

Pensando la docencia: una reflexión crítica desde miradas epistemológicas diversas

Javier Reyes Hernández¹⁵

Resumen

El artículo nos invita a reflexionar, desde el modelo epistemológico dialéctico, sobre el rol del docente en la actualidad, y desde esa perspectiva encontrar conexiones que nos impulsen a potenciar tal práctica, poniendo el énfasis en el proceso que implica una búsqueda permanente hacia el cambio y la transformación más que en el resultado de la misma. Por otra parte, se establecen ejes de análisis desde el acercamiento a modelos epistemológicos contemporáneos como el Construccionismo Social, la Pedagogía Liberadora y la Teoría de la Complejidad, para interpretar la práctica del docente, lo que constituye un nuevo punto de partida para pensar en la elaboración de modelos integrativos para el desarrollo de la psicología como ciencia y su vínculo con la práctica.

Palabras clave: Docencia, dialéctica, construccionismo social, pedagogía liberadora, teoría de la complejidad.

¹⁵ Psicólogo, Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Profesor Auxiliar de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. c.e.: javierrh@fcsch.upr.edu.cu

Abstract

The article invites us to reflect, from the dialectical epistemological model, the role of teachers today, and from that perspective find connections that drive us to promote this practice, with an emphasis on the process, which involves a constant search towards the change and transformation, more than in the result of it. Moreover, axes of analysis are set from the approach to epistemological contemporary models such as Social Constructionism, Liberating Pedagogy and Theory of Complexity, in order to interpret the practice of teaching, which is a new starting point for thinking about the elaboration of integrative models for the development of psychology as a science and its link to the practice.

Key Words: Teaching, Dialectics, Social Constructionism, Liberating Pedagogy, Theory of Complexity

Modelo epistemológico dialéctico: punto de partida

En este artículo intentó establecer un puente para el análisis de una práctica profesional como es la docencia universitaria y un modelo epistemológico dialéctico que sirve de sustento y que nos invita a la búsqueda permanente del cambio y la transformación.

Hay algunas ideas que quiero compartir, extraídas de materiales diversos, que recogen la perspectiva de algunos autores sobre el rol social del maestro, salvando que cada teoría de la educación presenta sus propias exigencias y expectativas de dicho rol. Para la peda-

gogía de Rousseau, el maestro es sólo quien hace de guardián y protector del niño contra la corrupción y las malas influencias. Para Tolstoi, el educador debe ser necesariamente una persona virtuosa que con su ejemplo personal contagie al estudiante. Para Guyau, un maestro es un hipnotizador y será buen maestro quien se parezca al hipnotizador, o sea a una persona que puede inducir y someter la voluntad ajena. Para Pestalozzi y Groebe, el educador es el jardinero de los alumnos. Para Blonski, el educador es un ingeniero cuya ciencia de cultivo de los seres humanos funciona como el cultivo de las plantas y la cría del ganado, como una ciencia semejante a

éstas. Muchos compararon el trabajo del docente con la labor del artista y destacaron como fundamentales los aspectos de la creación individual. Otros, como Komenski, por ejemplo, afirmaron que el método de la enseñanza humana debe ser mecánico, es decir, que debe prescribir todo tan definidamente como para que todo lo que se aprenda no pueda dejar de tener éxito.

Son infinitos los posicionamientos y a pesar del tiempo muchas ideas sobreviven en la actualidad. Otras, en cambio, han sido sólo clichés, incapaces, amén de su contenido humanista, de revolucionar las políticas y los escenarios educativos concretos.

Sin ingenuidades, afloran preguntas provocadoras que me conducen a una ruptura con la acriticidad con que los docentes vivimos nuestra práctica hoy: ¿Con base en qué paradigmas epistemológicos se está debatiendo, actualmente, la práctica del docente?, ¿Será que el positivismo queda muy cómodo a los fines de evaluar el estado actual y el estado deseado?, ¿Por qué nos cuesta reacomodar esquemas mentales y ubicar el énfasis no en el punto donde cae la flecha (resultado, nivel, categoría) sino en el recorrido que hace la misma (proceso)?

Una respuesta encontrada en esta espiral del conocimiento resulta una nueva interrogante: ¿Cómo puede atrapar el modelo epistemológico dialéctico la práctica de ser docente? Creo que la propia práctica es un buen camino para la reflexión crítica, al respecto Corral plantea:

“El modelo epistemológico dialéctico acepta que los fines e intenciones de los sujetos son objetivos en la medida en que aparecen como realizaciones de la práctica social en la cual los sujetos están implicados y no como expresiones trascendentales del espíritu. Así los sentidos personales que los sujetos introducen en la realidad son autocomprensiones históricas, imágenes que los hombres elaboran de sí mismos a partir de sus acciones sobre esta realidad mediadas siempre por la ideología. En rigor, no existe lo puramente objetivo, ni lo puramente subjetivo; de lo que se trata es de entender el tránsito entre ambos polos del conocimiento cuya esencia es la práctica social e histórica” (Corral, 2003, pág.180).

La reflexión anterior me invita a retomar de la psicología soviética el sistema categorial propuesto como *signo*, *significado* y *sentido personal* para acomodarlo a esta comprensión dia-

lética de la práctica de ser docente y a la posibilidad de ir enlazando modelos epistemológicos a esas categorías sin la necesidad de emitir juicios de valor ni hablar de obstáculos ni de saltos epistemológicos. Solamente una convergencia que quisiera atrapar desde ambas miradas para una comprensión diferente de la práctica que enuncio y vivo.

El *signo* lo entiendo como aquella categoría que utilizo para designar o nombrar algo, una visión positivista nos puede ubicar al docente como ese signo, si comprendemos del positivismo, entre otras cosas, que toda cualidad distintiva y necesaria del conocimiento es su objetividad. Es precisamente esa la representación que hago de la educación bancaria, ubicando al docente desde esa objetividad, como único propietario de un conocimiento, de una información que trasmite linealmente al educando que a su vez constituye embudo de ese conocimiento y de esa información.

El *significado* lo asumo como la construcción social que se hace del signo con carácter histórico y cultural concreto. La hermenéutica fenomenológica no revela los contenidos del acto de comunicación entre los sujetos sino los significados que se expresan en esos contenidos, y esos significados son construidos socialmente en el proceso permanente de

diálogo, arrastrándonos a lo que el marxismo llama “contradicción como base del desarrollo”. ¿Cómo se ha construido socialmente el significado del docente?, ¿Por dónde nos debe conducir el diálogo para una nueva resignificación de ese signo?

Por su parte, el *sentido personal* viene de la experiencia, de la vivencia que como sujeto se tiene en la relación con el signo, convergencia que se acomoda a mi práctica en tanto el sentido personal que han tenido para mí *los docentes* y que ha enriquecido el sentido personal que tiene para mí *ser docente*, generando una práctica liberadora, en permanente proceso de cambio y transformación, provocando el cierre de determinados ciclos reflexivos que son necesarios para abrir nuevos ciclos de práctica renovadora.

Considero que enseñar es hacer parte del proceso más grande de conocer, lo que implica necesariamente aprender; la educación o la práctica educativa es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica. Al respecto Paulo Freire apuntaba: “Una cuestión necesaria es preguntarse cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender” (ITESO, 2000, audiovisual), y en su intento celoso por proponer una educación liberadora,

le da primacía al papel de lo afectivo en el proceso de enseñar y aprender, refiriendo: “tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar... La única forma que tú tienes de enseñar a amar es amando” (ITESO, 2000, audiovisual) Es precisamente esa práctica activa, viva, cooperada, conectada desde una mirada sistémica, la que conduce a que el resultado sean provocaciones permanentes para el cambio, que se viva el proceso como un resultado en sí mismo, y que no constituyan bloques de conocimientos; para Corral es la “vocación emancipadora”, es decir, “...comprender los límites de la realidad, sus formas de cambio, para trascenderlos” (Corral, 2003, pág.190).

El docente debe verse como un medio para que el estudiante aprenda, esto es, concebir el proceso docente centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza (como hasta nuestros días lo asume la educación tradicional); el estudiante aprende no por la amenaza del profesor que lo tienta a reproducir frías teorías y lo etiqueta por el resultado de un examen sino por la aplicación productiva que pueda hacer del conocimiento en y para su vida cotidiana y desde sus concepciones del mundo, lo que nos lleva a recuperar la noción de *sujeto autodeterminado* que propone Vygotski. Esta es precisamente una de las principales contra-

dicciones con las que tropiezo, en este repensar mi práctica como docente desde un modelo epistemológico que la sostiene.

Considero que en nuestra realidad gran parte del “acto de educar” se convierte en un “acto de enseñar”, y en tal sentido se privilegian posturas asistencialistas, unidireccionales y sobre todo clasificatorias, por encima de aquellas que logran un verdadero tránsito de una posición de dependencia a la de autodeterminación personal.

Como es sabido, el modelo epistemológico dialéctico parte de una intencionalidad de transformación, de un método basado en la intervención y el acompañamiento y de un modelo de desarrollo en forma de espiral (representación simbólica que nos invita ver el desarrollo como un proceso con avances y retrocesos). Estos axiomas reconocen referentes epistemológicos en la construcción del enfoque histórico-social, del cual también intento beber en mi praxis al reconocer la capacidad del individuo no sólo de adaptarse al medio sino de transformarlo en un intento porque la transformación lo devuelva a un proceso de crecimiento personal. Es en este axioma donde encuentro una fisura en la práctica de la docencia hoy.

Muy pocas veces somos sujetos con intención de hacer de nuestro ejercicio de la docencia un proceso de crecimiento mutuo, compartido, y, sobre todo, cooperado; nos ubicamos con frecuencia en una posición de poder construida socialmente y a la que nos aferramos por su carga simbólica en ese proceso que se da entre profesor y estudiante, viendo a estos últimos como “cabezas vasijas”, recurso usado por Freire para denominar la posición de repositorio, de anaquel del conocimiento en la que se ha ubicado al alumno. Esto no equivale a poner en riesgo la intención ni a que los límites se diluyan, más bien tiene que ver con la cualidad de la relación y del proceso que Freire describe en su pedagogía de la liberación:

“el educador necesita del educando como el educando necesita del educador, ambos se educan, aunque las tareas de ambos sean específicas, el educador no es igual al educando, el educador tiene que enseñar y el educando tiene que aprender, la cuestión es saber cómo se dan esas relaciones de manera que sea una práctica democrática y emancipadora”. (ITESO, 2000, audiovisual)

Esta impronta debe invitarnos a romper con el rumbo seguido tradicionalmente por el siste-

ma académico, el cual concibió —por herencia de la omnipotencia de las ciencias exactas y del paradigma positivista en las ciencias sociales— el protagonismo absoluto del profesor desde su sapiencia, poniendo a los estudiantes en posición de escucha y pasividad; convirtió a la clase como el espacio sectario al que se acude para ser objeto de evaluación donde la escucha y la reproducción se presentan como las únicas opciones que garantizan el éxito; y situó a la escuela como el espacio formal que reprime y avanza a la zaga de las vidas de quienes le dan el significado y el sentido.

La práctica docente y su acomodo a modelos epistemológicos

contemporáneos: Construcciónismo

Social, Pedagogía liberadora y Teoría de la complejidad.

Al privilegiar el papel del diálogo y la relación, el Construcciónismo social deviene en referente epistemológico al concebirse como modelo que mantiene al individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales como en los afectivos, no como un mero producto del ambiente o un simple resultado de sus disposiciones internas, sino como una construcción

propia que se va produciendo día a día, resultado de la interacción entre esos dos factores.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano como producto de los significados particulares que los individuos construyen desde sus propios modelos representativos, producto de la actividad simbólica.

Una categoría que este referente toma como punto de partida es el *ser relacional*, la cual rompe con la dicotomía sujeto-objeto, es decir, yo acá y el mundo allá, cuestión que queda resuelta desde el lenguaje, en el que uno lo construye sólo si el otro, desde el propio diálogo, le da la oportunidad de hacerlo, en un auténtico proceso de *colaboración*. Y es ahí donde la práctica de ser docente no tiene sentido, se bloquea, se pierde en el intento, cuando no se construye en ese proceso de colaboración. Cada palabra del profesor, cada intento pedagógico, sólo adquiere sentido en yuxtaposición, en colaboración. Y cada colaboración se vuelve algo distinto. El significado se transforma y hay colaboración con otros docentes y con otros procesos. El significado siempre es, no dentro de la cosa misma, sino dentro del proceso colaborativo.

Otra categoría relevante es el papel concedido al *diálogo* para la transformación. La idea de sustituir, siempre que sea posible, la clase magistral por el diálogo con los estudiantes, es una experiencia que Gergen intenta plantearse permanentemente en ese escenario que constituye el aula, en el que desecha cada vez más la idea de una enseñanza tradicional anclada en una base individualista, incapaz de la generación relacional de significados para abrirse a un modo de construcción en el que los alumnos formen parte de nuevos diálogos en un modelo horizontal y participativo que rompa con la perspectiva unidireccional que encierra, en muchos casos, este proceso.

Considero que el diálogo favorece a que los estudiantes hagan uso de sus capacidades para generar conversaciones que puedan resultar significativas, no sólo por el intercambio de información sino, además, por el intercambio de vivencias. La cuestión no radica en decirles cuántas cosas tienen que saber o aprender sino cómo integran en su perspectiva personal lo que los docentes tienen para compartir. La enseñanza y el aprendizaje son mutuos.

La idea de construir un espacio en el que se sustituya la crítica antagónica por el diálogo hace que nos movamos siempre en un proce-

so generador donde podamos reconocer todo lo que hay de positivo en los otros, cómo nuestras historias se cruzan y sacar de ahí el verdadero aprendizaje con la certeza de que dicho intercambio da como fruto nuevas formas de vida.

Esta perspectiva dialógica abraza, en sus orígenes, la pedagogía liberadora de Freire como corriente de pensamiento que se enmarca dentro del modelo contemporáneo de la nueva psicología latinoamericana. Para mi práctica como docente este referente, desde lo teórico, constituye una alternativa por la posibilidad de diálogo que me brinda con constructos como la participación, la pedagogía, la educación bancaria, el poder, la hegemonía, entre otros. Como referente metodológico, significa la posibilidad de trabajar los grupos con la intención de que las personas sean sujetos críticos del proceso de aprendizaje, que se produzcan deconstrucciones de pautas y estereotipos propios de relaciones sociales asimétricas e incorporaciones de nuevos aprendizajes que apunten a una subjetividad propositiva, creativa y participativa. Y, como referente político, porque la educación debe retomar una dimensión profundamente política, vincular la cotidianidad de las personas con su contexto histórico contribuyendo así a la trans-

formación de las prácticas desde el nivel de lo cotidiano y de las estructuras de la sociedad.

Considero que esta pedagogía liberadora debe ser un horizonte epistemológico para quienes desarrollan prácticas como docentes. Amén del aluvión de críticas que otras pedagogías pueden enunciar, no puedo dejar de ser coherente con algo que me trasciende como educador para incorporarlo, con sus luces y sombras, a una concepción de vida. Pienso que desde esta concepción pedagógica se estimulan las posibilidades de transformación positiva, de auto-organización ante las contingencias (eventos amenazantes), atendiendo a la participación activa y al consenso de los educandos sin pretender el cambio desde la imposición (entendida por Freire como Educación Bancaria, en la que el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes) sino desde la apelación a las capacidades de los sujetos para concebir el proceso de cambio, para tomar decisiones y para construir ideales de futuro, donde educador y educando se transforman en sujetos del mismo proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen.

Una visión sintetizada de la asunción que hace Paulo Freire al concepto de desarrollo es su

tesis sobre la Pedagogía de la Esperanza que enunciara en su libro Pedagogía de la Autonomía (Freire, 1997) y en la cual hace referencia al valor que se le concede a los sentimientos, las emociones, al valor de amar, a la posibilidad de construir relaciones desde una visión más humanista sin dejarse llevar por sentimentalismos. Es también el gusto por la lucha permanente que genera la esperanza sin la cual la lucha perece.

Otro acercamiento a los modelos epistemológicos contemporáneos me invitan a repensar la práctica docente desde el paradigma de la complejidad, referente que, a mi modo de ver, ofrece valiosos aportes a una práctica profesional que requiere de actitudes distintas frente al mundo, frente al otro ser humano (estudiante) y frente a sí mismo (docente).

Vivimos bajo los efectos del paradigma de la simplificación, de la disyunción, reducción y abstracción. De esa visión unilateral y limitada que tenemos de comprender los procesos y que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real.

Cuando Morin habla de la complejidad se refiere a lo enredado, al desorden, a la ambigüedad, a la incertidumbre, lo que implica la necesidad de un pensamiento múltiple y di-

verso que permita su abordaje, en esa relación dialógica que él llama “inteligencia ciega” que no ve más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites.

Creo firmemente —desde la revisión teórica a la que nos invita Morin en su vínculo entre complejidad y educación— que la cuestión de la práctica del docente más que transmitir información, conocimientos, saberes puros, debe tratar de construir, como dijera Eduardo Galeano: “una cultura del vínculo y no del desvínculo”, que contribuya a favorecer la autodeterminación del estudiante y la autonomía del pensamiento. Si como docentes haláramos de la complejidad las herramientas para desarrollar un pensamiento capaz de no estar encerrado en lo local y lo particular, capaz de pensar en términos de sistemas y comprendiendo que el espacio del aula es más que la suma de los alumnos, los textos, los instrumentos y hasta el mismo docente, se favorecerían el sentido de la responsabilidad, la ética y el ejercicio de la ciudadanía. La epistemología de la complejidad implica, por tanto, sostener una visión integradora que evite la reducción, la disyunción y la separación del conocimiento.

Una pregunta necesaria para un cierre de este ciclo reflexivo: *¿qué contribución me ofrece la*

teoría de la complejidad para pensar la educación y específicamente el rol del docente en este proceso?

Creo pertinente el abordaje de un pensamiento que integre distintos contextos al unísono y que estimule la capacidad para globalizar, es decir, para introducir los conocimientos en un mundo más o menos organizado.

Desde la perspectiva de Morin, apostar por una visión más integradora sobre educación implica una reforma del pensamiento.

“Esta reforma a su vez –refería el autor-, necesita de una reforma de la educación. En este sentido, la reforma debe habilitarnos a afrontar la complejidad, con ayuda de los instrumentos conceptuales tendrá como misión coexistir con la incertidumbre, la aleatoriedad y la complejidad, la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se debe sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a la lucha contra el error y la mentira” (Morin, 1999).

Integrando modelos: ¿qué, por qué y para qué?

Lo anterior es un nuevo punto de partida para pensar si es posible elaborar modelos integrativos que constituyan referentes epistemológicos para el desarrollo de la ciencia y su vínculo con la práctica. Considero que la idea del eclecticismo ubica al profesional en una *franja de comodidad* que muchas veces resulta ambigua, dotando al especialista de una supuesta licencia para actuar según lo que considere pertinente en cada momento.

Es cierto que existe una necesidad de abordajes profesionales desde una adecuación a las exigencias que demandan las realidades de los escenarios profesionales, sobre todo desde una visión más pragmática que epistémica, pero esto no nos puede cegar y asumir el eclecticismo desde una integración que sea aditiva, es decir, tomar lo mejor o lo común de cada una de las corrientes.

Por su parte, el tema de la integración epistemológica también tiene sus riesgos, algunas preguntas me provocan, *¿qué se integra?, ¿quién decide qué integrar? y ¿para qué integrar?* Las respuestas a estas interrogantes desde un verdadero carácter científico suponen un profundo conocimiento teórico y una práctica

sistemática que tome como referente cada uno de los modelos existentes, algo de por sí muy difícil de lograr.

La alternativa a la integración epistemológica es viable cuando se trata de adscribirse a un referente coherente con el desarrollo de la praxis profesional del docente y desde esta perspectiva conectar qué posición de integración puede ser más privilegiada en cada caso a partir de los diversos niveles constructivos de la psicología y de las particularidades de los individuos (educadores y educandos), escenarios (espacio educativo) y realidades sociales.

Desde mi experiencia profesional y desde algunas horas de lectura de diversas propuestas epistemológicas, considero qué hilos puedo atar para construir un referente integrativo que se acomode a mi realidad profesional y que se nutra no de lo mejor o de lo positivo de cada teoría (sería caer en la simple adición de elementos constitutivos) sino de las posibilidades que me ofrece cada nivel o espacio lógico-constructivo.

El modelo histórico-cultural me invita a tomarlo como referente epistemológico para dicha propuesta, sobre todo por su pensar desde la dialéctica que establece puntos de contradicciones superables (externo-interno, cognitivo-

afectivo, biológico-ambiental, entre otros) como pautas para el desarrollo. Una pedagogía liberadora, emancipadora, que parte de principios éticos, políticos y filosóficos del acto de educar y de enseñar, desde un modelo que nos invita a transmitir una cultura como reflejo de nuestra condición humana y nos posibilite ayudarnos a vivir, pudiera constituir un referente axiológico-normativo basado en una ética humanista. Al mismo tiempo, como referente teórico-conceptual considero oportuno mirar las cosas que hacemos desde la perspectiva de la complejidad que reconoce que el *todo* es más que la suma de las *partes* y que el reconocimiento de ese *todo* depende del conocimiento de las *partes*; que trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones; que reconozca las realidades como *solidarias y conflictivas* y que respete lo *diverso* al mismo tiempo que lo *único*. Y finalmente, desde el espacio pragmático, el constructivismo social me provoca permanentemente la asunción del lenguaje como recurso para la construcción colectiva en un franco proceso de colaboración entre todos, nos invita a nuevas formas de comprensión y de acción, de multiplicidad y de innovación y sobre todo infunde esperanza en el desarrollo de un diálogo compartido.

Sobre las fisuras que pueda tener una discusión epistemológica contemporánea

En primer lugar, considero que aun este diálogo es insuficiente desde una historia de la psicología que se percibe inconclusa y de la cual están halando desde diferentes posiciones, lo que puede provocar un *debilitamiento* de la ciencia; es por ello que el rescate de la *transdisciplinariedad* se convierte en un foco necesario, no como una moda discursiva que diluye las fronteras teóricas y metodológicas con el consecuente riesgo de separar, fragmentar y perder la noción de contexto, sino como vínculo que permita crear el intercambio y la cooperación inter, multi y transdisciplinar orientando la generación de un nuevo paradigma. Otro énfasis que quiero rescatar tiene que ver con el hecho de que ante la creciente urgencia de abordajes interventivos para generar cambios en los diferentes niveles, la psicología se debe a un diálogo entre esas cuestiones metodológicas que se asumen y los referentes epistemológicos de origen, cuestión que evitaría ofrecer (o seguir ofreciendo) una imagen de la psicología como *pseudociencia*.

La invitación es a encontrar espacios de diálogo y desde la integración de esfuerzos individuales comulgar con los sentidos de nuestras

prácticas y, a partir de ellos, re-significar nuestras maneras de *pensar, sentir y hacer* la psicología como ciencia y como profesión.

Referencias

- Audiovisual Paulo Freire: Constructor de sueños*. Una producción audiovisual del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC, A.C.), para la Cátedra Paulo Freire, ITESO; febrero del 2000
- Corral, R. (2003). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. Ed. Félix Varela: La Habana.
- Corral, R. (2010). Complejidad y Psicología, en *Pensando la Complejidad*, No VIII Año IV, La Habana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI editores, México, DF.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000d): Contextos, instrumentos y estrategias generativas, en D. Fried Schnitman y J. Schnitman edtrs, *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, Buenos Aires: Editorial Granica, p. 331-362

Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gergen, K. J. (2000), Hacia un vocabulario para el diálogo transformador, en D.

Fried Schnitman edtr., *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*, Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica, p. 43-71

Gergen, K.J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Editorial Paidós.

Meichenbaum, D. (1997). *Cambios en las concepciones de la modificación de conducta cognitiva: pasado y futuro. Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas. Teoría, investigación y práctica*. Editorial Mahoney, M. España.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.