

14 **redes**

Revista
de psicoterapia
relacional e
intervenciones
sociales

Segunda época
Junio 2005

Matteo Selvini

Técnicas de proceso psicoterapéutico de admisión
de un paciente no solicitante

Carlos E. Sluzki y Ferid N. Agani

Lo nuevo y lo tradicional: Desarrollo y resolución
de una crisis en una familia de Kosovo

**Eduardo José Cárdenas y
Lino Guevara**

El mandato de «no empujar»:
Cuando el orientador familiar
trabaja en zonas no iluminadas por la cultura

Procesos de enseñanza-aprendizaje en terapia familiar

¿Para qué, por qué, a quiénes, cómo enseñamos?

ESTELA TROYA¹
ESTHER ALTHAUS²

RESUMEN

En este trabajo queremos transmitir algunas reflexiones sobre nuestra experiencia en la enseñanza de la Terapia Familiar que, a la vez, expresan nuestra posición frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

La capacidad de aprender y la de transmitir propositivamente conocimientos ha sido parte inseparable del proceso de hominización. La cultura, al actuar sobre la aptitud innata de aprender, la convierte en un proceso pautado; así ha surgido La Escuela como la institución humana dedicada a esa actividad; y el maestro como quien asume la función de enseñar, siempre y cuando haya un alumno en posición de aprender. Se desarrolla así un verdadero crisol de enseñanza, al decir de Pichon-Riviére, en el que cada uno estimula y co-determina el comportamiento y la experiencia del otro.

Este es un proceso complejo en el cual, para ambos componentes del vínculo, juegan su parte motivaciones, ideología, habilidades, intereses, postura epistemológica, necesidades, que resuenan de manera diferente en cada uno de sus participantes.

Explorar este universo apasionante desde el punto de vista de nuestro objeto de estudio es el objetivo del presente trabajo.

1. Estela Troya es psicóloga y terapeuta familiar. Actualmente es docente y supervisora del ILEF, miembro activo del Seminario Permanente de Antropología Contemporánea (Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM) y del Seminario Permanente de Antropología del Comportamiento (Dirección de Antropología Física, INAH).

2. Esther Althaus es psicóloga y terapeuta familiar. Docente del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia.

This paper offers a number of reflections on our experience of teaching family therapy, and also describes our position with respect to the teaching/learning process in general.

The ability to learn and to transmit knowledge purposefully has been an intrinsic feature of the development of mankind. Through culture the innate aptitude for learning becomes a structured process, and the school has become the human institution dedicated to this task; likewise, the responsibility for teaching, provided that there is a pupil or student in a position to learn, has fallen to teachers. According to Picbon-Rivière what is developed here is a constant feedback loop between teaching and learning, in which each member stimulates and co-determines the behaviour and experience of the other.

This is a complex process in which both parties are affected, in different ways and to varying degrees, by motivations, ideology, skills, interests, epistemological position and needs.

The present paper aims to explore this fascinating world from the point of view of our object of study.

ENSEÑAJE

El acto de enseñar, como todos los actos de nuestra vida, está hecho de diferentes componentes. Así, la complejidad de lo que llamamos «enseñanza», se relaciona de distintas formas tanto con las diversas razones que impulsan a los docentes a enseñar, como las que motivan a los alumnos a aprender, o a ir a estudiar (que no es lo mismo).

Por otra parte, hay ciertas características de este proceso que se conforman muy particularmente por las especificidades del tema que se enseña así como de los encuadres témporo-espaciales y económicos en el que ocurre, y de los avatares y modalidades que van configurando el proceso grupal. Por lo tanto, si deseamos dar cuenta de lo que acontece en el acto-fenómeno del suceso «enseñanza-aprendizaje» es preciso tener en cuenta todos los diferentes nive-

les simultáneos de la realidad que intervienen en dicho suceso-proceso.

A continuación, desglosaremos algunos de los niveles intervinientes que nos parecen más pertinentes, teniendo en cuenta que este desglose no implica un orden de prioridades, sino que debemos pensarlos como constantemente interrelacionados.

¿Para qué enseñamos?

Como forma de satisfacer diferentes necesidades personales de *militancia*.

Vamos a entender, en este contexto, *militancia*, como el deseo propositivo de propagar, difundir, convencer, o compartir con otros, ideas, actitudes o principios ético-políticos que consideramos (equivocadamente o no) valiosos. Sabemos que esto es arriesgado, sobre todo en lo que respecta al deseo de convencer, y que concurre en la zona

de las ideologías; pero, a la vez, sabemos que nadie, por más lúcido y honesto que sea, por más suaves que sean sus maneras, escapa totalmente a esta influencia, marcada, a su vez, por cada contexto histórico-espacio-cultural. Por ejemplo: Lo paradigmático de la militancia enseñante en Esther es: *Concibo la enseñanza como un acompañamiento nutricional-maternal que fomenta en los otros la curiosidad, el placer de investigar, conocer e inventar*. En Estela es: *Concibo la enseñanza como una forma de incrementar los grados de conocimiento y de autonomía a partir de la reflexión y cuestionamiento de las premisas habituales, de manera que resulten en mayor y mejor conocimiento y reconocimiento del Sí mismo, del mundo y de las relaciones entre ambos*. Sin duda, cada quien puede encontrar sus propias convicciones y deseos militantes.

Es fundamental diferenciar, en la teoría y en la práctica, entre:

a. La exposición vehemente de ideas propias o convicciones compartidas, y

b. Hacer proselitismo de cualquier índole, es decir de recurrir a la mistificación para el logro de nuestros objetivos.

La mistificación tiene poco que ver con la transmisión o generación de conocimiento y mucho con el ejercicio del poder, del narcisismo y, por cierto, también con algunas formas de militancia. Todos, sin duda, experimentamos un enorme placer y vivencia de confirmación cuando la retroalimentación nos informa que hemos sido entendidos y cuando percibimos que nuestra semilla es útil y fructífera para otros. Al respecto, reiteramos la

necesidad de exploramos con la cabeza y el corazón para poder diferenciar entre satisfacción merecida y narcisismo innecesario. Todo deseo de conocer y mostrar nuestros conocimientos o hallazgos tiene una de sus fuentes en la vital curiosidad infantil que posteriormente se manifiesta con diferentes modos y énfasis en cada uno de nosotros. Queremos destacar la diferencia entre, por una parte, el legítimo placer (epistemológico) de mirar y mostrar, compartir los descubrimientos y, por otra, el afán de entrometerse en lo ajeno o exhibirse en forma narcisista. Sabemos que hay contextos emocionales, interaccionales, que inhiben, obstaculizan o distorsionan la capacidad y el placer de descubrir-conocer, mostrar y/o aprender de otros; asimismo hay otros contextos que estimulan, promueven y propician dichas capacidades. Este importante tema merece un capítulo aparte, pero sin duda se relaciona con el proceso de enseñar.

II Por qué enseñamos

Este apartado está directamente relacionado con el punto anterior: para qué enseñamos, y con el que sigue: a quién enseñamos.

Por otra parte, en su especificidad, se relaciona fundamentalmente con:

1. La necesidad de participación e inserción en el mercado de trabajo (académico y clínico).

a. Poder utilizar nuestra formación profesional, a la que hemos dedicado estudio, experiencia, inversión de tiempo y dinero, etc., como medio eficaz, honesto y pertinente de ganarnos la vida.

b. Esto puede también tener reper-

cusiones en términos de enriquecimiento intelectual, de conocimientos que deriven productivos, tales como artículos, investigaciones, trabajos, libros, conferencias, así como en otro tipo de reconocimientos y pertenencias institucionales.

2. *La demanda de aprendizaje* de grupos de personas interesadas en las ciencias sociales aplicadas, la psicoterapia en nuestro caso particular, así como las de instituciones de salud o de enseñanza que desean capacitar a su personal.

3. El deseo de contribuir a *crear un grupo de interlocutores-pares* con quienes compartir, discutir, generar información y conocimientos pertinentes en relación con nuestro común objeto de estudio, a saber, Pareja-Familia. De ahí que, en la actualidad, contemos con una institución (ILEF) que es a la vez, centro de enseñanza y foro desde el cual hacer oír tanto nuestra voz como la de otras instituciones y personas.

III A quiénes enseñamos

Este punto está intrínsecamente relacionado con el que se refiere a qué enseñamos, y el puente entre ambos tiene que ver con lo que entendemos como *formación*.

Cualquiera que sea la especialidad o el objeto de estudio del que se ocupe un instituto de enseñanza, pensamos que transmite datos en diferentes niveles de cualidad que, aunque distinguibles, están necesariamente ligados. Entre ellos, resaltan:

—Información acerca del objeto de estudio, tanto actual como histórico-genético.

—Ideología, explícita o no, des-

de la cual se lo aborda.

—Lo que se espera de los educandos al final de proceso de formación, aceptando que éste será siempre una etapa del inacabable, inacabado camino del conocimiento.

—Ideas acerca de las relaciones que el objeto de estudio tiene con otros sistemas a los cuales pertenece de diferentes formas.

—Conocimientos respecto del objeto de estudio, así como conocimientos acerca de cómo se generan u obtienen los conocimientos.

Al leer esta lista se hace evidente que algunos términos parecen sinónimos, básicamente: información y conocimiento, cuando en realidad existen diferencias importantes entre ellos.

En las últimas décadas una gran parte de la enseñanza, tanto básica como superior, ha puesto particular énfasis en un concepto de formación que privilegia la acumulación de datos, cifras, nombres, épocas. Es posible que éste se relacione con el crecimiento exponencial de información generada por la ciencia y la ciencia aplicada, la tecnología, así como con la proliferación de medios electrónicos de reproducción, difusión, piratería y transmisión de información.

Esto también tiene que ver con la creciente complejidad de los mercados de trabajo: la aparición de numerosas carreras cortas, diplomaturas, énfasis en las destrezas técnicas, dificultades crecientes para tener acceso a una actividad laboral dignamente remunerada, idealización constante del estatus que proviene del privilegio del dinero, etc.

Respecto del conocimiento, estas circunstancias han incrementa-

do la parcialización, fragmentación de saberes propias del Positivismo. En algunos campos, en particular el de la Salud-Salud Mental, basta ver las ofertas de cursos y especialidades que proliferan en diferentes periódicos para, por un lado, felicitarnos por la apertura y diversidad de que disponemos en la actualidad; pero, por otro, para lamentar la parcialidad o la ligereza con que muchas de estas ofertas se erigen en dueñas de panaceas.

Reiteramos que, si bien son innegables las grandes ventajas que estos adelantos han producido, también han contribuido a incrementar la confusión entre acumulación de información, por un lado y la adquisición de conocimientos, por otro. Está claro que, sin información, sin datos como materia prima, no hay posibilidades de producir conocimiento; pero también es importante tener en cuenta que con ellos no basta para saber, ni para estar en condiciones de utilizar productivamente dicha información. El conocimiento se genera cuando conseguimos establecer relaciones emergentes entre las informaciones de que disponemos.

Es posible percibir algunas de las consecuencias de esta confusión en el reiterado énfasis que los alumnos ponen en la necesidad de aprender a manejar técnicas, o en las constantes expresiones parecidas a *Si, pero ahora ¿cómo hacemos? ¿Qué le decimos a los pacientes?*

Estas preguntas, que son más que dudas legítimas en todo proceso de formación, parecerían mostrar un hiato entre la información teórica de que disponen y la posibilidad de pensar en el objeto de estudio desde esas perspectivas.

Las técnicas aparecen, entonces, como instrumentos casi mágicos, dueñas de la posibilidad de operar, válidas en sí mismas y no como una de las modalidades de intervención, de las formas en que el terapeuta utiliza su saber y su persona al servicio del vínculo específico que tiene con su consultante.

Pensamos que este hiato, a su vez, se relaciona con deficiencias en el ejercicio de pensar, en el sentido de relacionar información de modo que genere conocimientos útiles y pertinentes para cada consultante, en cada momento del proceso terapéutico.

De ahí que, independientemente de las carreras de las que proviene nuestra población de alumnos, podamos diferenciarlos entre aquellos para quienes la motivación predominante es tener información y aquellos que fundamentalmente buscan tener conocimientos, aprender.

Ambas motivaciones son coexistentes en todos los sujetos en situación de aprendizaje, incluyendo a los maestros. Nuestro interés en diferenciarlas está al servicio de poder discriminar y, por consiguiente, posibilitar la toma de responsabilidades en relación a una utilización de las mismas que pueda resultar en conductas y comportamientos que generen confusión, mistificación o manipulación del conocimiento.

Es en función de estas diferencias que tratamos de distinguir las motivaciones en las personas que acuden a nosotros en busca de formación, y tenemos claro que las diferencias de motivaciones o posturas en relación a las expectativas de formación no implican diagnósticos ni el establecimiento de categorías respecto de las personas.

En síntesis, las motivaciones coexistentes y también predominantes serían:

a. *Conocer, aprender*: curiosidad y cuestionamiento legítimos, «Quiero crecer y ser útil», deseo consciente de incorporarse al mercado de trabajo desde un lugar de intercambio y no desde uno de explotación, expandir el campo del conocimiento en las ciencias sociales, usar el conocimiento y el quehacer al servicio del enriquecimiento mutuo (experto-consultantes), permitirse duda e incertidumbre como parte de la comprensión de la realidad, relacionar nuestro saber (psicoterapia) con los otros ámbitos de las ciencias a los que pertenece nuestro objeto de estudio.

b. *Tener (acumular) información*: por moda, porque es lo que se busca y se pide activamente en la actualidad; para tener más campo de acción, más posibilidades de desempeño en el mercado de trabajo o acceso a posiciones de prestigio; porque es más fácil que el psicoanálisis o el aprendizaje de otros corpus teóricos que se perciben como herméticos o muy «elevados»; para tener el papelito y poder trabajar; o sea, para tener una vía de ejercicio profesional legitimada socialmente; por descarte, es decir porque no sé qué me gusta o porque no puedo o creo no ser capaz de estudiar otra cosa; porque mi familia espera que yo me convierta en profesional; porque es una profesión que les va bien a las mujeres (como antes el piano o el corte y confección). En esta amplia gama de alumnos, a la vez, se pueden diferenciar aquellos que, en distintos momentos, o materias-temas de la formación:

—No quieren aprender pensando, sino acumulando información, memorizando.

—Los que quieren aprender y pensar, y disfrutan de aprender y pensar.

—Los que creen que para aprender no hace falta pensar sino sólo ser bien enseñados, en cuyo caso la responsabilidad de los resultados recae sólo en el maestro.

—Los que por diferentes motivos no están pudiendo aprender ni/o pensar, en suma, no han aprendido a aprender.

Estas enumeraciones, a las que se les podrían agregar sin duda muchas más, *son descripciones* de modalidades de posicionamiento respecto del aprendizaje que no implican calificativos ni adjudicaciones de estructuras inmutables a las personas que las manifiestan. De todas formas, cada una de estas posiciones despierta diferentes reacciones en cada uno de los maestros.

Sin meternos en demasiadas honduras, nos parece que queda clara la diferencia que queremos remarcar entre *acumulación de información* o *pseudoconocimiento* (cuya expresión máxima y caricaturesca serían los concursos, índices de Guinness, métodos de lectura y memorización veloz, etc.) por un lado, y el *procesamiento de información al servicio del conocimiento*, por otro. También reiteramos que procuramos privilegiar la transmisión de información como paso necesario para poder procesarla, relacionarla, transformarla.

IV Relaciones entre I y III

Para explicarlas creemos útil citar a R. Laing «...la colusión es el jue-

go entre dos personas mediante el cual se engañan a sí mismas, y no reconocen que existe tal juego», y a J. Willi quien plantea que «...esto ocurre a causa de un conflicto inconsciente similar entre los participantes, no superado».

De acuerdo a estos conceptos, algunas de las relaciones a las que alude este apartado derivan en auténticos y fructíferos procesos de enseñanza-aprendizaje, otras entrañan colusiones maestro-alumno, tales como:

a. La indulgencia del maestro con ciertas defensas o dificultades del alumno frente al aprendizaje o al contenido del mismo. Por ejemplo, el deseo de «quedar bien», o la vehemencia de la militancia del maestro son obstáculos para el aprendizaje, que se ponen en evidencia cuando, ante sus manifestadas dificultades y las de los alumnos para cuestionar sus propias actitudes y/o motivaciones relacionadas con dichas dificultades, prefieren obviarlas, disimularlas o callarlas.

b. En otros casos, la *vista gorda* del maestro ante la evidente falta de estudio, impuntualidad respecto de la presentación de trabajos o de asistencia a clase de los alumnos, tiene como finalidad encubierta evitar la posibilidad de que ellos cuestionen o pongan de manifiesto su falta de preparación o

carencia de conocimientos y experiencia.

c. Así como los padres tenemos sentimientos ambivalentes respecto de nuestros hijos, el maestro teme y también desea que el alumno lo sobrepase o lo cuestione; asimismo el alumno-hijo anhela y a la vez tiene miedo y culpa de ser-saber más que los padres-maestros.

d. Como quiera que sea, el placer narcisista, tanto del alumno (*Soy el mejor, el preferido del maestro*), como del maestro (*Soy el/la mejor, más admirado/a o preferido/a por los alumnos*) intervienen en las diferentes modalidades de la colusión.

Todas y cada una de estas modalidades de relación desdibujan y confunden tanto al objeto de estudio, que es la legítima razón de ser del vínculo, como al alumno, al maestro y al para qué de la enseñanza. Perdido en los avatares de esta confusión, el para qué acaba siendo... nosotros mismos.

V Cómo enseñamos

1. Vínculo maestro-alumno

Vamos a partir de la descripción de las zonas vinculares de esta relación. La idea está tomada de la conceptualización de Zonas Vinculares de la Pareja, desarrollada por E. Troya³. Recordemos, entonces, que este esquema incluye la coexisten-

3. 'Zonas Vinculares', E. Troya, respecto de la relación de pareja plantea que «Toda pareja tiene un eje vincular central basado en la simetría o igualdad como adultos. Esta es la zona de la complicidad amorosa, de la solidaridad, del ejercicio de la fraternidad, de la negociación de acuerdos como padres, del establecimiento de proyectos. Además de ésta, las parejas tienen, por lo menos, otras dos zonas igualmente legítimas y necesarias, no excluyentes, de características complementarias y que se expresan en modalidades Padre / hija, Madre / hijo (y sus recíprocos). Estas zonas tienen que ver con la necesidad de recibir y/o dar cobijo, consuelo, límites, respaldo, normas».

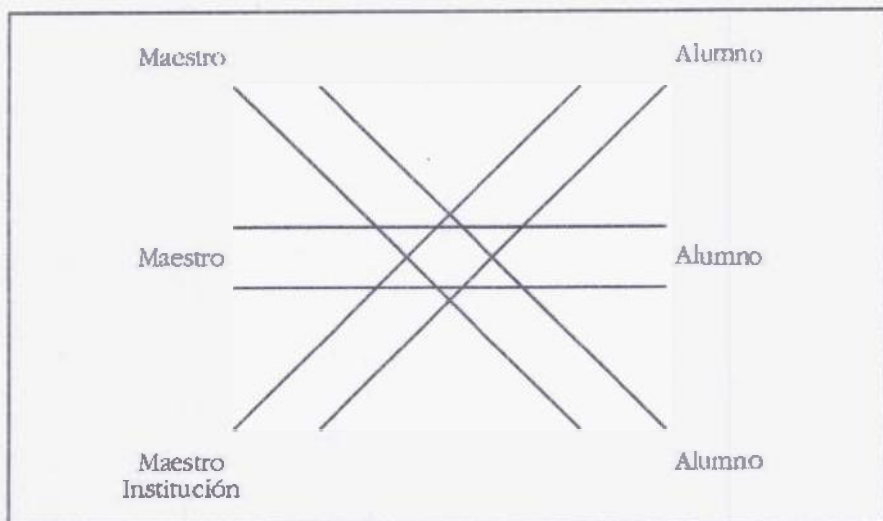
Pensamos que esta conceptualización puede ser útil para comprender y describir otros vínculos significativos, por ejemplo los que se establecen en las relaciones de «enseñaje».

cia en toda relación humana de, al menos tres zonas vinculares diferentes: una de simetría-igualdad-paridad, y dos de complementariedad (arriba-abajo, mayor-menor jerarquía).

arquía).

En los primeros momentos del encuentro maestro- alumno el estado del vínculo sería como lo expresa la Gráfica I:

Gráfica I



—En la zona oblicua de izquierda a derecha, el maestro ocupa un importante lugar jerárquico respecto del alumno, en función de su saber (o presunto saber), relacionado, a su vez, con el lugar que dicha persona ocupa en cada institución de enseñanza, así como de su imagen pública.

—Hay una zona (la media horizontal en la gráfica) de igualdad-paridad maestro-alumno, relacionada con el hecho de que ambos son adultos responsables, que comparten códigos culturales y algunas premisas teóricas, que son capaces de establecer convenios económicos (pagos, cuotas, colegiaturas) y temporales (duración del entrenamiento, horarios) así como de avenirse a disposiciones instituciona-

les en cuanto a grados académicos o reconocimientos que puedan devenir de la participación de cada alumno en los diferentes planes de estudio de la institución.

—Otra zona de complementariedad (arriba-abajo), pero invertida respecto de la primera, en la que resalta que el maestro y la institución dependen del alumno, en la medida en que, sencillamente, si no hay alumnos que paguen, asistan y colaboren, la institución o no puede subsistir, o debe cambiar de actividad. Esta zona de dependencia, habitualmente está encubierta o escotomizada, tanto para los de «arriba» como para los de «abajo».

En esta zona también se incluye el enriquecimiento, en términos de

aprendizaje, que deviene para el maestro del hecho de enseñar, tanto en lo que respecta a la preparación previa de sus clases como al intercambio de ideas con los alumnos.

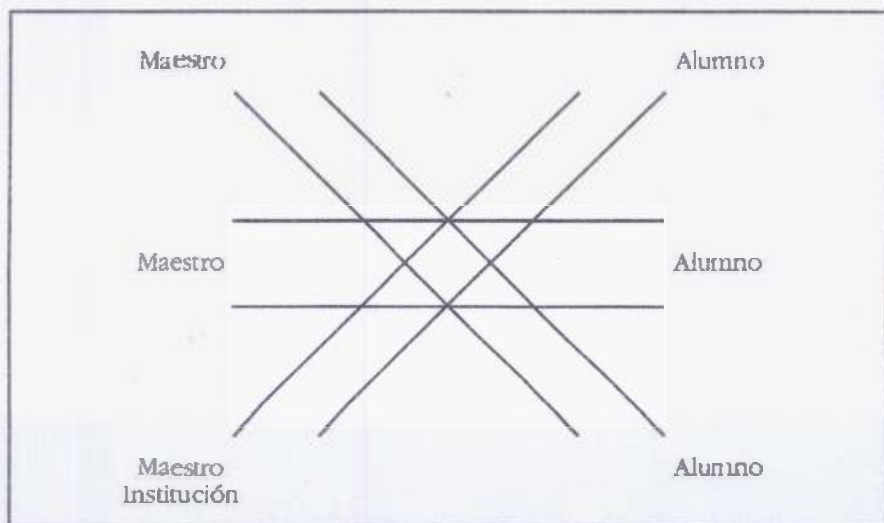
Es posible que, de buena fe, los dueños, maestros o ejecutivos de la institución no quieran reconocer que dependen de los alumnos para existir, expresarse, ganar dinero u hacerse oír. Pero también es posible que, sin saberlo, el ignorar esta obviedad les permita adquirir cuotas patriarcales de poder. Si así fuera, podríamos relacionarlo con la dificultad por parte de los alumnos para hacerse dueños de su cuota de poder y corresponsabilidad respecto de la institución y el aprendizaje. Esta sería otra zona de colusión.

En otro extremo está el abuso de poder, basado en la falsa creencia de que por pagar puntualmente el servicio de enseñanza tienen derecho a determinar las calificaciones, a cuestionar la idoneidad de

un maestro por razones de simpatía personal; o a suponer que, si las inasistencias largas o reiteradas obedecen a causas justificadas o ajenas al deseo del alumno, esto es razón suficiente para que se las compute como asistencias.

Lo ideal sería que, desde la mitad hasta el fin del proceso de aprendizaje institucional, se produjeran transformaciones en la complejidad del vínculo, cuya gráfica resultante (Gráfica II) indicaría que la zona de simetría ha aumentado, incluyendo ahora ámbitos de conocimientos y experiencias compartidos, así como con la posibilidad de enriquecerse con discrepancias o desacuerdos; la zona de complementariedad maestro-arriba alumno-abajo sería menos significativa que al principio y la de alumno-arriba maestro-institución-abajo estaría legitimada por ambas partes, lo cual permite y supone la metacomunicación acerca de conflictos y otras vivencias entre las diversas instancias institucionales.

Gráfica II



2. Algunas modalidades en la transmisión del conocimiento

En este punto nos vamos a referir a algunas implicaciones de la utilización de ciertas modalidades didácticas, en particular al uso de material de apoyo tales como gráficas, esquemas, viñetas clínicas, películas, material clínico filmado o registrado en audio, o resumido, durante o después de la sesión, por el terapeuta a cargo. Si bien cada uno de estos casos merece una discusión propia, ahora nos referiremos sólo a los dos primeros.

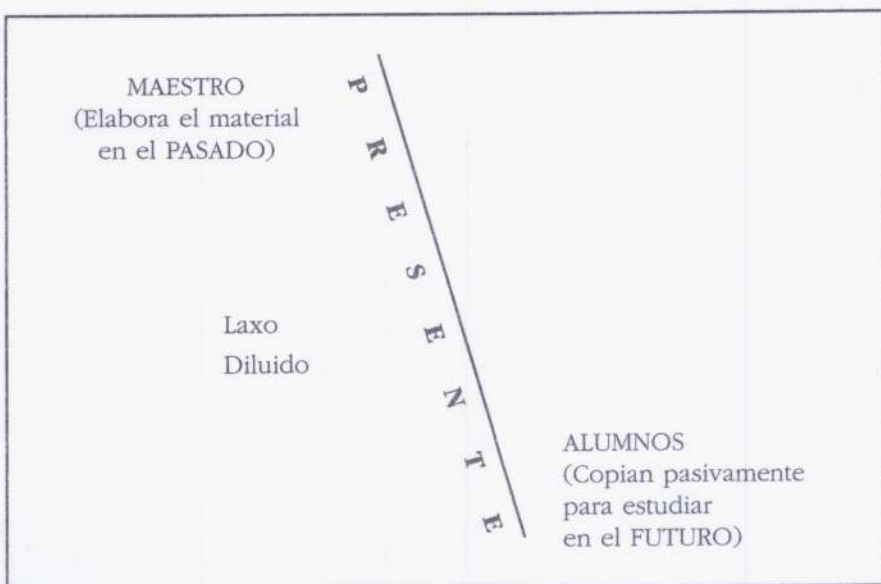
Nos preguntamos ¿cuál es la diferencia tanto en el vínculo como en la predisposición al aprendiza-

je entre:

a. mostrar una gráfica o cuadro sinóptico previamente elaborado a los alumnos, y

b. confeccionarlo como parte de la conversación y exposición en clase. En el primer caso, podría ocurrir que buena parte de los alumnos copiaran pasiva o distraídamente algo que el maestro ha elaborado en el pasado (cualquiera que sea) y en otro ámbito. Ellos, los alumnos, lo revisarán en el futuro, también en otro ámbito, separados tanto del maestro como del grupo de compañeros. Pero en el presente están laxos y diluidos en la acción de copiar. (Gráfica III).

Gráfica III



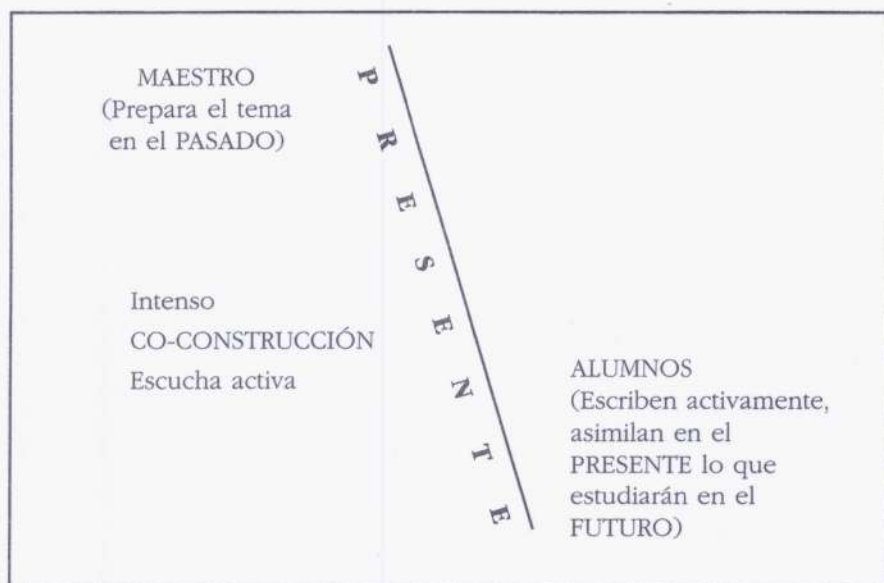
En el segundo caso, (Gráfica IV) el maestro prepara el tema en el pasado, pero lo desarrolla en el presente, con los alumnos; por lo

tanto, es un presente compartido y activo para ambas partes, de donde resulta una mayor posibilidad de que el aprendizaje no sea una

copia de información, sino una auténtica elaboración y adquisición de conocimiento. En este caso, aún con la elaboración previa, el

maestro habrá sacado nuevas conclusiones y, por lo tanto, el ángulo del plano inclinado con el alumno será menor.

Gráfica IV



VI Consideraciones finales

En relación a la enseñanza, como totalidad, es importante discriminar entre el tipo, calidad, pertinencia, de los conocimientos que se transmiten, de la eficacia en los métodos que se utilizan para transmitirlos.

Así, por ejemplo, puede haber maestros con un alto grado de eficacia para transmitir sus conocimientos, es decir, que su forma de enseñar permita que los alumnos comprendan y aprehendan su capital cognoscitivo. Pero puede que éste, a su vez, sea limitado, obsole-

to, insuficiente, o impertinente en relación al objeto de estudio. Por el contrario, puede también ocurrir que haya maestros que dispongan de una amplia y trabajada gama de conocimientos pero que no tengan recursos didáctico-pedagógicos eficaces.

En ambos casos, el resultado final puede ser una disminución en el monto de aprendizaje obtenido por los alumnos, de satisfacción en la realización de la tarea de enseñar, o una pelea o dificultad afectiva constante en la realización de la tarea de aprendizaje, tanto para unos como para otros.

También hay, sin duda, maestros que se mueven con facilidad en uno y otro ámbito, cosa que los alumnos detectan y aprecian, los maestros disfrutan y muchos envidiamos. En este breve recorrido por el terreno fértil de la enseñanza-aprendizaje hemos descrito algunos de los procesos que intervienen en —y dan sentido a— esta actividad compleja y rica en dilemas, problemas y soluciones. La

multiplicidad de factores participantes le dan ese sabor de hecho polimorfo, característico de las más elevadas creaciones humanas. Asimismo, nos hace reflexionar sobre la responsabilidad que nos cabe como maestros en el ejercicio de esa función y nos compromete a una participación honesta para el logro satisfactorio del objetivo compartido de la elaboración y transmisión del conocimiento.

Bibliografía

- Laing, R. (1961): *El Yo y los Otros*, F.C.E., México. 1982.
 Leakey, R. y Lewin, R. (1999): *Origins (revisited)*, Anchor Books. N.Y.
 Morin, E. (1986): *El conocimiento del conocimiento*, El Método III. Ed. Cátedra. Madrid. 1994.
 Tattersall, I. (1998) : *Becoming human*, Harcourt, Brace & Co. N.Y.
 Thompson J. (1990): *Ideología y cultura moderna*, UNAM, México. 2002.
 Troya, E. (2000): *De qué está hecho el amor*, Ed Lumen. Bs Aires.
 Willi, Jurg (1993): *La pareja humana, relación y conflicto*, Ed .Morata.

