden se vienen adelantando en los Estados Unidos por parte de diversas asociaciones profesionales, como la propia APA, la Association for Advancement of Behavioral Therapy (ABBT) y el National Institute of Mental Health (NIMH), quienes avanzan en esta iniciativa con los llamados programas de proficiencia (Polo, Rodríguez y Rodríguez, 2004).

Valga señalar que esta preocupación por la formación y el impacto de la psicoterapia se inscribe en un problema de orden más amplio, relacionado con la urgencia de acometer mayores investigaciones en torno a la salud mental. En Europa, por ejemplo, el Consejo de la Unión Europea, en resolución de 1999, formulada a partir de una reunión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre promoción de la salud mental, afirma que las enfermedades mentales requieren investigarse, ya que son responsables de gran parte del gasto sanitario en sus países (Hernández, 2004). Más allá del gasto sanitario, las enfermedades mentales requieren investigarse porque ellas son vasos comunicantes de diferentes

problemáticas sociales. La investigación de la salud mental, por sus implicaciones sociales, colectivas y públicas, requiere precisamente un análisis consistente de las prácticas de los agentes encargados de la intervención en la materia.

En lo relacionado particularmente con la terapia familiar, desde hace algunos años en los Estados Unidos, la Academia Americana de Terapia Familiar y la Comisión de Acreditación para la Educación en Terapia Familiar y Marital, vienen realizando estudios en torno a la efectividad de la psicoterapia de familia y marital. En Europa, la Organización de la Terapia Familiar de Europa, en el congreso realizado en Berlín en el verano de 2004, concluyó que el entrenamiento realizado es altamente sensible a los contextos culturales y políticos, pues este somete a una valoración crítica el sistema de salud y las políticas que los soportan (Welter-Enderlin, 2005). España ha realizado importantes desarrollos con la Federación de Asociaciones Españolas de Terapia Familiar (FAETF), donde se han consensuado criterios para la acreditación de programas de entrenamiento a terapeutas familiares. Estos movimientos de valoración en torno a las prácticas en psicología clínica se han ampliado ante dos consideraciones. La primera, que los problemas en el ámbito de la salud mental implican una carga humana, social y económica muy importante en el mundo y la segunda, que los servicios requieren dismantelar muchos de los obstáculos y deficiencias que dificultan que millones de personas en todo el mundo reciban el tratamiento que necesitan y merecen (OMS, 2001).

Los foros, congresos y publicaciones variadas en relación con la formación de terapeutas familiares (Welter-Enderlin, 2005; Stratton, 2005; Trepper, 2005; Linares, Moya y Usandivaras, 2003; Hernández, 2007; Sprenkle y Blow, 2004; Blow y Sprenkle, 2001; Sprenkle, 2003) ponen de presente que la formación se ha expandido en el mundo y, con esto, que la valoración social e institucional en torno a ella ha aumentado (cada vez más instituciones de servicios sociales, profesionales de la salud y las propias personas y familias desean ir a terapia familiar como una opción para resolver problemas). Esto evidencia cómo el impacto social de la misma es positivo y efectivo, es decir que ciertamente se le evalúa como un proceso de ayuda eficaz. Este proceso, por demás, se hace cada vez más extensivo a diferentes contextos o entornos:

Ello se traduce en que los terapeutas bien entrenados en Terapia Familiar, desarrollan habilidades que rebasan el ámbito del consultorio y que les permite desenvolverse adecuadamente en entornos de trabajo en equipo, consultas, y organizaciones. (Stratton, 2005, p. 12)

Es precisamente esta última consideración, que amplía y diversifica los modos y ámbitos de intervención de los terapeutas, lo que obliga a considerar científicamente los aprendizajes para desenvolverse en ellos, en particular cómo los psicólogos, los interventores y los psicoterapeutas comprenden y operan el cambio con diversos sistemas humanos. Inspirada en este orden de preocupaciones, la Maestría formalizó desde el 2003 la línea de investigación en Modelos contextuales de formación de terapeutas, actualmente línea proyecto de investigación en Modelos de cambio y aprendizaje, que ha implicado una revisión en torno a los modos de conceptualizar, encuadrar e instrumentar el aprendizaje

y el cambio humano, para proponer una perspectiva sistémica y ecológica de tales fenómenos desde un enfoque complejo.

Para el panorama colombiano se trata de un frente de trabajo urgente de la psicología como disciplina, de la psicología clínica como subdisciplina y de la psicoterapia como práctica. En el contexto colombiano coinciden un conjunto complejo de problemáticas de distinta índole y orden, un tejido institucional cada vez más obligado a responder a estas problemáticas desde medidas de atención, asistencia e intervención y una cada vez más amplia oferta de programas de formación en disciplinas vinculadas con estos temas, entre ellas, la psicología.

La coincidencia de estas tres realidades resulta propicia para crear lecturas sostenidas e imperturbables sobre determinadas problemáticas, para que las instituciones tiendan a generar mecanismos y dispositivos bastante homogenizados y homogenizadores para atender estas lecturas de nuestros problemas y para que las instancias de formación, atentas a las demandas, terminen robusteciendo estas lecturas. Sin duda, un circuito propicio para que emerjan zonas de sombra donde problemas, lecturas y formaciones no trascienden lugares comunes, sin que ello suponga transformaciones ostensibles. De hecho, esto se convierte en un caldo de cultivo para esas inercias en las que los instrumentos para pensar terminan convertidos en cosas que existen en la realidad con independencia de cualquier pensamiento, circunstancias en las cuales el psicólogo se reviste como mero técnico de las políticas públicas, en unos casos robusteciendo las jergas de la política con tintes de psicología y, en otros, convirtiendo categorías meramente políticas en presupuestos del quehacer psicológico. Una estética de las posibilidades humanas, que surge de la transdisciplina de la adaptación, es una invitación a una psicología deliberada que favorezca la diferenciación en medio de lo recurrente.

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

Capítulo 1

Planteamientos generales en torno al aprendizaje y el cambio humanos

De entrada se puede afirmar de modo bastante general que la psicología clínica y la psicoterapia representan prácticas orientadas a promover, preservar y restablecer el bienestar. Uno de los desafíos que enfrenta una propuesta planteada en el encuadre de lo sistémico, lo ecológico y lo complejo, es precisamente dar cuenta de la tesitura de las prácticas que efectivamente promueven desde las interacciones, los contextos y las contingencias el bienestar de los sistemas humanos. Se trata de un desafío porque, a diferencia de otras propuestas, este encuadre no concibe el bienestar como una exterioridad que desde allí, desde el afuera, pueda consignar unos atributos objetivos, ni tampoco porque, como otras propuestas, asuma el bienestar en un desagregado relativo modelado sobre el solipsismo del individuo o sobre la mera afirmación de los grupos. Este encuadre reconoce el bienestar en las posibilidades que generan los propios sistemas, en sus diferenciaciones, en la

flexibilidad de sus marcos y en los emergentes de la existencia. Una visión así encuentra que allí donde algunos puntos de vista emplazan el bienestar, como en la tendencia a la armonía, en la sujeción a lo normativo, en la preservación de modos de relación, están configuradas en mecanismos que indiferencian, que rigidizan y que cierran las emergencias de la existencia.

Pero el desafío va más allá. Un encuadre entre lo sistémico, lo ecológico y lo complejo supone que la interacción, el contexto y la contingencia son propiedades de sistemas en relación que, en este caso, involucran a las propias agencias de atención, asistencia e intervención social. En consecuencia, dicho encuadre entiende el bienestar desde las formas de organización de los sistemas humanos y más allá, desde las formas en que se encarna en instituciones, en profesionales o en agentes que participan en las formas de organización de los sistemas humanos.

Frente a la profusión de criterios que actualmente son invocados para caracterizar el bienestar, muchos de ellos permutados irreflexivamente entre campos disímiles, nuestro encuadre sistémico, ecológico y complejo acoge dos dimensiones que, con su propia historia y sus múltiples versiones, resultan propicias para entender el bienestar desde los sistemas en interacción: el aprendizaje y el cambio como dimensiones de la adaptación de los sistemas humanos. Se trata más que de dos comprensiones separadas, de niveles comprensivos diferenciados y simultáneos: los modos de formar, investigar e intervenir son de por sí la realización en la práctica de unas comprensiones sobre el cambio y el aprendizaje en los sistemas humanos.

Esta comprensión abarcadora rompe con la idea de la lente que puede ver sin ser vista –típica del representacionalismo metodológico y el realismo epistemológico– para inscribirse en la idea de la lente que ve viéndose a sí misma y a través de sí misma–, de la cual se derivan las posibilidades de la metacompreensión. Si se quiere, se asume de entrada el aprendizaje, el cambio y la adaptación desde la intervención investigativa de la investigación interventiva.

El abordaje del aprendizaje y el cambio que aquí se propone recupera los desarrollos enriquecidos de la sistémica y de la ecología, entendiéndolos desde una postura abierta a los desafíos de la complejidad. Se puede decir, entonces, que es un enfoque soportado en la organización interaccional de los medios o los entornos donde la generación permanente de diferenciaciones supone contingencias creadoras. Estas contingencias creadoras emergentes están en la base de los recursos con los cuales los sistemas ecológicamente entendidos se realizan en las experiencias. Hay, en ese sentido, una idea del aprendizaje y el cambio que, en medio de los encuadres de los contextos, crea en la experiencia.

La creación, habitualmente reducida a unos ámbitos discretos como el arte o sustituida por la idea más programática de la producción en el campo de la ciencia, resulta propicia para entender la estética de las posibilidades de los sistemas humanos (cf. González, 2001). Luego, nuestra línea proyecto apunta a qué, cómo, por qué y para qué crean los sistemas humanos (a qué, cómo, por qué y para qué crean los sistemas terapéuticos). Dicho esto, se puede afirmar que la línea proyecto de investigación ofrece una mirada creadora de las formas creadoras que discurren en medio de las experiencias que organizan los sistemas humanos.

1.1. HORIZONTES

La línea proyecto en Modelos de cambio y aprendizaje, auspiciada en la transdisciplina de la adaptación humana, está orientada a un conjunto amplio de interacciones, de organizaciones, procesos y fenómenos. En términos investigativos e interventivos, cada uno de los niveles de este conjunto se mueve a su vez por diferentes horizontes orientadores:

- **Horizonte epistemológico:** se ocupa de definir el estatuto del conocimiento, las relaciones de conocimiento y el sentido ético-político del conocimiento. Se trata del nivel macro operacional del paradigma. En este nivel macro operacional la línea proyecto asume los principios de la sistémica, la ecología y la complejidad, entendiendo que el aprendizaje y el cambio son dimensiones organizadas y organizadoras, con diferentes niveles que suponen complejidades distintas, los cuales no son preexistencias o condiciones iniciales dadas, sino emergencias de los modos de interacción de los sistemas.
- **Horizonte teórico:** implica el trabajo de caracterización de los mecanismos comprensivos, interpretativos o explicativos a los que se recurre para abordar los fenómenos humanos y sociales. Se trata del nivel de los conceptos teóricos. En este nivel de conceptualización teórica, la línea proyecto involucra la especificidad de los procesos psicológicos, los marcos de construcción de la clínica, las referencias analíticas de la psicoterapia y las especificidades de lo psicopatológico, promoviendo su deconstrucción en términos del aprendizaje y el cambio como dimensiones interaccionales de los sistemas humanos, es decir, desde los soportes paradigmáticos.
- **Horizonte metodológico:** conduce a la caracterización de mecanismos comprensivos, interpretativos o explicativos para reconocer en la experiencia o la práctica el discurrir de los fenómenos humanos y sociales. Este es el nivel de los conceptos metodológicos. En este nivel de conceptualización metodológica, la línea proyecto promueve la construcción de lenguajes abiertos, flexibles y dúctiles que, preservando las contingencias de las interacciones, las emergencias de los contextos y las ambigüedades de la experiencia, permitan puntuar las dinámicas del aprendizaje y el cambio.
- **Horizonte estratégico:** se ocupa de la definición de los niveles de observación a través de los sistemas de relación entre contextos, experiencias y lenguajes, es decir, el nivel de los conceptos teóricos-metodológicos revertidos a modos de actuar en la investigación e intervención. En este nivel estratégico, la línea proyecto auspicia recursos para la construcción de escenarios, de escenas y de guiones que, atentos a las diversidades de los sistemas, permitan movilizar reflexivamente las posibilidades de invención y reinención de la experiencia.

Estos horizontes, en profusa recursividad, organizan un campo de investigación que permite posicionar desde lo ecológico, lo sistémico y lo complejo unas estrategias para modelizar multiplicidad de fenómenos sobre las ideas fuertes del aprendizaje,

el cambio y la adaptación. Esta confección del campo lo hace sensible a distintos procesos de variación humana situados en contextos de diversa índole, clínicos o no clínicos. Tanto para la formación de terapeutas como para el impacto de la psicoterapia se presupuesta que el problema versa sobre cómo los sistemas humanos se impactan y transforman al interactuar en diversos contextos situados ecológicamente y los modos en que ello se encarna en las contingencias de los individuos, los grupos o las organizaciones más amplias. En este sentido, la línea proyecto de investigación se abre en el aprendizaje y el cambio, y promueve una mirada más integradora de los alcances de la psicología clínica y particularmente de la psicoterapia en términos de cuidado social. En consecuencia, la línea proyecto opera sobre diferentes presupuestos.

1.2. PRESUPUESTOS

El encuadre de la línea proyecto de investigación como proceso *metacomprendivo* y las puntualizaciones de sus diferentes horizontes orientadores supusieron la afirmación de unos presupuestos en el orden epistémico, formativo y, más allá, en el orden ético y político. En relación con la comprensión de los fenómenos emergentes en el discurrir de los sistemas, se reconocen los siguientes presupuestos para su abordaje en términos de aprendizaje y cambio:

- El cambio es una deriva natural y evenencial de los seres vivos, referido a los modos en que acontece su configuración, variación y mantenimiento, en los intercambios con otros y sus entornos. En tales procesos de acoplamiento se construye el aprendizaje, como nuevos modos de adaptación que se integran tangible e intangiblemente en los individuos y las interacciones, vinculando niveles biológicos, psicológicos, sociales, culturales y políticos.
- Los procesos de aprendizaje y cambio son así de naturaleza interactiva y al tiempo se encarnan en los individuos que son quienes operan las interacciones que construyen el cambio y el aprendizaje: los actores como autores capaces de observarse a sí mismos gracias a la reflexividad emergente de las interacciones, los contextos y las contingencias.
- Los autores actúan, perciben y configuran lenguajes que son puestos en juego en los entornos de interacción y pueden observarse en tanto acontecen en diversos dominios de organización de las mismas: en la experiencia con el otro, con los grupos, con las organizaciones. Para los sistemas observantes que participan dentro de los marcos de diferenciación de los sistemas y que introducen dominios específicos, el aprendizaje y el cambio son puntuados desde horizontes operadores

epistémicos, teóricos, metodológicos y estratégicos, ya que operan con eventos contingentes de su accionar.

- Los procesos de formación entendidos como de aprendizaje, situados en contextos clínicos y no clínicos, se configuran en una arquitectura de contextos, escenas y escenarios intencionados para operar las variaciones, que ganan su sentido en la ampliación de la autonomía de los individuos como seres vivos y las interacciones entre ellos.
- Las puntuaciones sobre aprendizaje y cambio emergen en este acontecer, lo que los hace inteligibles dada la naturaleza aperceptiva de los seres humanos para reconocer flujos de acontecimientos. Por ello la modelización se supone como el método para la construcción de conocimiento.
- Comprender los modos en que se aprende y cambia es un imperativo ético-político para una psicología que se plantea desde la complejidad.

Figura 1. Dinámica de aprendizaje/cambio. El fenómeno de cambio/aprendizaje acontece en los intercambios contingentes entre seres y unidades vivas (situadas ecológicamente). Emerge y se construye en tales intercambios el actor en autor y su autonomía.

En relación con los procesos formativos, cuyo reconocimiento se hace indispensable como contexto, se reconocen los siguientes presupuestos en términos de aprendizaje y cambio:

- Un programa de formación opera como un sistema, en este caso como un sistema de conocimiento que debe su diferenciación, su contextualidad y contingencia a multiplicidad de interacciones en la información, en la formación y en la transformación.
- Un programa de formación es un caso particular de una clase de organizaciones con características propias: el sistema educativo formal superior.

- La particularidad del programa de formación emerge de sus formas de organización que hacen posible su autonomía y configuran su identidad. Identidad significa cualidad unitaria y diversa.
- Lo anterior es posible en el interjuego de interacciones tanto entre sus componentes, como en ella como unidad con su entorno en las trayectorias únicas.
- Se configura una recursión entre organización e información.

Figura 2. Identidad en el proceso formativo. Como construcción social, un programa formativo configura en su propio accionar su identidad como organización de conocimiento particular, que genera información que forma.

En relación con el impacto de los procesos formativos, investigativos e interventivos, se reconocen los siguientes presupuestos, en términos del contexto en el que se convocan aprendizaje y cambio:

- El proceso formativo acontece en un campo/programa que atañe a la salud mental y que opera a través de un modelo de investigación/intervención que articula formación y servicios de ayuda.
- La formación de psicoterapeutas desborda el ámbito tradicional de la práctica clínica en consultorio y acontece en diversidad de escenarios sociales, familiares, organizacionales, lo que demanda tanto una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar como un rigor científico e investigativo que asegure la capacidad de la intervención para generar efectos de bienestar y reparación.
- Tales efectos de bienestar y reparación requieren ser considerados en sus dimensiones éticas y políticas, es decir, deben ser reconocidos como procesos de impacto social.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. General

- Comprender los procesos de aprendizaje y cambio como modos de variación contextual y ecológica inscritos en los horizontes de adaptación de los sistemas humanos, particularmente en aquellos intencionados para la formación de psicoterapeutas y de la psicoterapia.

1.3.2. Específicos

- Comprender los fenómenos de aprendizaje y cambio a través de la distinción de dimensiones –epistemológica, teórica, metodológica y estratégica– y de niveles –personas, grupos, familias y ecologías relacionales–, en cuyo interjuego emergen variaciones puntuadas como aprendizaje y cambio.
- Comprender los modos en que emergen desempeños en relación con procesos de percepción, acción y lenguaje en los actores situados en escenas y escenarios de formación y psicoterapia.
- Construir modelos de aprendizaje y cambio complejos que faciliten reconocer y animar la diversidad de maneras y formas de la transformación humana, que sirvan a expandir la diversidad co-evolutiva y así la autonomía de las personas y sistemas implicados.
- Participar en la construcción de propuestas paradigmáticas, teórico conceptuales y metodológicas estratégicas desde un enfoque sistémico, ecológico y complejo, que soporten los diseños de los procesos y contextos para el aprendizaje y el cambio de problemas humanos en una perspectiva transdisciplinar.
- Formar investigadores en psicología clínica y de familia competentes en modelizar el diseño de contextos investigativos/interventivos desde la transdisciplina de la adaptación, en capacidad de vincular nuevos recursos, lenguajes y metáforas para entender el cambio como deriva natural de los seres humanos que construye el aprendizaje.

1.4. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- Los sistemas humanos disponen, como sistemas vivos, de continuos procesos de variación para el mantenimiento de su autonomía interactiva que, a través de procesos de percepción que integran cambios en diversos niveles a través de procesos de comunicación, en contextos dinamizados por formas de lenguajes y metalenguajes, generan configuración y reconfiguración de modelos del mundo (modos de reflexividad).
- El campo programa formativo diseña contextos a través de escenas y escenarios formativos en una arquitectura para la construcción de conocimiento que opera para el aprendizaje (en este caso particular, de la psicoterapia), de acuerdo con las dimensiones epistemológicas, paradigmáticas, teóricas y estratégicas del enfoque sistémico constructivista construccionista y ello a nivel disciplinar, curricular e investigativo/interventivo. En ellos, diversos sistemas humanos –individuos, grupos de aprendizaje, familias e instituciones– son acordados para generar procesos de intervención del aprendizaje y el cambio, lo cual permite la emergencia de contextos relacionales particulares. La interfase entre las particularidades evolutivas de esta arquitectura, de los sistemas humanos y los contextos emergentes, construye y reconstruye modelos del mundo y de su propio accionar en él.

Con esta hipótesis se plantean las siguientes preguntas generales de investigación:

- ¿Cuáles son los mecanismos y operaciones que facilitan las variaciones en los modos de percibir (dimensiones del conocer), actuar (horizontes de desempeño) y acoplarse diversos sistemas humanos (niveles de complejidad) en escenas y escenarios formativos y de psicoterapia?
- ¿Cómo se distinguen y acoplan los procesos y contextos de aprendizaje y cambio, en sus dimensiones y niveles, considerando los modos de desempeño como interacciones de individuos, equipos, grupos, familias, instituciones y otros sistemas participantes?
- ¿Cómo los diseños contextuales tanto formativos como psicoterapéuticos, convocan variaciones en los autores que impactan los modos de conocer en términos de las dimensiones, niveles y desempeños que activan y conectan y cómo se organiza esto en el tiempo y la ecología de relaciones?

- ¿Qué novedades comprensivas facilita esta perspectiva de investigación/intervención en torno al aprendizaje y el cambio, comprometidos con el impacto social?

Figura 3. Niveles y dominios para la investigación. El cambio/aprendizaje se construye en esta arquitectura de operaciones humanas: En el primer nivel interactúan percepciones como marcos del conocer y acciones como modos de experiencia en el presente con visión de futuro. Con ellos, se construyen en un segundo nivel lenguajes como modos de comunicar. Es en estos interjuegos percepción/acción/lenguajes son situados en escenas y escenarios donde se configuran a través de la reflexividad, variaciones en los modelos del mundo como modos de aprendizaje y el cambio. Estos modelos se estructuran en los patrones que allí emergen y evolucionan sobre el tiempo. Así vista esta arquitectura es susceptible de ser observada a partir de los contextos para la formación y los contextos de intervención, donde se implican diversos autores como sistemas observantes situados en un tercer nivel del fenómeno de aprendizaje/cambio.

En síntesis, la línea proyecto de investigación supone una lectura específica de la sistémica, la ecología y la complejidad decidida a redefinir el aprendizaje y el cambio, en aras de redimir estas dimensiones de las propuestas mecanicistas, instrumentales o finalistas que las asumieron como puertos de entrada o salida de otros dispositivos. Por lo anterior, puede decirse que la línea proyecto de investigación controvierte el carácter epifenoménico del aprendizaje y el cambio, para erigirlas como dimensiones organizadas y organizadoras que deben su potencia comprensiva a que no están

subtendidas a la pedagogía, la educación, la socialización o la resocialización, sino que son principios fundamentales para esa transdisciplina de la adaptación y de la adaptación de los sistemas humanos.

En definitiva, esta es una propuesta especialmente pertinente cuando las urgencias actuales, pese a que favorecen diferentes iniciativas para garantizar el bienestar de los individuos, los grupos o las instituciones, tienden a quedar circunscritas a las inercias de esos marcos perseverantes en los que aprendizaje y cambio son simples subsidiarios de estructuras al parecer incontrovertibles. Frente a esto, el encuadre sistémico, ecológico y complejo reintroduce el aprendizaje y el cambio en el discurrir de la vida, con lo cual despliega este último en un abanico de niveles, comprensiones, posibilidades en la interacción y versatilidades en el lenguaje.

1.5. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

Desde la perspectiva sistémica, ecológica y compleja, ocuparse de cualquier problema implica abordar los modos de organización de los fenómenos en los que estos resultan problemáticos. Se diferencia de los modelos tradicionales que tienden a ocuparse de los contenidos como objetos dados que no solo condujeron a toda suerte de esencialismos y fundamentalismos, sino que pudieron convertir el espacio y el tiempo en factores externos, con lo que ello supuso en la disecación, cuando no la anulación de la experiencia. Más allá de esto, esta perspectiva requiere develar los modos en que se configuran interacciones como organizaciones, donde emergen procesos, formas, configuraciones y sistemas, donde el espacio y el tiempo son creaciones de lo humano desde lo humano, permitiendo la reivindicación experimentada de los fenómenos y de su deriva problemática. Por ello, si bien se acude a la empírica como marco de la experiencia, esta se entiende en cuanto acción comprendida como lo vivido.

De esta manera emergen formas, pero ellas no se abocan como estructuras aisladas, sino como procesos informados. Es decir que comprendemos que todo ser vivo dispone de la cualidad de la autopoiesis. Como lo plantean Maturana y Varela, en los seres vivos “su organización es tal que su único producto son ellos mismos, donde no hay separación entre productor y producto”. Se configura así lo que estos autores denominan una fenomenología biológica propia de lo vivo, donde “los fenómenos que generan en su operar dependen de su organización y de cómo esta se realiza, y no del carácter físico de sus componentes que solo determinan su espacio de existencia” (Maturana y Varela, 1996, p. 45). En tal proceso se conforman, de acuerdo a los autores, estructuras organizadas que viven en interacciones internas y con otras unidades vivas, cuyos efectos mutuos operan cambios en ellas, compatibles con sus propias organizaciones en niveles, derivas y unidades.

Así, los problemas de organización de lo vivo requieren incluir niveles de construcción de los fenómenos, las transformaciones de las derivas organizativas en estos niveles y la mutabilidad de las unidades de lo vivo en ajuste a estos niveles y derivas. De ese modo se busca reconocer cómo se mantienen y evolucionan en procesos de alimentación, retroalimentación, aprendizaje y adaptación en co-dependencia de los contextos, escenarios y escenas por donde discurre la vida. Además, el enfoque requiere situar sus observaciones en ecologías relacionales, en contextos particulares. Estas implicaciones del horizonte epistemológico y teórico se revierten en el horizonte metodológico y estratégico en la relevancia de entender los contextos como los marcos donde se realizan en el espacio y el tiempo de la interacción, la experiencia, lo vivido, el conjunto de unos sistemas; en la relevancia del lenguaje en sus formas comunicacionales y narrativas, en cuanto actos de enunciación, es decir, actos en el lenguaje desde el orden relacional (no cualquier acto en el lenguaje, sino específicamente dentro de relaciones, interacciones o entramados organizacionales o sistémicos).

Dicho esto, la línea proyecto no asume de entrada que sus problemas procedan comúnmente de la crisis (por el momento, en la definición más amplia que se le pueda asignar a este término): crisis de pareja, de interacciones familiares o grupales, de climas sociales (sean la escuela, el trabajo, entre otros). Más allá, la línea proyecto asume que solo la comprensión de los modos de organización de los sistemas y de las formas en que los sistemas de ayuda se vinculan con estos modos resultan fundamentales para entender el carácter de crisis de los fenómenos y su devenir problemáticos. Es en esta forma de entender el planteamiento de los problemas que emerge el carácter comprensivo, resignificador y movilizador del aprendizaje y el cambio.

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO