

DIDÁCTICAS SOCIALES PARA LA PRÁCTICA EN EL TRABAJO SOCIAL -UN ESTADO DEL ARTE EN EXPERIENCIAS AUTOPOIÉSICAS: 2000-2009-*

SOCIAL DIDACTICS FOR SOCIAL WORK PRACTICE
-STATE OF THE ART IN AUTOPOIESIC EXPERIENCES: 2000-2009-

AURA VICTORIA DUQUE**

Resumen

Este estudio es uno de los productos del grupo de investigación de Desarrollo Humano y de la sub-línea cognición y autopoiesis. Como diseño cualitativo en la modalidad de Estado del Arte, recoge la experiencia de la autora en torno a las prácticas institucionales del programa de Trabajo Social en el período 2000-2009, asesoradas, por ella, en el área de Familia y Desarrollo Humano (32 procesos). Desde una lectura hermenéutica propone un modelo de acción para la profesión en la dimensión del Desarrollo Humano Autopoiesico y en el eje de la discusión de los, no explícitos, métodos educativos en la práctica social para re-significarlos desde el concepto de didácticas sociales. Asume referentes pedagógicos para situar la discusión de los métodos educativos, no como ayudas educativas sino como procesos o heurística de la acción educativa que implica, quierase o no, aprehendizajes, y como derivada o implicativa, la enseñabilidad.

Palabras clave: práctica social, intervención en el Trabajo Social, métodos de educación social, modelos de intervención, desarrollo humano, autopoiesis, teorías sistémicas, complejidad, didácticas sociales.

* Artículo de investigación en el tema: Desarrollo Humano y Trabajo Social.

** Trabajadora Social. Docente del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

Abstract

This study is a product of the Human Development research group in the autopoiesic and cognition research sub-line. A qualitative design in the of State of the Art modality, collects the author's experience around institutional practices of the Social Work Program in the 2000-2009 period when she was an advisor, in the Family and Human Development area (32 processes). From a hermeneutic reading, she suggests an action model for the profession in the autopoiesic human development dimension and in the axis of discussion of the non-explicit educational methods in the social practice, in order to resignify them from the concept of social didactics. She takes pedagogic referents to focus the discussion of educational methods, not as educational support but as processes or heuristic of the educational action which, like it or not, involve, learning and teachability as derived or implicative elements.

Key words: social practice, intervention in Social Work, methods of social education, intervention models, human development, autopoiesis, systemic theories, complexity, social didactics.

Introducción

Los trabajadores sociales se instauran como directores de orquesta de una composición humana que, al entrar en disfonía, demanda del despliegue del rol educativo en el espectro de lo social y como enseñanza-aprendizaje para la vida; todo ello en la dirección de re-constitución de lo humano, con humanos, en tanto humanos. Para ello se requiere, como señala Caballero (2006), apuntarle al compromiso de producir teoría, diríase sustantiva, sobrepasando los obstáculos epistemológicos de la sobre-ideologización y el metodologismo. En esta medida, pensar en un Trabajo Social en esta distopía es aportarle a la innovación profesional ahincada a modelos de vida; es decir, el situarse en un horizonte de sentido compartido donde el formar-formándose sea la regla.

Este Estado del Arte, quizá como una forma de sistematización crítica recoge 32 experiencias de práctica institucional en Trabajo Social (2000-2009) con familias, niños, jóvenes, madres jefes de hogar gestantes, amas de casa, para generar procesos de Desarrollo Humano Autopoiesico frente a dos focos de demanda de atención, como fenómenos sociales: maltrato y abuso infantil, y privación socio-afectiva. Panorama poco alentador cuando las familias muestran un patrón inter-generacional recurrente; es decir, viven y reproducen una historia de violencia familiar enmarcada en una tradición patriarcal en conflicto, con la intromisión de prácticas modernas de una sociedad en cambio. Ello se observa desde las investigaciones realizadas sobre la familia en Manizales, entre ellas la abordada por Palacio y Castaño (1994),

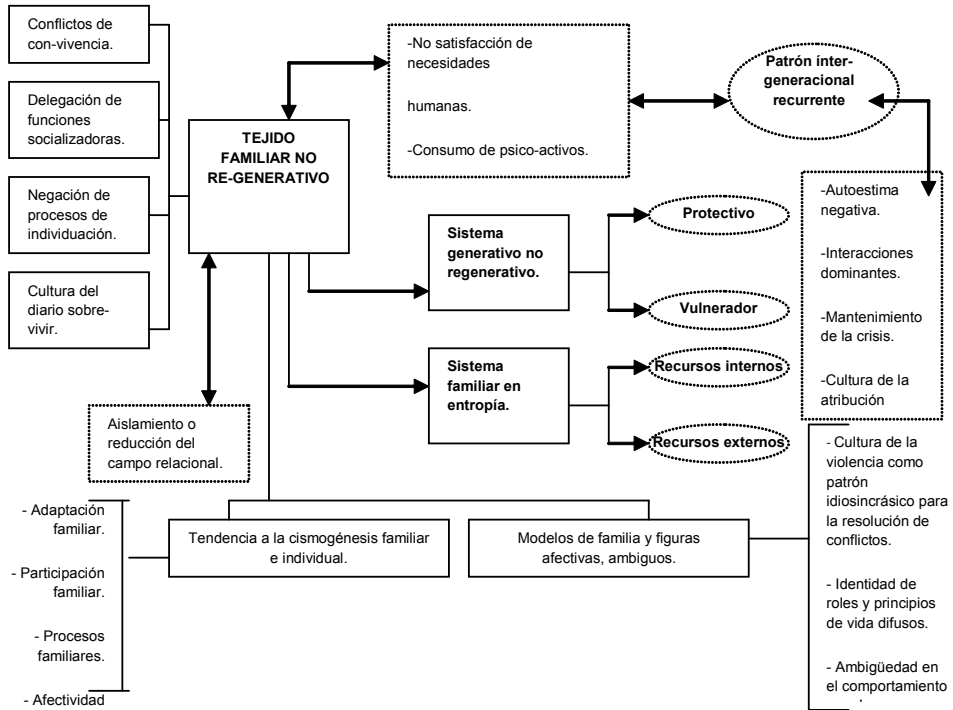
quienes ratifican esta situación para comprender la tríada sobre la que se sustenta aquí el actuar profesional: sistema familiar, desarrollo humano autopoiesico y convivencia.

Se registra un tejido familiar no generativo como punto crítico de los diagnósticos, en el cual se precisa un cambio de paradigma para no girar en torno a los síntomas del conflicto familiar, sino en pensar el diagnóstico como una lectura a la realidad vincular familiar orientada al develamiento de sus interacciones y procesos en la dinámica cotidiana del cambio: crisis-adaptación. Como diría Popper (1994) preguntarse por el ¿por qué? y el ¿para qué? de la acción y no solo por el ¿qué? El evento perturbador (alea contingente) en cada transición ecológica, es así solo el pretexto para acceder al sistema familiar o al sistema individual y tratar no de girar alrededor del trauma, sino de la ‘estructura familiar’ para orientar su cambio a una estructura que lo excluya. En esta perspectiva reconoce Sánchez (2003) la necesidad de aprovechar la crisis para el cambio y no congelarse en ella.

Desde un análisis eco-sistémico (complejidad) estos diagnósticos, como se observa en la Figura 1, muestran dos puntos críticos: un sistema generativo que no se renueva y un sistema familiar entrópico. Ello produce un desequilibrio interno (homeóstasis) y externo (morfóstasis), que se evidencia en cambios y perturbaciones a una o varias de las dimensiones del sistema humano (individual o colectivo): lo volitivo-comportamental, lo afectivo-emocional, lo cognitivo-cognoscitivo, lo vincular-interpersonal y lo fisiológico-metabólico (somático) en interacción con los extra-sistemas familiares que se expresan con: el grupo social inmediato (micro-sistemas), la comunidad (meso-sistemas), las instituciones (exo-sistemas), los valores y sistemas de creencias (macro-sistemas). Desde esta perspectiva el cambio de la estructura¹ tiene que ver con la capacidad del sistema para generar estrategias de afrontamiento que, a su vez, van a depender de factores como: tipología familiar, recursos, acumulación de tensiones, asimilación o capacidad cognitiva y sistema de representaciones aunados a los modelos mentales.

¹ Se entiende la estructura familiar como la mediación de cuatro subsistemas: regulativo, normativo, comunicativo y valorativo que, respectivamente, alimentan el sistema generativo, a la vez, bajo cuatro variantes funcionales: límites, negociaciones, interpretaciones e interacciones. Sistema que, como motor de la acción humana, en tanto estructura cambiante, es definido por Morin (1984) como la información que contiene el sistema y que lo contiene en tres órdenes: metabólico, práctico y existencial.

Figura 1. Focos del diagnóstico



En la visión autopoiesica, la intervención desde el Trabajo Social, aquí propuesta, implica, entonces, jugarle al proceso de re-equilibramiento humano en la figura de Piaget (2000), pero ampliado a la auto-regulación de los sistemas en sus núcleos emocional, vincular y cognitivo que se proyecta como manifestación externa en la volición o comportamiento humano. Es como diría Maturana (1997) atender los constantes acoplamientos (interacciones exitosas), frente al gatillamiento cultural, como postura epistemológica constructivista (de última generación) que postula el cambio como determinismo estructural y no cultural; se le da al sistema, sea individual, grupal, organizacional, el poder de hacer intercambios con el entorno y la capacidad de conservar su identidad mediante su autonomía, en un cierre de éste para re-elaborar energía a partir de las informaciones negociadas. Para ello, desde la propuesta de Luhmann (1998) se consideran los sistemas como auto-referentes en la coordinación de su interacción social con los sistemas exo-referentes.

En este marco de discusión, las experiencias analizadas muestran 15 problemas críticos alrededor de los dos focos ya enunciados. Problemáticas convergentes del dispositivo generativo, que demandan estrategias de acción por parte del Trabajador Social en contextos no-clínicos o

espacios en los cuales se desarrolla una acción educativa, tipo preventiva-promocional con actores sociales en estado de transiciones ecológicas. Los problemas de intervención abordados se congregan en tres tendencias: **1)** centrada en los modelos mentales: déficits cognitivos, pautas de socialización con roles difusos, estructura familiar rígida, patrones de interacción en conflicto; **2)** concentrada en el sistema representacional: autoestima negativa, vínculo afectivo inseguro y ambivalente, bajo auto-reconocimiento, advenimiento díada madre-hijo conflictiva, imaginarios de poder como dispositivos de control; y **3)** abordada, propiamente, en el afrontamiento: desconocimiento de las transiciones ecológicas en los ciclos vitales, sistemas generativos entrópicos (negativos) no recursivos, aislamiento familiar, aislamiento social, tensiones en la convivencia, dificultades para afrontar (in-competencias personales), negación del espacio familiar para el afecto y negación del desacuerdo con la no conciliación de éste. Se deja ver la trama relacional sujeto-sistemas-entorno como un campo de batalla dirigido por una pedagogía del control alienante.

Esta matriz diagnóstica, fundamento de las experiencias, dentro del modelo de intervención cogmocional-vincular, aquí propuesto, metodológicamente articula el asunto de las didácticas autopoiéticas desde la construcción de dos herramientas conceptuales:

1. La matriz praxiológica que integra el ¿qué, cómo y para qué? de la práctica social para facilitar el ejercicio de vigilancia epistemológica de la intervención, desde la ecuación de Duque (2011): $VE \approx PI \approx TS \approx DP \approx CA \approx SPS$ (Vigilancia epistemológica es igual a problema inicial implicado en una teoría de sostén, a la vez, mediada por los dispositivos pedagógicos para el despliegue del rol educativo, que delimitan las condiciones de acción o estrategias de trabajo para dar soluciones a los problemas iniciales y plantear problemas de salida).

2. La tripta metodológica (ver Tabla 1) o posibilidad de pensar la acción no desde un monismo metodológico sino desde una integración metódica. Para ello se propone la interconexión dialéctica entre el llamado método genérico o básico (estudio-diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación), el método particular dado el eje problémico o situación demandante desde la construcción del proceso metodológico a partir de la tríada: informar, formar y re-alimentar²², y el método educativo o didáctica desde la lógica ABC [análisis de textos sociales o narrativos como acercamiento, búsqueda de textos ocultos, o como diría Richmond (1917) de historias ocultas y co-construcción de textos alternos]; todo ello desde la concepción de una estructura cambiante (saberes, operaciones lógicas y herramientas).

² Propuestas en esta línea se encuentran en Kisnerman (1998).

Tabla 1. Tripta metodológica

PROCESO METODOLÓGICO GENÉRICO O GENERAL	RUTA METODOLÓGICA O PROCESO PARTICULAR	MÉTODOS EDUCATIVOS	
		MÉTODO ESPECÍFICO	MÉTODO EDUCATIVO O DIDÁCTICA
Diagnóstico	Investigación cualitativa.	De complementariedad: explicar-comprender.	Diseño participativo.
Planificación	Metodología Vester adaptada.	Por proyectos.	Grupo focal.
Ejecución	1. Informar (investigación participativa o auto-diagnóstico). 2. Formar. 3. Aplicar.	Hermenéutico-fenomenológico.	ABC O AUTOPOIÉSICO - Análisis de textos. - Búsqueda de textos ocultos. - Co-construcción de textos alternos.
Evaluación	De proceso. De impacto. De logros-metas.	Cualitativa y cuantitativa.	Participativa.
Sistematización	Cualitativa.	Teoría fundamentada.	Cualitativo.

En suma, la intención de este Estado del Arte fue la de acceder a la experiencia en Trabajo Social no clínico en procesos de Desarrollo Humano Autopoiésico mediante un análisis re-constructivo de la propuesta de un ‘modelo cognocional-vincular’ que se implementó y enriqueció a través de las prácticas institucionales con el fin de llegar al trasfondo, de lo que siempre se ha considerado problemático para el Trabajo Social, por bajas construcciones conceptuales, como son los métodos educativos, que aquí se re-elaboran desde los aportes de las didácticas formales y sociales, como anclaje conceptual para comprender el problema metodológico en su operacionalización, que no es mera instrumentación, ni mera reflexión epistemológica. Ello reportó el delineamiento de tres didácticas autopoiésicas: autotélicas o del sentir (lo relacional), conversacionales o del compartir (lo cognitivo) y vinculantes o existenciarías (lo emocional).

Frente a la pregunta-problema en torno a ¿cuáles son las implicaciones de la práctica del Trabajo Social en procesos autopoiésicos? este Estado del Arte le apunta a un humanismo existenciarío, en el marco de la complejidad, no en la vía de la escuela filosófica-psicológica del pensamiento existencial, aunque convergen en el encuentro del sujeto que se constituye como foco de la acción para y desde la construcción de realidades, sino desde el pensamiento complejo que sitúa al ser en su condición bioantropocósmica y en sus relaciones epicéntricas y policéntricas en la interacción cotidiana. Esta es una iniciativa antropofílica, como diría Kruse (1969), en el ámbito de lo social, que recupera la hermenéutica-fenomenológica como espacio para la reflexión de lo metodológico para la profesión en la lógica conocimiento-acción (investigación-intervención), con la intención habermasiana de colonización del mundo como un ejercicio de interpretación para develar el trasfondo cultural (Habermas, 1999), como una de las tantas formas de actuar en el Trabajo Social.

Metodología

Dentro del enfoque histórico-hermenéutico los Estados del Arte, como investigación teórica, recogen el conocimiento producido desde diferentes textos para ponerlos a fluir en un marco conceptual coherente y teorizar frente a un campo del saber, en ese caso, los métodos para la educación social³, desde un modelo cognomocional-vincular para la práctica del Trabajo Social. Supone una lógica inductiva-deductiva-abductiva con la intencionalidad no de generalizar sino de re-significar el objeto de conocimiento desde el círculo hermenéutico que, como meta-investigación, se dirige aquí, desde su estructura lógica o diseño hermenéutico a revitalizar los puntos de vista Emics (actores) y Étics (investigador) como condición para la interpretación. Se plantea un ciclo metodológico bajo la ecuación: $I = R1 + S1 = R2 + S2 = R3$; de donde $R1 < R2 \dots$, $S1 \neq S2$ ($I =$ Interpretar; $R =$ Realidad; $S =$ Saber objetivado), para precisar que es en el saber objetivado dos, en el cual se ubica el objeto de un Estado del Arte; y es en el saber objetivado uno, donde tiene asiento la investigación social, en general, como su objeto.

Se abordó el método Verstein o (comprensivo) de reducción fenomenológica en los tres momentos propuestos por Husserl (1998): eidético (volcar las ideas en significados), noético (intuir otras ideas) y noemático (construir ideas generadoras desde nuevos contextos). Esto permitió delinear un proceder metodológico, para la búsqueda de fuentes, clasificación de textos, registro de datos, categorización y construcción de redes dialógicas, análisis, interpretación, y levantamiento del meta-texto.

Como macro-unidades de trabajo se revisan las 32 experiencias adelantadas en la línea del desarrollo humano autopoiesico, para seleccionar 14 de ellas bajo criterios de completud, ubicadas en once instituciones en el ámbito de la familia (niños, jóvenes, adultos, madres...) y procesos de desarrollo humano. Se recogen estas experiencias a través de 89 textos: proyectos de desarrollo social, diagnósticos sociales, agendas pedagógicas, unidades didácticas, evaluación de logros, evaluación de proceso y evaluación de impacto, y sistematizaciones. Las unidades de análisis se delinear en tres macro-categorías: intervención, didáctica y autopoiesis que orientan el registro de datos o la re-construcción textual desde el RATS⁴ (resúmenes analíticos en el Trabajo Social) y las matrices de registro cartográfico.

³ Este Estado del Arte se configura en una meta-sistematización en la perspectiva del conocimiento producido en y para la acción que, en torno a la construcción de los textos objeto de interpretación, supuso un primer acercamiento desde la investigación aplicada (investigación en la acción) y diagnóstica, cuasi-experimental evaluativa, de impacto y la propia sistematización. Es decir, produce conocimiento a partir del conocimiento producido desde la experiencia directa en un proceso de conocimiento-reflexión-acción con la participación de los actores sujetos de intervención.

⁴ Los RATS se estructuran en cuatro ejes con sus respectivas categorías de análisis:

Eje 1: Objeto de la praxis social: objetivos (general y específicos), marco teórico, dinámica problematizadora (problemática, situaciones contingentes, situación crítica, situación demandante, categorías de análisis, diagnósticos, actores).

Eje 2: Fundamentación metodológica-filosófica: paradigma, escuela teórica o modelo, enfoque, estrategias, principios metodológicos-pedagógicos.

Eje 3: Didáctica: ruta metodológica, método educativo, operaciones lógicas, unidades didácticas (saberes) y herramientas (espacio pedagógico, micro-estrategias, técnicas y actividades).

Eje 4: Acción teleológica: finalidad, contenidos-logros, metas, impacto (metodológico, social) y circuito teleológico.

Los criterios de valor de la investigación se argumentan desde el pensamiento de Schwartz y Jacobs (1992) frente al marco de la intersubjetividad teórica para orientar el ejercicio de triangulación en dos momentos: el consenso entre actores (devolución de la información) y el consenso intelectual (confrontación teórica).

Hallazgos y discusión

Los principales resultados se pueden centrar en tres ejes: los dispositivos pedagógicos como estrategias propuestas, los cartogramas de la intervención autopoiesica y la práctica autopoiesica, como tal, que permitieron la teorización del modelo cognocional-vincular que sustentó la re-construcción de las didácticas sociales a partir de cada experiencia. En el marco de una pedagogía de la con-vivencia-bilidad humana (complejidad) se dibujan tres retos: construcción de espacios para la con-vivencia, re-significación del conflicto familiar-personal y demarcación de vínculos socio-afectivos, en los cuales la aprehensibilidad como bitácora de vida asume las relaciones con otros, la reafirmación de identidades y la auto-aceptación, en un abrir al ser al mundo de posibilidades.

Dispositivos pedagógicos

Se visibilizan tres categorías de acción: **vulnerabilidad, conflicto y afrontamiento**, co-dependientes ellas con la capacidad interpretativa de los sistemas, en tanto actores sociales. Categorías que a su vez replican los procesos de adaptabilidad humana mediante un esquema de aprehensión del mundo así: $I = S = RI (P) \rightarrow Si \rightarrow Ii \rightarrow \rightarrow$ (Interpretar implica partir del significado como pre-saberes a partir de reglas implícitas de interpretación según paradigmas adscritos para construir nuevos significados mediante otras interpretaciones y así sucesivamente). Es un meta-aprehendizaje mediado por **la toma de conciencia, la auto-regulación y la re-alimentación**; es la autopoiesis como operación (Luhmann, 1998) y como condición (Maturana & Varela, 2003) para el aprehender re-regenerativo que conjuga lenguaje (Habermas, 1978), pre-comprensiones (Gadamer, 1977) y toma de distancia (Ricoeur, 1985) en la interacción social.

En esta medida se muestran tres dispositivos pedagógicos⁵ que, como principios, regulan la praxis del vivir, como síntesis de las experiencias autopoiesicas:

Dispositivo 1: Deshabilitar. Promoción de los des-aprendizajes desde el reconocimiento de prácticas sociales reactivas bajo el fundamento metodológico de la 'autotelia, el des-

⁵ Dispositivo, porque en su etimología, conduce a poner a las personas en situación o posibilidad de ubicarse desde múltiples perspectivas, y pedagógico como referido a una acción educativa dirigida, intencionalmente, al aprehendizaje para la transformación de esquemas (estructura).

enmascaramiento y la auto-regulación'. Dispositivos que se clasifican en tres direcciones: **1)** deshabilitar significados en torno al conocimiento práctico, el auto-conocimiento, el conocimiento ecológico, la recursividad humana, el conocimiento histórico-narrativo, el potencial de aprehendizaje, el pensamiento crítico, el sujeto político, la interacción cotidiana, el liderazgo emocional y las dinámicas de la convivencia; **2)** reconocer la entropía como factor retroactivo de la interacción cotidiana mediante el develamiento de los mecanismos de control-regulación y su orientación hacia: el empoderamiento en la relación riesgo-protectividad, confrontamiento (no del síntoma sino de sus activadores), el emprendimiento para la vida, la comunicación estética, ética, lúdica y social; y **3)** aprehender el mundo de la vida a través de la autotelia personal, la lúdica vital, social, comunicativa y trascendente, la convivencia lúdica, el encuentro afectivo, los espacios de encuentro, contingentes, emocionales, retribuidos y grupales, la cotidianidad-socializadora, la cotidianidad como laboratorio social, la interacción humana vinculante, la negociación cultural y el desarrollo humano.

Dispositivo 2: Cambio de esquemas. Posibilidad para re-significar patrones culturales conflictivos en la interacción cotidiana. Prima aquí como fundamento metodológico 'la reflexividad' orientada hacia: la participación, la tolerancia, la cultura del diálogo, el hábitat vital, el diario acontecer, la armonización, la diferencia y el manejo de límites.

Dispositivo 3: Auto-reconocimiento. Factibilidad de ampliar el espectro relacional mediante una lectura crítica de los propios recursos. Se privilegia como fundamento metodológico, la vinculabilidad centrada en: el modelamiento educativo, la auto-regulación, la redefinición de secuencias repetitivas que mantienen la entropía, el aprehendizaje vivencial, el diálogo de saberes, la autonomía autopoiesica, el saber compartido, el epicentrismo situacional, la mediación social, el diálogo recursivo, la re-conciliación familiar, la recursividad organizativa, la memoria de vida, los tejidos cotidianos y el *rapport* pedagógico.

Estos dispositivos pedagógicos como centramiento de la acción o el actuar profesional son generados por los intercambios simbólicos de la dinámica social, que a la vez los generan, y se sintetiza en el axioma del intercambio (Figura 2), base del modelo cognocional-vincular que sustenta las prácticas profesionales interpretadas.

Figura 2. Axioma del intercambio simbólico



Se resalta la intencionalidad que, en la perspectiva de Searle (2001), separa la intención previa de la intención en la acción, lo que explica la disyunción entre el decir y hacer, entre teoría y práctica, para expresar que es la capacidad cognomocional-vincular del sujeto (base de esta propuesta), mediante el diálogo crítico, la que soporta la interacción social; en palabras de Bórquez-Bustos (2006) la posibilidad de la des-alienación humana frente al fracaso de sus opciones psico-sociales que conducen a las crisis cotidianas por las tecnologías domesticadoras.

En esta medida, se encuentra que el problema de la intervención es un problema de aprehendizaje humano para el afrontamiento⁶ mediante la transformación de esquemas de acción (estructura de interacción) que, como formas discursivas, se entienden bajo el esquema 'VA-PA-RE' o síntesis de los dispositivos pedagógicos para la acción (vinculación afectiva-activa, pautas de acción-planificación y regulador emocional) que dicen: 'soy lo que produzco de mí mismo en interacción con el entorno que produzco, en proceso de desarrollo humano autopoiesico muy ligados al ámbito o escenario familiar'.

Se registran tres tipos de macro-estrategias, aunadas a los tres dispositivos pedagógicos enunciados, en el sentido de poder relacionar-se, poder pensar-se y poder habitar-se; lo social, lo cognitivo y lo emocional implicado en el accionar humano-social⁷. No obstante cada grupo de estas macro-estrategias (con sus respectivas estrategias y micro-estrategias) se entrecruza, a manera de bucle, con las otras a partir de la contingencia o posibilidad que las enfatiza.

Cartogramas de la intervención autopoiesica

Partiendo de la premisa del aprehendizaje complejo mediado en una metodología re-generativa como trasfondo del quehacer en el Trabajo Social, desde un paradigma eco-sistémico (complejidad-constructivismo vs. construccionismo), se establece un circuito cognitivo para éste sobre la base de recursión de los sistemas complejos (Morin, 1997); circuito que se recrea, para esta propuesta, en la relación: orden, interacción, desorden, re-organización.

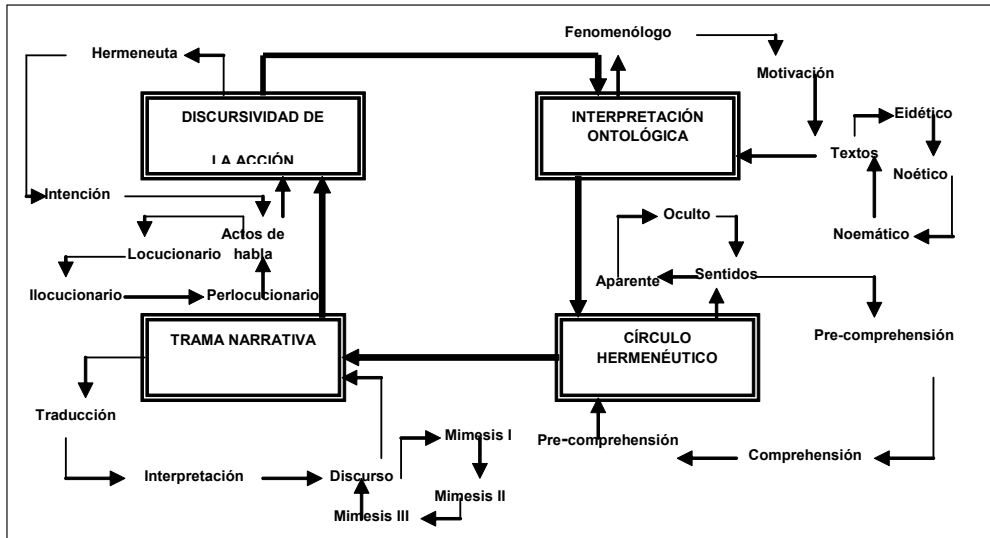
Dicho circuito permite configurar la matriz de lectura (ver Figura 3) del corpus de las experiencias abordadas para dar respuesta inicial al ¿qué? en la estructuración del escenario de actuación donde convergen actores, situaciones, recursos y respuestas en los procesos

⁶ Afrontar es vivir la trama relacional en el cruce: identidad-interacción-generatividad; es conocer-se en un auto-re-conocer-se. No es problema solo de habilidad o competencia, es problema del ser en sí y para sí en relación con otros que devienen en respuesta adaptativa para enfrentar permanentemente su lógica: perturbación-estructura-interpretación (PEI).

⁷ Estrategias para la con-vivencia-bilidad - poder relacionar-se (lo social): Espacios de ocio en familia, Padres supletorios, Madre - reconoce tu mundo, Creciendo como persona y valorando mi vida, Escuela para madres, Aprehendiendo a crecer en familia con mis habilidades y Habilidades familiares. Estrategias centradas en VA (vinculación activa). Estrategias para la re-significación - poder pensar-se (lo cognitivo): Convivencia con pares y El gobierno familiar. Estrategias centradas en PA (planificación activa). Estrategias para el auto-reconocer-se - poder habitar-se (lo emocional): Redes vinculantes, Aula interactiva, Autotelia del cambio, Red vinculante familiar y Patrones vinculantes. Estrategias centradas en RE (regulación emocional).

de interacción social para definir el objeto de conocimiento y acción desde su condición de tripleta así: interacciones sociales (objeto uno), sistema generativo en torno al afrontamiento (objeto dos), y patrones tipificados que soportan, a través de esquemas, la estructura del sistema individual y familiar frente al valor de la persona, el liderazgo-emprendimiento y la construcción de vínculos afectivos (objeto tres que va a depender de la situación problemática). Esto permite visibilizar dos cartogramas: de conjunciones evevenciales y de contingencias hologramáticas, que muestran la red de eventos que se congregan alrededor del objeto de la práctica autopoiesica, como entes en unión y entrelazamientos, constituyéndose en una trama que genera, en este caso, entropía negativa y no negentropía (energía positiva) alrededor de las transiciones ecológicas.

Figura 3. fundamento conceptual de las prácticas autopoiesicas



Se comprende la organización compleja, como aquella en la cual la perturbación de uno de sus elementos se extiende (hace repercusión) a todo el sistema como efecto de retroacción. Todo lleva a entender que la organización aprehende su totalidad y la transforma por medio de una red de re-alimentación, sujetándose a su competencia, dadas las distinciones que pueda hacer y las formas de auto y exo-referenciarse para auto-mantenerse a través del operar en sus entornos; se diferencia, como condición de identidad y en tanto subsistencia, de lo contrario muere, dado el azar y el desorden (caos) que enfrenta, y el reto de vivir como su propósito.

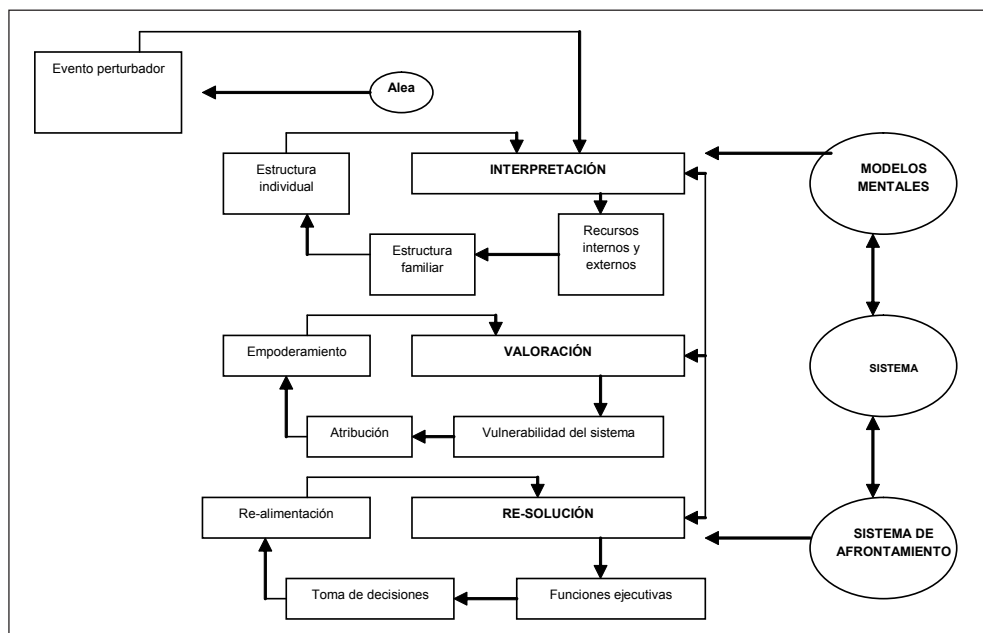
Las conjunciones evevenciales o eventos ocurrentes en la vivencia cotidiana en el marco de la trama relacional que, como ya se enunció, giran desde dos focos: maltrato y abuso infantil,

y deprivación socio-afectiva, parten de situaciones demandantes, en las que la mediación pedagógica, para generar procesos de aprehendizaje humano orientados a la adaptabilidad, es recurrente. Allí, se observa una dinámica de baja re-generatividad o con presencia de bajos factores protectivos que es producto-productora de tensiones familiares y de eventos perturbadores de los procesos de desarrollo humano en el espacio de la socialización primaria; situación que conduce a la negación del permanente cambio y a la minimización de la construcción del proyecto de humanidad. Ello es recurrente con la re-interpretación de roles, funciones y valores familiares; tal como lo reporta Cajiao (1997), desemboca en patrones de crianza como el abandono, la negligencia y la inadecuación, y se entiende para Erikson (1982) como la socavación de la confianza básica, en tanto fundamento de la constitución de lo humano.

Es claro, que los tres procesos: socialización, individuación y desarrollo humano en el acto de afrontar, se evidencian en dos escenarios virtuales de realización: las transiciones ecológicas (crisis en los ciclos vitales) y la estructura de los sistemas (individual-familiar). Quiere esto decir, que la perturbación o demanda gatillada por la cultura está mediada, para la adaptación humana, por la estructura de la organización, en tanto sistema generativo para afrontar la cotidianidad en condiciones de contexto y coordenadas temporo-espaciales. Cuando la perturbación es leve simplemente hay asimilación (Piaget, 1973) o ajuste (Hernández, 1992); en otras palabras, se corrige de inmediato con los mismos recursos del sistema. De lo contrario, en la complejidad de las interacciones humanas con sus entornos sociales y ecológicos se tiende a enfrentar perturbaciones complejas que demandan de acomodación o meta-cambio (Bernler & Johnsson, 1997) que necesariamente implican procesos de re-organización mediante la transformación de esquemas (estructura), a partir de los diferentes niveles de realidad o ambientes ecológicos según Bronfenbrenner (1987). Dinámica que implica procesos de meta-cognición a partir de tres procesos: interpretar, valorar y resolver, como se observa con la Figura 4.

Ahora bien, con relación a las contingencias hologramáticas, como el segundo cartograma delineado frente al ¿qué? de la intervención, se centran los hallazgos en torno a la intencionalidad y acción teleológica (¿por qué y para qué?). Se definen como contingencias por la posibilidad de asumirse la acción, dada la estructura del sistema, en múltiples direcciones, y hologramática en el sentido de que al afectarse un componente (parte) afecta a todos los otros componentes (todo), una vivencia positiva o negativa por mínima que sea, lleva el registro de toda la vida del sistema (en la parte están los componentes esenciales, como estructura, del todo).

Figura 4. Circuito cognitivo del cambio



En estas familias, desde el modelo circunplejo de Olson y cols. (1985) se encuentra, como tendencias, primero, un tipo amalgamado-desligado o problemático con dificultades para el diálogo emocional o expresión afectiva de sentimientos, la integración social-lúdica, la construcción de relaciones inter-personales no conflictivas y la presencia de patrones cognitivos inflexibles que afectan el manejo recíproco de límites; segundo, baja capacidad adaptativa asociada a una tipología familiar caótica-rígida o tipo muy conflictivo que no facilita el funcionamiento del sistema con la presencia de un **patrón de con-vivencia violenta** (primer sub-cartograma hologramático). Todo ello está en concordancia con los hallazgos del Estado del Arte en jóvenes en Colombia (Presidencia de la República, 2004) con tres derivadas: moratoria social, frustraciones frente al proyecto de vida (modelos de mundo construidos alrededor del miedo y la violencia psicológica) y la incapacidad para proyectarse a futuro.

Se develan, consecuentemente con el anterior cartograma de contingencia hologramática (patrón de la con-vivencia violenta) otros dos sub-cartogramas: **la respuesta adaptativa entrópica** frente a las demandas de la praxis cotidiana, y **el esquema no re-generativo** de la intervención autopoiesica centrada en la no auto-regulación. Se encuentra una mayor tendencia, frente al primero, en torno a procesar la perturbación con el cerebro límbico, o el registro de una respuesta impulsiva, por parte de los actores sociales a sus contingencias (posibilidades cotidianas) con no proyección o visión prospectiva de la situación. Se dan tres

espacios para la elaboración de respuestas adaptativas en donde se generan estrategias para la con-vivencia-bilidad según los dispositivos pedagógicos.

Lo anterior deja ver que la acomodación recíproca, como función adaptativa, se vulnera y conduce al conflicto, como forma de vida, que impide al sistema su re-generatividad, al no asumir estrategias de afrontamiento asertivas. En este punto, es importante señalar que no hay una orientación a la colectivización, en el sentido de co-responsabilidad, según estudios de Bateson (1990), donde el conflicto se minimiza por el bien común y se debilita la identidad yoica; igualmente, no hay individuación (construcción de un yo fuerte), para producirse, más bien, un fenómeno de identidades sincréticas que conduce a comportamientos no adaptativos o adaptativos-depredadores, en una especie de darwinismo social, que algunos tildan de individualismos esquizoides o liberalismo salvaje. Esto dificulta al sistema sus procesos de equilibración en la activación de recursos internos para afrontar; situación que se explica por la no toma de conciencia de la **perturbación**, en primera instancia, y por el sesgo cognitivo-emocional para su elaboración.

En torno al tercer sub-cartograma de contingencia hologramática: el esquema no re-generativo, que no centra la auto-regulación como necesidad recurrente de la praxis humana, la acción efectora que se localiza en la tríada: conocer-ser-actuar mediante la toma de conciencia de los tres procesos clave, en los que se viene insistiendo: socialización, individuación e interacción, no pone al sujeto en perspectiva como garante de su propia re-generatividad. El esquema que fundamenta estos procesos implica la meta-acción con demandas de modelos mentales, sistemas de representación y sistemas de afrontamiento en la relación yo-otro-nosotros. Procesos vulnerados dada la tipología familiar que no permite, por su cohesión y adaptabilidad conflictiva, la re-valoración de patrones sociales y la autonomía de los sistemas. No es un asunto de solo habilidad o competencia técnica, se insiste, como yo lo planteaba Richmond (1962), es un asunto del ser dotado de motivaciones y voluntad (funciones cognocionales), y con capacidad de inserción en sus espacios de convivencia (funciones vinculares).

Práctica autopoiesica

Es de reconocer que frente a una práctica social se imbrican sujetos-saberes-cultura en mediación de la competencia del profesional que accede a ella. Praxis del diario vivir que activa operaciones interpretativas para una lectura hermenéutica-fenomenológica en el devenir regulatorio que encierra: el percatarse de las perturbaciones, el conocimiento crítico de las realidades y la movilización de recursos para reducir las tensiones actores (individuos, familias, grupos...)-ambiente. Es un ejercicio del hacer autopoiesis (operaciones) para la propia autopoiesis (condición) mediante el cambio estructural. En términos constructivistas, de última generación, es considerar las diferencias (distinciones), las auto-correcciones, las interconexiones y el intercambio sinérgico-cognitivo.

Ahora bien, la incapacidad de auto-observación para la auto-regulación demanda del diseño de estrategias de desarrollo humano autopoiesico mediadas por profesionales competentes, que enfrentan el reto de la educación social en lo social, cuando los actores más que aprender aprehenden sus realidades para constituirse como sujetos políticos. Se propone así, para trascender la crítica al Trabajo Social sobre su hacer operativo (Duque, 2004), reflexionar sobre el ¿cómo hacerlo? Para ello el concepto de didácticas autopoiesicas (métodos educativos) hace aquí un aporte significativo. Propuesta que se valida mediante el análisis de cada experiencia (pre y post) por medio de las pruebas de Olson y cols. (1985). Se encuentra mayor flexibilidad para el cambio en el grupo de niños y jóvenes que en el de madres y familias (adultos). El alto impacto de las estrategias permite pensar en unas didácticas autopoiesicas, orientadas a la activación de la capacidad para crear-se a partir de la auto-regulación como mecanismo para incrementar el sistema generativo a partir del aprehendizaje regenerativo o complejo mediado desde un análisis, a partir de lineamientos de Ricoeur (1985, 2001, 2006). Dichas prácticas autopoiesicas giran alrededor de las cuatro categorías de acción, ya citadas: Discursividad de la acción, Interpretación ontológica, Trama narrativa y Círculo hermenéutico.

Se delinearán como premisas clave o puntos generadores de la praxis cotidiana: **1)** la acción es un decir del ser que articula lo conceptual, lo intencional o enunciativo proposicional y lo discursivo o argumentativo. La acción trasciende el discurso que refiere al mundo como movimiento observable (intención-volición) de un acontecimiento interior; **2)** la interpretación se posiciona con la comprensión como una díada mediada por el rol de instrumentador del actor social como capaz de interpretar lo que comprende como un transportarse a otra vida, verse en un escenario como actor-espectador; **3)** hay que comprender para creer y creer para comprender; se parte de lo que se comprende para dirigirse a lo que se quiere comprender, y una vez comprendido por la interpretación, esa comprensión se transforma en pre-comprensión para una nueva comprensión; y **4)** se vive el mundo como una narración que se plasma en un texto por medio de la escritura, sea el grafo, el signo, la danza, el movimiento sinérgico, la kinestesia, la visualización, el dibujo, etc. Se habla por medio de la escritura que se codifica y decodifica en la interacción por medio de dos ejercicios: traducción e interpretación; como seres hermeneutas por naturaleza, los actores sociales leen sentidos aparentes y ocultos en esos textos sociales que construyen en el compartir social, como mundos que se viven, perciben, expresan, piensan y sienten.

En este escenario la intencionalidad de la intervención autopoiesica, síntesis del modelo cognomocional-vincular que la sustenta, cobra vida a través de una estructura, un proceso y una organización de la didáctica o método educativo como eje de la intervención social en dinámicas de la educación social (no formal). Sus objetivos en las tres líneas de trabajo donde confluyeron las 32 experiencias giran alrededor de la con-vivencia-bilidad como intencionalidad para

tres grandes logros⁸: valor de la persona, liderazgo y vinculación afectiva en un permanente auto-re-conocer-se, como principio fundante del modelo cognomocional-vincular que intenta re-construirse alrededor de las tres dimensiones humanas básicas: cognitiva, emocional y relacional.

Las didácticas autopoiesicas se insertan en una matriz filosófica de corte hermenéutico que, en este modelo cognomocional-vincular, contemplan:

- Principio pedagógico: el conflicto socio-cognitivo.
- Principio metodológico: la heurística de la acción educativa (develamiento de la contradicción, des-estauración del discurso, des-ocultamiento narrativo).
- Principio ontológico: el devenir humano (sistemas normativo, regulativo, comunicativo y valorativo).
- Principio axiológico: la interacción sujeto discursivo (epistémico) y sujeto relacional-sinérgico (exegeta-emocional).
- Principio teleológico: la re-generatividad humana a través del aprehendizaje complejo mediado.
- Principio epistemológico: la relación saber-sujeto (sistema-organización)-cultura.

Metodológicamente hablando, las didácticas autopoiesicas, desde este modelo, primero se delimitan en tres campos de acción: el pensar (lo cognitivo: saber declarativo) el sentir-desear (lo afectivo-emocional: saber valorativo), y el compartir (lo relacional: saber procedimental), para definirse como secuencias- procedimientos que implican operaciones lógicas⁹ en los procesos de comprensión de lo humano en su aprehensión del mundo; segundo, como se observa en la Tabla 2, se definen en diez puntos clave. Aquí, tanto la meta-modelación o posibilidad de aprehendizaje mediante la construcción de modelos alternos a partir de la lectura crítica a los propios, como la meta-aprehensibilidad (ver Duque, 2009) o atributo personal de competencia para dirigirse hacia el descubrimiento y activación de las propias formas de aprehensión del mundo como habilidad personal y capacidad re-generativa, son la esencia ontológica. En general, las didácticas, en la perspectiva de Sarmiento (1999), ayudan a definir el conjunto de procedimientos (no solo instrumentos y técnicas, sino operaciones y

⁸ Aquí, se enfrenta la pregunta: ¿qué impulsa a ser u organización a ser? El auto-re-conocer-se, el afrontar-se y re-generar-se para la con-vivencia-bilidad, frente a la vulneración del sistema generativo, en orden a reducir la tensión individuo-ambiente. Para Minuchin y Fishman (1985): cambiar disposiciones; para Cardelle (1992): potenciar la fuerza interior; para Satir y Baldwin (1995): trascender la soledad; para Gimeno (1999): romper patrones disfuncionales; para Hellinger (2001): alivianar cargas; para Reynoso y Calvo (2003): estar en el aquí o bien-estar; para Chadi (2005): crear vínculos; y para esta propuesta auto-aceptar-se en la distinción e identidad.

⁹ Las operaciones involucradas en las didácticas autopoiesicas, como su figura central, se proponen en tres dimensiones con sus macro-operaciones: Valorativa-relatora con la auto-aceptación, Cognitiva-develadora con la decibilidad y Ejecutiva-proyectiva con la auto-dirección. Se acompañan de seis operaciones: toma de conciencia, escucha, análisis posibilitico, análisis permutatorio, auto-valoración y re-alimentación; y de 16 sub-operaciones: preguntar, juzgar, argumentar, elegir, contradicción, análisis (describir, comparar, problematizar, contextualizar), síntesis (abstracción), auto-motivación, organizar, auto-control, fijar metas, planear, resolver problemas, evaluar, controlar fuentes de interferencia, detectar errores.

saberes) como método educativo para enseñar, a partir de lo que los participantes necesitan y desean aprehender.

Tabla 2. Puntos clave de las didácticas autopoiesicas

CATEGORÍAS	CONCEPTO
Objetivo	Educación en la vida mediante la formación del sujeto autopoiesico que aprehende el mundo comprendiéndose desde la activación de su sistema generativo para convertirse en su propio artifice (auto-re-conocer-se).
Finalidad	Procesos de constitución de lo humano en la vivencia de la condición humana como humano(a) (auto-aceptación y co-responsabilidad).
Metodología	Re-generativa.
Método general	Hermenéutico-fenomenológico.
Método particular	ABC (análisis, develamiento y co-construcción de textos sociales). Método autopoiesico.
Pedagogía	De la con-vivencia-bilidad.
Aprehendizaje	Complejo-mediado.
Rol de Trabajador(a) Social	No directivo o bajamente directivo, como educador social que negocia espacios de aprehendizaje humano; como mediador social que orienta la dinámica de reconocerse como humano; y como orientador (consejero) que asesora la constitución del ser.
Rol del actor social	Auto-directivo para apuntarle a la autopoiesis humana, en tanto líder personal (emocional), constructor de vínculos y ser persona.
Recursos didácticos	Son flexibles, implementados según los requerimientos de las unidades didácticas (planeadores o agendas pedagógicas), de corte vivencial-interactivo, cartográfico, lúdico-expresivo y discursivo-comunicativo.

En suma, la aplicación de las didácticas autopoiesicas, ubicadas dentro de la tripta metodológica, ya enunciada, para comprender su dinámica, se apropia desde cinco diseños: lineal correlacionado-simple, correlacionado-dialéctico, correlacionado-complejo-complejo; dependiendo, su elección, de la lógica de pensamiento del Trabajador Social. En las Tablas 3 y 4 se muestran, a manera de ilustración, el modelo simple y el más complejo. Para su lectura téngase en cuenta las siguientes convenciones: A= análisis de textos; B= búsqueda de textos ocultos; C= co-construcción de textos alternos; a= estrategias de con-vivencia-bilidad (lo relacional); b= estrategias de re-significación (lo cognitivo); y c= estrategias del auto-reconocer-se (lo emocional-afectivo).

Tabla 3. Diseño lineal

PROCESOS	RUTA METODOLÓGICA	MÉTODOS EDUCATIVOS	
			Didáctica
EJECUCIÓN	1. Informar.	Hermenéutico- fenomenológico.	
	2. Formar. (a) (b) (c)		A B C
	3. Aplicar.		

Tabla 4. Diseño correlacionado complejo

PROCESOS	RUTA METODOLÓGICA	MÉTODOS EDUCATIVOS	
		Específico	Didáctica
EJECUCIÓN	1. Informar.	Hermenéutico- fenomenológico.	
	2. Formar. (a) (b) (c)		A (BC) a (bc) B (AC) b (ac) C (AB) c (ab)
	3. Aplicar.		

Conclusiones

Colonizar el mundo de la vida, como enfatiza Habermas (1999) para aprehenderlo desde tres momentos pedagógicos: descubrir la trama vivencial (intra), vincular vivencias en la contradicción (ínter) y re-construir vínculos en las contingencias (trans), supone pensar la práctica del Trabajo Social como un tejer y des-tejer lo humano, en la interacción-social. Esto implica el sujeto sinérgico, discursivo, exegeta o sujeto computante como sistema autopoiesico que opera su propia autopoiesis como operación para la adaptación a partir de su autonomía, su recursividad organizacional, su dialógica y hologramática, en la re-generatividad de su sistema generativo que contiene la información que lo contiene. Este acometido supone así del diseño de innovaciones profesionales para las que se ha demostrado como factibles las didácticas autopoiesicas en la implementación de estrategias en tres líneas: para el relacionarse con didácticas autotéticas (del sentir), para re-significarse con didácticas conversacionales (de la cognición), y para auto-re-conocer-se con didácticas vinculantes (de la afectividad).

Es así como un modelo cognocional-vincular que fundamenta teóricamente las didácticas y viceversa, es el resultado de categorías emergentes en la experiencia tales como: vulnerabilidad del sistema humano, conflictos inter-personales recurrentes y afrontamiento pasivo que, en

juego con una respuesta adaptativa a ciegas por no percatación de bloqueos cognocionales-vinculares, no reconocimiento de las perturbaciones y de los patrones de retroacción que desencadenan (confundir el síntoma con el problema o hacer problemática la contingencia), y no habilitarse para movilizar recursos, desembocan en un circuito pernicioso de la respuesta adaptativa alrededor de la tensión individuo-entorno. Por ello, no es suficiente una práctica social centrada en actividades y técnicas, es necesario pensar en los métodos educativos que aquí se dan como salida desde la re-construcción como didácticas.

Los hallazgos dejan en claro, desde las demandas complejas de la sociedad contemporánea, que la intervención en el Trabajo Social no puede estar desligada de la reflexión pedagógica y de la visibilización del método educativo, los cuales se configuran en la interrelación situación demandante e intencionalidad de intervención, en este caso desde el paradigma eco-sistémico (complejidad). Ello, igualmente, obliga a las preguntas por el aprehendizaje y la enseñabilidad aquí resueltas con el constructor de didácticas sociales. En esta perspectiva, mientras la profesión no se haga las preguntas por la cognición humana, como un eje teórico que, de por sí transversaliza su quehacer, se seguirá a la deriva de una utopía del cambio. ¿Cuál cambio o transformación? presente desde los lineamientos de su fundadora en la línea angloamericana por más de 100 años y registrada hasta hoy como el acometido.

Bibliografía

- Bateson, G. (1990). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Carlos Lohlé.
- Bernler, G., y Johnsson, L. (1997). *Teoría para el trabajo psicosocial*. 4^o edición. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Bórquez-Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Caballero, N. (2006). Nuevas perspectivas epistemológicas en Trabajo Social. *Revista Prospectiva*, 11, 35-44 Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia.
- Cajiao, F. (1997). *La cultura fracturada: Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida: Adolescentes y escuela*. Tomo I. Santafé de Bogotá, Colombia: TM Editores.
- Cardelle, F. (1992). *El desafío de ser hombres hoy*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

- Chadi, M. (2005). *Integración del Servicio Social y enfoque sistémico relacional*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Duque, A. V. (2004). *Praxis, identidad y formación en Trabajo Social. Un estudio del sistema de representaciones simbólicas*. Manizales, Colombia: Conets.
- _____. (2009). *Aprehensibilidad humana. Tema convergente para Trabajo Social* (libro producto de investigación, inédito). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- _____. (2011). *Didácticas sociales. Métodos educativos para Trabajo Social en el marco de un modelo cognoscional vincular*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Erikson, E. (1982). *Sociedad y adolescencia*. 7^o edición. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona, España: Ariel.
- Habermas, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- _____. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Hellinger, B. (2001). *Religión, psicoterapia, cura de almas. Textos recopilados*. Barcelona, España: Herder.
- Hernández, A. (1992). Estructura y funcionamiento de familias colombianas no clínicas según el Modelo Circunplejo de D. Olson. *Aportes a la Psicología*, 1(2), 43-72. Santafé de Bogotá; Colombia: Universidad Santo Tomas.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. 1^o reimpresión. Barcelona, España: Paidós.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. 2^o edición. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Humanitas.
- Kruse, H. (1969). *Un Servicio Social comprometido con el desarrollo*. 2^o edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial ECRO.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, España: Anthropos.

Maturana, H. (1997). *De máquinas a seres vivos: Autopoiesis: La organización de lo vivo*. 4º edición. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Minuchin, S. y Fishman, Ch. (1985). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos.

_____. (1997). *El método II: La vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra.

Olson, D. y cols. (1985). *Inventarios sobre familias*. Traducción de Ángela Hernández, Universidad Santo Tomas, 1989. Estados Unidos: Universidad de Minnesota.

Palacio, M. C. y Castaño, L. C. (1994). *La realidad familiar en Manizales. Violencia intrafamiliar*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad de Caldas.

Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento: Ensayos sobre la relación entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, España: Siglo XXI.

_____. (2000). *Equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central de desarrollo*. 6º edición. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Popper, K. (1994). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona, España: Paidós.

Presidencia de la República (2004). *Estado del arte en jóvenes en Colombia*. Santafé de Bogotá, Colombia: Presidencia de la República.

Reynoso, L. y Calvo, L. (2003). *Trabajo Social y enfoque gestáltico. Una propuesta holista para la práctica cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Richmond, M. H. (1917). *Social Diagnosis*. 18º reimpresión (1964). New York, Estados Unidos: Russell Sage Foundation.

_____. (1962). *Caso social individual* (publicación en Inglés en 1922). Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.

_____. (2001). *Tiempo y narración II: Configuración del tiempo en el relato de ficción*. 3ª edición. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

_____. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, L. M. (2003). Trabajo Social e intervención en crisis. En *Memorias XI Congreso Colombiano de Trabajo Social*. Manizales, Colombia: Conets-Universidad de Caldas.

Sarmiento, B. (1999). La didáctica en pedagogía conceptual. En De Zubiría, M. (Dir.). *Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herera Meriño.

Satir, V. y Baldwin, M. (1995). *Terapia familiar paso a paso*. Ciudad de México, México: Editora Paz México.

Schwartz, J., y Jacobs, J. (1992). *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. Ciudad de México, México: Trillas.

Searle, J. (2001). *Cerebro y conciencia*. Madrid, España: Cátedra.