La construcción del conocimiento compartido: Un estudio discursivo de una comunidad de terapeutas.

ALEXIS IBARRA MARTÍNEZ

Tesis doctoral dirigida por el
Doctor Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse

Departament de Psicologia Social
Universitat Autònoma de Barcelona
2012

Diseño de portada: Alvar Villa Martínez

Esta tesis fue realizada con el apoyo de una beca del CONACYT.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 5
I MARCO TEÓRICO 18
1 Los diálogos construccionistas 21
1.1 Gergen 22
1.2 Shotter 23
1.3 La psicología discursiva como proyecto construccionista 24
2 La psicología discursiva 25
2.1 En contra del cognitivismo 26
2.2 Principios teóricos 27
2.3 El contexto secuencial. 28
2.4 El contexto retórico 30
2.5 Hacer preguntas. 33
2.6 Temas de investigación 34
3 Hacia la investigación 37
II METODOLOGÍA 42
1 ¿Quiénes son las personas estudiadas? 44
1.1 La terapia colaborativa 48
2 Acerca de las sesiones de supervisión 54
3 Acerca de la transcripción. 58
4 Estrategias de análisis 60
5 Validez 66
III CONSENSOS 69
1 Monólogos 73
1.1 En tu experiencia 75
1.2 Conocimiento privado 77
1.3 Algunas reflexiones 79
2 El terreno colaborativo 80
2.1 Jeiliano 80
2.2 Implícitos 82
2.3 El terreno colaborativo 85
2.3 Repetición 89
Seguir al otro 90
Repetir para entender 92
Avanzar hacia el consenso 95
2.4 Completar. 99

Aceptar y añadir 107
Secuencias que amplían significado 109
2.5 Expresiones corales 111
3 La construcción de la experiencia y el conocimiento 124
3.1 Conocimiento compartido 127
3.2 Experiencia 130
4 Reflexiones finales 136
IV RUPTURAS 143
1 Trazos teóricos en torno a la noción de dar cuenta 147
2 Cuestionar y definir lo colaborativo 157
A ver cómo le haces 158
Es una cliente con la que puedo mostrarme colaborativa 160
Una terapia colaborativa es negligente 162
No me sentí que no fui colaborativa 164
Me estoy viendo poco colaborativa 166
¿Ser colaborativo es dejar que el cliente hable todo el tiempo? 168
Ser colaborativo no es ser wishy washy 170
Me sorprendieron tus preguntas 172
Entonces ¿Cuándo haces terapia narrativa? 174
Qué tienen en común estos fragmentos 177
Expresiones desencadenantes 178
Focalizar y problematizar 179
Versiones inaceptables 181
3 El dilema colaborativo/directivo 185
3.1 Crear una relación de oposición entre lo directivo y lo colaborativo 185
A ver cómo le haces 185
Qué terapeuta eres dependiendo de la postura que tu tomas 185
La ficha de un ajedrez (primera parte) 186
Esto es así como muy directivo (primera parte) 187
Qué tienen en común estos fragmentos. 189
3.2 Producir evaluaciones negativas de lo directivo. 190
Es muy jeiliano 190
Es su receta 191
Esto es así como muy directivo (segunda parte) 193
Directivisisimo tecniquisisimo 195
La ficha de un ajedrez (segunda parte) 197
Qué tienen en común estos fragmentos. 199
3.3 Justificar lo directivo 201

Pero hay técnica atrás 202
A mi lo estratégico se me aparece 205
Yo puedo usar técnicas que vienen de lo estratégico 208
Pero hay estrategia. 213
Intervenciones más drásticas 216
Si algo justificase la postura de un Minuchin interventor 220
Que ya no es tan directivo 222
Si fuéramos prescriptivos qué le dirías que hiciera. 225
Pensé que estaba siendo muy directiva. 228
Qué tienen estos fragmentos en común 232
4 Reflexiones finales 240
REFLEXIONES FINALES 248
REFERENCIAS 262

"These were our young questions,

and young answers were revealed"

Patti Smith, *Just Kids*.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como foco al lenguaje, los procesos sociales y la constitución del conocimiento. Indaga en el habla en interacción para describir cómo se genera y se reproduce el conocimiento compartido.

Preguntarse sobre el conocimiento y las condiciones que lo hacen compartido, no es un asunto trivial. Después de todo, son preguntas que ocupan a distintas disciplinas, cualquiera que sea su objeto de estudio: la cultura, el orden social, la comunicación, la cognición, etcétera.

Independientemente de cuáles sean los criterios para establecer qué cuenta como conocimiento y cuándo es compartido, se trata de un elemento indispensable en cualquier espacio social, desde el más ordinario como la conversación cotidiana, hasta el más especializado como la investigación en un laboratorio.

En este trabajo buscamos cómo se produce el conocimiento en una actividad y un contexto particular; dentro de una comunidad de terapeutas que hacen supervisión, es decir, que reflexionan y discuten sobre su práctica.

Aunque la noción de conocimiento compartido suele ocupar y preocupar a diferentes disciplinas, siempre se corre el riesgo de usar esta noción de forma irreflexiva, asumir que es una condición previa que antecede a otros fenómenos (el aprendizaje, la comunicación, lo social). O bien, algo que es consecuencia de otros factores, por ejemplo, el procesamiento de información.

La intención de esta tesis es hacer del conocimiento compartido un objeto de reflexión desde el ámbito teórico y desde el ámbito empírico, a través de la observación directa de los encuentros de una comunidad de terapeutas. Se trata de preguntar cuáles son las condiciones del conocimiento compartido, qué procesos lo hacen posible y qué papel juegan los actores en su producción, su mantenimiento o su ruptura.

El punto de partida para abordar la cuestión del conocimiento suele ser el individuo aislado, punto de partida que arrastra consigo el peso de una larga tradición filosófica y que ha infectado a distintas disciplinas, incluyendo por supuesto a la psicología. Dado que lleva el peso de la tradición suele convertirse en algo incuestionable, o al menos no cuestionado.

El individuo como repositorio del conocimiento dibuja a una persona aislada del espacio social, sumida en sus propios pensamientos y luchando por transferir sus ideas a otras conciencias individuales. Desde esta imagen se vuelve complicado, por no decir imposible, encontrar cuáles son los medios que convierten al conocimiento en algo mutuo, qué da lugar a la comprensión entre personas, a la intersubjetividad (Edwards, 2004).

A contracorriente existe una tradición alternativa que afirma que la imagen del individuo como almacén del conocimiento lleva a un punto muerto (Gergen, 1994). Esta tradición alternativa puede identificarse bajo denominaciones variadas como: etnometodológica, construccionista, relacional o discursiva, por mencionar solo algunas.

Si bien estas denominaciones apuntan en direcciones diferentes, comparten su insatisfacción en torno a cómo se define el objeto de estudio de la psicología, cuáles son

los medios para aproximarse a él y en torno a las consecuencias sociales y culturales del conocimiento psicológico.

La definición del objeto y el método de la psicología se arraigan en la noción del individuo como punto de origen del conocimiento. La tradición alternativa busca cuestionar esta noción y desplazar la mirada hacia la esfera social, ya no busca qué pasa dentro de la persona, sino lo que sucede *entre* personas.

Aunque este trabajo tiene un espectro más limitado, se nutre de esta tradición alternativa al mismo tiempo que busca ampliar sus posibilidades. Deja detrás la imagen del individuo encerrado en sus pensamientos e intenciones, buscando transferirlos a otros seres igualmente encapsulados. En contraste, asume que el individuo es social, por tanto indaga en procesos de coordinación interpersonal, de acción conjunta.

Este breve bosquejo impone unas fronteras que condicionan cómo me acerco al espacio elegido para esta investigación: una comunidad de terapeutas colaborativos en la actividad de supervisar.

Evidenciar estas fronteras sirve de recordatorio, el acto de observación nunca es neutral, la observación solo sucede si el investigador toma una posición teórica. Así pues, señalar que el escenario a estudiar es la supervisión no dice nada, no da indicios de qué se va a buscar, con qué instrumentos, ni desde qué marco de pensamiento.

Mientras que plantear que el problema de investigación es la producción social del conocimiento, sí da pistas claras acerca de cómo nos estamos acercando teórica y metodológicamente al escenario de la supervisión.

Al abandonar la idea de que el conocimiento es propiedad privada, cualquier relación interpersonal o cualquier actividad puede ser entendida como sitio de producción social del conocimiento. Luego entonces podemos indagar qué tipo de acciones y que modos de coordinación sirven para generar, circular o reproducir dicho conocimiento.

Precisamente ahí se deposita la atención al momento de mirar los intercambios de las terapeutas, el interés está en el espacio *entre personas*, en la conexión *entre acciones*, donde cada acción es una *respuesta* a otra y donde el medio fundamental que ellas tienen a su alcance para actuar es el uso del lenguaje.

Cada vez se realizan más investigaciones sobre las distintas prácticas profesionales, motivadas por el deseo de trascender la dicotomía teoría/aplicación y profundizar en las características del quehacer de los practicantes tal como ocurre (Hoshmand & Polkinghorne, 1992; Schön, 1983; Peräkylä, & Vehviläinen, 2003; Polkinghorne, 1992).

El problema está en determinar desde dónde observar estas prácticas, cuáles son los marcos empleados para dotar de sentido a lo que ahí sucede. Una distinción que puede ser útil es la separación entre modos descriptivos y modos normativos de investigación (Antaki, 1996).

Un marco normativo de investigación busca cómo se llevan los supuestos teóricos a la práctica para determinar si ésta se ajusta o se desvía de un estándar establecido de antemano. Los resultados suelen ser planteados en términos de una aplicación apropiada

o inapropiada de la teoría. Su utilidad radica en la posibilidad de prescribir una mejor forma de práctica o una aplicación correcta del ideal teórico.

La posibilidad de realizar investigación que desemboca en directrices claras inmediatamente transferibles a la acción es prometedora, pero esta forma de investigar tiene serios huecos. Si la práctica (cualquiera que ésta sea) se observa en función de un estándar, se corre el riesgo de imponer explicaciones. Esto es, asumimos de antemano que ya sabemos cómo tiene que suceder el fenómeno que vamos a observar (Silverman, 1997).

Aunque este tipo de investigación intenta indagar en la práctica y comprenderla, abre una zanja entre la práctica tal como sucede y la práctica como debería suceder de acuerdo a una idealización. Las acciones de los profesionales acaban por ser juzgadas en términos de déficit, se ubican acciones o eventos que se interpretan como fallas a corregir.

Paralelamente se abre una brecha entre la posición del investigador y la posición del practicante, el investigador se vuelve el poseedor de un conocimiento que se convierte en la regla que mide las habilidades y el desempeño del practicante (Hepburn, 2006).

Una investigación normativa que se articula en torno a la idea de aplicación observa la actuación del profesional aislada del contexto local en que surge. Al comparar la práctica real con la ideal se asume que las acciones provienen de un esquema teórico estático. Por tanto se ignora que la actuación del profesional siempre constituye una *respuesta* a las condiciones específicas que enfrenta en un momento y una situación determinada (Shotter & Katz, 1996).

En breve, investigar la práctica profesional a partir de un marco normativo con el fin de llegar a una prescripción plantea serias limitaciones ¿Cuál es la alternativa? Adoptar un marco de pensamiento que posibilita *observar* la práctica y llegar a *describir* detalladamente lo que ahí acontece. Se trata de contar con un marco para *preguntar*, sin iniciar con respuestas prefabricadas sobre qué sucede o debería suceder en un escenario determinado.

Una perspectiva que toma como objeto de reflexión a los usos del lenguaje dentro de la interacción (como parte de prácticas sociales) representa una alternativa poderosa. Su punto de partida es la *acción situada* dentro de contextos locales, reconoce que el caos aparente y la complejidad son inherentes a cualquier espacio social, por tanto no juzga que sean fallas a remediar, más bien busca describir cuál es el modo de organización que da forma a un contexto de actividad particular.

Este acercamiento describe conocimientos y habilidades del profesional, aunque no como entidades estáticas medibles, éstas solo pueden verse cuando se ponen en acción, cuando se despliegan dentro de un flujo de actividad. El quehacer profesional involucra coordinar la acción individual con otros, manejar las contingencias únicas de cada contexto. Así los procesos de la práctica se ramifican en múltiples direcciones, tienen consecuencias que no son predecibles desde los estándares idealizados de una teoría (Hepburn, 2006).

La perspectiva que adopto para este trabajo busca clarificar la organización que da forma a la práctica de la supervisión, organización que se sostiene en el aparente caos de la

conversación. Su afán es descriptivo, no busca comparar los encuentros reales con un ideal teórico, determinar si la supervisión representa "adecuadamente" los principios de estas terapeutas, como tampoco intenta diferenciar entre la supervisión efectiva o exitosa de la que no lo es.

Esto podría ser juzgado como falla, ya que la investigación no concluye en sugerencias o lineamientos para mejorar la práctica de la terapia o de la supervisión. En cambio, permite una descripción detallada de lo que las terapeutas hacen *a través de la conversación* en un contexto singular, produce una imagen nítida de qué acciones concretas y qué recursos sostienen y dan forma a la supervisión

Para resumir, una investigación sobre el quehacer profesional puede optar por buscar la coherencia entre la práctica y la teoría. O bien, puede asumir que la práctica adquiere su propia coherencia a través de las acciones de los participantes en el flujo de la conversación. En este trabajo opto por la segunda opción, ahí radica su posible contribución.

El espacio de la supervisión se entiende como un conjunto de procesos sociales. La consecuencia inmediata de esta afirmación es que es posible prescindir de una teoría sobre la supervisión o sobre la terapia que provenga de la psicología clínica.

Dado que el foco de atención son los usos sociales del lenguaje y sus consecuencias en la producción y la reproducción del conocimiento, el espacio de la supervisión se piensa y se analiza desde una perspectiva discursiva para la psicología social.

Aunque la psicología discursiva parece ofrecer la posibilidad de estudiar cualquier interacción dentro de cualquier escenario y de cualquier actividad; aún no se ha indagado cómo opera la práctica de la supervisión, mucho menos dentro del tipo de supervisión que se hace bajo un enfoque colaborativo.

No es común pensar la supervisión como una práctica mediada por el lenguaje que ocurre en un contexto social.

El trabajo de un terapeuta no se da en un vacío, basta con plantear que lo que un terapeuta dice, hace o piensa proviene de una teoría para ligarlo a un contexto. Dentro de la filosofía de la ciencia y otras disciplinas afines no es nuevo señalar que un contexto teórico es al mismo tiempo un contexto social (Kuhn, 1962).

Sin embargo cuando se estudia el hacer o el pensar de un terapeuta no se reflexiona cómo está influido por el contexto social en que se desenvuelve.

Para empezar, puede ser útil ubicar precursores de esta investigación, en concreto aquellos trabajos que se han esforzado por entender la supervisión en términos de procesos sociales y que han empleado alguna u otra forma de análisis del discurso o del habla-en-interacción.

Uno de los estudios cercanos a una perspectiva interaccional o discursiva toma como objeto de análisis la formulación de sugerencias en la supervisión, los autores indagan en las sugerencias como forma de acción. Al mismo tiempo subrayan el valor del detalle, es decir, no sólo es importante el contenido de la sugerencia, sino la forma y el grado de especificidad en que se construye. (Ratliff & Morris, 1995).

Por otra parte, un estudio de Todtman analiza qué sucede con un grupo de terapeutas observando una sesión clínica detrás de un espejo. El autor observa la actuación del terapeuta como parte de un contexto social y ofrece varias reflexiones interesantes. En primer lugar, lo que llega a denominarse como diagnóstico, problema o tratamiento no resulta de un acto neutral de observación, depende de la capacidad de negociación del grupo y su habilidad para llegar a consensos. En segundo lugar, los objetos de la terapia son construidos en tanto que dependen del intercambio grupal, la comunidad solo acepta construcciones de objetos "trabajables", esto es versiones de los hechos que conducen a acciones o intervenciones terapéuticas (1995).

Las investigaciones antes reseñadas dan un paso adelante al contribuir a pensar la supervisión como proceso social y al estudiar usos del lenguaje, sin embargo su foco de atención es restringido. El estudio de Ratliff y Morris únicamente atiende un fenómeno dentro de la supervisión, está dirigido a identificar sugerencias "efectivas". El estudio de Todtman afirma que los terapeutas en conversación producen la realidad, aunque esta proposición tiene gran potencial, sale del análisis de un episodio único de interacción.

Ambos estudios están pensados para contribuir a la práctica, los aspectos metodológicos de la investigación quedan minimizados, lo mismo sucede con los fundamentos que sustentan el análisis.

En contraste, la presente investigación busca entender las prácticas interaccionales, así como los recursos sociales y culturales que hacen posible la supervisión. Al mismo tiempo, cuestiona las condiciones de producción de los resultados, prioriza el papel que el método juega, no como instrumento que desvela el estado de la naturaleza, sino como instrumento determinado por fundamentos teóricos y con la capacidad de moldear el objeto de estudio.

Un punto de partida fundamental para esta investigación es la manera en que se concibe a las personas estudiadas, como actores sociales que participan activamente en la construcción de sus relaciones y su realidad. Esta concepción tiene un impacto en la manera en que se interpreta lo que las personas dicen y hacen. Al estudiar la supervisión no buscamos lo que "verdaderamente" sucedió, lo que las personas "realmente" piensan o el significado detrás de sus palabras.

Las palabras y expresiones de las personas son acciones: producen efectos y muestran la forma en que los actores interpretan lo que está sucediendo en la conversación. Esta idea se ha bautizado con el nombre de *orientaciones de los participantes* (Schegloff, 1997b).

La noción de *orientaciones de los participantes* nos aleja de un marco normativo de observación de la supervisión y nos sitúa en uno descriptivo. Además resuelve el problema de la coherencia entre la práctica tal como sucede y las abstracciones idealizadas de esta práctica.

En estos encuentros, cada terapeuta junto con sus pares se convierte en el juez de sus acciones. Cuando dialogan, ellas clasifican sus acciones, deciden cuando son válidas o útiles, así como los criterios que determinan la validez y la utilidad. Ellas cuestionan si una acción encaja dentro de su enfoque teórico y definen cuál es la mejor traducción práctica de una noción teórica.

En pocas palabras, cuando se estudia este escenario, el investigador no tiene que aprobar, etiquetar o evaluar las acciones o las descripciones de las terapeutas, porque *ellas mismas lo hacen*.

Una investigación fundada en las orientaciones de los participantes ubica prácticas de interacción y demuestra que son relevantes para las personas involucradas. El investigador se sumerge en los datos para identificar pautas, bajo el entendido de que una pauta no es un suceso que aparece con frecuencia, es algo que los actores sociales construyen activamente.

Por estas razones si se quiere mostrar una imagen de la supervisión es importante realizar un trabajo de análisis exhaustivo. Esta característica separa al presente trabajo de las investigaciones antes reseñadas, parte de una base de datos amplia (18 sesiones de supervisión, más de 40 horas de grabación) y muestra el análisis de una variedad de secuencias, en lugar de incluir unos cuantos casos a manera de ilustración.

Vale la pena mencionar que dentro de las prácticas terapéuticas que se inspiran en el construccionismo, hay una veta importante de reflexión que no quiere prescribir prácticas. Por el contrario, busca interrogar los fundamentos en que se basa la supervisión; indaga en los principios que alimentan determinadas formas de acción o relación en este contexto.

El acento se coloca en la importancia del cambio paradigmático que resulta de un giro interpretativo en la psicoterapia y que tiene un impacto en los espacios de enseñanza de la teoría y de la práctica, incluyendo por supuesto a la supervisión (Anderson, 1999; Limón, 1999; Pare & Tarragona, 2006)

Estas formas de pensar la terapia y la supervisión ponen énfasis en los principios que nutren a la acción, dan prioridad a la coherencia entre el pensar y el hacer; restan importancia a la acción entendida en términos de procedimientos lineales o técnicas estandarizadas.

Cuando se bosqueja una postura para cuestionar los criterios que dan sustento a las acciones, hay un riesgo: que la traducción de esa postura a la práctica resulte en una imagen borrosa. Estos autores (clínicos que reflexionan sobre su papel como terapeutas y supervisores) plantean guías centrales para moldear la conversación que ocurre en terapia y en supervisión: colaboración, conexión y diálogo. Pero ¿cómo se traducen estos ideales a la práctica?

Esta tesis puede representar una alternativa porque ofrece una imagen nítida de cómo la postura colaborativa se pone en acción dentro de la supervisión. Considera que los supuestos pueden tener distintas traducciones a la práctica. Además el análisis de una práctica específica, situada en un escenario concreto, puede revelar formas de acción no consideradas desde la teoría (Peräkylä & Vehviläinen, 2003).

Para lograrlo, se procede de manera inductiva, iniciamos con las pequeñas acciones de las personas en el proceso de conversación, para extraer de ahí una visión general de cómo opera la supervisión. Al seguir este camino se pueden ampliar y enriquecer los fundamentos de la práctica. Esto no se lograría desde la ruta inversa, es decir, con un procedimiendo deductivo que busca forzar cada hallazgo singular dentro de fundamentos teóricos.

Las líneas anteriores sitúan esta investigación en relación a los estudios teóricos y empíricos sobre la supervisión, he destacado en particular aquellos que abordan la supervisión como una práctica que ocurre en un espacio social y en donde los usos del lenguaje juegan un papel fundamental.

Ahora es importante establecer los vínculos entre esta tesis y los estudios sobre la noción de conocimiento compartido.

El punto nodal es que el conocimiento se concibe como proceso y producto social. La palabra conocimiento arrastra un matiz individualista, que remite a procesos "dentro de la cabeza". La psicología discursiva desplaza estas cuestiones del terreno de la mente al terreno de la pragmática de la acción social (Garay, Iñiguez & Martínez, 2005).

Se hace necesario abandonar las formas de concebir el conocimiento que remiten a esquemas mentales o al procesamiento de información. Este trabajo continúa la tradición que visibiliza los vínculos entre conocimiento y comunidades. Se nutre de diferentes fuentes que proporcionan herramientas teóricas y metodológicas para explorar los encuentros de terapeutas como un sitio de generación de conocimiento.

Los vínculos entre esta tesis y la tradición en que se apoya quedarán claros en la medida en que avanza este texto, por ahora basta con marcar algunas diferencias. El texto paradigmático en torno a este tema es *El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula* (Edwards y Mercer, 1987). Representa una investigación fundamental en tanto que:

a) problematiza las concepciones psicológicas dominantes en torno a qué es conocer, qué es aprender y qué es enseñar.
b) proporciona rutas metodológicas para abordar la cuestión del conocimiento compartido desde una mirada interaccional y discursiva.
c) plantea las tensiones y contradicciones entre una ideología de la educación y su práctica
d) hace una exploración in situ de contextos de enseñanza-aprendizaje y ofrece una imagen nítida de las prácticas y relaciones que sostienen a estos contextos

A pesar de que los autores buscan qué condiciones y qué prácticas dan lugar al conocimiento compartido, paradójicamente el análisis abunda en las fallas y los fracasos: casos en que los enseñantes buscan pero nunca llegan a un entendimiento común. O peor, casos donde el conocimiento no es construido a través de un esfuerzo conjunto, sino el producto de una imposición del enseñante que logra al controlar la forma y el contenido de la interacción.

En teoría el conocimiento tendría que ser un esfuerzo y un logro conjunto de todos los participantes, tendría que lograrse a través de la polivocalidad, y sin embargo es impuesto unilateralmente por el enseñante. El análisis de estos autores subraya las desigualdades entre enseñantes y aprendices, entre quienes poseen el conocimiento y quienes tendrían que descubrirlo, idealmente, de forma activa pero bajo la guía del docente.

Esta reflexión pone de manifiesto la asimetría en un contexto de enseñanza. Si bien esta disparidad entre la participación del docente y la de los aprendices está fundada en el análisis concreto de casos, se puede formular una crítica. Los autores adoptan un sesgo

que determina cómo se interpretan los hallazgos: convierten un encuentro multilateral compuesto de muchas partes en un encuentro bilateral compuesto por dos: enseñante y aprendices.

Al dar por sentada esta división, se minimiza el impacto que pueden tener las contribuciones de los estudiantes en el contenido y en la forma del intercambio. Se asume que las posibilidades de acción de los alumnos están limitadas, lo único que pueden hacer es seguir al maestro, por tanto ni sus palabras ni sus acciones inciden en el conocimiento emergente, ni en la organización social del intercambio (Candela, 1999).

Esta breve reseña sirve para puntualizar algunas diferencias. En esta tesis se muestra que el conocimiento compartido no representa un ideal inalcanzable. Por el contrario, se abunda en los procedimientos específicos que las terapeutas emplean para generar y mantener la comprensión mutua. De igual manera se profundiza en el tipo de prácticas empleadas para restaurar la comprensión cuando esta ha fallado; en lugar de estudiar fracasos en la intersubjetividad, nos interesa saber de qué manera las participantes restablecen los puntos de referencia comunes.

El tipo de contexto que se estudia es diferente, una comunidad en donde todos los integrantes son considerados expertos, es decir, terapeutas conocedores de los principios y las prácticas del enfoque colaborativo. El objetivo explícito de este espacio no es didáctico, de modo que la interacción no se puede dividir en una parte que enseña y otra que aprende, una que dirige y otra que sigue. Este tipo de contexto representa una novedad en tanto que una parte considerable de los estudios del discurso y la interacción ahondan en interacciones que se conciben como desiguales (Drew & Heritage, 1992; Drew & Sorjonen, 1999).

Es indispensable explicitar los puntos de partida del análisis porque estos condicionan la interpretación de las grabaciones. Aquí asumo que la interacción es entre iguales y que cada miembro ejerce un papel activo.

Ahora bien el tipo de trabajo con los datos admite la posibilidad de que estas preconcepciones sean descartadas o fortalecidas. En cualquier caso, la simetría o asimetría de una interacción no está fijada de antemano, es un logro social, consecuencia de las acciones de los participantes. Aquí interesa explorar qué acciones conforman esta igualdad, e incluso las circunstancias en que puede socavarse.

Las líneas anteriores permiten situar esta investigación en términos de las similitudes y diferencias que guarda con otros estudios similares. Al mismo tiempo definen el fenómeno a observar y la tradición de pensamiento en que se sostiene. De aquí en adelante muestro el recorrido de esta tesis.

El primer capítulo se ocupa de establecer cuál es la tradición de pensamiento en que se funda esta investigación. La posición es que no hay fenómeno a observar, ni método a emplear, a menos que el investigador se sitúe dentro de un marco concreto. El marco es la perspectiva discursiva para la psicología social.

El objeto de estudio de la psicología discursiva es el discurso: el habla y texto como prácticas sociales. Se trata una perspectiva que cuestiona y reformula el objeto de estudio de la psicología; parte de un conjunto de supuestos metateóricos acerca del

conocimiento y la realidad, desarrolla una teoría sobre el papel constructivo del lenguaje y proporciona rutas metodológicas.

La psicología discursiva no es un proyecto aislado, levanta puentes que la unen con otras propuestas. Por lo tanto puede verse como un proyecto que es afín a otras variedades de análisis del discurso, también puede entenderse en relación a los diálogos construccionistas (Potter, 1996a).

Bajo el nombre de análisis del discurso conviven puntos de vista radicalmente distintos sobre la teoría, los objetivos, las herramientas, los temas y materiales a investigar (Iñiguez, 2003). Lo mismo sucede con los diálogos construccionistas, aunque comparten la misma incomodidad con respecto a las formas imperantes de pensar y hacer la psicología, cuando la crítica se convierte en propuesta las diferencias se maximizan.

Escapa a los propósitos de esta tesis trazar un mapa completo de las distintas formas de concebir y practicar el análisis del discurso, o de todas las metamorfosis del construccionismo. Por eso, el primer capítulo busca precisar en qué consiste el tipo de construccionismo adoptado por la psicología discursiva y en qué tipo de práctica de análisis deriva.

Se trata de un marco de pensamiento que ve a los individuos como actores que emplean el lenguaje para construir versiones de sus identidades, sus relaciones y sus actividades. Para la psicología discursiva este pensamiento debe derivar en modos concretos de exploración de los espacios cotidianos en que se desenvuelven las personas. El potencial de este marco no descansa en reafirmar la ahora trillada frase "la realidad es una construcción social". Más bien sostiene que solo podemos responder qué versiones de la realidad se construyen, y con qué medios, a partir de una exploración detallada de la acción situada de los actores dentro de contextos específicos.

El segundo capítulo se detiene en las prácticas de análisis que el investigador tiene a su alcance para estudiar la acción social. Esto es, nos interesa explicitar qué hace un investigador que se mueve dentro de la psicología discursiva, de qué manera sus acciones moldean un objeto de estudio.

Los métodos de investigación suelen presentarse como medios neutrales que muestran cómo son las cosas: "están diseñados para pasar desapercibidos, para ser transparentes, mientras que se deja a los resultados la tarea de revelar el mundo" (Edwards, Ashmore y Potter, 1995: 38).

Los autores de esta cita comparan esta concepción del método con un acto de magia, el espectador presencia una ilusión (el conejo que sale del sombrero) pero los medios que la producen permanecen ocultos. La intención de este texto es la opuesta: vincular procedimientos y resultados, mostrar que los métodos son *constructivos*.

Este segundo capítulo busca trazar el camino que inicia cuando se enciende la grabadora y termina en la escritura de un texto. Se pone énfasis en la mutua influencia que hay entre medios de análisis y hallazgos. Solo cuando el investigador interactúa con los datos puede dar sentido a lo que sucede en la interacción, pero solo se puede interactuar con los datos desde unas herramientas teórico-metodológicas determinadas.

El análisis de datos toma dos vertientes distintas pero complementarias, la primera analiza las prácticas interaccionales de las personas, para ello emplea la noción de secuencia; la segunda analiza los recursos que dan forma a estas prácticas, para ello emplea nociones de retórica y argumentación.

Dado que este capítulo busca reflexionar sobre las prácticas de representación del investigador, se ahonda en las consecuencias que tiene la elección de un sistema de transcripción y las consecuencias de los distintos modos de describir a las personas que participan en la investigación.

La opción elegida para conceptualizar a las terapeutas es omitir las descripciones individuales y verlas como colectividad: una comunidad de discurso. Esta noción permite recuperar los significados que las terapeutas usan y que dan sentido al intercambio. A diferencia de otras nociones, no supone que dichos significados están escondidos, invita a estudiar cómo se despliegan en el proceso de interacción.

Al ubicar a las participantes como miembros de una comunidad de discurso estamos asumiendo que sus formas de comunicación, sus vocabularios y sus metas marcan una diferencia con respecto a una conversación cotidiana u ordinaria.

En el lenguaje del análisis de la conversación, se diría que se trata de una interacción institucional. Las expresiones de los individuos se modifican, sus formas de habla se reducen o se especializan porque solo algunas contribuciones son consideradas pertinentes. Dado que las formas de participar son peculiares, los individuos interpretan y responden de manera distinta al habla que ocurre en este tipo de intercambios; lo que ahí se dice y escucha tiene otros efectos porque la interacción genera un marco propio de inferencias (Drew & Heritage, 1992, Drew & Sorjonen, 1997).

Dada esta diferencia se considera necesario incluir una sección que describe los principios de la terapia colaborativa, tiene la intención de mostrar cuáles son los vocabularios y las metas de este enfoque. La única función de esta sección es dar un contexto para el lector, de ningún modo los principios de la terapia colaborativa representan un parámetro para evaluar las conversaciones analizadas. Si acaso estos principios representan la ideología oficial de esta comunidad, sistemática y coherente; mientras que nuestro interés se deposita en la *ideología vivida*, aquella que aparece en la interacción y que se compone de tensiones y contradicciones (Billig, 1991).

De igual manera se describe cuál es formato de las sesiones de supervisión para que el lector no familiarizado con estas prácticas pueda tener un contexto para ubicar de dónde provienen los fragmentos de conversación analizados.

El tercer y cuarto capítulos corresponden al análisis de datos. La exploración de los datos inicia por la búsqueda de consensos en el tercer capítulo. Más allá de identificar contenidos o temas de los acuerdos, el interés se deposita en los *procedimientos compartidos* que las terapeutas emplean para llegar a ellos. El objetivo no es describir cuáles son los consensos, sino *cómo se producen*.

Cuando se renuncia a explicaciones cognitivas, pierde sentido afirmar que un acuerdo apunta hacia mentes que guardan el mismo estado o han sufrido la misma transformación. Los consensos no son un producto permanente terminado de una vez y

para siempre, solo "existen" en la medida en que se muestran, son parte del proceso de coordinación de la acción.

Por eso es importante describir las formas específicas que toma la coordinación interpersonal en esta comunidad. Nos acercamos a ellas desde dos ángulos, desde la especificidad observamos las partículas elementales de la interacción; desde lo panorámico observamos la pauta global de relación. En ambos casos identificamos qué formas de participación tienen a su alcance los actores para generar y mantener todo lo que es compartido por esta comunidad (experiencias, conocimientos, vocabularios, repertorios de pensamiento y acción, etcétera).

La pauta global de interacción se denomina *terreno colaborativo*, representa una forma compleja de interacción que abarca una forma de responder a las expresiones de los otros y por tanto una forma particular de producir temas o contenidos. En términos generales se trata de un tipo de interacción que da lugar a la participación múltiple y simultánea. Esta pauta global de interacción se apoya en formas de interacción específicas, modos de responder al otro, que también se describen en este capítulo. Estas formas básicas son la repetición, la construcción conjunta de expresiones y la creación de expresiones corales.

Se argumenta que estas formas de interacción permiten crear un tipo de relación entre los miembros de esta comunidad, y simultáneamente, un tipo de relación de los miembros con el texto que emerge como resultado de la conversación.

Cuando el investigador se pone como meta analizar, parecería que basta con descomponer el todo en sus partes. Así bastaría con descomponer la conversación en formas básicas de respuesta y el trabajo está hecho. Sin embargo hace falta dar un paso adicional, ponderar las implicaciones de este formato de interacción. Sin estas formas de participación no sería posible llegar a experiencias y conocimientos compartidos. Como tampoco sería posible definir a los entes individuales como miembros de una comunidad. La noción de comunidad que aquí se sostiene no supone que es un hecho consumado, solo cuando las terapeutas crean y recrean las formas de hablar y pensar propias de la terapia colaborativa *dan vida* a esta comunidad.

El capítulo cuatro aborda el reverso de la moneda. Lo compartido es indispensable para que las terapeutas puedan cumplir con el propósito de sus encuentros, o sea, discutir y reflexionar sobre su práctica. Pero lo compartido nunca está asegurado, pues está estrechamente vinculado a la actividad de las participantes. La posibilidad de que sus comprensiones y descripciones no coincidan o se contrapongan es un riesgo permanente.

Las rupturas se vuelven objeto de análisis. No se analiza cualquier ruptura si no aquellas que impactan en el núcleo que aglutina a esta comunidad. Hay ocasiones en que las participantes no comparten una misma definición de terapia colaborativa, cuando esto sucede las participantes tratan este suceso como problema a enfrentar, se hace necesario explicar y justificar, mobilizar argumentos para explicitar de qué manera se está entendiendo lo colaborativo y por qué.

Esta no es la única circunstancia en que se evidencian versiones distintas y contradictorias. Cuando las terapeutas contraponen descripciones de una postura colaborativa con otra a la que ellas denominan directiva, la relación que establecen entre

ambas es variable. Hay momentos en que producen versiones en donde lo colaborativo es incompatible con lo directivo; mientras que en otros lo directivo tiene cabida, es una forma de actuar que ellas mismas aprueban.

¿Cómo hacer sentido de este hallazgo? Para sacar conclusiones de estas contradicciones es necesario recurrir a nuestro marco teórico. El primer punto a recordar es que cuando las terapeutas hablan de lo colaborativo o lo directivo no están poniendo su pensamiento en palabras, tampoco están haciendo un retrato fiel de sus acciones o de los dictados de la teoría.

Cuando hablan están *dando forma* a su actividad, están creando la realidad social de la que forman parte. Toda versión que aparece en el intercambio es una versión que ha sido construida por los actores, por lo tanto tiene un carácter local y contingente. Luego entonces tiene sentido que las versiones que llegan a producir no sean del todo consistentes o sistemáticas.

La propuesta es entender las versiones de lo colaborativo y lo directivo a partir de la noción de dilemas. Las participantes se mueven dentro de una ideología de la terapia que constriñe sus formas de actuar y de pensar. En tanto ideología vivida no es sistemática o coherente, por el contrario está compuesta de temas opuestos, es dilemática.

Las versiones que las terapeutas pueden generar de su práctica y de lo colaborativo, tampoco son infinitas porque se alimentan de determinados recursos argumentativos. Ya sea que se posicionen a favor de lo colaborativo o de lo directivo, provienen de un trasfondo que se renueva y recicla cada vez que se usa.

La reflexión de este capítulo gira en torno a las implicaciones de este dilema: la primera es que si no hay dilema no hay pensamiento ni reflexión. A su vez el dilema constriñe e impone modos de pensamiento y reflexión, parecería que dentro de esta comunidad todavía no es factible eliminar por completo la figura del terapeuta experto y directivo, aún cuando los mismos ideales de esta comunidad van en dirección contraria.

Si bien una parte de esta tensión parece estar alimentada por preocupaciones locales, un sentido común que es propiedad exclusiva de esta comunidad, no es posible desligarla de condiciones sociales y culturales más amplias que otorgan un determinado papel a la figura del terapeuta.

Las reflexiones que dan cierre a este trabajo continúan en la misma tónica que el resto del escrito, buscan evaluar los hallazgos del análisis a partir de su potencial como argumentos. Los resultados de una investigación suelen juzgarse por su capacidad para revelar un estado de cosas, tienen valor si descubren lo que nadie había visto antes. Por otra parte, los resultados se pueden considerar como parte de las prácticas argumentativas del investigador, prácticas que movilizan comprensiones teóricas existentes, pero que al mismo tiempo contribuyen a ampliarlas.

Por lo tanto la discusión final vincula los resultados con el marco teórico. Por una parte busca hacer sentido de los hallazgos en términos globales, pensar las afinidades y tensiones entre las dos facetas del análisis, la que busca consensos y la que busca fracturas. Dado que parecen revelar dos aspectos opuestos de la misma comunidad, hace falta dar cuenta de esta oposición, cómo se explica, a partir de qué recursos teóricos y metodológicos.

Los resultados constituyen la plataforma para pensar las contribuciones que esta investigación hace en la comprensión de la práctica de la supervisión, la cuestión del conocimiento compartido y los estudios que se hacen desde una perspectiva discursiva.

Existe otro aspecto que no debe dejarse de lado y que sirve para poner el punto final a esta tesis. Toda investigación en psicología discursiva debe plantearse una reflexión sobre las posibilidades y limitaciones del método y de la teoría, al menos si aspira a ser coherente con el *ímpetu crítico* que anima a esta postura.

No basta con incrementar el número de datos y hallazgos para validar a la psicología discursiva, todo estudio empírico puede ser el punto de partida para considerar las relaciones entre descubrimientos, metodología y teoría; para cuestionar sus limitaciones y posibilidades de transformación.

Las páginas que siguen a continuación podrían leerse como una investigación que incorpora los dictados de la perspectiva discursiva. Aún así la adopción de su propuesta teórica y metodológica no es un asunto de fe o de dogma. Solo se puede investigar desde una actitud que evalúa continuamente los modos y las consecuencias de su forma de producir conocimiento en psicología social.

I MARCO TEÓRICO

Esta tesis tiene como materia prima las grabaciones que capturan los encuentros de terapeutas revisando su práctica clínica desde el enfoque conocido como "terapia colaborativa".

Este material parece dibujar un área de investigación, relacionada con la psicoterapia, la supervisión y la terapia colaborativa.

Emplear términos como supervisión y psicoterapia tiene desventajas, son términos que apuntan hacia un ámbito disciplinario y por tanto una forma de conceptualizar, aunque también pueden hacer referencia a un escenario de investigación.

La distinción entre el escenario y su conceptualización suele pasarse por alto. Es fácil asumir que si se estudia la supervisión es necesario emplear el marco y las herramientas de la psicología clínica (ya sea a partir de una teoría amplia de la psicoterapia o la supervisión, o desde una mirada más restringida como la propuesta colaborativa).

Esta tesis rompe con esta asociación, abandona el supuesto de que la naturaleza del objeto de investigación determina qué preguntas hacer y cómo responder a ellas.

La apuesta es visibilizar prácticas. Para empezar, las prácticas que llevan a *construir* la pregunta y la respuesta de investigación. Atender a las prácticas implica mostrar el carácter productivo de los supuestos epistemológicos y teóricos:

> "en la aproximación que aquí se delinea nuestros supuestos objetos de estudio nos preocupan menos que el origen de nuestros mecanismos y prácticas de indagación… nos interesan los medios y los procedimientos que usamos para 'construir socialmente' el tema central de nuestras investigaciones…" (Shotter, 1993b: 21)

Un material como una grabación en audio promete evidencias duras, inmunes a cualquier distorsión por parte del investigador, dado que siempre es posible someter sus afirmaciones al registro original. Dentro de una posición realista este argumento tiene sostén, sin embargo ignora el conjunto de operaciones y transformaciones que el investigador realiza para *hacer sentido* de las grabaciones.

La posición alternativa es que no hay ni descubrimientos ni evidencias, sin un marco previo de pensamiento. El marco teórico no bloquea al investigador, al contrario es la *condición de posibilidad* para ver los datos, para producir conocimiento.

Las páginas siguientes corresponden al marco de pensamiento que construye tanto la pregunta como la respuesta de investigación, también trazan el camino para transitar de una a otra.

Abarcan una propuesta simultáneamente teórica y metodológica. La frontera entre método y teoría se disuelve, un procedimiento posee una carga teórica y no puede incrustarse arbitrariamente en cualquier pregunta. De manera similar una propuesta teórica lleva implícitos lineamientos acerca de qué métodos emplear y con qué fines.

Un marco de pensamiento lleva al investigador a la acción, a mobilizar instrumentos teóricos y metodológicos, a comprometerse con ciertas formas de análisis e

interpretación, a pronunciar un tipo de afirmaciones y no otras. Todas las secciones que componen este capítulo deben entenderse como prácticas que producen conocimiento.

La atención en las prácticas atraviesa toda esta tesis. Me acerco a las grabaciones bajo el supuesto de que el espacio denominado supervisión está conformado por un ensamblaje de prácticas. Las terapeutas que forman parte de la supervisión participan activamente en la conformación de esas prácticas, por tanto podemos pensar en ellas como actores sociales.

Las coordenadas que permiten situar las grabaciones no provienen de una teoría sobre la supervisión ni sobre la psicoterapia, sino de una perspectiva amplia sobre la vida social y su investigación: la perspectiva discursiva en psicología social.

El objeto de estudio de la psicología discursiva es el discurso: el habla y texto como prácticas sociales. Se trata una perspectiva que cuestiona y reformula el objeto de estudio de la psicología; parte de un conjunto de supuestos metateóricos acerca del conocimiento y la realidad, desarrolla una teoría sobre el papel constructivo del lenguaje y proporciona rutas metodológicas.

Como propuesta teórica y metodológica, la psicología discursiva se ocupa de los usos del lenguaje en la interacción. El punto de partida de la psicología discursiva es que las personas realizan acciones con sus palabras, de ahí se deriva una amplia variedad de preguntas acerca del papel del discurso en la vida psicológica y social.

Una teoría sobre el lenguaje y la interacción permite explorar cualquier espacio social en términos de las prácticas que lo constituyen. Indaga en la interacción como un espacio de creación de identidades e instituciones. Se distancia de aquellas teorías en ciencias sociales que buscan los determinantes de la interacción por fuera de la misma.

¿Qué implicaciones tiene partir de una teoría sobre el lenguaje como acción social para esta investigación? Es posible acercarse a la supervisión como un conjunto de prácticas que se sostienen en las pequeñas acciones de los involucrados. Como no se trata de un espacio inmóvil o determinado por factores externos, no es necesario contar con una concepción previa acerca de qué es, cómo funciona o cómo debería funcionar la supervisión. La respuesta a estas cuestiones se obtiene de la observación y análisis de la misma interacción.

En tanto práctica de investigación, la psicología discursiva posee sus propios modos de generación y análisis de datos, así como reglas acerca del tipo de afirmaciones que se pueden hacer. Modos de hacer y reglas para decir que no pueden entenderse a menos que se sitúe a la psicología discursiva dentro de un ámbito teórico y epistemológico.

El propósito de este capítulo es situar a la psicología discursiva dentro de los diálogos sobre la construcción social, incita por tanto a pensar en ella desde sus afinidades y tensiones con otros construccionismos. Al igual que otras voces dentro del construccionismo, la perspectiva discursiva tiene una vertiene crítica que examina los supuestos epistemológicos que han servido de fundamento a la psicología. Por tanto replantea qué preguntas hay que formular en torno a la naturaleza de la realidad y el conocimiento.

A partir de aquí se puede establecer cuáles son los principios teóricos desde los que se analiza el discurso. El primer principio es que el habla y el texto siempre están dirigidos a la acción. El segundo, que el discurso está situado, es decir para determinar qué acción realiza una expresión es necesario situarla dentro de un contexto. Y por último el discurso está construido y es constructivo, está construido porque se ensambla a partir de recursos lingüísticos y culturales, es constructivo porque genera versiones de las personas, de sus acciones y relaciones, así como versiones de hechos y eventos.

La psicología discursiva dista de ser una perspectiva uniforme y monolítica. No dicta un método, si por ello entendemos un instructivo de pasos o técnicas que se aplican invariablemente. Bajo el nombre de psicología discursiva conviven recursos conceptuales y metodológicos que son compatibles pero que difieren entre sí. Lejos de volverse un obstáculo, otorga al investigador la capacidad para elegir y *la responsabilidad de argumentar* sus elecciones. Resguardarse en la supuesta infalibilidad de un procedimiento elimina la posibilidad de reflexionar sobre las consecuencias de las elecciones metodológicas.

Con este ánimo se bosquejan dos vertientes para explorar y pensar los datos. La primera vertiente estudia las prácticas de interacción y se inspira en el análisis de la conversación, mientras que la segunda estudia los recursos (lingüísticos, culturales, sociales) que permiten hacer sentido de la interacción.

Estudiar prácticas es observar el intercambio hasta extraer sus componentes básicos. El propósito es describir cómo funciona la interacción y con qué consecuencias, cómo se engranan las piezas para llegar a la comprensión mutua. Los hablantes ocupan un lugar central en esta propuesta, pues hablar es crear y explotar las reglas de la conversación para realizar acciones.

Esta vertiente busca las regularidades de la interacción a partir de su inspección detallada. El contexto es fundamental para describir qué acciones realiza una persona con sus palabras, se plantea como contexto relevante la secuencia, o sea, la conexión entre expresiones.

Asímismo esta vertiente pone mayor atención a los procedimientos y mecanismos de la interacción, qué procedimientos conversacionales emplean las personas para lograr sus metas (una meta puede ser algo tan sencillo como concluir una llamada telefónica o tan complicado como dar un diagnóstico terminal en una consulta médica).

La segunda vertiente asume que la conversación no solo descansa en procedimientos y mecanismos, también se nutre de recursos sociales y culturales: categorías, tropos, formas de explicación y comprensión, el sentido común. Las personas actúan a partir de su pertenencia a una realidad social, en consecuencia es necesario ampliar la definición de contexto.

La noción de secuencia supone que las personas responden a lo que se acaba de decir, a su vez al decir condicionan las acciones subsecuentes. Una noción alternativa es la retórica, las personas al hablar justifican y critican posiciones. Para justificar y criticar es necesario moverse en un espacio social y culturalmente compartido, solo así las palabras de un individuo pueden tener (y hacer) sentido, esto es encajar dentro una realidad social que se da por sentada.

En pocas palabras, este capítulo busca mostrar que un marco de pensamiento es una plataforma para la acción. En este caso, la perspectiva discursiva ofrece un conjunto de prácticas que dan visibilidad a nuestro objeto de estudio: la supervisión como ensamble de actividades que se conforman en la interacción.

1 Los diálogos construccionistas

Para iniciar voy a enmarcar la psicología discursiva dentro de los diálogos construccionistas. He elegido esta forma de aproximarme al tema para hablar en términos de distintas *versiones* de un mismo proyecto, quiero subrayar la posibilidad de reflexionar y cuestionar a la psicología discursiva desde otras miradas.

El construccionismo forma parte del impulso crítico dentro de la psicología social, impulso que dispara un examen de los supuestos y prácticas de la disciplina, así como de su influencia en la sociedad. La crítica tiene un doble sentido, uno epistemológico en tanto que se interroga sobre la producción del conocimiento; así como un sentido social, ya que busca medios para pensar y cambiar prácticas e instituciones (Hepburn, 2003).

La crítica epistemológica ocupa un lugar central dentro del construccionismo. Gran parte de la producción de métodos y teorías en psicología es prisionera de una pregunta ¿cómo obtener un conocimiento objetivo?

Para hacer esta pregunta es necesario asumir la existencia irrefutable de dos entidades independientes, un individuo autónomo y un mundo exterior. Entre el mundo privado de la persona y el "allá afuera" está el lenguaje, capaz de representar el mundo tal cual es.

El ideal es llegar a un conocimiento objetivo de las cosas, ideal que se sostiene en una metáfora: la mente como espejo capaz de reflejar el mundo. Por definición, una metáfora no es un habla sobre lo que existe, si no que sugiere una forma de mirar, parece un sinsentido entonces que el intento por establecer cómo son las cosas provenga de una imagen (Rorty, 1979).

Para reflexionar sobre el conocimiento se debe mirar en el espacio persona-mundo, al menos eso establece la tradición de la representación. No obstante, no siempre resulta claro cómo se vincula el mundo interior con el mundo físico. Algunas veces la fuente del conocimiento verdadero se ubica en el exterior, en la realidad física; otras en el funcionamiento de la mente o en la razón.

En ambos casos se busca la piedra fundamental del conocimiento. Los distintos construccionismos exhiben las limitaciones de la tradición representacionista, al mismo tiempo ponen en duda el afán por encontrar tal piedra fundamental.

Las reflexiones construccionistas no tienen un objetivo fundacional, su intención es mostrar las consecuencias de la tradición imperante, en particular, las que se desprenden de definir al conocimiento como propiedad privada.

El conocimiento es propiedad privada en la medida en que el único foco de atención es el individuo aislado y el mundo físico. Si hacemos visible el espacio entre personas, el conocimiento se puede situar dentro del flujo continuo de intercambio entre seres humanos (Shotter, 1993).

En esta línea de pensamiento, Kenneth Gergen (1994) propone un conjunto de premisas que orientan los diálogos construccionistas:

- Los objetos y eventos del mundo no determinan las palabras que debemos usar para referirnos a ellos, es decir, el mundo no proporciona un vocabulario para hablar de él.
- Nuestros modos de describir, explicar y representar son productos sociales situados histórica y culturalmente.
- El lenguaje adquiere significado a partir de su uso dentro de pautas de relación. Nuestras formas de dar cuenta del mundo o del yo se mantienen o se transforman en función de las vicisitudes del proceso social.

Estas premisas no deben leerse como enunciados acerca de lo que existe o no. El construccionismo es ontológicamente mudo, no intenta establecer reglas acerca de lo que es real, "lo que es simplemente es" (Gergen, 1994; Gergen, 1999: 222).

Si bien dichas ideas conforman un terreno común a todo construccionismo, ello no implica acuerdo absoluto. Se trata de un terreno que si bien es compartido también da lugar a dilemas y debates.

Los distintos construccionismos se oponen a las posiciones realistas de la psicología y las ciencias sociales, posiciones que suelen desembocar en explicaciones mecánicas y causales de la persona. En su lugar, se abre paso a la acción significante y significativa de los seres humanos. La reflexión sobre el carácter formativo o creativo del lenguaje constituye el rasgo distintivo de esta familia (Edwards, 1997).

Si la "mente" y la "realidad" se introducen con fuerza en la vida cotidiana, es porque tienen un valor de cambio en ella, no porque tengan una existencia independiente de, o anterior al, entramado social.

La descripción hecha hasta ahora apunta hacia rasgos comunes a todo construccionismo, es momento de introducir algunos matices. No quiero caer en la tentación de las clasificaciones pues suelen llevar consigo un aire de objetividad y neutralidad.

Mi intención es presentar rasgos únicos, mas que proporcionar un mapa completo y definitivo. Como señalé al inicio, mi objetivo es aproximarme a la psicología discursiva en un contexto de diferencias, con ese objetivo en mente, será suficiente abordar el trabajo de dos autores: Kenneth Gergen y John Shotter.

1.1 Gergen

La propuesta de Kenneth Gergen inicia como una crítica metateórica, su meta, desequilibrar toda tradición que reclama acceso privilegiado a lo real, lo racional o lo bueno (Gergen, 1994, 1999).

El yo es el foco principal de crítica. Muchas prácticas contemporáneas se sostienen en la idea de un individuo imaginado como átomo aislado. Gergen expone la contingencia histórica y cultural del yo para oponerse a las consecuencias que derivan de una ideología individualista (Gergen, 1991, 1994).

En el principio está la relación. Este supuesto atraviesa toda su propuesta desde la reflexión metateórica hasta la práctica.

En un plano metateórico, Gergen aboga por suspender las preguntas sobre lo que existe para hacer visibles los vínculos entre comunidades y conocimiento. Dado que esta propuesta cuestiona la idea misma de fundamento, no puede establecerse como una base que exige o especifica un tipo particular de teoría, metodología o práctica.

El significado se sostiene en una red de relaciones, sin ésta las palabras son meramente ruidos, que se convierten en acción significativa cuando obtienen una respuesta. Sin un suplemento, sin una reacción, los actos individuales carecen de forma y sentido; es la coordinación social la que da lugar al lenguaje.

El significado es más que palabras. El lenguaje está inserto dentro de escenarios relacionales y formas de vida. Gergen toma prestada la expresión *forma de vida* para dar cuenta de las pautas de actividad cultural que envuelven a las palabras. De manera similar usa la noción de *escenario relacional*, que apunta hacia el conjunto de acciones interdependientes que moldean las expresiones de los individuos.

Así, decir es realizar una acción dentro de una relación. Las expresiones de una persona están siempre dirigidas a otro y toman forma en las particularidades de cada encuentro interpersonal. Al mismo tiempo, toda expresión presente está habitada por una historia de relaciones.

Gergen pone el acento en la relacionalidad. Su intención es desarrollar un vocabulario que represente una alternativa a la ideología del individualismo. Dicho vocabulario debería trascender la academia e inmiscuirse en la vida cotidiana. En ese sentido apuesta por desarrollar formas de práctica e investigación que promueven una conciencia relacional y un sentido de comunidad. En resonancia con este proyecto busca vías teóricas y prácticas, para pensar qué es y cómo se genera el diálogo (Gergen, 2001; Gergen, 2003).

1.2 Shotter

En la vida diaria hablamos de estados subjetivos "me siento así" u objetivos "así son las cosas". ¿Qué es lo que nos mueve a hablar de ciertas formas y no de otras? Nuestras formas de hablar tienen sus raíces en una esfera de actividad aparentemente desordenada, difusa y ambigua: la *acción conjunta*. La versión que John Shotter ofrece del construccionismo aspira a hacerla visible.

El ser humano y su mundo no son entidades separadas vinculadas por una relación mecánica. En tanto que ser vivo, el individuo reacciona a lo que le rodea; en tanto que ser social permanece en intercambio con otros (Shotter, 1993).

Las relaciones entre individuos y de ellos con su entorno tienen entonces una cualidad espontánea, expresiva y creativa. Si aceptamos que somos seres responsivos se hace dificil trazar una separación tajante entre el ámbito interpersonal y el ámbito persona-mundo (Shotter, 1993; Shotter, 2004).

La acción conjunta emerge en un espacio intermedio, no puede ser explicada como acción individual (determinada por una intención) ni tampoco como conducta (con una causa exterior). Esta idea no anula la noción de agencia, la acción humana apunta hacia

un horizonte, sin embargo no hay una línea directa entre intenciones y sus consecuencias (Shotter, 1984; 1993).

Las formas de hablar acerca del mundo o de nosotros mismos tienen sus raíces en la acción conjunta. El flujo de interacción deviene en un mundo de significado en el que están incluidos nuestras categorías de pensamiento, percepción, sentimiento, acción y expresión (Shotter, 1984).

Toda expresión tiene como fondo un conjunto de circunstancias compartidas, que condicionan qué podemos decir de la realidad o de nosotros mismos. Si un individuo quiere hacer sentido, ser tomado en cuenta como tal, sus expresiones deben partir de aquello que ya es compartido.

Sin embargo un mundo de significado nunca está completo, solo ha sido parcialmente dibujado. Las expresiones de los individuos también pueden moldear, dar una forma distinta al entorno y a las relaciones sociales.

En palabras de Shotter (1993: 9):

"conversar de nuevas maneras es construir nuevas formas de relación social y construir nuevas formas de relación social… es construir nuevas formas de ser… para nosotros mismos".

Así somos el origen y el efecto de realidades conversacionales.

1.3 La psicología discursiva como proyecto construccionista

Los psicólogos discursivos han acuñado la expresión "construccionismo discursivo" para marcar las diferencias entre su apropriación del construccionismo y otras (Potter & Hebpurn, 2008). La expresión permite desmarcarse de versiones lingüísticas y cognitivas, aquellas que suponen que las palabras a nuestro alcance determinan nuestra percepción del mundo y que el producto de la construcción es una representación o esquema mental.

Con esta expresión también se busca trazar un linaje, vincular la práctica de investigación a tradiciones de pensamiento específicas: la sociología del conocimiento científico, la etnometodología, el análisis de la conversación y la retórica.

A pesar de que el construccionismo discursivo comparte un aire de familia con las versiones de Gergen y Shotter, sus diferencias y tensiones están aún por explorarse. Estos dos autores adoptan una vertiente *relacional*, parten de posiciones anti-fundacionales para generar comprensiones alternativas de la relación. También comparten una preocupación por introducir estas comprensiones a distintos espacios sociales de ahí se deriva un interés por crear prácticas basadas en nociones de relacionalidad, diálogo y colaboración.

Si bien hay puntos de encuentro en el plano teórico y metateórico entre un construccionismo relacional y un construccionismo discursivo. Las diferencias se magnifican en el plano metodológico. Diferencias esperadas y deseables, pues cualquiera que sea la acepción de construccionismo no busca los fundamentos del conocimiento, por lo tanto no puede tener un carácter prescriptivo, dictar una metodología.

Para el construccionismo discursivo no basta con dar por sentado el carácter formativo y creativo del lenguaje, es necesario mostrarlo: convertir la noción de construcción en tema de investigación, observar usos del lenguaje para especificar qué y cómo se construye.

Esta posición favorece un acercamiento empírico a la realidad social. Por lo tanto produce herramientas de investigación y traza rutas metodológicas. Se trata de un acercamiento empírico que no está impulsado por la búsqueda de la verdad.

Esto determina cómo se relaciona el investigador con el discurso que estudia y con el suyo propio.

Al estudiar la vida cotidiana adopta una posición de relativismo metodológico, asume que no es necesario asignar un valor de verdad o falsedad a las expresiones de las personas para poder investigarlas. Al establecer qué actitud guarda con respecto a sus propias afirmaciones, el investigador asume que su discurso está abierto al mismo tipo de examen que cualquier otro discurso, es producto de su contexto y genera ciertos efectos.

Aún así, hay autores que perciben una tensión entre los supuestos antirealistas del construccionismo y la investigación empírica que promueve el análisis del discurso. Desde el punto de vista de estos autores, no está claro cómo se puede hacer compatible un trabajo sistemático y acumulativo con datos, sosteniendo simultáneamente una posición relativista con respecto a los productos del conocimiento. Parecería que con un trabajo empírico, el investigador se ubica automática (e irreflexivamente) en una posición realista, en la que todo pronuciamiento sobre cómo funciona el discurso se hace en nombre de una supuesta objetividad (Burman y Parker, 1993; Gergen, 1999).

La producción de datos es el punto de partida esencial en la generación del conocimiento dentro del construccionismo discursivo. Si bien hay una influencia de la teoría hacia los datos, queda por establecer en qué medida los datos contribuyen o pueden contribuir a formular una teoría generativa. El argumento inverso puede aplicarse a los construccionismos relacionales, han generado un vocabulario alternativo para dar inteligibilidad a la vida social, aunque este vocabulario no necesariamente se ha mobilizado para estudiar espacios e interacciones concretas.

Este breve ejercicio de descripción y comparación de los construccionismos pretende establecer coordenadas básicas que permitan localizar el proyecto y los modos de operación de la psicología discursiva. Aunque las posibilidades de comparación no se agotan aquí, en adelante la descripción se centra en la psicología discursiva.

2 La psicología discursiva

La psicología discursiva es una propuesta sobre la acción social centrada en el papel activo y constructivo del lenguaje. Su objeto de estudio es el discurso: habla y texto como práctica social (Edwards & Potter, 1992; Garay, Iñiguez & Martínez, 2005).

Esta propuesta rechaza la metáfora del lenguaje como ventana al mundo o a la mente. En consecuencia abandona las preguntas ontológicas acerca de lo que existe o no (Potter, 1996b).

La psicología discursiva se organiza en torno a la metáfora de la construcción, que sugiere la posibilidad de armar, fabricar y ensamblar. La metáfora evoca también el uso de distintos materiales (Potter, 1996b).

Abandonar las preguntas ontológicas implica aceptar que el mundo no viene clasificado de antemano. Por el contrario el lenguaje construye al mundo, o dicho de forma más modesta, el lenguaje construye *versiones* del mundo (Potter, 1996b).

No se trata de afirmar que detrás o más allá del lenguaje no existe nada, esa sería una postura igualmente realista. Más bien, se sostiene que todos los esfuerzos por especificar qué es la realidad pueden ser tratados como versiones constituidas socialmente (Edwards, Ashmore & Potter, 1995; Potter, 1996b).

Luego el sentido que se da a la noción de construcción pretende señalar la cualidad constructiva de las prácticas lingüisticas, del habla y del texto (Edwards, 1997).

Los problemas sobre la naturaleza de la realidad y los fundamentos del conocimiento pueden abordarse como una cuestión de usos del lenguaje. La psicología discursiva se apropia de esta idea para reflexionar sobre el lenguaje en uso, la cualidad constructiva del discurso se revela en contextos específicos (Edwards & Potter, 1992).

La metáfora de construcción lleva implícita la idea de acción. Nuestras formas de hablar o escribir no están determinadas de antemano tienen que ser elaboradas activamente por parte de los individuos.

Al mismo tiempo, cada versión proyecta un mundo social con una gama de posibles efectos y consecuencias. El lenguaje no es neutral o inocente, es el medio primario de acción e interacción. La noción de discurso postula un mundo en movimiento en el que el lenguaje es parte de prácticas, sirve para hacer cosas (Potter 2004).

2.1 En contra del cognitivismo

La psicología discursiva nace como una crítica a las perspectivas dominantes en psicología social, en particular el llamado cognitivismo.

El cognitivismo reduce toda la vida psicológica al funcionamiento de procesos mentales. Los procesos internos se tratan como fundamento de todo fenómeno, ya sea el desarrollo infantil, la psicopatología o la interacción social (Edwards, 1997).

La teoría se organiza a partir de la metáfora del ser humano como computadora digital. Hereda del conductismo la caja que recibe inputs y produce outputs, solo que agrega un mecanismo de procesamiento de información, que se asume tiene una base biológica (Edwards, 1997).

Este paradigma tiene que explicar cómo se conecta el funcionamiento de la maquinaria cognitiva con la realidad. La solución que propone es que las operaciones mentales están basadas en la percepción por lo tanto pueden aprehender el entorno tal cual es (Edwards y Potter, 1992).

El cognitivismo se ocupa de la competencia que subyace al lenguaje, es decir de las estructuras que originan la acción o *performance*. Si el lenguaje se ve como *performance*

resulta demasiado caótico para ser estudiado; las contradicciones en el habla de las personas obstaculizan la producción de resultados de investigación confiables. Se hace necesario diseñar procedimientos que restrinjan el desorden para acceder a procesos internos; el laboratorio es el contexto perfecto para esta teoría (Potter, 2003a).

La investigación en situaciones artificiales y controladas produce el orden necesario para descubrir estructuras subyacentes. Gran parte de la investigación en psicología emplea estrategias que limitan la variabilidad propia del lenguaje en contextos ordinarios (Potter y Wetherell, 1987).

La noción de que habla y texto carecen de variabilidad sostiene una concepción realista del lenguaje. En la medida en que hay consistencia se puede afirmar que las formas de hablar derivan de entidades fijas como pensamientos o intenciones. Pero dicha uniformidad solo se consigue si se elimina tanto contexto como sea posible (Potter y Wetherell, 1987).

En contraste, la psicología discursiva propone un estudio situado del habla y del texto anclado en actividades y prácticas específicas, las aparentes contradicciones cobran sentido en su contexto de producción; las personas realizan acciones diferentes a través de la construcción de versiones (Potter y Wetherell, 1987).

2.2 Principios teóricos

La crítica al cognitivismo pone en evidencia las relaciones entre teoría y metodología, en particular, entre una concepción determinada del lenguaje y la forma en que se aborda la investigación. Así desde una posición cognitivista tiene sentido abordar el lenguaje como una ventana a la competencia interna.

La misma reflexión puede aplicarse a la psicología discursiva, su concepción del lenguaje delimita las preguntas de investigación posibles, por eso antes de hablar de métodos describiré los principios teóricos centrales. Para marcar el cambio de una concepción a otra, dejo de lado el término lenguaje y empiezo a usar la noción de discurso.

El discurso es construido y constructivo. Se edifica a partir de distintas fuentes y recursos lingüísticos, tales como palabras, categorías, tópicos del sentido común y sistemas explicativos más amplios. A la vez el discurso construye: las versiones de eventos, de acciones, del mundo o del yo se generan y solidifican a través del uso del lenguaje (Potter, 2003a, 2004).

El discurso se caracteriza por su orientación a la acción. El mundo no está dado de antemano si no que es un logro social, la actividad humana es esencial en la comprensión de esta constitución. La psicología discursiva se ocupa de hacer visibles las acciones y recursos específicos que conforman actividades y prácticas (Potter, 2003a, 2004).

El discurso está situado. Este principio señala la cualidad contingente y contextual de la acción. Una versión no emerge arbitrariamente si no que está diseñada para un escenario y al mismo tiempo parcialmente condicionada por él (Potter, 2003a, 2004).

Hay distintas formas de entender esta característica. Por un lado se puede considerar al discurso dentro de secuencias de interacción; por otro lado en términos retóricos: ensamblado para atacar y defenderse de versiones alternativas. El discurso también está situado en contextos institucionales, las acciones de los individuos dan forma a las

identidades y tareas que son relevantes en un escenario determinado (Potter, 2003a, 2004).

Decir que el discurso está situado es afirmar que las palabras de una persona nunca pueden entenderse en aislado. Si queremos saber qué hacen esas palabras necesitamos conectarlas a un contexto. El problema está en delimitar qué cuenta como contexto y para quién.

¿Cuál es el contexto suficiente y necesario para analizar el discurso? La respuesta a esta pregunta es controvertida (Billig, 1999; Schegloff, 1999) y no es la intención de este texto exponer, ni resolver, estos debates.

Aún así hay dos argumentos a establecer. El primero es que la observación "pura" no provee ni determina un contexto, éste solo emerge como tal *desde la posición teórica* del investigador. El segundo es que cualquiera que sea la definición de contexto, el investigador debe *mostrar su relevancia e influencia* en el análisis de datos concretos.

Estas acotaciones permiten entender cómo se abordarán las siguientes propuestas sobre el contexto. Se trata de dos propuestas diferentes y que provienen de fuentes teóricas separadas, sin embargo ambas han contribuido a conformar la perspectiva discursiva.

2.3 El contexto secuencial.

Afirmar que la secuencia es el contexto suficiente y necesario para enmarcar el discurso, conduce al análisis de la conversación.

El análisis de la conversación estudia al habla como forma de acción social, en ese sentido coincide con aquellas aproximaciones interesadas por pensar a los seres humanos como productores de sentido (Pomerantz y Fehr, 1997).

Para Harvey Sacks, fundador de esta disciplina, la acción social y la producción de sentido pueden comprenderse en su riqueza y complejidad con tan solo observar el funcionamiento de la conversación.

Como aproximación que surge al interior de la sociología, pone al frente una preocupación por desentrañar a la sociedad. A diferencia de otras posiciones, busca el cómo de la sociedad, describir los procedimientos que las personas ponen en práctica en su vida cotidiana.

¿Y qué procedimientos son esos? Los que hacen posible la intersubjetividad, esto es, la comprensión mutua y la coordinación de las acciones. El problema fundamental es qué hacen las personas (y sobre todo cómo lo hacen) para que su actuar resulte socialmente legible, o sea, que se pueda reconocer, describir y explicar (Heritage, 2001).

El análisis de la conversación posa su mirada sobre la interacción cotidiana y la escudriña bajo el supuesto de que posee un orden inherente.

Sin importar qué encuentro interpersonal o qué espacio particular se observa es posible descubrir una pauta propia a toda interacción. Dicha pauta no es estática ni viene dada de antemano, es un logro activamente producido y sostenido por los participantes. El principio medular es que hay orden en todos los puntos (Sacks, 1984; Psathas, 1995).

El orden interaccional es como un centro de gravedad creado por las acciones de los individuos. En la jerga del análisis de la conversación se dice que los individuos se orientan hacia el orden, para señalar que lo reconocen y exhiben públicamente. (Schegloff y Sacks, 1973; Psathas, 1995).

Una conversación puede tratar de temas muy diversos, ocurrir en una variedad de escenarios e involucrar a distintos tipos de persona; a pesar de estas diferencias, la coordinación entre los participantes sucede. Debe haber entonces un procedimiento común que alberga estas particularidades y simultáneamente hace inteligibles los intercambios interpersonales. Este procedimiento es la toma de turnos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

No es posible pensar la acción social sin estudiar la forma en que los participantes negocian y distribuyen los turnos en la conversación. Para los participantes tampoco es posible realizar acciones, ni comprender las de los otros, sin un conocimiento práctico sobre cómo arpovechar la estructura de los turnos (Schegloff y Sacks, 1973; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

La noción de secuencia remite a turnos que suceden uno detrás de otro, nunca de manera fortuita pues guardan una relación entre si. Los turnos son como eslabones en una cadena, el habla de una persona está atada a lo que se dijo antes y a lo que el otro dirá enseguida (Heritage, 1995; Hutchby y Woofit, 1998).

El punto de partida para inferir qué hace el otro con sus palabras es la secuencia. En cada participación el individuo muestra públicamente su comprensión de lo que sucede en el intercambio, sus expresiones sugieren una definición de la situación vinculada al aquí y al ahora de la conversación, que tiene que ser ratificada o rechazada por los otros. (Heritage y Atkinson, 1984; Heritage, 1995).

Por ejemplo, para saber si una persona está bromeando, quejándose o sugiriendo, no hay que buscar sus intenciones o pensamientos; basta con ver cómo presenta su expresión y como responden los otros a ella.

Las acciones que se realizan en el habla son producto del contexto, de una trayectoria de turnos que establece una dirección para la conversación. Al mismo tiempo las acciones que se realizan en el habla *producen contexto,* cada expresión nueva tiene el poder de redefinir tanto los temas como los propósitos de la conversación.

La conceptualización del habla difiere radicalmente a la de otras disciplinas, que suponen es una manifestación de variables psicológicas o sociológicas (Edwards, 1995; Hutchby y Woofit, 1998).

La cuestión no es de dónde viene el habla de una persona ni cuáles son sus determinantes. El foco no es el individuo aislado, sino la coordinación interpersonal, los vínculos entre las expresiones de los actores que participan en la interacción.

La actividad conversacional es local y contingente. Los participantes reconocen las particularidades de la interacción y actúan en consecuencia, es decir responden de modo que los distintos aspectos de su expresión (forma y contenido) están hechos a la medida de sus interlocutores.

Dentro de la interacción toda expresión se conecta con las expresiones que la rodean, no en términos de causa y efecto, sino de relevancia y complementariedad. Una expresión solo puede realizar, tener un efecto, en la medida en que se vincula con otras, en la medida en que se define a partir de ellas.

Esta semblanza breve y esquemática del análisis de la conversación provee los elementos necesarios para entender por qué el discurso está situado dentro de una secuencia de turnos, de expresiones que se vinculan entre sí a partir de una relación de complementariedad o definición mutua.

La premisa central es que si una persona se aproxima al habla como acción social, no necesita buscar fuera de ella. La tendencia imperante es mirar la interacción como si tuviera huecos a ser llenados con información externa, esta información puede explicar lo que la interacción por si sola no puede.

El análisis de la conversación revierte este supuesto, el habla-en-interacción puede tratarse como un proceso social que posee una totalidad porque son los actores quienes otorgan sentido a lo que dicen y hacen. La tarea del investigador es demostrar qué procedimientos ponen en práctica para lograrlo, no explicar el significado de la interacción desde elementos ajenos.

La posición de esta perspectiva es que el contexto es relevante, pero advierte del peligro de que el contexto sea trazado por un artificio teórico. En vez de ello asume que *el contexto es una creación constante de los participantes en la interacción*, se mantiene y se modifica momento a momento, cada vez que surge una expresión. Entonces da preferencia a la idea de que el discurso está situado secuencialmente, en donde la concatenación de turnos es el medio para que los individuos puedan definir el sentido que dan a su actividad conjunta.

2.4 El contexto retórico

Situar el discurso es buscar las raíces de una expresión en el lugar mismo donde ésta se crea. Y sin embargo, el habla suele extirparse de su contexto original, se trata como medio que transmite realidades de otros lugares.

Ya sea que el discurso se sitúe en un contexto secuencial o retórico. Ambas posiciones comparten una definición constructiva del lenguaje, estudian el habla in-situ.

Analizar el discurso implica asumir que una expresión está diseñada para encajar ahí en donde se produce. La tarea del investigador es determinar de qué manera la expresión postula una definición del contexto, y a su vez, determinar de qué manera el contexto condiciona la forma y el contenido de la expresión.

Solo al establecer una relación entre expresión y contexto se puede establecer qué acciones realiza el habla, es decir, cómo moldea modos de relación social, como contribuye a sostener prácticas e instituciones, cómo construye identidades o versiones de la realidad.

Hasta aquí llegan las coincidencias. Ubicar al discurso en un contexto retórico sí implica postular una relación entre expresiones, pero dicha relación no se mira desde la gran maquinaria que es el sistema de toma de turnos.

La organización del habla es retórica, se articula como una relación entre posiciones de argumentación.

Palabras como retórica y argumentación son de uso corriente en la vida cotidiana, por eso mismo suelen arrastrar una connotación negativa. Es necesario redefinir ambas palabras a partir de su pertenencia a la tradición retórica que Michael Billig ha inaugurado dentro de la psicología social.

La palabra retórica se asocia con el lenguaje que carece de sustancia, que da prioridad al adorno y al estilo no al contenido. Después de todo la mejor manera de descalificar una idea es tachándola de retórica.

Inspirado en los retóricos antiguos, Michael Billig sostiene que la retórica es ante todo producir argumentos, es forma y también contenido (1996).

En lengua inglesa, el término argumento implica desacuerdo o conflicto entre personas. Billig se aleja de la acepción coloquial que vincula el argumento con el intercambio irascible y fuera de control, pero conserva el matiz social de la palabra: el proceso de argumentar siempre ocurre *entre personas*. El término argumento también hace referencia a la cadena de razonamiento de un individuo, de ahí que argumentar implica necesariamente pensar,

La acepción común de retórica apunta al habla y al texto sin sustancia, al lenguaje que es antítesis del pensamiento. Billig desarma esta definición y sostiene la posición contraria: solo el lenguaje que está hecho de sustancia y pensamiento puede ser llamado retórica.

La retórica tiene un modo de operar que no se puede reducir a la lógica. Esta última procede técnicamente, basta con aplicar principios, establecer relaciones entre premisas para llegar a una deducción correcta. Si aceptamos que la lógica es razonamiento, es un razonamiento cerrado pues lleva a un punto final y no busca producir premisas nuevas. La aplicación correcta de la lógica certifica que llegado el punto final, las controversias terminan y el razonamiento puede cesar.

En contraste, la retórica busca argumentar, esto es, partir de lo dado para producir premisas nuevas, no involucra procedimientos técnicos sino *construcción imaginativa*. No intenta llegar a un punto final, hacerlo implica clausurar el pensamiento. La retórica es abierta, acepta que un argumento no pone fin al debate, por el contrario un argumento propicia la creación de otros argumentos.

Una de las cosas que podemos hacer con palabras es negar, refutar o contradecir. Esta actividad es más que la eliminación del argumento contrario, una negación es susceptible de convertirse en afirmación. Los individuos parten de lo que está dado por el contexto social para revertir viejos argumentos y generar otros. No hay un punto ideal de síntesis o solución donde la contradicción llega a su fin, la argumentación es un proceso continuo.

Este espíritu de contradicción se inspira en Protágoras. Él define un mundo de impresiones cambiantes, en donde cualquier problema o cuestión contiene dos argumentos posibles exactamente opuestos entre sí. Ambos polos pueden ser igualmente plausibles y razonables, de modo que es imposible asignarles un valor de verdad. La posición contraria está representada por Platón, quien aspira a encontrar las esencias

inmutables que se ocultan detrás del mundo siempre en conflicto de la opinión (Billig, 1996).

La argumentación puede describirse a partir de dos actividades complementarias, justificar y criticar; una expresión muestra su plausibilidad o pertinencia, o bien se manifiesta en contra de puntos de vista contrarios.

El problema del significado puede ubicarse en el marco de la argumentación. Las palabras son sensibles a la ocasión de su expresión, en ese sentido no es suficiente mirar el diccionario para determinar su significado. El significado está dado por un contexto argumentativo de justificación y crítica. Toda expresión tiene como fondo una posición alternativa, sea implícita o explícita, el significado está dado por la relación entre ambas (Billig, 1996).

Una frase, un fragmento de habla o un texto muestran una imagen parcial de si mismos, imagen que se completa cuando se situa dentro de un debate de posiciones de justificación y crítica.

Critificar y justificar son dos caras de la misma moneda en la actividad argumentativa, ambas dependen de la acción con otros, así los temas y contenidos de una discusión tienen sus raíces en el proceso interpersonal. Luego entonces, todo contexto argumentativo es necesariamente un contexto social (Billig, 1996).

Cualquier debate o controversia está vinculado a comunidades de hablantes situados en un momento histórico-cultural, en ese sentido las expresiones de un individuo son un eco del contexto social. Al mismo tiempo, el individuo es un usuario del lenguaje que crea expresiones para una situación específica. Aquí aparece un punto de tensión, por un lado retórica es creación e invención, por otro los temas y contenidos de la argumentación ya están dados de antemano. Dicho en otros términos, hacemos cosas con palabras jugando con las posibilidades y limitaciones dadas por un momento histórico-cultural (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton y Radley, 1988)

Entonces ¿Qué significa situar al discurso en un contexto retórico? Las distintas expresiones que forman parte del flujo de interacción se constituyen mutuamente en tanto posiciones de justificación o crítica.

Situar al discurso en términos retóricos no es imponer una lectura de los datos, prestablecer qué va a encontrar el investigador; más bien es una manera de interrogar y descomponer el discurso.

El abánico de preguntas posibles es amplio: ¿Qué versiones y descripciones se fortalecen en la interacción? ¿Qué se está negando al hacer determinadas afirmaciones? ¿Qué se está afirmando al producir determinadas negaciones? ¿Qué acciones realizan los individuos para crear o reproducir ciertos dilemas? ¿En qué recursos se apoyan los individuos para producir argumentos? ¿Qué formas de argumentación son posibles en una comunidad determinada? ¿Qué controversias delimitan el pensamiento de los individuos? ¿Qué aspectos de la realidad se vuelven debatibles en una comunidad determinada? ¿Qué aspectos de la realidad son incuestionables? ¿Cómo se construye la agenda de la argumentación? ¿Qué hace posible la transformación de los términos de la argumentación?

Afirmar que el contexto relevante es la argumentación quiere decir que el habla está moldeada a partir de recursos lingüísticos, culturales y sociales. Estos recursos son la condición de posibilidad de determinadas formas de vida, de habla y pensamiento.

Por tanto situar el discurso en un contexto retórico es vincular el presente de la interacción con el momento histórico-cultural. El punto de partida son los usos del lenguaje, no se busca inferir fuerzas externas al discurso. La apuesta es tratar cada expresión (en toda su singularidad y por pequeña que sea) como acción que tiene la fuerza para moldear un espacio local, pero que también es capaz de incidir en la producción y reproducción de los modos de pensamiento propios de una sociedad y una cultura determinada.

2.5 Hacer preguntas.

La psicología discursiva engloba una posición metateórica, supuestos teóricos y una propuesta metodológica: el análisis del discurso. Una investigación que adopta esta perspectiva debe ser coherente con estas tres líneas (Potter, 2003b).

Las preguntas de investigación a formular no surgen con independencia de este núcleo de comprensión. Por ello es importante examinar la influencia mutua entre datos, metodología y teoría.

En primer lugar es necesario cuestionar si existe tal cosa como datos puros o una observación neutra, toda observación de lo social está matizada por una teoría, incluso lo que cuenta como dato depende de un marco conceptual (Potter y Wetherell, 1987).

El segundo paso es despojar a los métodos de su neutralidad, no son medios transparentes que revelan un estado de cosas, por el contrario llevan consigo una carga teórica. Así los procedimientos de investigación no están aislados de sus efectos, producen un tipo de resultados y no otros (Edwards, Ashmore & Potter, 1995).

Además los textos sobre métodos poseen un carácter constructivo. Todo escrito metodológico actúa como ilustración de la práctica de investigación, al mismo tiempo que justifica el método y todo el núcleo de comprensión (Hepburn y Potter, 2003).

Con esta reflexión quiero subrayar la interdependencia entre datos, método y teoría. El análisis del discurso como propuesta metodológica incorpora los supuestos de acción, construcción y situación, pero no define una serie de pasos a seguir. Dichos pasos están condicionados por las preguntas específicas de investigación y los materiales empleados. La psicología discursiva se aleja de otras formas de hacer investigación en las que seguir un método al pie de la letra justifica automáticamente los resultados (Hepburn y Potter, 2003; Potter y Wetherell, 1987).

La psicología discursiva no ofrece respuestas a todas las preguntas sobre temas psicológicos o sociales, más bien permite pensarlos en términos de la actividad constructiva de los individuos. La investigación se estructura a partir de estas preguntas (Potter 2003a, 2004):

- ¿Qué esta haciendo este discurso?

- ¿Cómo esta construido para realizar esta acción?

• ¿Qué recursos están disponibles para desempeñar esta actividad?

Estas preguntas guían el proceso de investigación señalan dónde y cómo mirar. La construcción es al mismo tiempo el tema y el principio central, la apuesta es convertir cualquier espacio que involucra habla o texto en objeto de estudio. Dicha apuesta no es trivial, asumir que el lenguaje es constructivo implica acercarse a cualquier ámbito desde esta mirada, sin importar que se trate de un texto científico sobre la membrana mitocondrial o de una persona narrando sus experiencias con fantasmas.

El investigador no parte de una distinción a priori entre lo falso y lo verdadero, tampoco asume que examinar la forma en que algo está construido equivale a mostrar que es falso. Se opta entonces por una posición de relativismo metodológico. La falsedad o la veracidad son objeto de interés en la medida en que la interacción entre individuos gira en torno a esas nociones, el investigador examina los procesos que conducen a especificar algo en estos términos, pero nunca constituye un a priori de la investigación (Edwards, Ashmore y Potter, 1995; Potter, 1996b).

Para la psicología discursiva la investigación es tan importante como la teoría. El lenguaje como acción se vuelve inteligible desde la reflexión teórica, sin embargo es necesario añadir una exploración in situ que haga visibles los procesos de construcción con sus especificidades (Potter y Wetherell, 1987).

Se aboga por un tipo de construccionismo que favorece el estudio detallado del lenguaje en uso. En consecuencia, la investigación debería ser empírica y sistemática, situada en las prácticas concretas que ocurren en escenarios naturales (Potter, 1996a; Potter, 1996b).

Se perfila también como una aproximación émica, su punto de partida son las comprensiones de los individuos tal como se despliegan en la interacción. De esta manera se opone a los enfoques que suponen que la observación proporciona un vocabulario científico que puede sustituir el vocabulario de la vida cotidiana (Edwards y Potter, 1992).

2.6 Temas de investigación.

El rasgo distintivo de la psicología discursiva es una manera de preguntar sobre la vida psicológica y social. Una investigación puede llamarse discursiva por la manera en que concibe y se acerca a los fenómenos, no por estudiar un tema o escenario particular.

Una línea importante de investigación se estructura como crítica al cognitivismo. Para socavarlo se muestra la constitución discursiva de la vida mental y psicológica (Edwards, 2003, 2005).

La perspectiva discursiva recupera aquellos temas de investigación que los psicólogos cognitivos y los téoricos de la cognición social se han adueñado, temas que se definen a partir de procesos o representaciones mentales y se investigan a través de medios experimentales. El propósito no es añadir datos a conocimientos ya existentes, lo que se persigue es *reformular* los conceptos del cognitivismo *en términos de prácticas en la interacción*. Se trata de escapar del terreno mental para anclarse en la pragmática de la acción social (Edwards, 1997; Garay, Iñiguez & Martínez, 2005).

Desde este reencuadre teórico se han abordado aspectos como recuerdo y memoria, guiones o scripts, atribución, actitudes. Estos procesos están incrustados en prácticas y

contextos concretos. Los límites se desdibujan cuando se observa que recordar o pensar pueden servir para justificar, culpar, quejarse o persuadir (Edwards, 1997, 2003, 2005; Edwards y Potter, 1992).

Reformular el proyecto cognitivista es partir de categorías y conceptos inventados en el contexto de la psicología académica (por medios teóricos o experimentales) para indagar sobre ellos en espacios naturales, fuera del laboratorio. La investigación discursiva también indaga en las categorías y conceptos psicológicos que las personas usan en su vida cotidiana, dentro de esta veta se exploran todos los usos del vocabulario que hace referencia a lo mental y lo emocional (Edwards 2005).

El proyecto discursivo asume, y busca, los efectos pragmáticos del discurso psicológico. Las personas no solo usan un vocabulario de lo mental y emocional, también imputan estados psicológicos a los individuos con fines prácticos. Nuestra habla cotidiana está saturada de implicaciones psicológicas, atribuimos estados mentales a las personas: motivaciones, intenciones, prejuicios, intereses. Esto no siempre se logra de forma directa, muchas veces las personas describen acciones o eventos de modo que los otros puedan inferir ciertos estados mentales (Edwards, 2005; Edwards y Potter, 2005).

En las líneas anteriores he bosquejado las líneas de investigación que giran en torno a las preguntas ¿Cómo se construyen *versiones* de estados y procesos psicológicos? ¿En qué contextos se emplean estas versiones? ¿Qué acciones realizan estas versiones y qué efectos generan?

La constante, como supuesto y tema de indagación, es la noción de construcción. Noción que no solo incluye las descripciones de lo psicológico, sino cualquier ámbito de descripción. En el programa de investigación de la psicología discursiva, la construcción de hechos ocupa también un lugar central.

Cualquier fragmento de habla o texto puede ser abordado como una versión diseñada para su contexto. Sin embargo, no todas las versiones son iguales, algunas son tratadas como opiniones, otras como supersticiones y otras corresponden a los hechos, a la verdad. Los individuos enfrentan la tarea de negociar qué cuenta cómo verdadero y qué no. Para el investigador, la meta es mostrar los recursos y estrategias empleadas para que algunas versiones sean tratadas como factuales y otras no (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996b).

Aquí la pregunta clave es cómo se consigue que una descripción sea factual: cómo se logra que aparezca como si fuera sólida, neutral e independiente del hablante. Al igual que con todas las versiones, se explora la gama de acciones que realizan y los recursos empleados (Potter, 1996b).

Todos estos son logros discursivos, se consiguen a partir de ciertas formas de hablar o escribir, actúan para separar las versiones de los autores que las producen (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996b).

Como línea de estudio, el análisis de versiones fácticas ilustra y refuerza los supuestos teóricos del discurso: su carácter construido y contextual así como su orientación a la acción.

Las formas de dar cuenta del mundo exterior no están separadas de las formas de dar cuenta del mundo interior. Los individuos construyen versiones y simultáneamente crean un abanico de inferencias posibles. Si las personas dicen cómo es el mundo, dan indicios de qué estados mentales deben imputarse; si asignan estados psicológicos pueden fortalecer, o debilitar, determinadas versiones de los hechos. (Edwards y Potter, 1992).

Por ejemplo, describir a una persona en términos de sus prejuicios resquebraja su versión de la realidad, pero decir que posee una memoria fotográfica contribuye a construir su relato como si fuera factual.

El uso del lenguaje implica acción, una persona puede culpar, atribuir responsabilidad o justificar ciertos sucesos a partir de una descripción. Las formas de dar cuenta de la mente y la realidad son relativamente flexibles, proporcionan a hablantes y escritores recursos para realizar distintas acciones. (Edwards y Potter, 1992; Edwards, 2005).

Así pues otra veta de investigación discursiva es la forma en que las descripciones sujeto-objeto (mente-realidad) están inter relacionadas y se constituyen mutuamente.

Los temas que la psicología discursiva ha convertido en objeto de exploración no surgen del azar. La elección de temas tiene una intención crítica, de socavar las formas de comprensión dominantes en psicología (sobre todo el cognitivismo y el realismo).

En la medida en que la psicología discursiva se ha extendido como forma de pensamiento e investigación, no solo se han incorporado más temas, sino que se exploran desde un marco más amplio.

La mirada se dirige ahora hacia la comprensión de prácticas, contextos de trabajo, organizaciones e instituciones. El acento se pone en los modos en que la acción de los actores conforma y sostiene las actividades, metas, roles e identidades relevantes para una institución.

A diferencia de otras formas de mirar y pensar las instituciones, la psicología discursiva no busca procesos genéricos, sino especificidades. Tampoco presupone la existencia de estructuras generales que determinan la interacción, por el contrario mira las particularidades de la interacción para describir cómo dan vida a la institución.

Las prácticas y contextos a indagar son diversos: comidas familiares, reuniones de alcohólicos anónimos, la terapia, la consulta médica, la enseñanza, la mediación, los juzgados y un largo etcétera.

Dentro de esta vertiente cabe destacar el interés por las prácticas de investigación de la psicología, por ejemplo la organización de las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de enfoque. Este tipo de investigación tiene distintas ramificaciones, por un lado se constituye como crítica a la investigación hecha fuera de los contextos naturales de las personas. Por otro lado intenta mostrar la complejidad de estas prácticas de investigación y señalar que todo conocimiento es inseparable de las circunstancias relacionales en que emerge.

Es importante subrayar el potencial crítico de los medios conceptuales y metodológicos de la psicología discursiva. Potencial que se realiza en el análisis de las distintas formas

de opresión y exclusión, como el racismo o el heterosexismo. Aquí se explora qué formas de dar cuenta pueden tener como efecto la legitimación de dicha exclusión (Speer y Potter, 2000; Wetherell y Potter, 1992).

3 Hacia la investigación

Las páginas anteriores no son más que un conjunto de coordenadas para localizar esta investigación dentro de un pensamiento y dentro de las prácticas de indagación asociadas a este pensamiento.

El punto de partida necesario es identificar como foco de interés la supervisión de la psicoterapia: terapeutas revisando y reflexionando sobre su práctica clínica.

En sí mismo, el término supervisión no dice qué información obtener o en dónde. Sin un marco de referencia las opciones son variadas: observación, cuestionarios, entrevistas, grupos de enfoque. Sin este marco tampoco hay indicios de cómo procesar o interpretar estos datos una vez obtenidos.

Al adoptar a la psicología discursiva como marco de pensamiento, aparecen lineamientos precisos acerca de qué cuenta como datos, cómo obtenerlos y en dónde.

Inicio con una distinción entre dos tipos de escenarios, por un lado el escenario cuya razón de existir es la producción de datos, el experimento y la entrevista son un ejemplo.

Por otro lado, están los escenarios que involucran interacciones cuya forma y contenido no está determinada ni guiada por la agenda de una investigación. Los procesos que ahí emergen, ocurren con independencia de que haya un investigador o no. Por ejemplo, una lección de matemáticas o una agencia que ofrece empleo a migrantes, si bien ambos espacios pueden convertirse en fuente de datos, ni la lección de matemáticas ni la agencia de empleo tiene a la investigación como motivo de existencia.

La perspectiva discursiva aboga por lo naturalista, obtener datos ahí donde sucede el fenómeno.

Las razones para proceder de esta manera, poco tienen que ver con una búsqueda de datos puros o un ideal de objetividad. En cambio, sí están directamente influidos por los supuestos teóricos en torno al discurso (acción, construcción, contexto).

El uso de datos obtenidos en espacios naturalistas permite que las expectativas y categorías del investigador no condicionen lo que dicen o hacen las personas. Dado que un escenario natural está estructurado por su propia agenda, no la del investigador, es posible que emerjan temas y preguntas que antes no habían sido contemplados (Potter& Hepburn, 2005; Potter & Hepburn, 2007b).

Los modos de obtención de datos están dirigidos por una manera particular de concebir a las personas: como actores que intervienen en la conformación de su realidad social, no observadores neutrales desligados de su contexto.

Esta forma de hacer investigación logra salvar la brecha entre el contexto del fenómeno y el contexto de los datos, pues ambos son el mismo. Cuando los datos se obtienen en un sitio (el laboratorio) y el fenómeno ocurre en otro (el hogar), el investigador se ve en la

necesidad de asegurar que las afirmaciones extraidas del contexto de investigación son transferibles al contexto ecológico del fenómeno.

La apuesta de esta investigación es buscar el fenómeno ahí donde ocurre, así vamos directamente a los espacios de supervisión, es ahí donde un grupo de pares describe y reflexiona sobre su quehacer clínico.

Este acercamiento tiene ramificaciones variadas. Lo que sucede en la supervisión está determinado por la agenda de los participantes, o bien, por la supervisión misma en tanto práctica o modo de organización. Por tanto, el investigador no puede planear de antemano qué temas o formas de interacción surgirán, se ve obligado a detener sus preconcepciones o expectativas acerca de qué tipo de escenario es este.

Esta característica representa una ventaja potencial porque permite aproximarse a los datos desde la inducción, construir hipótesis y afirmaciones desde las especificidades de la interacción. También permite abrir espacio a preguntas y temas que se construyen en la exploración de los datos.

Otras formas de acercamiento proveen de una agenda y estructura previa (como una entrevista o un cuestionario) que delimitan el rango de observación y aseguran al investigador que ciertos temás seran cubiertos. Obtener datos en un contexto naturalístico, amplía exponencialmente el rango de observación y la cantidad de temas a estudiar. Tampoco hay garantía alguna de que las preguntas o preocupaciones previas del investigador serán resueltas al estudiar ese espacio.

En cualquier caso, la decisión de qué tipo de escenario abordar plantea ventajas y desventajas. La perspectiva discursiva aboga por una investigación de tipo naturalista, el reto para el investigador es partir de las posibilidades que ofrece esta forma de acercamiento para delimitar un foco de interés y preguntas pertinentes *desde la interacción directa con los datos.*

En breve, explorar un espacio no fabricado para una investigación desde una perspectiva discursiva traza la ruta para construir el objeto de estudio y la forma de abordarlo.

Asumir esta posición tiene consecuencias nada triviales. Si el supuesto básico es que las palabras hacen cosas, el investigador se vuelve más precavido al asignar nombres.

Lejos de suponer que el investigador no puede o no debe asignar nombres a aquello que estudia u observa (idea insostenible), se trata de pensar en cómo se relaciona con los nombres que emplea, ya sea para designar el escenario, a los participantes o al tema de la investigación.

El término "supervisión" no es la excepción. La observación se centra en la interacción: qué hacen los actores para conformar una realidad social. Entonces "supervisión" se convierte en una abstracción, por la sencilla razón de que no puede haber una definición teórica que tenga la capacidad de predecir la diversidad de formas de interacción que ocurren bajo esta etiqueta.

El propósito es, precisamente, formular una descripción detallada de prácticas. Con este fin, es necesario suspender nociones previas (qué es la supervisión, cómo funciona,

cuáles son sus fines y sus alcances) porque siempre representan una abstracción idealizada del fenómeno a estudiar.

Añadir a supervisión el calificativo de "colaborativa" podría resolver esta cuestión puesto que reduce considerablemente el rango de observación. Después de todo estamos estudiando a un grupo particular de terapeutas que adoptan una forma específica de pensamiento y práctica clínica. Pero no es así, al final es necesario recurrir a los textos pertinentes que pueden exponer las prácticas ideales de la terapia o la supervisión colaborativa, así como su razón de ser. Sin embargo estos textos no pueden determinar ni predecir la forma o el contenido de las interacciones entre estos terapeutas.

Se trata de hacer de la supervisión un tema de estudio, y no emplear una definición encorsetada como marco para explicar y determinar como entender los hallazgos empíricos. Por esa razón no es necesario un marco interpretativo que explica qué es la supervisión, o en qué consiste lo colaborativo.

¿Cuál es la alternativa? La perspectiva discursiva da indicios claros de cómo estudiar fenómenos psicosociales. En primer lugar, sostiene que los individuos juegan un papel activo en la constitución de un fenónemo, en el caso que nos ocupa, *qué hacen los integrantes de la supervisión para constituirla como el tipo de actividad que es*.

En segundo lugar, se da prioridad a lo local sobre la generalidad. Muchas veces la investigación social busca producir enunciados abstractos y generales sobre un fenómeno, paradójicamente, llegar a ellos demanda distanciarse del fenómeno en sus casos y circunstancias concretas. Dado que no puede haber contexto sin acciones y viceversa es necesario ahondar en lo local.

Si las acciones y el contexto se constituyen mutuamente es posible invertir la ruta tradicional de la investigación social: partir de una noción fija de modo organizacional o estructura social para ver cómo determina la interacción. La ruta inversa supone indagar en las acciones para establecer cómo modifican o estabilizan dichas modos organizacionales y estructuras.

Los términos que designan los espacios de observación se colocan entre paréntesis. Aunque los datos se recopilen dentro de un hospital, una escuela o una ONG. Esto no quiere decir que el hospital, la escuela o la ONG en tanto espacios físicos o institucionales determinan la acción individual o colectiva. Sin embargo los individuos ponen en marcha acciones, relaciones y modos de interpretación que producen y reproducen dicho orden institucional.

Esta idea es relevante para el caso que nos ocupa, "supervisión" o "terapia colaborativa" son un punto de partida para el investigador, pero no su marco de interpretación. Ninguna de estas nociones determina la interacción. Ahora bien, pueden convertirse en categorías *relevantes para las participantes* en los encuentros, ya sea para producir o reproducir un modo de interacción, o como recurso para interpretar y responder a la acción.

Las reflexiones anteriores representan principios que tienen un carácter instructivo, empujan al investigador a conducirse a lo largo de una ruta específica en la construcción y análisis de su objeto de estudio. Sin estos principios es imposible entender cómo se conceptualiza la investigación de esta tesis.

¿Qué implica entonces anclar esta investigación en el terreno de la perspectiva discursiva? La premisa central es que procesos y fenómenos son ensamblados por los actores que participan en ellos (Silverman, 2005a).

Me interesa saber cómo las terapeutas ensamblan las actividades que ellas denominan supervisión. El medio principal para que las terapeutas puedan *hacer supervisión* es hablar. Habla que ejerce un papel definitivo en la producción de una realidad social.

Abandonar el lenguaje de factores, causas y variables para comprender procesos psicosociales, no quiere decir que no podemos encontrar orden o sentido en nuestras investigaciones, solo que el orden o sentido no están dados de antemano, son un *logro social*.

Cuando los individuos toman parte en una interacción generan su propio centro de gravedad. Los participantes se orientan hacia el orden, se encargan de que su propio decir y hacer (así como el de los otros) encaje dentro de este centro de gravedad.

En esta tesis mi propósito es articular este orden, describir cómo los miembros de esta actividad lo crean y lo sostienen. Con este fin el análisis se mueve dentro de dos ejes.

El primer eje indaga en la forma y la función del habla. Antes que tratar contenidos y temas de conversación, busca determinar bajo qué formatos o modos de participación interactúan los individuos entre sí. Este línea de exploración remite (pero no se reduce a) un análisis secuencial del habla: cómo se encandenan entre sí los turnos y con qué efectos para conformar *una pauta que es propia de esta comunidad y de la actividad que realizan*.

El segundo eje busca los recursos empleados para otorgar un sentido compartido a la actividad y la realidad de estos individuos. Toda interacción tiene un fondo social, se sostiene en formas compartidas de leer e interpretar las acciones de los otros y la actividad conjunta. Por lo tanto, el objetivo es describir cómo se producen argumentos y a partir de qué recursos sociales y culturales (como pueden ser vocabularios, categorías, metáforas, el sentido común).

Plantear la búsqueda de recursos sociales y culturales no es una invitación a mirar afuera de la interacción. Más bien intenta mostrar que hay elementos específicos de interacción que ponen a la vista de todos los participantes de la supervisión la relevancia y el carácter normativo de esos recursos.

Los temas que abarca la perspectiva discursiva son tantos y tan diversos que puede resultar dificil insertar esta investigación dentro de una línea temática específica. Si bien es mejor pensar que la psicología discursiva está definida por una forma de pensar y aproximarse a los fenómenos psicosociales, no por un tema específico, puede ser útil vincular esta investigación con las líneas temáticas de esta posición teórica.

Por una parte esta investigación puede ubicarse dentro de la línea que busca comprender las prácticas propias de contextos de trabajo, organizaciones e instituciones; el espacio observado no representa una interacción cotidiana, sus miembros asumen una identidad particular: la de terapeuta. Por tanto las actividades y metas deben girar en torno a la supervisión, a la reflexión de la práctica clínica de sus integrantes. Ahora bien es

necesario determinar a partir de la interacción con los datos en qué medida esta interacción es insitucional, cuáles son sus actividades y metas y cómo se cumplen.

Por otra parte, esta investigación puede situarse dentro de un interés por pensar y describir a la psicología como un conjunto de prácticas. Si bien la investigación ha enfatizado cómo se produce conocimiento dentro de contextos cuyo fin es la investigación, esta tesis representa un intento por describir cómo se produce conocimiento dentro de las particularidades de ese contexto llamado supervisión.

Hasta ahora he dibujado un objeto de estudio y una manera de acercarse a él. Estos trazos hacen que el investigador asuma determinados supuestos y que sus prácticas metodológicas sean consecuentes con ellos. La psicología discursiva es un ejercicio crítico de las definiciones de realidad, conocimiento y lenguaje que imperan en la investigación psicológica o social.

De hecho plantea abandonar una serie de preconcepciones que el investigador puede tener cuando se acerca a un proceso o fenómeno, como ya he señalado en este caso invita a dejar de lado juicios o intuiciones sobre qué es supervisión, qué es terapia colaborativa, qué tipo de interacción ocurre cuando los participantes son terapeutas, o que temas serán tratados y cómo serán abordados por el hecho de que la conversación trata sobre temas clínicos.

De ello no se deriva que el investigador que adopta la perspectiva discursiva como propia entra a la observación o al análisis sin preconcepciones. Necesariamente, usar la perspectiva discursiva es comprometerse con, y dar por sentado, ciertos supuestos sobre el conocimiento, la realidad y el lenguaje; así como sobre los medios y los propósitos de la investigación.

II METODOLOGÍA

La psicología discursiva estudia las prácticas de representación (en particular aquellas que involucran habla o texto) y sus consecuencias. No hay que olvidar que los analistas del discurso están comprometidos en la misma tarea que intentan estudiar, al fin y al cabo su materia prima de trabajo es también habla y texto.

Emprender una investigación ignorando esta premisa es una grave omisión. Si el supuesto básico es que el lenguaje siempre forma parte de prácticas sociales, esta idea debe ser aplicada tanto al lenguaje de las personas estudiadas como al de los propios analistas del discurso.

Este capítulo vira la atención hacia el investigador para cuestionar y hacer públicas sus prácticas. Busca dar cuenta de los sesgos teóricos y metodológicos que moldean los hallazgos que se describen en los capítulos subsecuentes.

Para iniciar se plantea una distinción entre la información empleada para realizar el análisis de datos y la información que se presenta al lector para dar un contexto a estos datos. El contexto de la supervisión puede resultar novedoso en más de un sentido, tanto por el tipo de actividad como por el marco desde el que se realiza (la terapia colaborativa). Es necesario entonces proporcionar al lector claves para familiarizarse con las actividades y los propósitos de este espacio.

En contraparte, el análisis de datos toma el camino inverso, en vez de recopilar información previa para entender ese espacio, busca generar una imagen de la supervisión desde lo que las terapeutas dicen y hacen en las grabaciones.

Por esta razón se separa con claridad el contexto de escritura, qué información se proporciona al lector, del contexto de análisis, qué supuestos guían la metodología y la construcción de resultados.

Si el acto de describir nunca es neutral dado que construye realidades, es importante estar alerta a las descripciones elegidas para hablar de las personas estudiadas. No se puede renunciar a la descripción, pero sí se puede reflexionar sobre las alternativas disponibles y sus posibles consecuencias. Por esa razón, en lugar de dar prioridad a las características de cada uno de los invididuos, he optado por recurrir a una forma de conceptualizar a las participantes como colectividad, como una comunidad de discurso.

La noción de comunidad de discurso permite recuperar los significados de las terapeutas que dan sentido al intercambio. A diferencia de otras nociones, no supone que dichos significados están escondidos, invita a estudiar cómo se despliegan en el proceso de relación.

Asumir que las terapeutas estudiadas adoptan la mirada de la terapia colaborativa representa un reto. Por un lado, si todos los hallazgos del análisis pueden explicarse a partir del marco de la terapia colaborativa, el riesgo es reducir la complejidad de las grabaciones para que encajen dentro los supuestos de esta aproximación. En el otro extremo, se puede olvidar que para las terapeutas lo colaborativo representa un centro de gravedad, que no determina la interacción, pero que sí condiciona la manera en que interpretan sus acciones y las de los otros. La noción de comunidad de discurso permite salvar ambos peligros.

Dentro de este capítulo se incluye una breve sección que describe cuales son los principios y las prácticas de la aproximación colaborativa. Esta sección busca familiarizar al lector con esta forma de entender y practicar la terapia, forma parte del contexto de escritura pero no del análisis. Es decir, esta sección no se usa como parámetro para calificar lo que sucede en las grabaciones. El marco de análisis de los datos es la psicología discursiva, marco que invita a suspender cualquier noción previa acerca de lo que podría o debería ocurrir, para centrarse en la riqueza de la conversación tal como sucede.

Con esta misma intención se incluye una sección que describe el formato de cada sesión de supervisión. Se trata de ofrecer un recorrido que permita entender los distintos momentos que componen a una sesión para que el lector pueda ubicar de dónde provienen los fragmentos del análisis.

El resto del capítulo se dedica a los supuestos teóricos y metodológicos que orientan el análisis de datos. Se parte de la idea de que las prácticas del investigador no son neutrales, contribuyen a formar el objeto de estudio. La transcripción no es la excepción, en ese sentido además de definir un formato para pasar el audio al papel, se intenta problematizar la idea de la transcripción como medio neutral o transparente.

A partir de aquí se traza la trayectoria de investigación, se establece qué pasos concretos se realizaron para llevar a cabo el análisis, así como los fundamentos teóricos que dan sentido a estos pasos.

El método suele fungir como la salvaguardia de toda investigación. Si el método no falla, los resultados están a prueba de toda duda. Bajo la perspectiva discursiva, se pone en duda que exista un método único, por tanto se da preponderancia a la capacidad argumentativa del investigador.

Este trabajo no se sustenta en el seguimiento de un método prefabricado, el planteamiento es distinto. Por una parte se argumenta sobre la importancia de un trabajo cercano a los datos para identificar aspectos relevantes. Por otra parte se plantea la importancia de insertar los hallazgos dentro de un marco teórico y metodológico.

La sección dedicada a las herramientas y técnicas de análisis subraya este aspecto de la investigación, solo puede contar como hallazgo significativo aquello que se conecta con un marco de pensamiento, en ese sentido todos los procedimientos de indagación llevan una fuerte carga teórica.

El análisis toma dos vertientes que se conectan con dos aspectos complementarios de la interacción. La primera vertiente busca prácticas, el cómo de la interacción, la segunda vertiente busca los recursos que alimentan a dichas prácticas, los significados sostienen el encuentro. La perspectiva discursiva postula que ninguna vertiente puede entenderse sin la otra, solo podemos acceder a los significados de los individuos cuando se ponen en acción en un encuentro interpersonal. A su vez solo podemos entender la función de procedimientos interaccionales si vemos en qué recursos sociales, culturales o lingüísticos se sostienen.

La primera vertiente de análisis surge de la observación de una tendencia hacia el acuerdo y el consenso, es decir, las participantes hacen cosas con palabras para producir y mantener un terreno común. La segunda vertiente de análisis surge de la observación

de conflictos o tropiezos interaccionales, momentos en que ese terreno común parece dejar de existir, aquí las participantes hacen cosas para reparar esas rupturas y volver a un punto en que es seguro asumir que tienen una idea compartida de lo colaborativo.

La intención general de este capítulo es crear las condiciones que den credibilidad a esta investigación, simultáneamente mostrar el recorrido que condujo a los afirmaciones analíticas que se presentan en capítulos subsecuentes. Se pretende así sentar las bases para que la solidez y la relevancia de la investigación sea evaluable. Esto nos pone frente al problema de qué pertinencia tiene la noción de validez dentro de una postura anti-realista y anti-representacionista.

Este trabajo incita dejar de lado la evaluación de los datos, los métodos o los resultados en aislado. Esto no significa abandonar o dejar de lado cuestiones como la validez, la confiabilidad o la credibilidad de los datos. Más bien se trata de evaluar datos, métodos y resultados como parte de las prácticas argumentativas del investigador. En tanto que la argumentación es un proceso abierto y público puede ser sometida a juicio. En tanto que toda argumentación se da en un contexto teórico particular, la investigación puede evaluarse a partir de su contribución a ese espacio de debates y controversias que articulan a un campo determinado, en este caso la perspectiva discursiva en psicología social.

1 ¿Quiénes son las personas estudiadas?

Esta investigación tiene como foco de análisis la supervisión: terapeutas discutiendo y reflexionando sobre su práctica terapéutica. La supervisión se entiende como un conjunto de prácticas, es interacción.

Tomar como objeto de estudio el habla-en-interacción plantea un problema: cómo establecer *quiénes son las personas estudiadas.* Despues de todo, estos encuentros están compuestos por personas con características únicas, pero eso no quiere decir que dichas características pueden explicar la interacción.

Preguntar quiénes son las personas estudiadas pasa por alto distinciones relevantes. La pregunta da por sentado que es posible ofrecer una respuesta objetiva, omite que para responder, es necesario formular una descripción de las personas empleando ciertas categorizaciones y no otras.

Más bien, la pregunta a formular es *cómo describir* a las personas. Si toda descripción realiza una acción, es indispensable preguntarse por las consecuencias de estas descripciones, en concreto por los usos que se hace de ellas en la investigación.

Dichas descripciones pueden ejercer su influencia en dos contextos distintos. El contexto del análisis, que involucra establecer con qué pre-concepciones sumergirse en los datos y cómo construir afirmaciones sobre los datos. Aquí debe determinarse si las formas de categorizar o etiquetar a los individuos se usan como marco para explicar los hallazgos.

El segundo contexto es la escritura de la investigación por lo tanto involucra al lector. Aquí debe decidirse qué información sobre las personas que han sido grabadas se presenta y con qué fines.

Es importante establecer una distinción entre estos dos contextos, porque la información que se presenta para que el lector pueda situar las conversaciones entre estas terapeutas,

no necesariamente es la misma que fue empleada para trabajar con o interpretar los datos.

Para precisar esta idea podemos considerar el caso de esta investigación. El bosquejo inicial invita a estudiar los procesos de supervisión de un grupo de terapeutas colaborativos.

Solo este planteamiento hace que algunas formas de describir a las personas se vuelven más salientes que otras, destaca la categoría "terapeuta" y la de "integrante de la supervisión". Aunque las posibilidades de descripción no se agotan aquí, podríamos enlistar todas sus características sociodemográficas: edad, sexo, estado civil, clase social, nacionalidad. Dado que la investigación gira en torno a los temas "terapia colaborativa" y "supervisión" podríamos ahondar aún más las características particulares de los terapeutas: cuál es el grado de educación formal de cada terapeuta, cuántos años de experiencia clínica tiene cada uno, en qué contexto desempeña su práctica, con qué tipo de población trabaja y un interminable etcétera.

A partir de la distinción antes trazada vuelvo a las preguntas clave. De todos estos rasgos y características ¿cuáles son *relevantes* para trabajar con los datos y construir afirmaciones? ¿cuáles son relevantes para que el lector pueda ubicar estas conversaciones en un contexto?

La perspectiva discursiva sostiene que la conversación es en sí misma un proceso social, no el resultado de variables o factores externos. Este supuesto provee la respuesta a la primera pregunta, la materia prima del investigador es lo que se dice y se hace *dentro de* la interacción, no necesita recurrir a información externa para poder analizar, esto incluye los rasgos individuales de los integrantes de la conversación (ya sea que dichos rasgos sean concebidos en términos biográficos, de roles o de variables sociológicas).

Tomar esta posición no es una declaración de ingenuidad, no supone que el investigador carece de información relacionada con el espacio o las personas a estudiar. Sin embargo, esta posición sí compromete al investigador para que sus afirmaciones surjan y sean demostrables a partir de la interacción. La verosimilitud del análisis no proviene de información privilegiada y oculta, si no del mismo material que se pone a disposición del lector.

Por lo tanto las características individuales o los rasgos biográficos de los integrantes de este espacio no constituyen un recurso para explicar o interpretar lo que sucede en la interacción.

Queda por determinar cómo construir un contexto para ubicar o situar los datos ante el lector. La materia prima de trabajo son las grabaciones, de ahí emanan las afirmaciones sobre cómo las participantes llevan a cabo la supervisión, a partir de qué categorías y recursos interpretativos.

La separación de contextos sirve también para reconocer la fuerza retórica de la información presentada al lector. Cualquier cosa que se diga sobre las participantes o el escenario da visibilidad a ciertos aspectos y necesariamente invisibiliza otros. No hay posibilidad de una enunciación neutral.

Aunque las distintas aproximaciones que se cobijan bajo la denominación análisis del discurso toman como objeto de estudio prácticas de representación, muchas veces olvidan que los analistas del discurso también están comprometidos en la misma tarea que ellos estudian.

"Todos los analistas del discurso enfrentan una situación paradójica. Investigamos el lenguaje y al mismo tiempo usamos el lenguaje para hacer nuestras investigaciones. No tenemos herramientas separadas para perseguir nuestras tareas. El análisis del discurso no existe y no puede existir fuera del lenguaje: involucra artículos, libros, charlas, etc. No podemos entonces separar rígidamente nuestros objetos de análisis de los medios con que conducimos el análisis." (Billig, 2008: 783)

No se puede escapar a esta cuestión, no es posible renunciar a la descripción de los individuos (Billig, 1999).

Incluso un aspecto aparentemente menor como presentar un fragmento de transcripción obliga al investigador a elegir un modo de caracterización: asignando una letra a cada individuo, asignando seudónimos, o identificando los roles que ejercen. Si se identifica a los participantes como "a" "b" y "c" se omite su género, si se les identifica en función de un rol se ignoran otros roles posibles, una relación médico-paciente también podría entenderse como una relación adulto-joven o local-migrante.

La conclusión a extraer es que no hay una posición neutral para hablar de las personas que participan en la investigación. Cualquier descripción tiene una carga retórica, muestra cómo se enmarca la interacción observada, sitúa al lector en una manera de analizar e interpretar los hallazgos y también contribuye a robustecer los argumentos del investigador.

Si la descripción neutral es un ideal imposible de alcanzar, en tanto que toda versión de las cosas no constanta una realidad sino que la produce, es preferible centrarse en las consecuencias del acto de describir.

El posible valor de una descripción radica en su potencial para guíar la investigación.

Con esta idea en mente, he optado por dejar de lado caracterizaciones individuales y buscar una forma de conceptualizar a estos individuos como *una comunidad*. Se trata de contar con herramientas teóricas que permitan desentrañar la interacción.

Antes de profundizar en la noción de *comunidad de discurso* es importante precisar por qué es necesario emplear esta herramienta. Lo que aquí relato son impresiones que salen de un contacto inicial con los datos en el momento de la transcripción.

A primera vista las conversaciones parecen impenetrables. En el momento en que la grabadora se enciende, estas terapeutas ya tienen un largo historial de encuentros. Esto es palpable en el tono y en los temas. El tono es relajado, informal, incluso jocoso en muchas ocasiones. La forma de conversar parece caótica, desordenada. Por el tono y la forma del encuentro, los contenidos resultan inaccesibles, cuesta trabajo saber de qué hablan, con qué propósito e incluso si los temas tratados son relevantes o triviales.

Cualquier noción pre-concebida que se pueda tener acerca de qué es la supervisión y cómo se habla sobre temas clínicos (pacientes, formas de intervención, enfoques

terapéuticos) queda en entredicho al escuchar estos intercambios. Si el investigador conserva esta impresión inicial es poco probable que considere que los datos tienen algún valor.

No es posible acercarse a estas conversaciones como a cualquier otro material. Los datos se recopilan en un contexto natural, no en un contexto de investigación. Esto supone una diferencia fundamental, los contenidos del intercambio no están dirigidos al investigador, las formas del intercambio no están controladas por él, el único destinatario son las terapeutas mismas. Puede que las conversaciones carezcan de sentido para el investigador o cualquier observador externo, pero *sí hacen sentido para las participantes*.

Esta observación inicial da forma y estructura a todo este trabajo de investigación ¿Cómo es posible que una interacción aparentenmente intricada y confusa pueda hacer sentido para quienes participan en ella?

La noción de comunidad de discurso responde a la pregunta anterior. Además la respuesta se elabora desde la acción de las terapeutas en la relación, no desde características individuales que prexisten a la interacción.

Establecer con claridad las fronteras de una comunidad del discurso no es cosa fácil. Cuando una colección de individuos comparte modos de usar el lenguaje puede decirse que son una comunidad. O al revés, puede afirmarse que si un grupo de individuos están enlazados por su pertenencia a una comunidad, compartirán reglas y convenciones acerca de cómo interactuar y usar el lenguaje.

La definición apunta a la mutua influencia entre comunidades y lenguaje, encaja dentro del ánimo construccionista que sitúa todo conocimiento dentro de una red social y lingüística. Por lo pronto la definición no es del todo precisa, pues parece abarcar a cualquier grupo: desde el habla de los habitantes de un barrio hasta todos los individuos que comparten una misma lengua.

Un conjunto de individuos se articula como comunidad de discurso cuando poseen formas específicas de comunicación cuya función es la realización de ciertos propósitos (Swales, 1990).

Algunas comunidades tienen como propósito primario la socialización, la cohesión y la solidaridad entre individuos; este propósito se sostiene en convenciones lingüisticas compartidas.

En contraste, en una comunidad de discurso las formas de habla y las convenciones lingüísticas sirven a intereses y metas específicas (muchas veces estructuradas formalmente). Si bien la cohesión y la solidaridad pueden darse entre sus integrantes, éste no es el propósito primario.

John Swales (1990) establece que los rasgos que definen a una comunidad de discurso son:

- Un conjunto de metas comunes que son públicas, conocidas y aceptadas por todos sus miembros. Estas metas pueden haber sido establecida de manera formal o tácita.

- Sus miembros poseen mecanismos de intercomunicación y participación, cada comunidad establece parámetros acerca de los canales y las formas adecuadas de comunicación.
- Los mecanismos de intercomunicación tienen como función principal proveer información y retroalimentación entre los miembros.
- Un léxico, un vocabulario idiosincrático indispensable para la comunicación y para la realización de actividades y metas. En ocasiones se trata de un vocabulario técnico y especializado inaccesible a los extraños, en otras se usan palabras cotidianas que dentro del grupo adquieren una acepción y un uso peculiar. Este vocabulario se vuelve una especie de frontera, separa a los miembros legítimos de los que no lo son, no solo hay que saber hablar el "idioma" del grupo sino hacerlo de manera que sea socialmente aceptada y conduzca a cumplir propósitos y metas.
- Un género comunicativo. La idea de una especie de idioma propio no se limita al vocabulario, abarca también expectativas socialmente definidas acerca de cómo hablar y de qué manera, cuáles son los temas y las formas de interacción que se consideran apropiadas.
- Una composición abierta y fluida, esto es, una membresía cambiante. Hay individuos que se mantienen dentro, al mismo tiempo que ingresan nuevos y otros salen. Al interior existen diferencias entre miembros, algunos son definidos como aprendices o novatos, mientras que otros fungen como expertos o veteranos. Una comunidad no está definida por individuos específicos, sino por la posibilidad de mantener un léxico, géneros de comunicación, actividades y metas compartidas a pesar de la variacion en integrantes.

La noción de comunidad de discurso aporta un marco para delimitar la observación. Reconoce que toda comunidad está compuesta de singularidades que la hacen única y la separan de otras. Sin embargo atribuye esa singularidad a procesos sociales no a rasgos individuales. En consecuencia busca articular los vínculos de la interacción con prácticas lingüísticas y el empleo de determinados vocabularios.

¿Por qué abordar la supervisión como comunidad de discurso y no simplemente como cualquier otra interacción?

Las pautas que rigen a la interacción cotidiana no son suficientes para dar cuenta de lo que sucede en la supervisión. Una comunidad de discurso comparte formas de habla que constituyen una visión del mundo, modos compartidos de organizar e interpretar las acciones y la experiencia. Lo que una persona hace y dice se evalúa con los parámetros propios de esa comunidad, por lo tanto no es suficiente analizar esta interacción como si se tratase de una interacción cualquiera.

A diferencia de otros planteamientos, no se recurre a explicaciones que reducen la complejidad del proceso social a creencias individuales. Por el contrario se busca la constitución mutua entre formas de habla y el conocimiento de la comunidad. El punto de partida es la interacción: qué formas de entender la realidad se despliegan ahí y con qué consecuencias.

1.1 La terapia colaborativa

En las páginas anteriores he planteado los retos de describir a las participantes de esta investigación. Por un lado, el foco de atención es la interacción y no los individuos, por

otro, no es posible escapar a una descripción de los participantes ni a sus efectos retóricos. La alternativa es recurrir a la noción de comunidad de discurso.

Esta noción teórica es punto de partida para acercarse a la interacción y desmenuzarla. También constituye un centro de gravedad para las participantes, como se demostrará a lo largo de este trabajo, la actividad de las terapeutas está regida por una expectativa interaccional: que todos sus miembros den cuenta de su actuar en los términos que rigen a la comunidad.

La denominación que eligen las terapeutas para etiquetar su actividad es "terapia colaborativa". Esta denominación abarca la práctica clínica y por lo tanto el marco desde el que se revisa y reflexiona sobre la práctica.

En esta investigación no observamos directamente a las terapeutas haciendo terapia. Pero sí las escuchamos describiendo y reflexionando sobre sus casos clínicos y sus intervenciones. Si toda comunidad de discurso posee un lenguaje para pensar y hacer sentido de su realidad social, el lenguaje de esta comunidad es la terapia colaborativa, por eso es importante dedicarle una sección.

Aquí vuelvo a la distinción entre contexto de análisis y contexto de escritura. La finalidad de esta descripción es familiarizar al lector con esta comunidad, sus principios, valores y vocabulario. La descripción de la terapia colaborativa se plantea como el marco de las terapeutas participantes en este estudio, no como marco para interpretar datos.

Tampoco intento crear un parámetro para evaluar los fragmentos que aparecerán en los capítulos dedicados al análisis de datos. No se trata de comparar una descripción idealizada de la terapia colaborativa con lo que sucede en las sesiones de supervisión analizadas.

Los autores que se han preguntado cuál es la relación entre la práctica y su descripción o teorización, cuestionan la idea de que es posible un encaje perfecto entre ambas. No hay descripción o teorización que pueda reflejar en su totalidad las complejidades de la práctica (Polkinghorne, 1992; Schön, 1983).

Se ha puesto en duda también que la práctica está constituida en torno a un sistema teórico coherente, uniforme y carente de contradicciones. Más bien, los profesionales abordan situaciones específicas a partir de un conjunto variado de repertorios de pensamiento y acción que han construido a partir de su experiencia y su pertenencia a distintas comunidades.

En consonancia con esta reflexión, el afán de esta tesis es mostrar la complejidad de la práctica, en este caso de la supervisión, antes que buscar si encaja o no con una descripción idealizada de lo que debería ser.

La descripción que planteo de la terapia colaborativa proviene de sus autores y textos más representativos, pero no representa un reflejo de los contenidos de las conversaciones que aparecen en la tesis. Por un lado la interacción tiene sus propias exigencias y complejidades, las acciones y expresiones están condicionadas por la relación misma no por un marco teórico prexistente. Por otro lado, las terapeutas cuentan con un largo historial de conversaciones previas y muchas veces recurren a ellas.

Sus repertorios de acción y pensamiento provienen de distintos ámbitos, algunas veces cercanos a su enfoque terapéutico, en otras mucho más distantes.

Podría pensarse entonces que "terapia colaborativa" es simplemente una denominación arbitraria y que poco o nada tiene que ver con lo que sucede en los encuentros. No es así. Puede ser que los temas tratados no siempre sean una representación fiel de las versiones escritas de la terapia colaborativa. Se puede admitir incluso que estos encuentros no cumplen con expectativas previas acerca de qué se debería hablar y cómo se debería hablar cuando se hace supervisión desde una postura colaborativa.

A pesar de todo esto, la noción de lo colaborativo constituye *un centro de gravedad para las participantes*. Constituye el marco desde el cuál las participantes evalúan e interpretan sus acciones y las de los otros.

Como se mostrará en los siguientes capítulos, la actividad fluye en la medida en que los participantes dan por sentado que comparten una definición de lo colaborativo, las descripciones de su práctica tienen que ser consistentes con esta definición. Cuando este implícito se rompe, ellas tienen que reconstruir puntos de referencia comunes, que les permitan asegurarse que todas se mueven bajo una noción socialmente aceptada y consensuada de lo colaborativo.

La aproximación a la terapia conocida como sistemas de lenguaje colaborativos, para abreviar la terapia colaborativa, es uno de los diversos intentos por traducir los principios construccionistas a la práctica clínica.

Decir que existe una terapia construccionista puede resultar un oxímoron en la medida en que los construccionismos representan una crítica feroz a las disciplinas "psi", entre ellas la terapia. Esta se ha autoerigido en un sistema de pensamiento e intervención capaz de desvelar la verdad del individuo. El argumento construccionista se pregunta por las condiciones (políticas, culturales, sociales, históricas, lingüisticas) que hacen posible producir un discurso sobre el yo que posee valor de verdad. Desde esta pregunta se llega a la conclusión de que el juego de la psicología y la psicoterapia no consiste en el descubrimiento del yo, sino en su invención. Ambas han tenido un papel fundamental en la *producción del* yo tal como lo conocemos (lo vivimos y lo sentimos) en la actualidad (Rose, 1996).

La reflexión anterior incita a la precaución, a no añadir calificativos al sustantivo terapia de forma irreflexiva ("construccionista" es uno de estos calificativos, otro es terapia "postmoderna" que entre más se usa parece volverse más difuso, perder su valor como herramienta de reflexión). Por eso prefiero hablar de una *traducción* de las premisas construccionistas al ámbito de la práctica.

Los construccionismos proporcionan las herramientas de reflexión y pensamiento, pero no pueden prescribir sus usos. Las prácticas que se apropian del calificativo construccionista hacen un uso sui géneris de cada una de estas herramientas.

Otro motivo para introducir esta reflexión aquí es que la terapia que lleva el apellido construccionista no está exenta de tensiones y contradicciones. Queda por establecer hasta qué punto es posible crear un encuentro interpersonal que escapa a las formas tradicionales de pensar y hacer de las disciplinas "psi" cuando el rótulo que se usa para designar ese encuentro es "psicoterapia". Rótulo que ya no solo designa lo que ocurre

entre terapeuta y paciente, sino una forma de vida que se infiltra en todos los ámbitos de la vida cotidiana, que dicta cómo mirarnos y relacionarnos, cómo sentir, pensar y describir nuestro bienestar y malestar.

Si bien este tema apunta a una cuestión que tendría que abordarse en otro trabajo de investigación, y no aquí, hay un punto a señalar: estas tensiones y contradicciones no escapan a las terapeutas de este estudio. La materia prima de este trabajo son las descripciones de las participantes, en ellas se palpa cómo hacen sentido de su realidad, contrario a lo que podría pensarse estas descripciones no son uniformes y coherentes. Como se verá en el análisis de datos, las participantes cuestionan el papel de experto directivo que suele atribuirse al terapeuta, al mismo tiempo que no pueden ignorar este papel cuando la situación parece demandarlo.

Como traducción de los diálogos construccionistas, la terapia colaborativa critica la noción de una realidad objetiva, una definición representacionista del lenguaje y la idea de un self autónomo y observable (Anderson, 2003b). Transladar esta crítica a la psicoterapia implica un cuestionamiento del vocabulario diagnóstico y de la psicopatología, en particular de los efectos que tienen sobre las vidas de las personas. Así mismo se critica el tipo de relación que se instaura entre los poseedores de este vocabulario y quienes reciben sus etiquetas (Gergen, Hoffman & Anderson, 1996).

Este enfoque sostiene que el conocimiento, el lenguaje y las relaciones interpersonales son ámbitos inseparables. El conocimiento es relacional (se crea y se transforma en el intercambio social) y el lenguaje es generativo (conforma nuestras vidas y relaciones) (Anderson, 1997).

Estas premisas se expresan en una analogía: la terapia cómo conversación. La terapia es una

relación que se da en y a través del lenguaje. Esta analogía señala cuál es el papel del terapeuta, las características del proceso y a los miembros del sistema terapéutico.

Para el terapeuta colaborativo, un "problema" no es una entidad objetiva y localizable. Por el contrario, hay tantas definiciones de problema como conversaciones en torno a él. Los integrantes del sistema terapéutico son las personas que están en conversación sobre el problema. Ellos definen las cuestiones relevantes para el intercambio, en la medida en que las descripciones de la queja se modifican, también cambian los integrantes de dicho sistema.

En una versión burda, un terapeuta es un participante más dentro de esta red conversacional. No obstante, su participación no está exenta de intencionalidad o responsabilidad. El tipo de participación del terapeuta se ha descrito como una postura filosófica: *una forma de ser en relación con el otro*, es también una posición de reflexión sobre los conocimientos y sesgos del terapeuta (Anderson, 1997, Anderson, 2003b).

Este tipo de terapia no está determinada por acciones, técnicas o pasos específicos. Resulta difícil ofrecer generalizaciones para mostrar qué se hace en el consultorio o cómo se hace. Las preguntas que se repiten hasta el cansancio en la psicología pierden sentido: ¿cuáles son las causas de la depresión? ¿qué se debe hacer en casos de bulimia? ¿cómo manejar a pacientes resistentes? Estas preguntas arrastran un implícito, que "depresión" "bulimia" y "resistencia" son entidades objetivas sobre las cuáles se puede

intervenir directamente, siempre y cuando se posea el instrumental teórico o técnico. Para la terapia colaborativa estas formas de designar son descripciones que se han generado (y posiblemente congelado) en amplias redes de conversación.

Detrás de la aparente falta de guía o estructura, hay un denominador común: la intención del terapeuta de *crear un espacio relacional* y una *conversación diferente* sobre las situaciones que llevan al paciente a terapia. El objetivo último es llegar a nuevas formas de actuar y describir con respecto a lo que originalmente se había denominado "problema". Antes que la solución (única, fija, determinada por el experto) se busca generar agencia, desarrollar narraciones que permitan a la persona tener influencia en el rumbo que toma su vida:

"el propósito de la terapia es ayudar a las personas a contar narraciones en primera persona que les permitan transformar sus identidades para que desarrollen comprensiones que abren múltiples posibilidades de ser y actuar en cualquier circunstancia..." (Anderson, 1997: 234)

Hasta cierto punto es imposible describir la práctica clínica, toda guía de acción puede volverse en contra del espíritu que la originó, en este caso el peligro es convertir supuestos teóricos en recetas fijas. Lo que sí se puede hacer es contribuir a desarrollar una comprensión más rica de la postura que nutre a la práctica. Así es como deben leerse los principios que a continuación se describen (Anderson, 1997, 2003, 2005, 2009).

El significado y la comprensión son intersubjetivos. Los individuos desarrollan el significado y la comprensión cuando están en conversación, en sus intentos compartidos por hacer sentido de ellos mismos, sus relaciones y su entorno. El cambio a una postura conversacional implica asumir que todo lo que somos y podemos ser es resultado del diálogo.

Evitar los riesgos de la generalización. Los discursos profesionales están hechos para ser aplicados a todas las personas, situaciones, problemas y culturas. Este tipo de conocimiento puede crear categorías de pensamiento y acción que impiden aprender acerca de los aspectos únicos de cada persona.

Privilegiar el conocimiento local. El conocimiento surge dentro de una comunidad de personas. Cada persona debería tener la oportunidad de participar de forma equitativa en la conversación, incluyendo el diseño y el resultado de la misma. Lo nuevo emerge del encuentro interpersonal, se busca un tipo de comprensión que no está moldeada por discursos, teorías o expectativas que prexisten al encuentro terapéutico y que suelen tener pretensiones de universalidad.

Terapeuta y cliente forman una sociedad conversacional. Se trata de una exploración compartida y mutua. En esta exploración la historia del cliente se clarifica, se expande y se modifica. Como resultado del proceso relacional, los distintos miembros de la conversación adquieren un sentido de pertenencia que invita a la participación y la responsabilidad compartida.

El terapeuta no puede ser un experto en la experiencia vivida del consultante. Por tanto el terapeuta se sitúa en una posición de aprendizaje, que implica mostrar apreciación, poner atención cuidadosa y ser curioso acerca de lo que el cliente expresa. La curiosidad del terapeuta alimenta la del cliente y viceversa.

El terapeuta valora y da cabida a descripciones múltiples. Un terapeuta que no está comprometido con nociones de objetividad o verdad, reconoce que una misma situación puede ser descrita desde muchos ángulos. La tarea del terapeuta es escuchar y reconocer las distintas voces, las distintas realidades que aparecen en el consultorio.

El terapeuta actúa desde una posición pública. La mayoría de los terapeutas han aprendido a operar desde pensamientos privados, ya sea que provengan de la teoría o la experiencia (diagnósticos, juicios, hipótesis). Cualquier pensamiento del terapeuta condiciona su escucha, sus preguntas y su participación, por tanto se favorece que haga públicas sus inquietudes, que las ofrezca como una modesta contribución al diálogo. Hacer público lo privado busca minimizar la posibilidad de una conversación dominada por criterios y sesgos del terapeuta que son inaccesibles para el consultante.

Incertidumbre. El resultado de la terapia (soluciones, decisiones, acciones, puntos de vista) surge de la conversación local, está diseñado desde las especificidades de las personas involucradas. Desde una postura colaborativa es imposible predecir cuál será la dirección del cambio y cómo ocurrirá, cuál será el nuevo relato o las soluciones adoptadas. Esto varía de cliente a cliente, de terapeuta a terapeuta y de situación a situación.

Las líneas anteriores pretenden ofrecer una visión panorámica de la aproximación colaborativa para la terapia. El foco de esta tesis no es la práctica terapéutica en si misma, dado que los datos no son sesiones de terapeutas haciendo terapia, sino de terapeutas revisando y reflexionando sobre su práctica.

No es posible describir o pensar sobre la práctica clínica sin palabras. Las palabras no representan un medio neutral para capturar una realidad preexistente, describir y pensar la práctica son actividades constructivas, moldean una realidad social.

Ahora bien, la variedad de formas de describir o pensar la práctica no es aleatoria ni infinita. Cualquier acto de habla debe encajar dentro de las normas y regulaciones de una comunidad de discurso, esto es, dentro del tipo de realidad social que ellos han formado a lo largo de su historia.

Todo intento por prestar una forma temporal a lo que las terapeutas ven, escuchan o hacen se alimenta entonces de un transfondo social, de un conjunto de recursos que condicionan (si bien parcialmente) qué puede decirse acerca de su actividad y en qué terminos (Shotter 1993a).

La breve introducción a la terapia colaborativa que aquí se ofrece intenta acercar al lector a ese conjunto de recursos y repertorios con que las participantes podrían estar dotando de sentido a su quehacer. Falta determinar si estas formas de interpretar la actividad se filtran en la interacción y de qué manera. Es necesario partir de ejemplos concretos para mostrar cómo ciertos recursos o repertorios se vuelven relevantes para las terapeutas y con qué consecuencias.

Por ahora basta con adelantar que no es suficiente pensar en relaciones de causa efecto, suponer que una teoría de lo colaborativo (como la que se ha formulado aquí) puede determinar cómo interactúan las terapeutas o cómo hacen sentido de su actividad. La intención no es buscar los determinantes de la interacción, sino situar a los miembros de

esta comunidad como actores sociales que intervienen en la creación de una realidad social a través de la acción conjunta.

2 Acerca de las sesiones de supervisión

Los datos de esta tesis provienen de una comunidad de terapeutas colaborativos que se reunen con el objeto de revisar y discutir su trabajo clínico.

Esta comunidad se ha constituido de manera más bien informal, distintos individuos con intereses y preocupaciones comunes que han decidido crear un espacio independiente para hablar de la práctica clínica y los aspectos teóricos que la sostienen. El denominador común es el interés por reflexionar y poner en práctica las ideas de la terapia colaborativa.

Más allá de eso, el grupo es heterogéneo en su constitución. La gran mayoría son mujeres, pero también hay algunos hombres. Sus edades oscilan entre los 25 y 60 años. El grado de experiencia en el ámbito clínico es diverso, algunas han ejercido la terapia por más de 15 años, otras están iniciando su práctica profesional y usan este espacio como lugar de aprendizaje y guía. Los distintos miembros de este grupo pertenecen simultáneamente a espacios formales, institutos y universidades que se dedican a la formación de psicoterapeutas, algunos como estudiantes y otros como profesores.

Las grabaciones se realizaron a lo largo de los años 2001 y 2002.

En ese momento yo era un integrante de esta comunidad, y lo había sido por más de 3 años. Formar parte de ese grupo de terapeutas y conocer a sus líderes e integrantes facilitó la obtención del permiso para grabar. Si bien esto pudo haber sido un factor decisivo en el acceso al escenario y a la posibilidad de grabar, también hay que mencionar otros elementos importantes.

Usualmente una grabadora implica también la presencia (o la intrusión) de un investigador, en este caso yo no estaba ahí como observador externo, sino como un participante más. Por otro lado, la grabación de las sesiones clínicas de terapeutas en formación es una práctica habitual, así que una grabadora tiene un efecto mucho menos invasivo, se vive como un elemento familiar. En tercer lugar, los miembros de esta comunidad abogan por un quehacer terapéutico abierto y público, en donde el terapeuta puede mostrar a otros su trabajo clínico y los sesgos que lo moldean. Esta posición que aboga por abrir el ejercicio del terapeuta a la evaluación de sus pares hace que sea mucho más facil permitir la entrada de un investigador, sobre todo en comparación con aquellas conceptualizaciones que sostienen que el trabajo del terapeuta solo puede ser evaluado en un espacio privado, cerrado a la mirada pública (el psicoanalista en el diván sería un ejemplo estereotipado de esta idea).

A lo largo de su historia, los integrantes de esta comunidad han desarrollado un formato y estilo de trabajo, que responde a sus propias metas y necesidades, mas que al cumplimiento de un currículo impuesto desde fuera. Puede ser útil describir este formato para situar el análisis de datos en un contexto.

Los encuentros se llevan a cabo en un departamento dentro de un edificio de viviendas que pertenece a una de las integrantes del grupo, en el barrio de la Condesa de la Ciudad de México. Si bien algunas habitaciones están acondicionadas para usarse como consultorio, las reuniones tienen lugar en la sala. Aunque la decoración es mínima, no

hay nada en el lugar que se pueda asociar con un espacio clínico, parece un espacio que se usa para habitarse, hay una mesa de madera lo suficientemente grande para acomodar a las 6 o más personas que suelen reunirse. En ese mismo cuarto hay una pequeña sala, donde se realizan las entrevistas con los pacientes o consultantes, entrevistas que ocurren mientras el resto de terapeutas observa.

Las sesiones terapéuticas en las que hay un grupo de observadores son una práctica habitual. Lo que no es habitual es la ausencia de una barrera física entre el espacio de entrevista y el espacio de observación, normalmente hay un espejo falso, o bien la entrevista se videograba en un cuarto mientras se transmite en otro a través de un monitor.

La presencia física de los terapeutas observadores en el mismo lugar que los pacientes no es vista como un problema por esta comunidad, todo lo contrario, el ideal es luchar por una terapia abierta a un espacio público, donde el terapeuta muestra su trabajo a sus colegas. Pero no solo eso, se asume que el consultante tiene el derecho de saber quiénes escuchan sus situaciones de vida, derecho a escuchar que están pensando e incluso a hacer las preguntas que considere necesarias a su terapeuta y su equipo de observadores.

Es curioso que la idea de ocultar a los observadores se hace en nombre de la protección y el cuidado del paciente. La práctica de mostrar a los observadores (no solo como presencia física, sino como personas y profesionales con determinadas inquietudes e intereses) también se lleva a cabo en nombre de la misma protección y cuidado, la diferencia está en que el paciente puede tomar un papel activo en esta tarea, tarea que no tiene que ser decidida unilateralmente por un experto.[1]

Cada sesión semanal está compuesta de tres momentos diferenciados.

Discusión de un texto. Aunque no hay un programa de lecturas fijo a seguir, al inicio de cada ciclo, las participantes deciden a partir de sus intereses e inquietudes personales qué autores y temas quieren trabajar. A partir de ahí, llegan a un acuerdo sobre las lecturas a revisar en el transcurso de ese año, aunque pueden añadir o cambiar los textos en función de las mismas discusiones. Los temas y los autores revisados son variados, el hilo conductor es la perspectiva colaborativa para la terapia, de modo que se revisan sus fundamentos teóricos y sus aplicaciones prácticas. De igual manera se revisan sus similitudes y diferencias con otras aproximaciones (la terapia sistémica, la terapia narrativa, la terapia centrada en soluciones). En ocasiones las lecturas giran en torno al trabajo clínico con problemas o poblaciones específicas: trabajo con niños, con adolescentes, con parejas, depresión, transtornos de la alimentación. Otra línea de exploración frecuente son las ideas en torno a la construcción social, que suele abordarse a través de los textos de Kenneth Gergen.

Entrevista clínica. El formato de las sesiones clínicas de esta comunidad puede resultar novedoso en más de un sentido. Cada terapeuta tiene asignada una fecha para supervisar uno de sus casos clínicos, la supervisión puede ser narrada, es decir el terapeuta relata las características del caso y las dificultades que puede estar teniendo con él. O bien la supervisión puede ser *en vivo*, aquí el terapeuta invita a uno de sus pacientes a tener una sesión clínica con la presencia de los otros terapeutas. Generalmente lo que ocurre es que hay dos entrevistadores, el terapeuta titular del caso y un co-terapeuta invitado (que

[1] Sobra decir que este formato de sesión terapéutica solo ocurre con la anuencia previa del paciente.

forma parte de la misma comunidad). Las sesiones de supervisión en vivo no necesariamente se encuadran como una sesión más del proceso del consultante. Más bien se plantean como una sesión única e independiente que tiene como finalidad que terapeuta y consultante puedan revisar avances y tropiezos de su trabajo conjunto, que puedan obtener puntos de vista diferentes por parte de los terapeutas observadores, ya sea sobre la dificultad del consultante o sobre líneas de trabajo posibles en la conversación terapéutica.

Al término de la entrevista que suele durar entre 45 y 60 minutos, lo que ocurre es un equipo de reflexión. Las terapeutas que hasta entonces se habían mantenido como observadoras sostienen una conversación entre sí acerca de lo que acaban de escuchar, esta conversación ocurre *frente al paciente.* La intención es ofrecer ideas, perspectivas, impresiones que puedan abrir nuevas formas de abordar tanto el proceso terapéutico como el dilema del paciente. En consonancia con las ideas de la aproximación colaborativa, se trata de ofrecer múltiples puntos de vista sobre una situación y nuevas formas de conversar. Dado que el destinatario principal de esta conversación es el paciente, se busca plantear las reflexiones en un lenguaje cotidiano, se evita el lenguaje profesional. Cualquier ofrecimiento que hace un terapeuta en ese momento se formula en un tono tentativo o de posibilidad, nunca como juicio o dictamen. La idea de este formato es que el paciente se mantenga en posición de escucha mientras el equipo reflexivo habla, no hay una intención de debatir ideas. El equipo reflexivo suele durar entre 10 y 30 minutos.

Cuando los miembros del equipo terminan su participación, el entrevistador ofrece al consultante la posibilidad de comentar sobre las contribuciones de los terapeutas observadores. Si el consultante desea responder o comentar algo lo hace, nuevamente no se busca generar un ping-pong de ideas, por lo tanto en este momento el equipo terapéutico no responde solo escucha. Si el consultante no desea añadir nada, se da por terminada la sesión clínica.

Reflexión sobre la entrevista. Una vez que el paciente se ha marchado, las terapeutas discuten tanto la entrevista que acaba de suceder, como el caso en general. Los temas de la discusión suelen estar marcados por las inquietudes y preocupaciones del terapeuta responsable del caso, así como por las observaciones que el resto del equipo tiene de la entrevista.

Los datos que conforman esta tesis provienen del primer y el tercer momento de estos encuentros. El material de trabajo está conformado por la discusión de textos y la reflexión sobre los casos, momentos de actividad que corresponden a la supervisión. Dado que las sesiones clínicas corresponden a un tipo de actividad distinta (tanto por los participantes, como por el tipo de interacción y organización) no se analizan en esta investigación. De hecho esa porción de las sesiones no fue grabada dado que implicaba obtener el consentimiento informado de cada uno de los pacientes.

Durante el tiempo que se recolectaron los datos, el número de personas que participaban en esta comunidad incrementó, por lo que decidieron separarse en dos grupos distintos que se reunían en días diferentes: “el grupo de los martes” y “el grupo de los jueves”.

Al terminar la fase de recolección de datos se obtuvieron más de 40 horas de grabación.

El análisis de datos no se realizó grupo por grupo. La idea era proceder inductivamente a partir de la exploración con casos y fragmentos concretos de ambos grupos, con el propósito de poder llegar a afirmaciones y conclusiones que fueran aplicables a los dos grupos en tanto miembros de la misma comunidad de discurso.

Para ubicar al lector y mostrar de qué grupo proviene cada extracto de conversación aquí hago una lista de los integrantes de cada uno (por supuesto no son sus verdaderos nombres).

grupo de los martes	**grupo de los jueves**
Sonia	Ester
Ruth	Marc
Nuria	Samuel
Eva	Inma
María	Ana
Alec	Jordi

Estas son las personas que oficialmente formaban parte de cada grupo, aunque no siempre todos estuvieron presentes en todas las sesiones grabadas.

El objetivo de esta sección ha sido proporcionar unos trazos básicos que permitan al lector ubicar los fragmentos de conversación que aparecerán a lo largo de la tesis. Por esa razón se incluye una caracterización de las terapeutas, así como la organización general de la actividad de la supervisión.

La descripción de las terapeutas y las sesiones de supervisión podría parecer anecdótica, ya que es información que no interviene directamente en el análisis o las afirmaciones extraidas del análisis. Pero si somos coherentes con la perspectiva discursiva todo relato posee una carga retórica y este no es la excepción.

El retrato de los participantes da prioridad a aspectos generales o comunes al grupo, al mismo tiempo que evita una caracterización individual. El propósito es subrayar que la interacción se conforma a partir de acciones que se coordinan entre si, no de características particulares a cada individuo.

Otro aspecto de este relato subraya que esta comunidad se ha creado y gestionado de forma independiente, a partir de las necesidades internas de la comunidad. Sería también información anecdótica sino fuera por el tipo de conversación que estos individuos generan entre si y que se evidencia en el análisis (en muchos sentidos se distancia de lo que se considera el prototipo de la interacción institucional).

Hablar del lugar físico donde ocurren las conversaciones parece no tener relevancia, sin embargo la descripción apunta hacia un ambiente “informal”o “relajado” a un espacio que no se asociaría con los aspectos formales o convencionales de la discusión en torno a casos clínicos.

¿Qué función tienen estas descripciones? Por una parte representan un soporte retórico, los fragmentos presentados en el análisis y estas descripciones se fortalecen mutuamente: incitan al lector a detectar este ambiente informal o relajado en la variedad de conversaciones.

Por otra parte, el planteamiento teórico de este trabajo enfatiza que los actores sociales constituyen la realidad en la que habitan. Aparece entonces una pregunta central para esta investigación, si este ambiente informal o relajado está presente ¿qué hacen los actores para crearlo? ¿en qué tipo de formas de interacción se sostiene?

Dentro de la misma línea de reflexión, que subraya las prácticas discursivas del investigador, hay dos aspectos por mencionar.

En primer lugar, la decisión de identificar a las participantes por nombre, no a partir de un rol, una letra o un número. Una característica que atraviesa toda la interacción son formas de interacción igualitarias, no solo por la cantidad de personas presentes en el suelo conversacional, sino también por las características cualitativas de la participación. Al asignar a cada participante un nombre y no un rol se da preponderancia a este aspecto de la interacción.

Está investigación pone especial atención en la manera en que las personas emplean el sistema de intercambio de turnos como medio para la acción social. En el momento de poner en papel el análisis se corre un peligro: otorgar vida propia a la "maquinaria de turnos" y olvidar que hay *personas concretas realizando acciones específicas*, las prácticas de escritura del análisis de la conversación suelen incurrir en este error. El propósito es otorgar agencia a las personas, no a cosas o entidades abstractas, para eliminar el riesgo de producir una psicología despoblada de personas (Billig, 1994).

Por eso es importante asignar nombres y no letras a a las participantes.

La última cuestión, aunque no la de menor importancia, al referirme a esta comunidad en términos globales y no a sus integrantes específicos, he optado por usar el femenino: *las* terapeutas, *las* participantes, *las* integrantes de la comunidad. En lugar de asumir que una descripción neutral es posible o deseable, la intención es reconocer la presencia mayoritaria de las mujeres en esta comunidad y también en el ejercicio profesional de la psicoterapia (al menos en México).

3 Acerca de la transcripción.

Para la mayoría de los investigadores, la transcripción constituye un trámite tan largo como tedioso, cualquiera está dispuesto a ceder a otro esta inacabable tarea. ¿Por qué dedicarle una sección entonces?

La noción de que se puede renunciar a pasar palabras de la grabación al papel, suele descansar en la creencia de que la transcripción está separada de la investigación, simplemente es lo que hacemos *antes* de poner en marcha un aparato conceptual o herramientas metodológicas.

Se ve como si fuera un trámite aislado y desconectado del resto. Pocos se preguntan por qué transcribir de una u otra manera, cuáles son los vínculos con la pregunta de investigación, qué supuestos se movilizan al elegir un formato para capturar la grabación. El resultado: la transcripción termina por abordarse como medio transparente.

Desde el momento en que el investigador enciende la grabadora hasta la creación de un un producto final (conferencia, artículo, tesis) hay un largo camino. El tópico más socorrido para comprender este camino es el viaje de descubrimiento, la metáfora pone

énfasis en el hallazgo y minimiza la actividad del investigador: qué prácticas dan lugar a qué resultados.

La transcripción es una de las prácticas que configura el resultado de la investigación.

Para indagar en sus efectos es necesario trazar distinciones, separar cuatro objetos o procesos distintos: el evento original, la grabación, la transcripción y el análisis. Cuando se confunden y se tratan como si fueran una y la misma cosa, el papel de la transcripción es relegado al margen. Una vez hecha la distinción se plantea otra pregunta, qué estatus otorgar a cada uno de ellos. Se puede tratar el objeto en cuestión como real, o bien, como un artefacto construido (Ashmore & Reed, 2000).

El evento, o sea la interacción que será explorada, suele adquirir un estatus incuestionable de realidad. Pero por muy real que sea el evento no es analizable a menos que se *convierta* en una grabación.

Hay investigaciones que emplean un material que constituye en sí mismo el fenómeno de interes (por ejemplo el análisis de las noticias en un diario). En ellas no existe el desdoblamiento entre un original y su registro.

En este caso el fenómeno de interés sucede en la oralidad. La oralidad es en esencia efímera y volátil, el sonido solo puede existir en la medida en que se desvanece, para que unas palabras puedan ser oídas otras tienen que haber desaparecido antes (Ong, 1982).

La grabación acaba con estas cualidades. El investigador se topa con el evento original una sola vez, mientras que su registro puede reproducirse infinitamente de acuerdo al capricho o la necesidad del momento (una grabación puede adelantarse, retrasarse, se puede saltar de un minuto a otro, o escuchar un mismo sonido o palabra cantidad de veces).

El análisis surge de un artefacto diferente de la interacción original en el momento en que ocurrió.

La intención de estas líneas es criticar la tendencia a naturalizar los productos de la investigación, a darles un estatus de realidad inmutable. Dejar de lado la idea de un original implica que cada momento (registro, transcripción, análisis, texto) constituye una traducción y por tanto transformación del anterior (Ashmore & Reed, 2000; Tannen, 1984).

Si es posible desnaturalizar la grabación, cuestionar si es el punto de origen que valida todo el trayecto de investigación, entonces es posible abandonar la idea de la transcripción como reflejo exacto de la grabación.

La transcripción es la condición necesaria para que una grabación sea analizable, para que se vuelva inteligible a los ojos y los oidos del investigador. La respuesta a la pregunta ¿cómo transcribir? siempre proviene de la posición teórica del investigador, no de las características intrínsecas al evento (Ochs, 1979).

Hay dos vertientes principales en la transcripción. Si la meta es producir un análisis temático basado en los contenidos del habla, se empleará un formato ortográfico similar a un guión o un libreto. Si el supuesto teórico es que el habla es acción, la meta será

analizar la interacción, por tanto se empleará un formato que intenta mostrar los distintos aspectos de la coordinación entre hablantes: cambios de volumen, de velocidad, silencios, habla simultánea entre otros (Hepburn & Potter, 2009).

Hay distintos formatos de transcripción que intentan capturar la interacción, algunos analistas generan un estilo propio que se adapta a las peculiaridades de su material. En psicología discursiva el formato dominante es el desarrollado por la analista de la conversación Gail Jefferson (2004).

El foco de la presente investigación está en la interacción, aunque el análisis no elimina temas o contenidos específicos, se asume que éstos no pueden estudiarse por separado de la interacción. Por esta razón se emplea *un estilo de transcripción que permita dar visibilidad al habla como forma de acción*. Se emplea el formato desarrollado por Jefferson, y no cualquier otro, dado que se ha convertido en el formato estándar en psicología discursiva, por lo tanto se hace mucho más fácil comunicar el análisis.

A continuación presento la lista de los símbolos principales que se emplean en esta tesis:

símbolo	**usos**
(.)	pausa tan corta que no es medible
(2.5)	pausa en segundos y décimas de segundo
hhh	inhalación
.hhhh	exhalación
.	entonación final
,	entonación de continuación
?	entonación de pregunta
palab-	corte repentino de sonido o palabra
palabra:::	sonido que se alarga o prolonga
[palabra	punto de inicio habla que se traslapa
pala[bra	
palabra=	habla continua sin pausas de por medio
=palabra	
PALABRA	volumen de voz más alto
°palabra°	volumen de voz más bajo
<palabra>	velocidad del habla disminuye
>palabra<	velocidad del habla aumenta
pa(h)la(h)bra	habla mezclada con risa
(palabra)	habla que no es suficientemente clara
((palabra))	anotaciones del investigador

4 Estrategias de análisis

Llega el momento de establecer qué técnicas se han aplicado y qué procedimientos se han seguido para analizar los datos.

La decisión de seguir un método u otro nunca es arbitraria. Las técnicas o herramientas de investigación no surgen, ni pueden emplearse en un vacío conceptual. Un método no puede imponerse a cualquier problema, como tampoco puede derivarse cualquier método de un marco de pensamiento.

El tema central en este trabajo es la supervisión. En aislado un tema no puede constituir una guía, no indica cómo aproximarse a él, por lo tanto sostener que un tema o escenario de interés puede determinar el método es un sinsentido. Para contar con una brújula es

necesario partir de una comprensión teórica que sirva de orientación, puesto que las herramientas de análisis no son otra cosa que una teoría en acción.

Los datos no resultan de un descubrimiento aislado, son parte de un circuito que vincula un marco de pensamiento con prácticas de investigación con el material de trabajo. Por eso toda investigación parte de supuestos previos, cualquiera que sea su origen o fundamento (supuestos sobre la naturaleza de la realidad, sobre el conocimiento o el método). Esta tesis no es la excepción, por eso es mejor hacer públicas dichas pre-suposiciones.

El punto clave es situar la supervisión dentro de una perspectiva discursiva. Una vez dentro, nuestras posibilidades de comprensión quedan delimitadas. Pensar en términos de discurso e interacción condiciona con qué tipo de datos podemos toparnos y cómo podemos interpretarlos.

Los individuos estudiados se convierten en actores, participantes en la creación de una realidad social. La investigación se estructura en torno a la búsqueda de lo que las participantes *hacen*. Buscar qué hacen las participantes nos sitúa en una ruta de indagación específica, diferente de otras como cuáles son los determinantes de su conducta, cuáles son sus actitudes y pensamientos, cuál es su experiencia vivida o narrada.

Cualquiera de estas opciones es igualmente plausible y atractiva, como también es tentadora la posiblidad de transitar por todas. Sin embargo cada una parte de supuestos teóricos y metateóricos incompatibles, mezclar rutas de investigación (métodos) como quien combina helados de distintos sabores solo lleva a la incoherencia (Potter 2003a).

El argumento para justificar la integración de métodos es que así se alcanza una visión completa, el problema de la validación queda resuelto porque se ha llegado a la misma realidad por distintas vías. Esta práctica de investigación incorpora el realismo como guía, supone que hay un fenómeno singular en espera de ser descubierto. Mientras que en este trabajo la guía es la construcción: qué tipo de prácticas dan lugar a qué tipo de fenómenos en un contexto determinado (Silverman, 2005b).

Para resumir, los pre-supuestos de este trabajo son: una concepción de las personas como actores sociales, un énfasis en la interacción entendida como coordinación entre actores a través de usos del lenguaje. Y además, la noción de construcción en distintos niveles: como postura antirealista que deja de lado las preguntas acerca de lo que existe o no, como una reflexión sobre el carácter formativo de los métodos y finalmente como objeto de indagación, es decir, se busca qué hacen las personas para construir sus identidades, sus relaciones y sus realidades.

Herramientas y métodos de análisis son teoría en acción, entonces lo que se plantea en este capítulo no tiene porque ser diferente de los principios establecidos en el marco teórico. Buscamos la manera en que el discurso construye y está construido, la manera en que el discurso se dirige a la acción, así como los contextos en que se ubica y se forma. El propósito es llegar a formular una descripción detallada de la supervisión como un conjunto de actividades y prácticas.

La psicología discursiva no establece un procedimiento único de indagación. No es de extrañar que sea así, esta perspectiva propone una comprensión alternativa de la vida

social y psicológica, como tal no es reducible una serie de pasos infalibles. Lo que se lee en las siguientes líneas no es el método estándar de la psicología discursiva, por la sencilla razón de que no existe tal cosa. Más bien, se muestra la trayectoria que inicia en la transcripción de los datos y termina en la producción de este escrito.

De este modo se puede dar cuenta de la investigación y reconocer que no es un proceso unidireccional, está sometido a contingencias de carácter práctico y local que solo surgen en la interacción con los datos (Hepburn & Potter,2003).

El trayecto se realiza de forma inductiva. La intención es proceder de modo tal que se inicia en el detalle de los datos para construir el sentido del intercambio sin necesidad de hacer referencia a marcos externos.

La mirada del investigador no es flotante ni errática, hay una preocupación prestablecida que hace que la observación tenga un foco y sea selectiva: describir el conjunto de prácticas que dan vida a la supervisión. No por ello, se parte de hipótesis previas acerca de qué se debería encontrar o cómo deberían funcionar estas prácticas.

Desde el momento en que inicia la transcripción se abre la posibilidad de formular afirmaciones o hipótesis sobre qué sucede en la interacción. El primer paso entonces es transcribir la totalidad de los datos, en el caso de esta tesis la transcripción se realizó en dos fases.

En la fase inicial se transcribieron todas las sesiones de supervisión, aproximadamente 18 sesiones de 3 horas cada una, con un sistema convencional u ortográfico.

Una transcripción de este tipo sirve para generar un conjunto de observaciones o impresiones iniciales, en la medida en que se avanza en estas impresiones se refinan y/o se deshechan.

En el caso de este trabajo, mi primera impresión fue que estos encuentros se caracterizaban por el caos y el desorden. Esta impresión inicial poco o nada tiene que ver con las conclusiones finales, sin embargo sirvió de catalizador para reunir casos y ejemplos concretos, para indagar qué sucede en los momentos de aparente caos.

En la medida en que progresa la primera fase de transcripción, surgen algunas constantes: la simultaneidad en el habla, la participación mutua e igualitaria, así como una tendencia hacia el consenso.

Transcribir la totalidad de las grabaciones con un formato ortográfico ofrece un mapa general del terreno estudiado que es suficiente para detectar regularidades y situarlas en relación a la totalidad de conversaciones. Además sirve para detectar casos potenciales: elementos que pueden convertirse en objeto de análisis.

La utilidad de esta forma de transcripción termina aquí, el paso siguiente es reunir una colección de casos. Para lograrlo, es necesario trazar cortes en el flujo del intercambio para demarcar secuencias analizables y poder estudiar en detalle episodios específicos.

No es fácil segmentar el flujo de la conversación, el riesgo de hacer cortes arbitrarios que dejan fuera aspectos relevantes siempre está presente, del lado contrario se corre el riesgo de incluir tanta información que es imposible probar la relevancia de cada

elemento singular. El criterio principal para ubicar una secuencia o episodio es respetar el sentido que la actividad tiene para los participantes, incluir fragmentos en que las terapeutas giran en torno a un tema o una actividad particular que van dirigidos al cumplimiento de una meta conversacional (Tannen, 1984).

A partir de estos cortes se puede transitar de formulaciones tentativas a afirmaciones fundadas en los datos e informadas por la teoría. Aquí es indispensable trabajar con una transcripción que capture los detalles de la interacción.

En gran medida, la forma de estudiar la interacción corresponde a las pautas establecidas por el análisis de la conversación. El foco está en qué acciones realiza el contenido y la forma de su habla. Las preguntas guía son ¿qué dicen las participantes? ¿cómo lo dicen? ¿qué acciones realizan al decir las cosas de este modo? La pregunta por qué se abandona ya que remite a la búsqueda de entidades externas a la conversación.

La forma de proceder fue la siguiente: se reunen fragmentos que a primera vista son similares y se vuelven a transcribir con el formato propuesto por Jefferson. Cada fragmento se analiza individualmente, la guía es la noción de contexto secuencial: se estudia cada expresión individual en el entendido de que está moldeada por turnos anteriores y que tiene el potencial para moldear turnos subsecuentes.

Solo después de explorar cada secuencia en aislado, podemos desplazarnos a una estrategia comparativa, se reúnen aquellos casos individuales que comparten un aire de familia y se establecen similitudes y contrastes.

Asumir que el contexto relevante para analizar la acción social es la secuencia, supone una forma de proceder que reduce el todo a sus partes. Si bien hay un afán por descomponer la interacción hasta llegar a sus partículas elementales, la unidad mínima siempre es la dupla expresión+respuesta, cualquier elemento por minúsculo que sea se considera como una reacción a un expresión precedente, o bien el catalizador de una expresión subsecuente.

La primera fase de transcripción detecta tendencias generales de los datos. Mientras que la segunda fase de transcripción al estilo Jefferson constituye la plataforma para realizar un análisis sistemático, así se ponen a prueba las hipótesis iniciales y se refinan las impresiones u observaciones globales. Una vez que se realiza el análisis es posible dar una imagen mucho más nítida de las distintas formas de coordinación interpersonal y sus efectos.

El investigador llega a una pauta que es una abstracción fundamentada en casos concretos de interacción.

Conocer la totalidad de la base de datos permite notar algunos fenómenos interaccionales tales como la frecuencia de la repetición, la simultaneidad en el habla, la participación constante de las hablantes. Sin embargo, la localización de elementos interaccionales potencialmente interesantes no constituye en sí una forma de análisis (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2003).

Para empezar es necesario precisar el funcionamiento de elementos particulares (como la repetición o el habla simultánea) dentro de una organización secuencial, no basta con

señalar que un elemento está presente, hace falta detallar cuál es su función en la interacción.

Para el tipo de análisis que busca los mecanismos que rigen el intercambio de turnos, cualquier cosa que sucede en la conversación puede ser de interés. En nuestro caso, el descubrimento de elementos "novedosos" o "interesantes" es pertinente en la medida en que genera una comprensión de la actividad de la supervisión: qué hacen las participantes para dar vida a este espacio social.

En este trabajo se localizan distintas prácticas interaccionales: la repetición, la producción conjunta de expresiones y el habla coral. No se analizan simplemente porque están ahí, se analizan porque estas formas de habla *constituyen* la supervisión, son la condición de posibilidad para que los individuos puedan llevar a cabo sus metas y para que se articulen como una comunidad.

El análisis de datos se presenta en dos secciones, la primera lleva por nombre "consensos" y la segunda "fracturas". Ambos títulos apuntan a dos caras de la misma moneda, por una parte la creación de un terreno conversacional que produce y mantiene un universo de significados compartido. Por otra parte, las fracturas que parecen poner en jaque la idea de que todo es compartido, los resquebrajamientos no son tangenciales, afectan la médula de esta comunidad: qué significa para ellos lo colaborativo.

El modo de acercamiento a cada una de estas facetas es diferente, sin embargo el marco de pensamiento se mantiene: una perspectiva discursiva para la psicología social, esta perspectiva contempla que analizar el discurso implica buscar cuáles son las prácticas interaccionales en que se involucran los actores sociales, además asume que para entender dichas prácticas es indispensable buscar de qué recursos lingüísticos, culturales y sociales se nutren.

La primera parte de resultados proviene de la búsqueda y exploración de las prácticas interaccionales, las formas de habla compartida que generan una realidad social.

La segunda parte busca los recursos que alimentan a estas prácticas, es decir cuáles son los repertorios que permiten a estas terapeutas dotar de significado a su quehacer. En consonancia con los principios de la etnometodología, se asume que estos recursos son omnipresentes, atraviesan todo el intercambio pero pasan desapercibidos. Cuando ocurren fracturas, las participantes se ven obligadas a mobilizar estos recursos, a hacerlos visibles y a revisar su validez.

Las diferencias en acercamientos metodológicos están dadas por el tipo de contexto en que el investigador ubica a la acción social. La primera parte de resultados da prioridad al contexto secuencial, la segunda parte al contexto retórico.

Al igual que el capítulo sobre consensos, el capítulo sobre fracturas se origina en la inspección cercana de los datos. El análisis se edifica a partir de la posibilidad de tejer hallazgos empíricos con el marco teórico.

El motor que impulsa esta investigación es una preocupación por entender cómo funciona la supervisión en la práctica, en particular la supervisión que se hace desde los preceptos de la aproximación colaborativa. Mi supuesto inicial era que sería posible encontrar cómo las terapeutas *describen y emplean* la postura colaborativa en este

contexto particular que es la revisión de textos y casos clínicos. Contrario a lo que esperaba, rara vez las participantes hacían mención explícita de los preceptos de la terapia colaborativa.

Esta observación plantea un reto ¿cómo describir qué significados atribuyen las participantes a lo colaborativo? ¿cómo resolver qué usos hacen de estos significados dentro de la actividad de la supervisión?

Al igual que en el resto de la investigación, la estrategia empleada fue reunir una colección de casos singulares, en este caso el requisito para construir esta colección era que las participantes hicieran mención explícita de la palabra colaborativo, de los conceptos centrales de la teoría colaborativa, o bien, de autores asociados con este tipo de terapia.

El número de casos reunidos es pequeño si se compara con la cantidad de horas de grabación. En cualquier caso, la cantidad no es un argumento suficiente para determinar si estos casos son significativos, si contribuyen ampliar nuestar comprensión de la actividad de la supervisión.

El aspecto más notorio de este pequeño número de casos es que la palabra colaborativo no aparece aleatoriamente, hay circunstancias específicas en que la mención de lo colaborativo parece ser *relevante para las participantes y para lo que en están haciendo en ese momento*. Invariablemente, la presencia de la palabra colaborativo (u otros términos asociados) parece hacerse presente en circunstancias en las que hay algún problema interaccional.

Esta fue la observación inicial que permitió trazar un camino para el análisis que se presenta en la segunda parte. El propósito era describir cuál es este problema y cómo es enfrentado por las participantes. La conclusión a extraer es que lo colaborativo se vuelve una categoría explícita solo cuando su significado es puesto en duda.

Para las participantes lo colaborativo representa (la mayor parte de las veces) herramientas y conocimientos que se usan, pero raras veces representa una fuente de duda o cuestionamiento. Los tropiezos en la interacción hacen que las terapeutas cuestionen y piensen sobre las categorías con las que articulan y comprenden su realidad social.

En términos prácticos, la forma de proceder en esta parte del análisis no es diferente de la primera. Se realiza una exploración detallada turno por turno, en el entendido de que turno es una oportunidad para la acción. El punto de partida es siempre el aquí y el ahora, cada expresión se analiza en relación al ambiente inmediato en donde ocurre.

El investigador puede preguntarse ¿qué esta sucediendo aquí? ¿de qué hablan las participantes? ¿qué están haciendo? No es el investigador quien produce la respuesta, más bien busca de qué manera las participantes *negocian* cuál es el contenido de la conversación, cuáles son las actividades que realizan y cómo entienden lo que está pasando en ese momento.

Aún así, las herramientas teóricas que se emplean para intepretar la negociación que ocurre in situ son diferentes. Las expresiones se entienden en términos retóricos, una participación individual es una respuesta a otra que ocurre dentro de un ambiente de

negociación de argumentos. Una expresión toma la forma de una posición dentro de un dilema, sirve para justificar o criticar una comprensión particular de la realidad.

El análisis se sostiene en la noción teórica de *accountability* (dar cuenta). Esta noción permite explorar qué función tiene una expresión cuando toma la forma de una explicación o una justificación, que circunstancias promueven su aparición y cuáles son sus efectos.

Los problemas en torno a la definición de lo colaborativo demandan que las participantes produzcan justificaciones y explicaciones, que rindan cuentas de su hacer o su actuar. Por eso mismo, la noción de *accountability* es útil porque permite situar un hallazgo empírico dentro de un marco teórico.

El foco de atención es cómo se evidencian las fracturas en la realidad social, cómo se reparan y a partir de qué recursos compartidos. Para responder a estas cuestiones es indispensable ubicar las expresiones individuales como posiciones argumentativas (refutaciones, críticas, justificaciones, explicaciones) que toman forma dentro de los dilemas propios de un contexto social, dentro del sentido común propio de la comunidad.

5 Validez

La noción de validez generalmente se asocia al seguimiento riguroso de un método. En oposición, la psicología discursiva define la validez como un marco de credibilidad y de evaluación pública. Se trata de presentar ante el lector los criterios que estructuran el proceso de investigación.

Así la validez se ubica dentro de un marco de consenso y argumentación, no en un marco de objetividad.

Si se renuncia a la idea simplista de la validez como sinónimo de verdad, descubrimos que no hay una definición singular que unifique las distintas investigaciones que se realizan desde las aproximaciones cualitativas en general, o desde los análisis del discurso y la interacción en particular.

No se puede entender la validez como una prueba externa que se impone a cualquier investigación para determinar si sus resultados son sólidos. Cada marco teórico y metodológico tiene sus propias condiciones para determinar si sus resultados son dignos de ser tomados en cuenta (Silverman, 2005b).

Dentro de la perspectiva discursiva el paso fundamental para establecer la solidez de las conclusiones de una investigación es hacer accesibles a los lectores los pasos que condujeron a determinados resultados. Este paso ya se ha dado al trazar el recorrido que termina en esta tesis, al mostrar cuáles son los criterios que fundamentan por qué se hizo este recorrido y no cualquier otro.

Las orientaciones de los participantes son el elemento clave para dar credibilidad a esta investigación. Tanto el análisis de la conversación como la psicología discursiva asumen que toda interacción tiene un centro de gravedad, si continuamos con la metáfora podemos decir que los actores sociales giran en torno a este centro, y al hacerlo lo sostienen.

¿Qué implicación tiene esta idea para el análisis? En el proceso de interactuar, las participantes *generan una comprensión propia* de lo que está sucediendo en la relación en ese momento. La tarea del investigador entonces es respetar el sentido que la interacción tiene para sus actores, en vez de imponer una noción prefabricada de lo que ahí sucede. Sus afirmaciones analíticas deben estar limitadas por, y fundadas en, lo que los participantes dicen y hacen.

Las preguntas que permiten al analista del discurso mantenerse en esta posición son ¿Qué asunto interaccional se está negociando aquí? ¿Cómo muestran las participantes su comprensión de lo que está sucediendo en este momento? ¿Qué elementos de la interacción permiten al analista hacer tal o cual afirmación? Por esta razón se evita la pregunta por qué, pues siempre remite a aspectos externos a la interacción que no tienen que ver con el habla y las acciones concretas de las personas. (Edwards, 2003; Have, 1999)

El reto de cualquier investigación centrada en el análisis de la interacción es trascender la anécdota, mostrar que los fragmentos elegidos no son una mera ilustración del punto que el analista intenta probar, sino que provienen de un trabajo sistemático con el corpus de datos (Silverman, 2005b)

La ventaja de trabajar con episodios de interacción es que se pueden incluir dentro del trabajo escrito, de modo que el lector tiene acceso a la materia prima, en vez de solo acceder a un producto terminado como podrían ser un conjunto de categorías o interpretaciones.

En aislado las secuencias carecen de relevancia, no se trata de argumentar que los datos hablan por si mismos. En lugar de suponer que las transcripciones son la evidencia final, su presencia pone a prueba la plausibilidad del análisis.

Los análisis de la interacción y el discurso suelen edificarse a partir del estudio de casos individuales. Al incluir en el texto final un análisis caso por caso es posible mostrar cómo se llego a determinadas afirmaciones, se da prioridad a esta alternativa, en lugar de presentar una visión global de los datos sin un sustento empírico. Dicho en otras palabras las secuencias que aparecen en los capítulos de análisis no se usan para ilustrar, se usan para analizar (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2003).

Por eso cada sección de análisis va acompañada de distintos episodios. La cantidad permite mostrar que un mismo recurso interaccional aparece de forma repetida y sostenida, al mismo tiempo se reconoce que presenta variaciones, me alejo de la idea de presentar una sola secuencia como caso prototípico. Paralelamente, la cantidad y variedad de casos en torno a un mismo recurso o procedimiento conversacional permiten mostrar que dichos procedimientos y recursos son relevantes, tienen consecuencias.

Hay una diferencia entre decir que algo está presente en la interacción y mostrar que ese algo es relevante para las participantes y lo que ellas hacen. No se busca por tanto exponer todas las variedades que puede adoptar la conversación en este contexto particular, se busca mostrar las trayectorias conversacionales que dan vida a la actividad de la supervisión.

Para lograrlo es necesario fundamentar el análisis en las acciones de las participantes, evidenciar que lo que pasa en la interacción no simplemente sucede si no que *las*

terapeutas hacen que suceda a través del empleo de ciertas prácticas o recursos interaccionales.

El contraste y la comparación constante es uno de los medios para sustentar la solidez y credibilidad del análisis (Silverman, 2005b).

El contraste entre secuencias dominadas por un hablante único (monólogos) y aquellas de participación múltiple revela que cada una de estos modos de participación representa un camino distinto que acarrea consecuencias diferentes.

De igual manera, las fracturas pueden usarse como medio de contraste para reflexionar sobre los consensos y viceversa. Cuando ponemos ambos fenómenos frente a frente, queda claro que las terapeutas solo pueden compartir una realidad social si la sostienen activa y constantemente. Las fracturas muestran que la realidad compartida por esta comunidad se re-crea en las acciones de los actores sociales, no en una realidad objetiva anterior a sus procesos de relación.

Que las rupturas sucedan, y sobre todo que las participantes hagan todo lo posible por repararlas, muestra que la supervisión solo puede llevarse a cabo en la medida en que todas pueden asumir con seguridad que comparten un mundo de significados, que habitan dentro de la misma realidad.

La credibilidad del análisis no solo se sostiene en la posibilidad de mostrar un trabajo exhaustivo sobre el corpus de datos, o en la comparación y contraste constante entre distintas secuencias. En última instancia un hallazgo empírico solo cuenta como tal si se puede vincular con un marco teórico, en la medida en que puede insertarse dentro de los hallazgos que para la literatura son relevantes (Potter 2003 2004).

Esta investigación no pretende descubrir recursos o procedimientos interaccionales nunca antes vistos. Por el contrario, trabaja a partir de prácticas conversacionales que ocurren en otros escenarios y que ya han sido documentados extensamente, pues esto otorga credibilidad al análisis.

La contribución de este trabajo está en situar prácticas ya conocidas en un espacio no tan conocido: la supervisión. Se trata de argumentar de qué manera el empleo de estas prácticas y recursos sirven para constituir este contexto particular y con qué consecuencias.

En última instancia, la solidez y credibilidad de la investigación no está dada por el cumplimiento exacto de un método, ni por el descubrimiento de lo nuevo. Decir que los hallazgos presentes solo toman forma dentro de un terreno teórico es apuntar hacia la capacidad argumentativa del investigador.

Su tarea no es descubrir, es participar dentro de un contexto de debate, crear los argumentos que apuntalan sus puntos de vista. La generación de lo nuevo demanda la recuperación de lo viejo, reciclar y mobilizar los argumentos que articulan a un campo teórico determinado, en este caso el de la psicología discursiva. Michael Billig (1988) sostiene que este es el criterio que debería regir a toda investigación, criterio que el bautizó con el nombre de *scholarship*.

III CONSENSOS

Estas conversaciones fueron capturadas por la grabadora de un investigador, pero no fueron *creadas para* un investigador. Ni la forma ni el contenido del intercambio fue establecida o condicionada por él, se trata de un material "naturalístico".

Los analistas de la interacción y el discurso enfatizan la riqueza de los materiales naturalísticos porque capturan la vida tal como ocurre. Como estos materiales carecen de los diques impuestos por la agenda o los intereses teóricos de un investigador, presentan retos diferentes.

Es una ventaja enorme contar con una porción de la vida cotidiana sin que haya interferencia alguna del investigador. Sin embargo, esta misma ventaja representa el mayor desafío, las conversaciones de estas terapeutas no tienen a otro destinatario que a ellas mismas. En consecuencia el observador externo se enfrenta a un material que carece de lógica o estructura evidente, al menos a primera vista.

A primera vista, los encuentros entre los miembros de esta comunidad parecen informales, se desenvuelven con desparpajo y desenfado, en ocasiones resultan enmarañados e incomprensibles, incluso insustanciales.

Hasta aquí, todo lo que tenemos es una porción de la vida de esta comunidad capturada por la grabadora, más un conjunto de impresiones anecdóticas. Pero no es suficiente. El reto es convertir las horas de grabación en datos y las impresiones en afirmaciones analíticas.

La analogía del investigador como minero que excava hasta desenterrar datos no es la más pertinente. Antes de llegar a afirmaciones analíticas, e incluso antes de poder llamar datos a lo que hay dentro de una grabación, es necesario contar con un marco teórico-metodológico.

El investigador solo llega a objetos analizables a partir de las *traducciones* y *transformaciones* implicadas en el proceso de grabar, transcribir y analizar. Todo este proceso está atravesado por un marco teórico (Ashmore & Reed, 2000).

El marco teórico más su instrumental metodológico es la condición necesaria para construir la pregunta y la respuesta de la investigación, así como el camino para transitar de una a otra. Solo así se puede desentrañar la maraña de conversaciones. Solo así se puede convertir un conjunto de observaciones superficiales o impresiones anecdóticas en un conjunto de afirmaciones analíticas.

Me ubico dentro de una perspectiva discursiva como marco para interrogar y analizar las grabaciones. El solo hecho de asumir este marco establece condiciones que definen cómo investigar, qué cuenta como datos y qué se puede decir de ellos.

El supuesto teórico fundamental es que toda interacción social tiene sentido *para los actores* que participan en ella. Ese sentido es *activamente producido* momento a momento gracias al empleo de métodos compartidos.

La intención global de esta investigación es mostrar el sentido de estas conversaciones. Mostrar el sentido no es descubrir una entidad oculta debajo o detrás de las palabras.

Todo lo contrario, es permanecer en la superficie rica y fértil de la conversación (Edwards, 2006).

La ventaja de esta superficie es que se encuentra a la vista de todos: de los participantes, del investigador y finalmente de sus lectores. El investigador no busca explicar lo que ahí sucede, si por explicar entendemos identificar causas, responder a la pregunta por qué. Sí busca analizar y describir, responder a la pregunta cómo.

Explicar lleva a sustituir las comprensiones de los participantes por nociones teóricas. Describir lleva a mostrar las comprensiones de los actores en acción.

Es imposible estudiar a esta comunidad de terapeutas y sus conversaciones sin un marco de referencia. Dentro de este marco, el primer principio (derivado de la etnometodología) es que toda interacción social tiene sentido para sus participantes. Aceptar este principio es asumir la máxima de Harvey Sacks: hay orden en todos los puntos, principio clave del análisis de la conversación. Una interacción tiene sentido para sus participantes dado que ahí logran comprenderse, moldear sus relaciones y su actividad. Si esto es así, debe haber una pauta reconocible, un conjunto de prácticas conversacionales constantes (1984).

Mi primer acercamiento a esta comunidad identifica la pauta global del intercambio, la silueta de la conversación. Se trata de una mirada panorámica o de conjunto que trata las expresiones de las personas como inter-acción. Por esa razón no se centra en temas o contenidos específicos, como tampoco en fases especiales del intercambio.

Es una aproximación panorámica, en tanto que de la diversidad de personas, temas, momentos y actividades abstrae una pauta que describe cómo hablan los miembros de esta comunidad, de qué forma y con qué consecuencias.

Al mismo tiempo es una aproximación local, se centra en el detalle de la interacción. Inicia en lo específico y se mueve hacia lo general. La afirmación de que hay una pauta identificable surge cuando se contrastan entre sí fragmentos individuales de conversación.

Esta forma de proceder a partir de un análisis caso por caso, en primer lugar, y del contraste entre casos en segundo lugar, implica suspender nociones a priori acerca de qué tipo de espacio social es este.[2]

La lógica que sustenta todo el proceder de la investigación es inductiva, se origina en las pequeñas acciones y su impacto en la interacción. Se pretende una comparación entre distintos fragmentos de conversación, pero no una comparación con algún ideal externo. Este espacio social se analiza por lo que es, no por lo que debería ser.

El análisis extrae de la aparente maraña y complejidad del encuentro, las partículas elementales de interacción. El valor de esta forma de análisis radica en lo que nos puede decir acerca de esta comunidad de terapeutas.

[2] El investigador siempre parte de ideas o nociones previas acerca del escenario que estudia, ahora bien, esta familiaridad no tiene por qué imponerse en la investigación. Tampoco se trata de introducir los hallazgos en un criterio normativo, tal como qué es una buena supervisión, o cómo debe ser la supervisión desde la terapia colaborativa.

El recorrido inicia con lo que es atípico en estos encuentros: la presencia de **monólogos**, es decir, turnos largos en que un hablante se extiende por largo tiempo ante el silencio de los demás. Los monólogos se analizan a partir de sus efectos: hacen del conocimiento y de la experiencia entidades privadas.

Los monólogos no son casos frecuentes o representativos. Precisamente por eso constituyen un medio de contraste para iluminar qué pasa cuando el *modo de participación* se modifica y se vuelve múltiple. La relación entre los hablantes y lo que ahí se construye como experiencia o conocimiento cambia por completo.

Los monólogos son relativamente transparentes para un observador externo en comparación con los momentos de participación colectiva, ahí los contenidos se vuelven crípticos y la conversación caótica.

Ante esta característica el investigador puede tomar posiciones diferentes. Asumir que el material está incompleto y que las palabras textuales de los participantes son insuficientes. En ese caso, el investigador tendría que añadir información para llegar a lo que las personas "quieren decir en realidad". La alternativa es asumir que no hay carencia alguna en el material, la conversación está completa (Garfinkel, 1967).

La tarea del investigador ya no es descifrar contenidos, ni dar coherencia a la conversación. En la interacción misma están los métodos que las personas emplean para hacer sentido de un encuentro, como estos métodos son visibles para todos los participantes deberían serlo también para el investigador.

La sección sobre **implícitos** ofrece recursos teóricos y metodológicos para abordar estas cuestiones. Cómo acercarse a un encuentro cuyos temas de conversación son especializados y que descansa en una historia de intercambios previos.

El reto para el investigador es mostrar la manera en que los miembros de esta comunidad producen sentido, por medio del análisis y la descripción de acciones y procedimientos. Las fuentes teóricas para tratar este problema son la etnometodología y las nociones de implicatura, relevancia y cooperación de Grice (1975).

La sección sobre monólogos sirve como medio de contraste. La sección sobre implícitos establece coordenadas básicas que indican cómo se conceptualiza y se aborda el habla. Las secciones subsecuentes localizan y analizan las partículas mínimas de la interacción, esto es, los bloques básicos que permiten dar cuenta de la pauta global del intercambio.

El primer bloque es la **repetición**. Con frecuencia un participante duplica las palabras exactas de su interlocutor ¿Cuál es la relevancia de este fenómeno? Reproducir las palabras de otro funciona como motor de la conversación. Al repetir, las participantes generan una escucha activa y participativa, aseguran que la comprensión sea compartida. Este recurso es particularmente valioso en un ambiente donde toda expresión es volátil y corre el riesgo de desvanecerse, la repetición preserva el significado.

El segundo es la **creación conjunta de expresiones**. Se trata de expresiones producidas por dos hablantes, el primer hablante produce una frase incompleta y el segundo la termina. Este recurso es el punto de partida para explorar la generación de significado como resultado de la acción conjunta, del mismo modo sitúa la autoría de las ideas en un proceso colectivo.

En la sección sobre **expresiones corales** exploro las distintas formas que puede tomar el habla simultánea. Las participantes explotan este recurso como medio para producir consensos, se trata de un modo de participación que consigue que la autoría sea compartida.

Repetir, completar y hablar en coro representan formas de acción localizables en el micro espacio de la secuencia. Me he referido a ellas como las partículas elementales del intercambio, inspirado en la mentalidad propia del análisis de la conversación, que busca descomponer el flujo de la conversación en partes irreductibles.

En este afán por descomponer la conversación, el ojo está en la interacción. Cualquier elemento, por minúsculo que sea, se considera como un eslabón en una cadena, cada eslabón es una acción entrelazada con otras acciones.

Establecer la forma y la función de bloques mínimos es un primer paso, pero no el único. La cuestión clave es saber ¿qué posibilitan estas formas de habla? Generan un modo de relación que es cualitativamente diferente a cualquier otro.

El habla de cada individuo está hecha para alentar la presencia del otro en la conversación, se crea así un modo particular de coordinación intersubjetiva, que da lugar a la participación múltiple. En la literatura, esta pauta ha sido descrita bajo el nombre de **terreno colaborativo** [collaborative floor]. El terreno colaborativo representa una forma de organización interpersonal compleja, que difiere radicalmente de otras tanto en su forma como en sus efectos.

Las tres formas de participación antes descritas (repetición, expresiones conjuntas, y expresiones corales) conforman el terreno colaborativo. ¿Qué posibilita esta pauta de interacción? Es la condición de posibilidad para crear y sostener todo aquello que es compartido por los integrantes de esta comunidad.

La **experiencia y el conocimiento compartido,** "lo que todos sabemos" y "lo que todos vivimos" solo puede circular y hacerse visible a partir de formas de participación conjunta.

Lo compartido se genera, se sostiene e incluso se modifica en el aquí y el ahora de la interacción. Cada persona deber responder a las demás de modo que haga público y visible aquello que es común a todas. El conocimiento y la experiencia compartida emergen en el proceso de coordinación intersubjetiva.

Cuando se trata de estudiar lo psicológico o lo social, el habla suele abordarse como una entidad secundaria o accesoria, el canal que conduce a los fenómenos realmente interesantes aunque inaccesibles por vía directa (como por ejemplo la cognición o la estructura social). Desde esta lógica, estudiar formas de habla como fenómeno central es un callejón sin salida.

Si trasladamos dicho argumento a esta investigación, estudiar formas de habla conduce a afirmaciones marginales con respecto a las cuestiones centrales como: qué define a esta comunidad, qué los articula como colectividad, cómo conceptualizan su quehacer clínico.

La posición que aquí sostengo es la contraria. Es precisamente *dentro de* formas de habla e interacción particulares que los miembros de esta comunidad pueden definirse como colectividad, construir su pensamiento y su práctica. En pocas palabras, esta comunidad se crea a si misma y a su mundo a través de sus formas de habla.

Para que esta comunidad se sostenga como tal, tiene que re-producir todos aquellos vocabularios, repertorios, experiencias, conocimientos, que articulan a sus miembros como parte de la comunidad de terapeutas colaborativos.

Siempre puede darse por hecho que este universo de significados es una condición previa y necesaria para que pueda ocurrir el intercambio, dicho en términos simples: ellas pueden comunicarse entre si porque saben y piensan lo mismo.

El argumento anterior puede invertirse, el habla es acción colectiva que sostiene un mundo social. No es porque estas terapeutas comparten un mundo que logran comunicarse, al revés, solo en la medida en que interactúan logran crear y mantener un mundo social.

Ahí radica el valor de las distintas formas de participación que conforman esa pauta de interacción llamada terreno colaborativo, al hacer uso de ellas se crean las condiciones para visibilizar y sostener el amplio universo de significados que articula a los miembros de esta comunidad.

1 Monólogos

Una pregunta simple para empezar a explorar este espacio es ¿quién habla? la respuesta igualmente sencilla es que todos. Basta un simple vistazo a las transcripciones para ver que todas las terapeutas hacen contribuciones, entran y salen de la conversación con libertad. Además, los momentos en que hay tres o cuatro personas participando activamente son constantes. La exploración detallada de los datos revela que hay una pauta global de intercambio que define este espacio social. El elemento distintivo de esta pauta es la presencia abrumadora de contribuciones múltiples.

En otras ocasiones, una persona habla sin intervención alguna por parte de los otros, pero se trata de una excepción a la regla: el número de veces en que un participante se adueña de la palabra por largo tiempo se puede contar con los dedos de la mano. Voy a empezar por mostrar la excepción y no la regla. La excepción puede ser irrelevante en términos de frecuencia, pero no en términos de lo que revela acerca de la pauta global de interacción.

Una pauta señala una regularidad de la interacción, forma parte de lo usual, de lo esperado y de lo normativo para los participantes. La excepción no contradice la regla, muestra que se ha quebrado y por eso es importante. En el análisis de la conversación y la psicología discursiva estas ideas representan un criterio metodológico esencial que se captura con el concepto de análisis de casos desviados.

La pregunta clave aquí es *¿qué nos dicen los espacios dominados por un hablante acerca de aquellos construidos a partir de la participación múltiple?*

Voy denominar monólogos a este tipo de espacios. Un monólogo es identificable por ser un turno largo en que un hablante se extiende por largo tiempo ante el silencio de los demás.

El análisis de la conversación proporciona pistas para pensar esté fenómeno. Cuando un monólogo aparece en una conversación cotidiana suele actuar como una ruptura de los modos de hablar habituales, pues en principio el espacio conversacional carece de dueño, todos los participantes son hablantes potenciales. Si una persona va a adueñarse de la conversación necesita esforzarse para lograrlo (Schegloff, 2000).

El caso prototípico es una persona que cuenta una historia. El narrador potencial tiene que hacer uso de recursos lingüísticos para proyectar que va a construir un monólogo, generalmente un prefacio o una introducción que anuncia un turno largo: "tengo que decir cuatro cosas…" o "ayer me pasó algo extraño…"

Un monólogo puede salir de la boca de una sola persona pero es siempre un logro de la interacción, requiere la complicidad de todos los presentes en el intercambio. Si cada turno es una oportunidad para desplegar una acción, dejar pasar un turno es renunciar a la acción: hacer consenso, evidenciar falta de comprensión, criticar, ironizar, etcétera (Schegloff, 1992; Silverman, 1998)

En otros espacios, la presencia de un monólogo no marca una desviación de los modos de interacción habituales. En el extremo opuesto de la conversación cotidiana, hay eventos discursivos organizados en torno a la presencia de un solo hablante tales como un sermón o una conferencia. Aquí, la expectativa institucional condiciona quién puede hablar. Aunque una persona tiene el derecho a priori de extender su habla es necesario que este derecho sea ejercido en la práctica, reproducido con el concierto de todos los involucrados (Goffman, 1981).

En breve, la ocurrencia de un monólogo puede tener consecuencias opuestas: irrumpir en un espacio en donde el derecho de habla es compartido por todos los participantes, o reproducir una norma que da derecho a una persona a monopolizar el espacio interaccional.

¿Cómo saber que tipo de espacio es la supervisión? ¿cómo distinguir si promueve o desalienta la ocurrencia de monólogos? Estas preguntas llevan a revisar cuál es la relación entre acción y contexto.

El contexto suele entenderse como un contenedor o un escenario que constriñe el rango de acción de la persona, como el estanque en que se mueven los peces. Hay otra opción, estudiar la acción, para ver de qué manera revela, reproduce y altera el contexto (Drew y Heritage, 1992).

Incluso en aquellos espacios que están hechos para constreñir las formas de habla y acción de las personas, los individuos se orientan activamente a las restricciones (sea para acatarlas o subvertirlas). La institucionalidad de una interacción es un logro local, que se alcanza a través de la especificidad y la singularidad de la acción (Potter y Hepburn, 2007a).

A continuación, voy a presentar dos fragmentos en los que una persona se involucra en un turno largo, en cada caso, el hablante principal es distinto y el tema de discusión también.

Mi propósito es partir de los elementos teóricos antes esbozados para entender qué tipo de espacio es la supervisión. Como ya dije antes los monólogos nos revelan las ausencias, sirven como un medio de contraste para comprender la pauta general de interacción.

1.1 En tu experiencia

```
N 1902 K1LB 23:46:6
 1   Ester  °Marc en tu experiencia::° (.3) porque tu también estás
 2          trabajando con comunidad no?
 3    Marc  ajá (.4) ahorita no pero: (.) precisamente ahorita que
 4          comentaba: (.7) °este cómo°=
 5  Samuel  =Samuel
 6    Marc  Samuel. (.7) esta experiencia que él tuvo. m::e
 7          acordaba yo de algunas experiencias que tuve yo (.8)
 8          m::: el tiempo que estuve trabajando en (.) en (1) el
 9          área de prevención de la red de hospitales (1) donde sí
10          nos costaba mucho trabajo poder (.) hacer que la gente:
11          (.8)participara (.) poder hacer que la gente fuera (.)
12          este:: (.4) a a a::: a eschuchar las pláticas que uno
13          quería dar (.4) no (.9) e::h (.6) hay- (.)lo que es el
14          trabajo preventivo hay dos áreas (.) trabajo: (.3) de
15          prevención y: trabajo: de tratamiento (.6) y lo que es
16          el área de prevención hay (.) los proyectos o los
17          programas que ahí van dirigidos (.4)a los padres de
18          familia a los adolescentes y a los niños (.9) entonces
19          este (1)uno iba a dar- a las comunidades a hacer
20          trabajo comunitario (1.1) y::: bueno la- la: primera
21          intención era como que detectar a los líderes (.6) de
22          las colonias no? (.7) este de ponerse en contacto con
23          ellos (.) °este: como son° los padres d: de: las
24          iglesias los médicos (.4) el jefe de manzana (.6)
25          este::: alguien significativo dentro de la comunidad
26          (.) para hacer contacto con ellos y bueno (.9) un poco
27          platicarles cuál es el- el  trabajo que uno realiza
28          Y cuál es la intención de estar en esa- en esa
29          comunidad (.7) y a partir de a- de hacer esta detección
30          de líderes (.3) empezar a:: como que a organizar
31          pláticas (1.1) no? (.) este dirigidas a a::: a la
32          población (.5) ºeste:.º tonces siempre nos enfrentamos
33          con eso ºno? que::º (.9) e: a ta::l se: hacía todo u:na
34          promoción de las pláticas (.) tal día tal hora se va a
35          va a hablar (.) sobre estos temas (.7) y se invita a
36          los padres. (.) y::: nos encontrábamos con que pus no
37          llegaban no? (.9) este::: a pesar de que se había
38          volanteado de que se había pagado un carro con sonido
39          de que se había (.5) ido a tocar a las puertas para
40          decirles a los papás que bueno que los esperábamos que
41          (2) todo ese rollo (.6) y no llegaban (1.5) se- y pues
42          así pasábamos buen rato (1.3) este::: hasta que de
43          repente bueno (.3) uno tenía que buscar hacer otras
44          cosas (.6) como para (.5) irse acercando a: a::: a la
45          gente (.7) es- y lo:: que nos- se nos facilitó un poco
46          más fue eh- empezar a trabajar con los niños (.6) a
47          través de juegos (.7) no? a través de de de hacer
48          cursos de verano [donde bueno la idea era (.2) vénganse
49  Samuel                   [m:
50          ustedes a divertir no? o sea que es lo que podemos
51          hacer aquí no? (.5) y este: fue como (.5) en algunos
52          casos la gente se fue acercando
```

El fragmento que presento es en muchos aspectos un caso prototípico de un turno largo que ocurre dentro de una conversación ordinaria. Marc relata su experiencia haciendo trabajo comunitario para el departamento de psiquiatría de una red de hospitales públicos.

Como veremos a continuación este monólogo no aparece porque sí, los participantes generan las condiciones necesarias para que la actividad relevante sea narrar una experiencia.

Si observamos la secuencia, el relato de Marc está precedido de una invitación indirecta de Ester. Su turno condiciona quién va a hablar a continuación y acerca de qué tema. Todo esto se logra por medio de la introducción al turno que se da en un tono de voz suave y un volumen bajo: ºMarc en tu experiencia::º

La segunda parte del turno "porque también estás trabajando con comunidad" continúa con este trabajo interaccional. El uso de "también" conecta la participación anterior con la que viene, establece continuidad temática. Estas características del turno de Ester hacen posible que Marc ocupe el espacio conversacional por largo periodo de tiempo.

El relato de Marc ocurre justo después de que Samuel ha narrado una experiencia similar a través de un monólogo. Harvey Sacks encontró que en la conversación cotidiana este es un patrón frecuente, una persona cuenta una historia y el escucha produce en respuesta una historia equivalente que actúa como muestra de comprensión (Silverman, 1998).

Un elemento clave es el uso de la palabra experiencia, que aparece en el turno de Ester y en la introducción al turno de Marc "esta experiencia que él tuvo. m::e acordaba yo de algunas experiencias que tuve yo..." Tradicionalmente la experiencia se define como un evento privado e inaccesible. Como prólogo para este turno el uso de la palabra experiencia permite que Marc se extienda en el espacio de la conversación, moldeando el contenido de su turno libremente.

Aunque hay presencia abundante de pausas, éstas no constituyen puntos en los que otros hablantes podrían tomar la palabra. En estos tres casos podemos ver pausas largas que por su ubicación no señalan el final de turno, pues ocurren después de una frase inacabada:

```
 8  →    Marc  m::: el tiempo que estuve trabajando en (.) en (1) el


18       Marc  familia a los adolescentes y a los niños (.9) entonces
19  →          este (1) uno iba a dar- a las comunidades a hacer


32       Marc                  ºeste:.º tonces siempre nos enfrentamos
33  →          Con eso ºno? que::º (.9) e: a ta::l se: hacía todo u:na
34             promoción de las pláticas (.) tal día tal hora se va a
```

Este tipo de pausas no indican fin de turno, la estructura gramatical de la frase sirve para proyectar que el hablante continuará con su monólogo.

Hay otro elemento a destacar en este relato, el nivel de detalle que Marc emplea en su relato: la forma en que se organiza su trabajo, el tipo de público al que se dirigen los programas, la forma en que invitaba a participar a las personas, etc. Esta profundidad en

el detalle realiza una acción: presenta la narración como algo nuevo y desconocido para los demás. Es una muestra de diseño para el recipiente, al contar las cosas de este modo Marc hace visible que esta experiencia no había sido contada antes en ese contexto.

Este fragmento es una clara muestra de un monólogo como producto de la interacción. Hay un conjunto de acciones entrelazadas que generan el contexto ideal para narrar historias: el primer relato de Samuel, la invitación de Ester, el prefacio de Marc, el uso de la palabra experiencia, el silencio de los otros. Todas estas acciones generan el contexto adecuado para una narración larga.

A diferencia de otros turnos largos en conversaciones cotidianas, aquí no aparecen continuadores, es decir, expresiones breves como "sí" "mmm" "ajá" que señalan que se está siguiendo el relato e indican que se renuncia a ocupar el espacio conversacional. Si el silencio es una acción, aquí el silencio de los otros convierte el relato en algo no suplementable y no debatible, una entidad con la que no se hace consenso pero tampoco se disiente.

El silencio contribuye a crear una pronunciada división interaccional, entre hablante y escucha, entre quien tiene acceso privilegiado a la experiencia y quién no.

1.2 Conocimiento privado

```
S0202 K2LA 1:29:6
 1   Sonia  a mi una parte de lo que están diciendo me regresa al
 2          artículo este (.3) con todo lo que tiene que ver con
 3          margen y centro (.7) no? (.3) cuáles son las idea::s
 4          (.2) o cómo es la manera de hacer las cosas que es la
 5          (.)esperada (.5) que correspondería al centro (1.3)
 6          >que es como empieza ella su artículo< (.3) y cuáles
 7          son las ideas marginales y si las vemos desde el
 8          margen. (.4) siempre las estamos comparando con el
 9          centro. (.4) y en el artículo habla de que
10          e- históricamente se había ev- visto a las parejas
11          homosexuales (.6) COMPARÁNDOLAS con las heterosexuales.
12          (.3) y entonces (.) cualquier comparación tenía que ver
13          con déficit (.6) tenía que ver con cómo no son como.
14          (.4)
15   María  mjm
16          (.8)
17   Sonia  y su propuesta es qué pasa si es- si las estudiamos en
18          el centro en vez de estudiarlas en el margen. (.3)
19     Eva  m:
20          (1.1)
21   Sonia  porque de entrada (1.2) nos presentan (.4) retos
22          distintos (1.1) y nos presentan propuestas distintas
23          (.5) bueno (.) que pasaría s:::i hacemos lo mismo (.6)
24          y lo vemos desde (.3) margen y no desde el centro (.9)
25          desde lo que nosot- en vez de verlo desde donde
26          nosotros esperamos que sea (.3) comparando a las-
27          parejas m homosexuales (.5) con las familias
28          heterosexuales (.9) no? (1.5) que es lo que- si hay dos
29          mamás o si hay dos papás (.5) to- >todo el dilema este
30          de- hasta la manera como usa< el lenguaje hasta la
31          manera como usa el lenguaje a mi me parece
32          absolutamente genial de esta mujer (.5) quizás solo soy
33          yo pero a mi me gusta mucho como (.2) como nos va como
34          llevando (.4) a meternos a una cultur- >me quiero
```

```
35          comprar su libro< (.2) porque me gusta me- mas que por
36          el tema que es muy interesante (.2) por la manera como
37          lo escribe (.8) como da el paso a hablar (.2) desde
38          (.4)de algo tan marginal (.2) desde una postura desde
39          adentro (1.2) a mi me parece como muy interesante esta
40          parte donde (dice de) la abuela por ejemplo no? (.5)
41          cuando llega la abuela y dice no pus tú no puedes tener
42          dos mamás (.7) solo se puede tener una mamá (.3) porque
43          socialmente no se pueden tener dos mamás (3.3) y cómo
44          traes esa- esas voces no? (1.2) y cómo las escribes de
45          manera que no siempre su- parezca (.2) que las estás
46          comparando con lo >que las estás comparando con- con-<
47          con lo que deberían de ser
48          11
```

El siguiente ejemplo constituye otro de los raros casos en que un hablante domina el espacio conversacional. A diferencia del fragmento anterior, nos encontramos con un monólogo que ocurre *a pesar de* que el participante moldea su habla para invocar la participación de los otros.

El inicio del turno de Sonia señala la agenda preestablecida, un texto sobre parejas y familias homosexuales:

```
a mi una parte de lo que están diciendo me regresa al artículo este
(.3) con todo lo que tiene que ver con margen y centro (.7) no?
```

La agenda de conversación se introduce como si fuera conocimiento compartido, la elección de palabras es ilustrativa, ni Sonia ni los demás necesitan explicitar cuál es "el artículo este". El contenido del turno está hecho para incitar la participación de los demás.

No solo el contenido está diseñando para incitar la participación también la forma en que se entrega. La pausa larga que sigue a la expresión más el "no?" son muestra de un final de turno que solicita respuesta. Sin embargo la respuesta de los otros no ocurre en este punto (3) y Sonia extiende su participación con una descripción del artículo.

A partir de este momento, entre las líneas 13 y 20, observamos que los participantes enfrentan un problema interaccional, quién debería seguir hablando.

```
13      Sonia  Con déficit (.6) tenía que ver con cómo no son como.
14             (.4)
15      María  Mjm
16             (.8)
17      Sonia  y su propuesta es qué pasa si es- si las estudiamos en
18             el centro en vez de estudiarlas en el margen. (.3)
19        Eva  m:
20             (1.1)
```

Sonia produce dos expresiones que tienen la forma y la entonación de un final de turno. En ambas expresiones el patrón es similar, la única respuesta que Sonia encuentra es un breve "m" rodeado de pausas (15, 19). Ambos elementos evidencian un problema de transición de hablantes, es decir, quién debería seguir hablando. Sonia construye el contenido y el formato de sus turnos para provocar respuesta, los otros reconocen esta expectativa interaccional pero renuncian a ocupar el espacio conversacional.

Sonia continúa con la descripción del artículo que inició en sus dos primeros turnos. Aquí también encontramos puntos de transición en donde otros podrían tomar la palabra pero no lo hacen (28, 39, 44, 48). El final de esta secuencia es también contundente, necesitan transcurrir once segundos antes de que alguien más vuelva a tomar la palabra.

La secuencia en donde Marc relata su experiencia proyecta desde un principio la construcción de un monólogo, a pesar de que su turno tiene muchas pausas no están diseñadas para invocar la participación de los otros: la entonación, la estructura gramatical y el contenido indican que Marc no ha terminado su relato.

En cambio, la expresión de Sonia no proyecta un monólogo, la introducción a la secuencia se formula como una agenda sabida por todos y un conocimiento también compartido. A lo largo del fragmento Sonia realiza esfuerzos continuos por involucrar a los demás.

Un monólogo también es resultado de la interacción. En este caso está moldeado por el habla de Sonia que se extiende en el tiempo, pero también por el silencio de las participantes, el silencio es una acción que contribuye al resultado final.

Ante la manera en que se organiza el intercambio, el conocimiento que Sonia despliega se vuelve propiedad individual. El formato de comunicación se acerca más a una conferencia, en donde hay un hablante y un grupo de escuchas, una persona que transmite el conocimiento y otros que lo reciben.

1.3 Algunas reflexiones

Estos dos monólogos muestran cómo la suma de las especificidades del habla-en-interacción produce el resultado final. En ambos casos, el monólogo aparece como un evento excepcional, no hay un participante que tenga asegurado de antemano el dominio del espacio interaccional.

Para que Marc pueda construir su relato es necesario un trabajo previo que le otorgue el derecho a ocupar el espacio de conversación, los recursos empleados para lograrlo son los mismos que se emplearían en un intercambio ordinario.

Dada la manera en que el turno de Sonia se desenvuelve, la interacción genera un ambiente de institucionalidad en donde una persona monopoliza la palabra. La misma forma en que el turno progresa evidencia al monólogo como una excepción.

Si el monólogo de Sonia fuera muestra de una pauta constante, habría muchos más turnos de este tipo, además la participación de otros se evidenciaría como una interrupción que quiebra el status quo.

El monólogo de Marc construye una experiencia privada, paralelamente, el monólogo de Sonia convierte el conocimiento en propiedad individual. Como veremos en las siguientes páginas, una vez que el espacio conversacional se vuelve un terreno de participación múltiple la noción de experiencia o conocimiento privado se desvanecen.

En aislado, los argumentos presentados a partir dos monólogos parecen arriesgados, no lo son si se consideran en relación con la totalidad de los datos. A partir de ahora voy a

describir los elementos que organizan el intercambio entre terapeutas y que nos permiten hablar de una pauta.

2 El terreno colaborativo

2.1 Jeiliano

```
S2405 K1LA 24:35:8
 1       Ruth  =es muy qué?
 2      Sonia  jeiliano=
 3       Alec  =hace una intervención [(         )
 4      Nuria                        [pero muy estra[tégico
 5      Sonia                                       [pero ES MUCHO
 6            MÁS (burdo) que jeili=
 7        Eva  =mira imagínate en México hacer [eso
 8      Nuria                                [es mucho má:s
 9            (1.3)
10            de humor negro o qué [he he he he
11      Sonia                      [a mi no me-
12            [a mi se-
13      María  [a mi se me hace súper humor negro
14      Sonia  pero a mi me parece que raya [en too much
15        Eva                               [(         )
16            (.2)
17      Sonia  yo soy de humor negro [pero este raya en lo
18        Eva                       [es muy (cínico)
19      Sonia  [irrespetuoso
20        Eva  [es muy (cínico)
21            sí es muy (cí[nico)
22       Ruth              [sí yo también siento.
23            [pero me hubiera gustado verlo
24        Eva  [a mi me vale madre
25            ((murmullos))
26      Sonia  es [too much
27      Nuria     [es divertido pero no te atreves
28            yo yo [no me atrevo
29       Alec       [es divertido
30      Nuria  pero es diver[tido es divertido verlo
31       Ruth              [AH bueno a hacer-
32            a implementarlo? (.5) dices [no me atrevo
33      Nuria                             [sí
```

El fragmento jeiliano es representativo de la totalidad de los datos, pero a diferencia de los monólogos sus contenidos resultan confusos, incluso crípticos.

¿De qué hablan las terapeutas en este fragmento? Aunque las palabras exactas que pronunciaron están a la vista, no son suficientes para entender a qué se refieren. Por ejemplo sabemos que la palabra jeiliano se menciona, pero no qué quiere decir.

Los diálogos obtenidos de la vida cotidiana parecen inaprehensibles o incompletos porque no encajan en una noción preconcebida de lo que debería ser una conversación, en contraste con los contenidos de un diálogo inventado (como los que aparecen en la literatura o en el cine) que resultan transparentes, fáciles de entender (Tannen, 1994).

El diálogo de una película o una novela está hecho para una audiencia externa, no es el caso de un intercambio como este, donde el único destinatario son las terapeutas

mismas. Así, la falta de familiaridad con los vocabularios y contenidos que ellas emplean puede dar a un observador externo la impresión de un encuentro trivial o inconsecuente.

Como participante de estos encuentros yo podría reclamar un acceso privilegiado a los significados de la conversación. Desde esta posición podría identificar las intenciones o pensamientos de las participantes, podría separar lo que dijeron de lo que "realmente" querían decir. Sin duda alguna, esta postura tiene los tintes cognitivistas que la psicología discursiva tanto critica.

La misión del investigador no es hurgar debajo de las palabras para encontrar su significado, tampoco llenar los huecos de la conversación, eso sería asumir que las conversaciones son incompletas por naturaleza. La alternativa es indagar en las prácticas de producción de sentido, prácticas que no responden a factores individuales (pensamientos o motivaciones) si no a métodos compartidos que se ponen en marcha en la interacción.

Las personas llevan a cabo su vida en una diversidad de actividades, relaciones y circunstancias. En tanto miembros competentes de una sociedad pueden moverse con eficacia y fluidez dentro de éstas.

Saber moverse implica actuar de modo tal que las personas pueden manejar, *constituir*, sus relaciones, actividades y circunstancias como parte de lo reconocible, lo ordinario y lo familiar. Entonces, la expresión *prácticas de hacer sentido* se refiere al conjunto de procedimientos compartidos para lograr esta producción o constitución (Garfinkel, 1967).

Dichos métodos son parte inherente de la vida cotidiana, están ahí, operando y funcionando de forma continua y constante. Por eso mismo son visibles pero pasan desapercibidos.

Solo cuando la comprensión y la integibilidad se quiebran, la operación de estos métodos se hace tangible. Los experimentos que Garfinkel pedía realizar a sus estudiantes son una clara ilustración: comportarse como invitados en su propia casa, o bien, pedir aclaraciones acerca del significado de frases aparentemente obvias en una conversación cotidiana.

Este tipo de experimentos evidencian que la vida cotidiana se articula a partir de perspectivas recíprocamente asumidas, o sea, un conjunto de sobrentendidos y dados por sentado que se mantienen y funcionan a través de las acciones de los individuos. Si el actuar de las personas se altera, la aparente obviedad o naturalidad de las cosas se resquebraja (Heritage, 1987).

En el caso de la investigación, la reciprocidad de perspectivas se vuelve visible por ser fuente de sorpresa y extrañamiento. Como observador externo, el investigador no necesariamente comparte el mundo de significados que los participantes asumen. La tensión producida entre lo que es obvio para los participantes y lo que es extraño para el investigador pone de manifiesto las prácticas de hacer sentido.

Una persona ajena a esta comunidad de terapeutas puede quedar perpleja ante la palabra jeiliano, cuya definición no aparece en el diccionario, mientras que para ellas, la

interacción prosigue sin que haya muestras palpables de que el término sea ajeno o problemático, nadie responde ¿jeiliano? ¿qué es eso?

Si tomamos una actitud etnometodológica, en lugar de preguntar qué quiere decir jeiliano podemos cuestionar cuáles son los medios por los cuáles esta palabra se vuelve parte de lo estable, lo cotidiano y lo obvio. Estos medios remiten a las formas de habla de los participantes, a la manera en que Sonia pone sobre la mesa la expresión y la manera en que los otros responden a ella.

Cuando las terapeutas interactúan entre si parten de una historia de conversaciones en común, de un fondo de circunstancias compartidas, que delimitan los significados posibles de sus palabras. Sin embargo una vez que una palabra se pone en circulación, su significado se vuelve maleable y puede ser re-especificado (Shotter, 1993).

Así, aparece "jeiliano" y ocurre una cascada de expresiones que actualizan su significado, que está relacionado con hacer intervenciones (3) ser estratégico (4) o ser burdo (6). Estas expresiones producen una definición de la palabra vinculada al aquí y al ahora de la interacción, al modo en que se entrelazan las distintas expresiones, el resultado es un significado emergente y local. Se trata pues de una clara ilustración de la noción de *indexicalidad* de Garfinkel.

2.2 Implícitos

En la sección anterior planteé un dilema: cómo aproximarme a los datos al ser participante y analista simultáneamente. La respuesta a este dilema es adoptar una actitud etnometodológica, prestar atención a los modos de producción de sentido. Parece una cuestión de método, pero también es una cuestión de resultados porque inserta los datos en un marco y los hace inteligibles, nos dice qué podemos "descubrir".

Cuando el investigador presenta retazos de interacción no puede negar que son un instante de conversaciones más extensas, forman parte de una historia pasada de relaciones e intercambios que se prolongan en el futuro. Otra vez aparece una pregunta de método, cómo aproximarnos a estas secuencias con la conciencia de que son una parte del todo.

En el fragmento anterior no se menciona ni una vez a qué o a quién se aplican adjetivos como burdo, estratégico y cínico. La solución parece fácil, el investigador solo tiene que incluir un trozo más amplio para saber de quién se habla. Pero esto es una constante en estas conversaciones, hacer referencia a momentos pasados, a veces inmediatos, a veces lejanos.

Aquí es relevante la noción de conocimiento compartido, es decir, el conjunto de cosas que cada individuo que participa en una interacción asume que el otro sabe. ¿Cómo podemos determinar qué conocimientos tiene cada participante, cuáles son compartidos y cómo se dan cuenta que efectivamente son compartidos?

Para reflexionar sobre este problema en relación con los datos, voy a incluir un intercambio que sucede justo antes de "jeiliano".

```
Smith o Stein?

S2405 K1LA 24:35:8
```

```
 1        Eva  a::h yo pensé que cuando vino Smith y
 2             [en esa misma época vino Stein
 3      Sonia  [él es muy jeiliano
 4        Eva  y con[tó
 5      Nuria       [sí
 6        Eva  que se le perdió la ma[leta
 7       Ruth                        [muy qué?
 8        Eva  y estaban los zap[atos
 9      Nuria                  [ah no
10      Sonia                  [eso es otro
11        Eva  yo pensé que está(h)ban habla(h)ndo de é(h)l=
```

Aquí los participantes están lidiando con una falla en la comprensión mutua ¿de quién estámos hablando de Smith o de Stein? La anécdota que Eva narra sobre Stein y su maleta es una forma de realizar una reparación[3], de identificar y aclarar el origen de la falla, que se resuelve una vez que Nuria y Sonia marcan que reconocen el origen del malentendido y que la confusión se ha resuelto: están hablando de Smith.

En la línea 3, la expresión de Sonia abre una línea de discusión distinta, que es la que se persigue en el fragmento jeiliano. Sin embargo en este caso la nueva agenda de discusión se detiene hasta que los participantes aseguran que efectivamente están hablando de Smith y no de Stein.

¿Qué conclusiones podemos extraer de estas dos secuencias? En el fragmento "jeiliano", los participantes pueden desarrollar su actividad sin que se mencione el nombre de Smith ni una sola vez, parecería entonces que los participantes saben que poseen la misma información. Pero un instante antes ese mismo tema se vuelve problemático, parecería que las terapeutas no tienen los mismos conocimientos.

Explicar la comunicación a partir de estados o procesos mentales lleva a un callejón sin salida, es imposible determinar qué conocimientos posee cada terapeuta y cuáles son comunes a todo el grupo (Edwards, 1997).

Aunque no podemos descubrir qué información, recuerdos o experiencias poseen las participantes, sí podemos afirmar que para poder realizar sus actividades y dar continuidad al intercambio, ellas necesitan *generar* y *mantener* puntos de referencia comunes.

En la secuencia jeiliano las terapeutas participan en una misma actividad, describir y criticar el trabajo clínico de Smith. Para que esta actividad sea posible, fue necesaria una negociación previa para fijar y establecer referentes, de esta manera el nombre de Smith se vuelve parte de lo dado por sentado, lo implícito.

Cada episodio de interacción emplea y saca provecho de un conjunto de implícitos, al mismo tiempo cada episodio genera nuevos implícitos que se pondran en movimiento en futuras ocasiones. Como observadores ajenos a esta comunidad es inevitable toparse con

[3] La noción de reparación designa las acciones que corrigen errores o tropiezos en la interacción, ya sean fallas en la escucha, en el habla o malentendidos. Los analistas de la conversación buscan en qué turno está el origen del problema, quién lo evidencia, de qué manera, así como las estrategias empleadas para corregir el problema. El fragmento Smith o Stein es una muestra clara de la preferencia por la auto-reparación donde la persona que emitió el error (en este caso Eva) suele corregirse a sí misma (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Hutchby y Woofit, 1998).

implícitos que fueron negociados y establecidos ya sea en el pasado inmediato, o en un pasado más lejano que la grabadora no capturó.

Un intercambio que descansa en implícitos acumulados a lo largo de una historia de conversaciones puede resultar incoherente para un escucha externo. Sin embargo para esta comunidad puede resultar tanto un obstáculo como un recurso. Es necesario reflexionar ¿qué nos dice el uso de implícitos sobre esta comunidad?

Un principio básico en el estudio del habla-en-interacción es que dos expresiones que aparecen juntas guardan una relación entre sí. No se trata de una relación causal, donde A determina a B, ni de una relación de vecindad, donde la relación se explica porque una aparece detrás de otra.

La conexión entre expresiones está dada por una relación de relevancia. Como miembros competentes de una sociedad actuamos y respondemos bajo el supuesto de que "lo que yo digo está relacionado a lo que tu acabas de decir".

Por ejemplo, la expresión "el perro se ve feliz" carece de mucho sentido en un vacío contextual. Ahora bien:

```
Jim: ¿Donde está la carne?

Mary: El perro se ve feliz.
```

Como usuarios competentes del lenguaje asumimos que estas dos expresiones, no solo aparecen juntas, si no que hay una relación entre ellas y que la respuesta que Mary proporciona *es relevante para* la pregunta de Jim. En ese sentido no es necesario que Mary diga "en respuesta a tu pregunta el perro se comió la carne y en consecuencia se ve feliz" (ejemplo tomado de Antaki, 2004).

La noción de relevancia presupone que la contribución de cada individuo a la interacción responde a las demandas de la situación, es decir, a las personas involucradas y al propósito del encuentro. Entonces el habla de una persona, en su contenido, su forma y su extensión, responde y se adapta a lo que la situación exige (Grice, 1975).

Como herramienta teórica, la noción de relevancia me permite reflexionar sobre los implícitos que las terapeutas ponen a circular en las interacciones. Para un observador externo la cantidad de asumidos y dados por sentado puede ser tal, que al acceder a recortes de interacción, el encuentro puede resultar absurdo, incoherente, o trivial.

El único receptor de estos intercambios son las terapeutas mismas, por absurdo, incoherente o trivial que parezca una conversación, es importante recordar que cada expresión está hecha para las especificidades del momento interaccional, es tan extensa, tan informativa y tan precisa como lo requiere la situación.

Puedo asumir que las terapeutas actúan y responden bajo el supuesto de que sus contribuciones y las de los otros serán relevantes. En aquellos casos en que una expresión no resulte suficientemente relevante los participantes lo evidenciarán en en curso del intercambio.

En este proceso es inevitable también que las participantes presentes sus expresiones como si estuvieran asentadas en un terreno común de conocimientos compartidos. Como ya señalé antes no tenemos acceso a un mapa mental que nos asegure que estos conocimientos son efectivamente compartidos, solo tenemos acceso a la respuesta de otros que puede confirmar o negar este terreno de conocimientos comunes.

Los dos fragmentos anteriores son bastante clarificadores. En algún momento del intercambio hay una expresión que no es lo suficientemente informativa o precisa que lleva a un tropiezo interaccional: de quién se habla de Smith o de Stein. Para un observador externo la pregunta obvia es quién demonios es Smith y quién es Stein, mientras que para ninguno de las participantes parece ser una cuestión a tratar, simplemente se da por sentado, la interacción puede continuar sin que este tema sea objeto de duda.

Esta comunidad emplea conocimientos especializados y tiene un formato de conversación igualmente especializado, ambas aspectos se ponen al servicio de ciertas metas. En ese sentido todos los implícitos tienen un aspecto funcional permiten a los participantes desarrollar sus actividades y conseguir sus metas.

Podemos imaginar cuánto tiempo tomaría el intercambio "jeiliano" si hubiera un participante que pidiera aclaraciones ante cada expresión: ¿quién es Smith? ¿qué tipo de terapia hace? ¿qué quiere decir jeiliano? ¿quién es jeili? ¿por qué es estratégico?

Este aspecto funcional de la interacción no es sinónimo de éxito, no garantiza que los participantes efectivamente den continuidad a su intercambio, que lo hagan a partir de un terreno comúnmente establecido, o que puedan lograr sus metas. Ni tampoco impide que un investigador tome una postura crítica. Por ejemplo, los investigadores de contextos educativos encuentran fracasos en la comprensión intersubjetiva, cuando hay información que se relega al ámbito de lo implícito, o cuando no se verifican o evidencian las comprensiones de los otros (Mercer, 1995).

2.3 El terreno colaborativo

El fragmento "jeiliano" se encuentra en el extremo opuesto del monólogo, en lugar de una encontramos a seis personas participando activa y constantemente. A primera vista parece un intercambio caótico, hay varios temas de discusión y las personas entran y salen del espacio conversacional sin ton ni son, tampoco queda claro si los participantes persiguen o consiguen algún objetivo.

Esta es la sensación que obtendría un observador externo al escuchar este trozo. Sin embargo, Harvey Sacks subraya: en cualquier interacción hay orden en todos los puntos (1984).

El orden es producido por los participantes y en consecuencia se hace visible para ellos y para el investigador. Al acercarme a este trozo de conversación asumo esta afirmación, el reto está en encontrar los elementos que evidencian la producción del orden y por lo tanto del sentido.

Para contrastar este fragmento con los monólogos voy a empezar por examinar el formato del intercambio. El primer elemento distintivo es que todas las personas participan activamente, aunque esto no es suficiente para marcar una diferencia con

respecto a los monólogos (podría haber secuencias de participación múltiple que emplean turnos largos).

Aquí todos los turnos son breves. A diferencia de los monólogos que contienen muchas pausas y muy largas aquí son escasas (20, 27, 43). Hay otro elemento digno de ser notado: muchas expresiones ocurren simultáneamente, se solapan unas con otras.

A diferencia del monólogo, este tipo de intercambio en apariencia caótico no es un episodio aislado, está presente en la mayor parte de las discusiones entre terapeutas. En ese sentido corresponde a una pauta de organización que los participantes utilizan sistemáticamente. ¿Cómo se puede afirmar que hay una pauta cuando el intercambio parece caótico? Para argumentar esta idea es necesario revisar nociones básicas sobre la organización de los turnos.

La toma de turnos es el centro de gravedad que da forma y coherencia al habla-en-interacción. Dentro de las reglas básicas que operan en la conversación se incluye la de un hablante a la vez, una persona habla detrás de otra pero no simultáneamente (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

La presencia de dos o más hablantes al mismo tiempo suele definirse como una desviación que debe ser corregida. Dentro de este marco el habla simultánea se trata como un problema que necesita solución (Schegloff, 2000).

El argumento detrás de esta afirmación es que la organización secuencial de los turnos es la base de la acción, si la regla "un hablante detrás de otro" se rompe no hay cabida para la acción.

Si el habla simultánea llega a tratarse como acción se concibe como una lucha por controlar el terreno de la conversación, dos personas hablan simultáneamente hasta que una se rinde y sale del terreno. Detrás de esta idea hay una metáfora de la interacción como competencia (Edelsky, 1981).

Es posible invertir el argumento y preguntarse qué pasa si la simultaneidad se trata como una forma de acción conjunta y no como desviación. Es frecuente encontrar a dos personas o más hablando al mismo tiempo pero ¿dentro de qué marco se inserta esta observación?

Para la lingüista Carole Edelsky muchas investigaciones asumen que la meta de la interacción es organizar o encadenar turnos, cuando los turnos son huecos para que las personas produzcan sentido, son simplemente un medio y no un fin en si mismo (Edelsky, 1981).

A partir de una critica a la metáfora de la interacción como competencia, ella establece una distinción entre dos modos básicos de interacción o de "suelo" lingüístico. En el primer tipo de suelo los participantes se comportan de acuerdo a la regla de "uno a la vez". El segundo tipo de suelo tiene un formato colaborativo, las personas dan cabida a la simultaneidad de voces y a la participación múltiple.

Carole Edelsky describe el suelo colaborativo como un espacio "libre para todos" y donde las personas operan "dentro de la misma frecuencia". Una de mis primeras impresiones al escuchar los datos era similar: las terapeutas parecen estar en sintonía.

Aún así, es necesario enraizar la noción de suelo colaborativo en las actividades y orientaciones de las participantes, mostrar que efectivamente ellas tratan este formato de interacción como un recurso y no un obstáculo.

En algunos casos, los participantes pueden tratar el habla simultánea como un obstáculo, como la ruptura de una regla, por ejemplo en este fragmento (tomado de Hutchby & Woofit, 1998: 53).

```
H:2.2.89:4:1-2
 1       Host  Well did you- did you then explain that, you
 2             understood that, you know dogs have the call of
 3             nature just as er people do. and they dont't
 4             have the same kind of control and so
 5             the[refore, s- so
 6     Caller     [No, but dogs can be tr[ained
 7       Host                            [I haven't finished.
 8             So therefore the owner… being there has the
 9                              Responsibility…
```

El fragmento es parte de una discusión entre el conductor de un programa de radio y uno de sus escuchas. En las líneas 5 y 6 el habla de ambos se encima, la respuesta inmediata del locutor "I haven't finished" convierte la expresión anterior en una interrupción (7). Con esta acción se ratifica que el contexto gira en torno a la regla de un hablante a la vez.

```
 1       Ruth  =es muy qué?
 2      Sonia  jeiliano=
 3       Alec  =hace una intervención [(         )
 4      Nuria                       [es muy estra[tégico
 5      Sonia                                    [pero ES MUCHO
 6            MÁS (burdo) que jeili=
 7        Eva  =mira imagínate en México hacer [eso
 8      Nuria                                [es mucho má:s
 9            (1.3)
10            de humor negro o qué [he he he he
11      Sonia                      [a mi no me-
12            [a mi se-
13      María [a mi se me hace súper humor negro
14      Sonia pero a mi me parece que raya en too much
```

Aquí la discusión gira en torno al trabajo terapéutico de Smith que Sonia describe como "jeiliano", esta expresión desencadena un conjunto de calificativos que despliegan la postura del resto de los participantes hacia la terapia de Smith. Las expresiones se suceden de forma encadenada y se traslapan en varios momentos. A diferencia del caso anterior, aquí no hay evidencia de que este formato sea problemático para los participantes.

Las terapeutas se agrupan en torno a la misma actividad: describir y evaluar el trabajo de Smith, cada expresión es una confirmación de que ellas aceptan esta actividad. La atmósfera es de afiliación y consenso, cada contribución añade algo a la anterior.

Esta secuencia corresponde a una forma típica de articular el consenso, pares adyacentes en donde la primera expresión consta de una evaluación y la segunda es una evaluación que aumenta la intensidad primera (Pomerantz. 1984) En este caso hay una cadena de evaluaciones y evaluaciones intensificadas, en donde cada expresión aumenta la intensidad de la anterior:

es muy estratégico

pero es mucho más burdo que jeili

es mucho más de humor negro

a mí se me hace super humor negro

pero a mí me parece que raya en too much

Si comparamos el programa de radio y este fragmento podemos notar diferencias importantes. En la entrevista radiofónica hay un contexto de debate donde se expresan puntos de vista contrarios, la única expresión del radioescucha está construida para rebatir el turno anterior (6), de modo que cuando el conductor dice "I haven't finished" no solo evidencia una interrupción, también detiene un posible argumento en contra.

En el fragmento "jeiliano" las formas de habla dan lugar a un contexto no controversial. En la comunicación entre estas terapeutas parece haber una *estrecha relación entre el formato de interacción y la generación de consensos*. Las terapeutas aprovechan el terreno colaborativo para producir acuerdos y reproducir aquello que es compartido.

Antes dije que el formato de intercambio que aparece en el fragmento "jeiliano" es en apariencia caótico. A lo largo de esta sección espero haber mostrado que la presencia activa de muchos hablantes, la ausencia de pausas y la simultaneidad de expresiones corresponden a un formato de comunicación específico, que no consituye una muestra de desorden o anormalidades en la interacción.

El argumento principal en contra de la noción de suelo colaborativo es que impide la acción. Si trasladamos este argumento al fragmento jeiliano, la conclusión a extraer sería que las terapeutas no consiguen nada con este intercambio.

Desde una explicación tradicional el intercambio muestra las actitudes o pensamientos de las terapeutas, luego entonces el consenso sería resultado de actitudes individuales que convergen en un mismo punto. Sin embargo esta explicación no da cabida a la acción.

A lo largo de la secuencia las terapeutas describen e ironizan el trabajo clínico de Smith, al mismo tiempo que despliegan y exhiben una postura personal hacia su trabajo. La conclusión es que se trata de un trabajo "de humor negro" "cínico" "irrespetuoso" "divertido" pero que no es aplicable: "imagínate en México hacer eso" "no me atrevo".

Describir, ironizar, desplegar una inversión o interés personal hacia un tema, son formas de acción, de envolver las expresiones de modo que adquieran una fuerza determinada. El resultado es una imagen colectiva y consensuada de la terapia de Smith, que no solo esta dado por la suma de expresiones individuales si no por la manera en que se entretejen unas con otras.

El formato del intercambio permite a los participantes hacer sentido y conducir sus actividades. Aunque el fragmento jeiliano es breve y tiene un tono humoroso las participantes logran reflexionar conjuntamente sobre una forma de trabajo terapeútico. En las siguientes páginas espero mostrar con más ejemplos que este formato de

interacción es un catalizador del intercambio, permite realizar actividades y obtener metas.

2.3 Repetición

El terreno colaborativo es un formato de habla-en-interacción que sirve de vehículo para la producción de sentido; se caracteriza por la participación múltiple, la presencia de turnos breves, habla que se encadena o traslapa, menos pausas y más cortas. Las formas que puede tomar el terreno colaborativo no se agotan con esta descripción. Hay una variedad de recursos lingüísticos que los participantes pueden poner en marcha y que hacen uso de este formato. Uno de estos recursos es la repetición (Coates, 1996).

Ester: del hijo parental

Ana: hijo parental mjm

Ester: el chivo expiatorio

Ana: chivo expiatorio

María: las escalas son buenísimas

Sonia: las escalas son buenísimas

María: con los adolescentes también

Eva: con los adolescentes yo todo el rato las hago

Sonia: y aparte tiene el rollo de sus creencias en dios que son muy fuertes

María: nos persinó a todos

Sonia: nos persinó a todos

¿Para qué reproducir las palabras de otro? ¿Para qué volver a decir algo que ya todos escucharon? A lo largo de esta sección espero mostrar que la repetición no es una rareza lingüística, es parte integral de la manera en que esta comunidad sostiene y recrea su mundo (Tannen, 1989).

En tanto elemento lingüístico, los analistas del discurso han clasificado la repetición en todas sus formas y variantes, aquí sólo será necesario trazar coordenadas básicas para distinguir los tipos de repetición.

Hay repeticiones que involucran a un solo hablante, es decir una persona repite sus propias palabras, esta variante suele denominarse auto-repetición. La faceta alternativa es la reproducción de las palabras de otro, se trata de una repetición que involucra a dos o más hablantes (Coates, 1996; Tannen,1989).

El segundo criterio para clasificar la repetición es su grado de exactitud. En una repetición léxica el hablante reproduce el turno de su interlocutor palabra por palabra. En el otro extremo está la repetición semántica, la persona reproduce el significado de la expresión anterior pero con palabras diferentes, mediante una paráfrasis por ejemplo. Entre estos dos extremos hay repeticiones que introducen cambios a la expresión original en mayor o menor grado, tales como cambios de pronombres, de tiempo verbal, o cambios en el orden de las palabras (Coates,1996; Tannen, 1989).

La repetición es sobre todas las cosas, una forma de acción social, en ese sentido me preocupa menos su forma o su clasificación que sus posibilidades en la interacción.

Si la repetición es acción, las orientaciones de los participantes son de mucha ayuda en el momento del análisis. Una repetición se constituye como tal porque los participantes la escuchan y responden a ella como si fuera un duplicado, incluso cuando fracasa en términos de su exactitud, como en el siguiente ejemplo (tomado de Scheglof, 1997: 525)

```
1       Police  Radio
2       Caller  One six nine South Hampton Road, on the east side
3       Police  What's the trouble lady
4       Caller  I don't know my husband is sitting in his chair I don't
5               know what's wrong with him he can't talk or move or
6               anything.
7    →  Police  Four six nine South Hampton
8       Caller  One six nine South Hampton
```

En esta llamada telefónica a la policía, la persona da su dirección inmediatamente (2). Cuando llega el momento de verificar que los datos sean correctos el policía reproduce una dirección incorrecta (7). Dada la organización del intercambio, la persona escucha y reacciona ante la expresión como si fuera una repetición, aunque no reproduzca con exactitud el original (8).

Los fragmentos que presentaré en esta sección, contienen repeticiones que involucran a más de un hablante. Como ya habrá quedado claro, mis razones son de índole teórica y no se reducen al formato. Espero mostrar qué sucede cuando nos apropiamos de las palabras de otro y las ponemos en circulación. Mi interés está en situar una herramienta aparentemente pequeña como elemento clave en la construcción de la intersubjetividad.

En un apartado posterior voy a describir qué pasa cuando una persona dice lo mismo que su interlocutor usando palabras diferentes, dado que no siempre esta acción se considera una instancia de repetición, por ahora solo incluiré casos en los que un hablante reproduce con exactitud una porción, o la totalidad, del turno de su compañero.

Seguir al otro

```
N3004 K1LB 22:42:5
1       Ester   ahora a lo mejor esto es algo (.)
2               que tú puedes tener en tu cabeza (.8) pero que no es
3               algo que él va a sacar (.)
4    →  Ana     que él va a sacar (.5)
5               [claro
6       Ester   [ni que es importante para él tratarlo (.3)
7       Ana     sí
```

Ester hace una sugerencia: los temas que pueden ser relevantes para la terapeuta no necesariamente lo serán para el paciente (1-3). La primera respuesta de Ana es una repetición exacta en tono afirmativo y sin pausa de por medio.

```
N2304 K1LA 09:42:02
1       Ester   y e::l (.4) y esta parte muy importante que yo creo que
2               sí tiene una influencia de (.2) el pensamiento
3               anterior no?
4               e(h)sto de la tria(h)ngula(h)ción (.2)
5       Ana     sí
6       Ester   sí? del hijo (.) parental (.)
7   →   Ana     el hijo parental mjm
8       Ester   el chivo expia[torio
9       Ana                   [chivo expiatorio
```

Aquí las participantes están revisando conceptos de la terapia estructural de Salvador Minuchin. Ester hace una lista de conceptos (1-4). Al igual que en el fragmento anterior las repeticiones son exactas e inmediatas, en el caso de "chivo expiatorio" el duplicado se traslapa con el original.

```
N3004 K1LA 2:43:3
33       Ester  pero que sí puede ser no? o sea el estar ocupado:: (.)
34              el esta:r (.5) hipotecado hasta está interesante la
35              palabra no? porque (.3) o sea estás co::mo (1.4)
36              como vendido [a
37  →      Ana               [vendido a=
38       Ester  =ha ha ha ha (.3) [o sea-
39       Jordi                    [mjm
```

Las terapeutas buscan una definición para la noción de *restraint,* que aparece en el texto que discuten. Ester propone palabras equivalentes y llega a la palabra vendido, palabra que Ana duplica inmediatamente.

Los tres episodios involucran actividades diferentes: sugerir una forma de trabajo terapéutico, revisar conceptos ya conocidos o buscar la palabra indicada. Todas contienen una repetición exacta de un trozo del turno anterior, el duplicado aparece inmediatamente o después de una pausa mínima y se pronuncia en un tono afirmativo.

En el nivel más básico, los duplicados son un acuse de recibo, constituyen un indicio para el hablante de que *alguien* está recibiendo sus palabras y asimismo de *qué* se está recibiendo. Ante una repetición, el hablante tiene la posibilidad de constatar cómo se registran sus palabras (Schegloff, 1997a).

La excepción es útil para ilustrar la fuerza interaccional de la repetición. En los dos monólogos que aparecen en la sección anterior, la única evidencia que tienen los hablantes de que alguien los está oyendo es el silencio de sus compañeras. Mientras que en los tres instancias anteriores Ester obtiene muestras tangibles de que sus palabras están siendo recibidas.

Los monólogos dan lugar a una división pronunciada entre hablante y escucha, el hablante se adueña del espacio conversacional y el escucha solo tiene como opción el silencio. La presencia de repeticiones modifica la cualidad del intercambio. La persona que habla obtiene un eco, una muestra de que la están escuchando y siguiendo, a su vez, la persona que escucha se ratifica a si misma como participante activa del intercambio. El

espacio conversacional deja de ser propiedad de uno y se vuelve compartido (Tannen, 1989; Coates, 1996).

En una conversación, cada expresión es un paso hacia la intersubjetividad, la persona despliega una acción a través de su habla y con ella evidencia si entendió la expresión anterior. Cuando una persona pregunta ¿dónde está la sal? y en respuesta otra le da el salero, podemos asumir con certeza que dar el salero es muestra de comprensión, sin necesidad de que se haga explícito: "recibí tu pregunta y entendí que quieres obtener el salero". Como en este ejemplo, hay muchas ocasiones en que la comprensión de un turno se da por sentada y solo se despliega indirectamente en el diseño de la siguiente acción (Svennevig, 2004).

En cambio, en estos intercambios la comprensión es un elemento que no se esquiva ni se asume, se hace explícito por medio de herramientas como la repetición. Estas herramientas sirven para edificar la intersubjetividad, por ello los duplicados no representan un resultado definitivo de la comprensión mutua, sino una práctica que contribuye a conformarla.

Si la repetición es un eslabón en la cadena de la comprensión, es importante observar qué pasa después, en el siguiente turno. Para eso podemos volver a los tres fragmentos anteriores. En el primero Ester añade un elemento nuevo a su sugerencia; en el segundo se añaden más conceptos a la lista; en el tercero la búsqueda de la palabra termina y se transforma la atmósfera del intercambio, tal como lo evidencia la risa de Ester.

El turno que sigue a la repetición es un hueco para calificar el duplicado, es la oportunidad para realizar una acción del tipo "yo no quise decir eso", como en el fragmento en que la persona que llama rechaza la repetición fallida del policía. En los tres casos que presento eso no ocurre, las terapeutas simplemente proceden al siguiente tema o actividad.

La idea de la repetición como herramienta que avanza la comprensión se fortalece. Lingüistas como Deborah Tannen y Jennifer Coates sostienen que la repetición es un motor del intercambio, que además de mostrar recepción y escucha, hace que la conversación se mueva hacia delante, que evolucione (Coates, 1996; Tannen, 1989).

Repetir para entender

La repetición es una herramienta clave en la construcción de la comprensión mutua, en los fragmentos anteriores actúa como escucha participativa, así mueve la conversación hacia adelante. Este movimiento es posible siempre y cuando la repetición no sea rechazada.
En esta sección voy a analizar el papel que juegan los duplicados en ambientes en que la comprensión mutua se debilita o se pone en riesgo.

Las terapeutas han estado hablando del libro *El profesional reflexivo* de Donald Schön, este autor distingue dos tipos de reflexión una que ocurre en la acción y otra después de la acción. Entramos a la conversación en un momento en que las participantes tienen dificultades para entender la diferencia entre ambas.

```
S0706 K1LA 22:24:8
 3      Sonia  y la otra (.) e-e- el dice (.3) e- el dice que cómo
 4             podemos pensar sobre lo que hacemos <si no (.)
 5             mientras lo hacemos>
```

```
 6            (.7)
 7     Eva    com- eso es en la- dentro de la pri[mera
 8     Sonia                                     [eso es-
 9            de la idea de la prof- de la reflexión sobre la acción
10            (.)
11     Eva    e- mientras se hace=
12  →  Sonia  =mientras se hace
13     Eva    Mjm
14     Sonia  sí?
15            (1.5)
16     María  es la primera (.)
17  →  Sonia  es la primera (.2)
18     María  y la [segunda
19     Nuria       [y la segunda
20     Sonia  él hace después una segunda que es la reflexión después
21            de la acción que es la a posteriori
```

Expresado en la jerga del análisis de la conversación, la secuencia gira en torno a una actividad de reparación, esto es hay un turno que origina una falla en la comprensión.

Además, las terapeutas tienen dificultades para entender los términos que usan, cuando hablan de "la primera" y "la segunda" se remiten a una parte anterior del intercambio, pero estos términos ya perdieron su referente, no se sabe a qué corresponden.

Eva inicia la reparación, basta con un cómo cortado para proyectar que el turno anterior es problemático, acción que cobra más fuerza con una solicitud de aclaración "eso es en la- dentro de la primera" (7). Sonia hace un intento de reparación (8,9). El siguiente hueco es la oportunidad para mostrar si la aclaración de Sonia es suficiente o no, aquí Eva recurre a una paráfrasis "mientras se hace" (11).

Sonia produce una repetición exacta e inmediata que confirma la paráfrasis ofrecida. En este punto podemos decir que Eva y Sonia han llegado a una definición mutua: la reflexión sobre la acción es aquella que ocurre mientras se hace (12).

A partir de la línea 14 parece haber más dificultades. Sonia busca confirmación extra, pero el largo silencio de las demás puede ser un indicio de que los significados aún no son compartidos.

Esta hipótesis se confirma con la acción de María, que regresa a una parte anterior de la conversación, aún no hay referentes claros y compartidos. El duplicado acepta y confirma la expresión original, en ese sentido asegura la comprensión: "la primera" hace referencia a la reflexión sobre la acción que es aquella que ocurre mientras se hace (17).

Si pensamos en este fragmento como una actividad con una meta, los participantes avanzan hacia una comprensión compartida de conceptos que son nuevos y por lo tanto poco familiares. Al mismo tiempo tienen que retroceder en la conversación para aclarar referentes que aparentemente eran compartidos.

En el siguiente fragmento, las terapeutas hablan de una premisa básica de su trabajo clínico "el cambio se genera a través de la conversación porque la conversación mueve significados" aunque la idea es familiar para los participantes se presenta en un lenguaje inusual.

S2604 K1LA 19:26:1

```
39      Eva    podemos repetirlo (.)
40      Sonia  sí
41      Eva    el cambio se genera a través de la conversación porque
42             la conversación mueve [si-
43      Sonia                        [(delos)- (.3)
44      Eva    mueve los signi[ficados
45   →  Sonia                [mueve los significados (.5)
46      Eva    porque la con- eh porque al ser intersub- (.)
47      Sonia  intersubje[tiva
48   →  Eva              [intersubjetiva y qué más dijiste? (.)
49      Sonia  entre sujetos
50      Eva    Sí
51      Sonia  sí? (.3) en el ir y venir de la convers[ación (.)
52      Eva                                           [ah
53      Sonia  se van (.) abriendo posibilidades de significados que
54             no existían antes de la conversación
```

De nuevo nos topamos con un fragmento que gira en torno a una actividad reparativa. La expresión de Eva "podemos repetirlo" puede entenderse en esos términos, como una petición de dar marcha atrás para reconstruir el turno en donde se menciona dicha premisa por primera vez. Eva reproduce la idea principal con dificultades, requiere más de un turno y la ayuda de Sonia para lograrlo, esto es en sí mismo evidencia de una *comprensión emergente*.

Cuando Sonia repite "mueve los significados" da por válido el primer intento de Eva, en ese sentido ambas aseguran que esa porción de la premisa es correcta (20). Después Eva reproduce "intersubjetiva" que funciona para marcar comprensión de esa porción de la premisa.

Ambos fragmentos son equivalentes en muchos aspectos, hay un punto en que la comprensión se resquebraja, por lo tanto es necesario restaurarla. Es importante recordar que la función principal de la reparación es asegurar la orientación de los hablantes a los mismos puntos de referencia.[4]

Las repeticiones son un elemento clave porque detienen la velocidad del intercambio. Al igual que en otros ejemplos, los duplicados aprueban y ratifican el turno anterior, además en este par de secuencias la reproducción afianza la comprensión cuando parece ser volátil.

Hasta ahora he subrayado el papel de la repetición en la construcción de la comprensión, sin embargo hay diferencias notables ente el primer apartado y este, la diferencia radica en la atmósfera conversacional.

Los fragmentos de esta sección ocurren en ambientes donde los puntos de referencia comunes se han perdido, por lo tanto repetir es *reconstruir* la comprensión.

En los fragmentos del primer apartado, la repetición mueve la conversación porque actúa como muestra de reconocimiento y familiaridad. Los puntos de referencia ya son compartidos y simplemente se hacen visibles, ahí los duplicados son una forma de indicar al otro "sigue adelante".

[4] Schegloff analiza el papel de la repetición como el *inicio* de una secuencia de reparación. Mi análisis subraya la repetición como *solución* a la reparación.

Avanzar hacia el consenso

La repetición es una práctica que permite a los participantes desplazarse hacia una comprensión mutua, en ese sentido no es un producto terminado, forma parte de un proceso. Con esta afirmación quiero separarme de la idea de la comprensión como un estado mental.

Desde una visión panorámica de estos datos diría que el intercambio entre las terapeutas tiende hacia el consenso, la reproducción de las palabras del interlocutor desempeña un papel importante. Para sustentar esta hipótesis desde una visión de microscopio es necesario reflexionar antes sobre algunas cuestiones teóricas y metodológicas.

Como herramienta interaccional la repetición tiene un potencial enorme, pero este potencial puede causar dificultades para el analista. Los investigadores que se han ocupado de explorar esta herramienta subrayan su ambigüedad, el mismo recurso puede ejercer funciones diferentes y además, tener efectos opuestos[5*] (Svenniveg, 2004; Schegloff, 1997a; Tannen, 1989).

Cierta cautela metodológica es necesaria, no se puede determinar a priori cuál es la función de la repetición, es necesario ubicarla en un contexto: qué dicen los participantes, cómo se enlazan sus expresiones y qué actividades realizan. Dada su ambigüedad, el efecto de la repetición no siempre aparece con nitidez.

Además de esta cuestión metodológica, hay una cuestión teórica. En términos coloquiales decir que hay consenso en un grupo es afirmar que "todos estamos de acuerdo" y eso es posible "porque todos pensamos lo mismo": los vestigios del cognitivismo se hacen presentes aquí. La derivación es que el habla es una manifestación de estados mentales: las terapeutas dicen lo mismo porque piensan igual.

No quiero dar ese matiz a la idea de consenso. Si el habla es constructiva, el consenso no es una entidad dada de antemano, ni un producto terminado: es una actividad que se sostiene en el actuar conjunto de las personas y que necesita permanecer en movimiento (Edwards & Potter, 1992).

En secciones anteriores hablé de la relación cercana entre la repetición y actividades como la escucha y la comprensión. La conclusión abreviada (pero equivocada) de ese análisis sería que una persona reproduce las palabras de otro porque escuchó o porque entendió. No estoy hablando de una relación de causa-efecto.

Las expresiones de una persona son una propuesta de "qué estamos haciendo en este momento con los otros". Son una invitación a una forma de actividad determinada, la suplementación de los otros es una aceptación a esa actividad. Reproducir las palabras de otro construye un modo de interacción. Así, una persona no repite porque comprendió sino para *hacer visible* a sí mismo y a los otros que generar una comprensión mutua es una actividad relevante para los propósitos del momento.

[5*] "Por cada uso positivo puede haber uno negativo, la repetición puede usarse para cuestionar, retar, trivializar y ridiculizar. Si repetir las palabras del otro es muestra de ratificación, repetir mis preguntas muestra falta de satisfacción con las respuestas del otro... (Tannen, 1989: 208)

Hay una cuestión metodológica ¿cómo saber que una repetición efectivamente realiza consenso y no otra cosa? Y además una cuestión teórica ¿qué marcos empleamos para definir el consenso?

Hasta ahora he incluido ejemplos de repeticiones que contribuyen a la realización de la escucha y la comprensión. Algunos investigadores llevan esta idea un paso más adelante, la repetición es evidencia sólida de consenso y acuerdo (Tannen, 1989; Coates, 1996).

En esta línea de pensamiento, Jennifer Coates sostiene que la fuerza interaccional de la repetición es de tal magnitud que diluye la individualidad de las contribuciones y genera una voz grupal (1996).

Estos hallazgos previos no dan una dirección clara ¿cómo identificar que una repetición es muestra inequívoca de acuerdo y no de otra cosa?

```
S2604 K1LA 20:54:0
 1       María  Harlene Anderson tiene- escrito sobre:: (.7)comunicación
 2              escrita (.8)
 3       Sonia  no.
 4       María  Peggy Penn no (.)
 5  →    Sonia  Peggy Penn.
```

La meta de este breve episodio es asegurar una información que no es clara: qué autores tienen textos sobre los usos de la comunicación escrita en terapia. María busca información mientras que Sonia la confirma. María no presenta sus contribuciones como afirmaciones contundentes sino que les da un tono tentativo que busca respuesta. En este fragmento, la repetición confirma Peggy Penn como la respuesta pertinente.

Los intercambios que tienen como meta institucional obtener y registrar información suelen involucrar una gran cantidad de repeticiones. Una secuencia de este tipo necesita asegurar qué información se intercambia y por lo tanto la repetición se vuelve un recurso pertinente (Svennevig, 2004)

En este fragmento Sonia acepta la expresión de María por medio de una repetición ¿Es evidencia suficiente para hablar de consenso?

Una secuencia que busca información tiene una respuesta establecida de antemano, en este caso se genera una asimetría, una persona que busca información y otra que la confirma. El intercambio se articula de modo tal que un asunto como quién tiene artículos sobre comunicación escrita se vuelve *no debatible*.[6*]

El tema del siguiente fragmento es el uso de técnicas, específicamente aquellas que provienen de formas más directivas o interventivas de trabajo terapéutico.

```
S2405KL 8:34:0
 1       Sonia  para mí tiene mucho que ver (.) con trabajar con niños (1)
 2              yo desde que trabajo más con niños (.3) en los últimos
 3              años (.9) >que lo había yo dejado< (.6) y me he regre-
 4              o sea con niños tienes que hacer cosas muy concretas (.5)
```

[6] Se vuelve no debatible por la organización del intercambio y no del tema tratado, en otro contexto los participantes podrían convertir este mismo tema en asunto de debate.

```
 5              si no no te entien[den
 6       María                    [las escalas son buenísi[mas
 7  →    Sonia                                            [las escalas son
 8              bue:[ní:simas
 9         Eva      [sí
10       María      [con los adolescentes también=
11         Eva  =con los adolescentes yo todo el rato las hago=
12       Sonia  =les encantan aparte
```

La introducción "para mí…" es un indicio de que sigue un punto de vista personal, sólo este elemento nos sitúa en un ambiente conversacional diferente. El turno "las escalas son buenísimas" añade contenido nuevo, muestra familiaridad con el turno anterior y realiza una evaluación positiva.

La evaluación de un objeto (las escalas) incita a más evaluaciones. Además las evaluaciones extremas o intensificadas (aquí las escalas no son buenas son "buenísimas") contribuyen a la producción de consenso (Pomerantz, 1984; Edwards, 2000).

En vez de responder con una evaluación distinta, Sonia replica el turno de María alargando el calificativo buenísimas, así intensifica la expresión primera. Como en otros casos la repetición recibe y registra, pero además convierte el original en algo *notable*, las participantes continúan hablando sobre el uso de escalas.

Producir opiniones sobre el uso de técnicas y hacer evaluaciones de las escalas representa un tipo de actividad diferente a buscar información. Aquí no hay una respuesta prestablecida. En un ambiente donde hay posibilidad de producir argumentos contrarios, los participantes tienen que generar el consenso activamente.

Efectivamente, una repetición contribuye a la formación colectiva del consenso, pero si el consenso es una actividad no es suficiente analizar el duplicado, es necesario mirar la cadena de expresiones y entender qué tipo de actividad se realiza.

Después de la repetición, las terapeutas continúan avanzando hacia el consenso. La partícula "también" en la expresión de María conecta con el turno anterior y fortalece la idea original al introducir un ejemplo nuevo "con los adolescentes". La expresión de Eva "yo todo el rato las hago" presenta el uso de escalas como parte de lo cotidiano y lo común.

Este trozo forma parte de la secuencia jeiliano que usé para introducir la idea del terreno colaborativo.

```
 8       Nuria                                    [es mucho má:s
 9             (1.3)
10             de humor negro o qué [he he he he
11       Sonia                      [a mi no me-
12             [a mi se-
13  →    María  [a mi se me hace súper humor negro
14       Sonia  pero a mi me parece que raya en too much
```

La secuencia jeiliano gira en torno a una actividad particular: ironizar la terapia de Smith. Es un contexto de producción de opiniones, donde la posibilidad de un punto de vista contrario está presente. Nuria introduce "humor negro" como una acción sin preferencia, la pausa anticipa que puede toparse con un desacuerdo. Por otra parte envoltorios como "a mi se me hace" y "a mi me parece" enmarcan las expresiones como puntos de vista personales. Aquí el duplicado aparece con un elemento nuevo "súper

humor negro". En este tipo de ambiente conversacional puede decirse que la repetición mobiliza el consenso.

Las terapeutas están considerando la posibilidad de poner por escrito las ideas del equipo reflexivo para que la paciente pueda llevárselo. Entramos a la conversación cuando Sonia argumenta y justifica esta idea.

```
S0706 K1LB 13:24:01
 1      Sonia  porque::: (.2) no sé (1.6) hablamos de muchas cosas de-
 2             de temas nuevos con lenguaje nuevo (.3) y a lo mejor si
 3             valdría la pena en algún momento recapitular(.3) no por
 4             elegirle al otro con lo que- lo que se tiene que llevar
 5             que eso iría como un poco en contra de la idea de Tom
 6             Andersen (.5) pero un poco para que se le- se quede la
 7             información=
 8      María  =no pero a lo mejor=
 9      Sonia  =>LO ESTOY PONIENDO [EN LA MESA NO<
10      María                     [(se escriben) las ideas y ella
11             elige que se queda y [que no
12      Sonia                       [exactamente no?
13      Nuria                       [no y yo si pensaría
14             que [escribir quita=
15      María      [tons que siempre se escriba
16      Nuria  =la an[gustia
17  →   Sonia        [escribir quita la angustia
```

El diseño retórico de la expresión de Sonia incluye la posibilidad un argumento contrario "que eso iría como un poco en contra de la idea de Tom Andersen". A su vez cuando María inicia "no pero a lo mejor" anuncia un punto de vista opuesto. La reacción de Sonia (apresurada y con un volumen alto) es matizar su expresión inicial.

Cuando la posibilidad del desacuerdo se asoma, el consenso tiene que ser activamente generado. A partir de la línea 10, Nuria, María y Sonia producen una cadena de expresiones simultáneas con contenidos similares, todas apoyan la idea de que se pongan las ideas por escrito. Aquí la repetición "escribir quita la angustia" convierte esta expresión en algo notable y hace más sólido el consenso.

En páginas anteriores ya habíamos visto una porción de este encuentro, las terapeutas intentando entender la noción de *restraint*. En este fragmento buscan una traducción plausible para la misma palabra.

```
N3004 K1LA 15:12:03
 1        Ana  a mí eso me gusto muchísimo (1.9) porque- como que-
 2             dice (.)si bien (.8) o sea el verlo desde la::s los
 3             restraints (1.2) no no:: lo que es es un cambio de
 4             visión (.8) no es que no es que te- que seas así o ( )
 5             (1.5) de: (1.2) sea la causa de que hagas [eso
 6      Ester                                            [ajá
 7             (2.2)
 8        Ana  tu creciste así tu puedes optar
 9             (2.5)
10             entonces de qué manera esa te constriñe pero(.4)
11             constricciones (.)
12  →   Ester  constricción (.5)
13        Ana  constriñe ahí está la palabra (1.3)
14      Ester  vamos a ponerle constric[ción
15        Ana                          [esa me gusta más
```

```
16              (1.5)
17       Ester  a ti Jordi? (2.2)
18       Jordi  pues sí constricciones o restricciones (.2)
19         Ana  constricción
```

Hasta este momento, las participantes usaban la palabra en inglés a falta de una traducción satisfactoria. La contribución de Ana presenta pausas constantes y cortes abruptos, estas características muestran un habla no planeada, despliegan un pensar en voz alta.

Cuando Ana llega a "entonces de qué manera esa te constriñe" se detiene a sí misma, subraya un elemento de su contribución por medio de una repetición más una modificación: "constriñe" se convierte "constricciones".

Con esta acción propone un candidato para traducir restraint. A partir de aquí la secuencia se orienta hacia la negociación de esa palabra. Como no pueden recurrir al diccionario, necesitan de la aprobación colectiva, surge un ambiente conversacional donde la respuesta adecuada no está predeterminada.

Ester acepta inmediatamente la propuesta de Ana por medio de una repetición casi exacta, a partir de aquí la palabra "constricción" (o sus variaciones) se repite constantemente, como resultado se convierte en la traducción aceptada por todas, el significado de restraint se estabiliza.

Las expresiones que acompañan a constricción juegan un papel importante en el proceso de fijar significado. Cuando Ana dice "ahí está la palabra" convierte constricción en un elemento notable que no debe pasar desapercibido. O su expresión "esa me gusta más" evidencia el tipo de encuentro que gira en torno a la producción de opiniones. El uso de la primera persona del plural "vamos a ponerle constricción" evidencia un paso hacia la producción del consenso.

La función de la pregunta "a ti Jordi" es equivalente, hacer visible que el encuentro gira en torno a la producción de opiniones y que se requiere de la complicidad de todos para fijar significado.

La palabra constricción y sus variaciones aparece siete veces esto no es casual o irrelevante, basta con ver qué sucede a la palabra "restricciones" que Jordi sugiere como alternativa, no se reproduce y se desvanece en el encuentro.

2.4 Completar.

La escucha, la comprensión y el consenso son actividades esenciales para esta comunidad de terapeutas. En tanto actividades, se sostienen en la acción conjunta de los participantes, tienen que ser puestas en escena de forma visible para todas, en este proceso la repitición es recurso un interaccional que juega un papel fundamental.

La repetición también puede servir de trampolín para reflexionar sobre la noción de autoría. Repetir implica tomar prestada la voz del otro, situarse como animador y reconocer al interlocutor como autor, toda repetición implica un cambio de punto de

vista. Una vez que las expresiones circulan y se reproducen en boca de varias personas, dejan de tener dueño, se vuelven comunitarias[8].

En esta sección me gustaría extender la reflexión sobre la noción de autor a partir del analisis de datos. Para empezar voy a mostrar tres expresiones diferentes, por ahora las presento con una transcripción simplificada.

En este primer ejemplo se argumenta porque se puede identificar una postura filosófica detrás del trabajo clínico de Salvador Minuchin:

sí es una filosofía porque tú eres el curador y el encargado del bienestar del otro por eso sí siento que es filosófico que también puede armarse como una postura filosófica no

Aquí se describe qué pasa cuando los pacientes no pueden responder a los comentarios del equipo reflexivo:

entonces si por ejemplo hubiera salido cualquier confusión o cualquier malentendido se aclara pero cuando normalmente uno dice bueno entonces este nos vemos la semana que viene y me lo llevo

En el tercer ejemplo, se recapitula los dilemas de una paciente con respecto a compartir una dificultad con su familia:

y a mi hermana le voy a decir solo si me pregunta entonces al menos un dilema yo entendí sí se aclaro

Las tres expresiones tienen algo en común fueron producidas en conjunto por dos personas o más.

Ana: sí es una filosofía porque tú eres

Jordi: el curador

Ana: y el encargado del bienestar del otro por eso sí siento que es filosófico que también puede armarse como una postura filosófica no?

Ruth: entonces si por ejemplo hubiera salido cualquier confusión o malentendido

María: se aclara

Ruth: pero cuando uno normalmente dice bueno entonces este

Sonia: nos vemos la semana que viene

Ruth: y me lo llevo

[8] Esta reflexión es aplicable a todos los casos analizados en el capítulo anterior, con excepción quizás de aquellos que tienen como finalidad constatar información y asegurar la comprensión, en donde la repetición parace aprobar una respuesta que de alguna manera ya esta prestablecida.

Ruth: y a mi hermana le voy a decir solo

Sonia: si me pregunta

Ruth: entonces al menos un dilema yo entendí

María: sí se aclaró

En esta segunda transcripción vemos las piezas de una expresión que al unirse forman una totalidad coherente en términos de gramática y significado. Al asignar un hablante a cada retazo, se ve con claridad el origen colectivo de las expresiones.

Sin embargo una transcripción simplificada no es suficiente para mostrar el trabajo interaccional necesario para dar lugar a una expresión colectiva. Tampoco muestra las orientaciones de los participantes, es decir, si efectivamente los participantes tratan la escritura de estas ideas como un esfuerzo conjunto.

A lo largo de esta sección, voy a analizar las formas que toma este recurso interaccional y el abanico de acciones que permite realizar. Al igual que con la repetición se trata de usar un elemento (aparentemente) pequeño como trampolín para reflexionar acerca de las actividades y las características de esta comunidad de terapeutas.

¿Cómo identificar una expresión creada por dos hablantes? El resultado es una unidad gramaticalmente completa: una oración, pero la gramática no es suficiente para estudiar la interacción, porque remite al lenguaje escrito, a esa unidad que empieza con una mayúscula y termina con un punto (Coates, 1996).

Analizar la estructura de una oración involucra extraerla de personas y contextos reales. Una oración no pre-existe a la ocasión de su expresión, toma forma momento a momento en respuesta a a las particularidades de la interacción (Goodwin, 1979).

Ni el contenido ni el formato de una oración son independientes del flujo del intercambio. Si aquí exploramos oraciones no es para reflexionar sobre la gramática sino sobre las prácticas de hacer sentido.

Para delimitar el fenómeno que voy a analizar en esta sección es necesario revisar algunos conceptos básicos. El primero es el de unidad de construcción de turno, TCU por sus siglas en inglés. TCU apunta hacia la extensión total de un turno, que no está determinada a priori, pues un turno puede estar compuesto por un sonido, una palabra, una oración o varias (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

La faceta complementaria de este concepto es la proyección, desde la perspectiva del hablante implica mostrar qué tipo de turno está construyendo y cuál será su extensión, desde la perspectiva del escucha implica reconocer la trayectoria del turno y el punto en que llega a su fin.

Debo recordar que cada turno es un hueco para desplegar una acción, tanto la noción de proyeccción como de TCU apuntan a la coordinación entre personas, a un reconocimiento constante de las acciones que el otro despliega mientras habla.

La creación colaborativa de expresiones no puede entenderse sin los conceptos de TCU y proyección, pues los hablantes explotan estas propiedades para generar expresiones de forma conjunta. Dos personas logran producir una expresión porque uno ensambla su habla para que resulte reconocible a los otros. La persona que responde a este trozo completa y termina de dar forma a la expresión. Este proceso es el resultado de un grado de coordinación interpersonal muy fino.

En el siguiente fragmento, Sonia sugiere cuál debería ser la línea de trabajo terapéutico con un paciente.

```
S0305 K1LA 5:19:2
 1      Sonia  yo lo que quisiera llegar, es a poder relajar un poco
 2             (.4) a que viera la discrepancia, entre el sistema de
 3             creencias y valores donde: (.3) que está sosteniendo(.)
 4      María  m:: (.)
 5      Sonia  y el impacto que ese sistema de creencias y valores
 6             está teniendo en su vida. (.)
 7      María  y después hacer un contrato. (.2) porque ahorita lo que
 8             quiere es es imposible casi. (.)
 9      Sonia  y no sé (.) si voy a moverme de ahí (.3) pero lo único
10             que puedo hacer es (.3) como ponerlo muy (.4) como:
11             (.8)
12  →     Eva  en evidencia=
13      Sonia  =en evidencia.
```

Este ejemplo muestra la pauta básica que organiza la construcción conjunta de expresiones. Sonia produce una primera parte gramaticalmente incompleta: "lo único que puedo hacer es como ponerlo muy como". Eva produce una segunda parte que se ofrece como complemento "en evidencia". En seguida Sonia acepta el complemento ofrecido por medio de una repetición.

Esta transcripción permite ver el trabajo interaccional necesario para producir expresiones conjuntas; puesto que no se logran fortuitamente, la expresión emergente necesita ser negociada y aprobada.

Gene Lerner denomina a esta pauta secuencias colaborativas. El resultado es una unidad sintactica y semánticamente coherente, que se logra cuando se ofrece una contribución que es incorporable dentro del TCU de su interlocutor. El primer hablante se detiene para que el otro continue, una vez que la persona ha ofrecido una compleción corresponde al primer hablante aceptar o rechazar esta contribución (Lerner, 2004a).

La pauta básica que ocurre en mis datos puede esquematizarse de la siguiente manera:

1. hablante A: expresión incompleta
2. hablante B: ofrece un complemento que se adapta a la estructura del TCU anterior
3. hablante A: acepta el complemento por medio de una repetición

Los intentos por construir una expresión a dos voces pueden fracasar estrepitosamente. Cuando una persona completa una expresión, los otros pueden considerar esta injerencia como una acción indeseable, como intromisión o interrupción. Aún cuando la acción de introducirse en la expresión del otro puede ser aceptada, el contenido propuesto puede ser rechazado.

Las consecuencias de esta forma de acción conjunta son variadas, una vez que alguien se apodera de las ideas de otro puede hacer con ellas lo que sea, terminar el significado que se sugería originalmente, ampliarlo o tergiversarlo.

En los encuentros entre estas terapeutas, la gran mayoría de los intentos por crear una expresión conjunta concluyen exitosamente. La frecuencia y el éxito de esta pauta hablan de una actividad que es aceptada y alentada por todas las participantes.

Para mostrar la versatilidad de esta herramienta interaccional, me parece importante incluir algunos casos fallidos, en donde el intento por completar una expresión original es rechazado o altera el significado que se proyectaba originalmente.

En este fragmento Ruth habla de los resultados de una investigación sobre los motivos por las que algunos pacientes abandonan un proceso terapeútico con equipo reflexivo.

```
S0102 K1LA 2:15:4
 1       Ruth  por ejemplo e- este (.) no me acuerdo q- que pasó aquí
 2             en el de: de esa sesión. pero de las cosas que salieron
 3             acá e::n la investigación del instituto e:s (1.8) que
 4             (.)luego los que no regresan (.) es porque no tuvieron
 5             suficiente tiempo(.)[(al final)
 6        Eva                        [m: para digerir
 7  →     Ruth  para- no. para comentar sobre las reflexiones
 8             (.5)
 9      Sonia  a::::h
```

Ruth produce una expresión incompleta, Eva adapta su contribución para ajustarse a la estructura gramatical del turno Ruth. La expresión emergente es "los que no regresan es porque no tuvieron suficiente tiempo para digerir". Sin embargo el ofrecimiento es rechazado directamente con un "no".

Aun cuando la idea es rechazada hay varios elementos a subrayar. Ruth detiene su expresión y reconoce la contribución de Eva, acepta su participación pero rechaza el contenido, la opción alternativa sería ignorar el complemento.

La expresión resultante "los que no regresan es porque no tuvieron suficiente tiempo al final para comentar sobre las reflexiones" resulta novedosa para los demás, la reacción de exclamación de Sonia "ah" marca como nuevo lo que acaba de escuchar.

```
Lerner (2004a: 240)
 1          C  Fact I said tuh Larry yuh don't think it's- thet-
 2             y'know thet the kids thet'r skinny, (0.7) are gonnuh
 3             yihknow haftuh worry about it. They c'n eat twice
 4             iz much iz you,
 5  →       D  en it doesn't mean// anything
 6          C  en not gain wei//::ght.
 7          D  Right.
```

En este intercambio D entra en la expresión de C e intenta completarla, la frase emergente es "ellos pueden comer dos veces más que tú y eso no quiere decir nada". Corresponde a D aceptar o rechazar esta propuesta, sin embargo D simplemente continúa con su expresión, la expresión final es "ellos pueden comer dos veces más que tú y no ganar peso".

Aquí tenemos una ruta de acción diferente, ante un intento de completar una frase, ésta no se acepta ni se rechaza, simplemente se ignora. Esta acción no da cabida a la construcción conjunta de expresiones, pues los hablantes no dan señales de que sea una actividad deseable. En las conversaciones entre terapeutas no hay casos de este tipo.

El siguiente intercambio se da entre Dan, el terapeuta de grupo, y Roger, un adolescente que forma parte del grupo.

tomado de Lerner (1996: 307)

```
 1        Dan  When the group reconvenes in two weeks=
 2  →   Roger  =they're gunna issue straitjackets
```

Roger secuestra la expresión de Dan para poner palabras en su boca, el resultado es una expresión irónica que seguramente altera el significado original: "cuando el grupo se reuna en dos semanas van a repartir camisas de fuerza". El recurso interaccional es el mismo que en casos anteriores, solo que aquí tiene un efecto subversivo.

Los tres ejemplos anteriores muestran la cantidad de cosas que pueden suceder una vez que alguien entra en la expresión de otro. Así, una expresión incompleta no determina un resultado específico porque las rutas de acción son muchas y dependen de la respuesta de los hablantes.

Dentro de los intercambios entre terapeutas la abrumadora mayoría de los casos cae dentro de la misma pauta. Una persona logra anticiparse el significado de la expresión del otro, además, el hablante que podría ser considerado dueño de la expresión original acepta esta participación.

Toda secuencia colaborativa inicia con un TCU incompleto que proyecta significado, en algunos casos la secuencia termina en cuanto se completa y se acepta el complemento. Es decir, los hablantes pasan al siguiente tema o actividad.

En el siguiente fragmento las participantes cuestionan a Ruth sobre el uso que va a dar a una información que obtuvo de la entrevista a los padres de un niño.

```
S2405 K2LA  12:58:0
 1      María  entonces cuando es el tema del niño no te va a estorbar
 2             esto (1.4)
 3       Ruth  en el trabajo que yo estoy haciendo con el niño (.)
 4      María  [pero cuando los veas a ellos como pareja
 5      Nuria  [no te ha hecho falta:=
 6       Ruth  =no me ha hecho falta.
```

Una vez más encontramos la pauta típica de una secuencia colaborativa. Ruth produce una frase incompleta "en el trabajo que yo estoy haciendo con el niño" que Nuria completa "no te ha hecho falta" y que Ruth acepta por medio de una repetición. Con la repetición Ruth da por terminado su turno.

La intervención de María es interesante. Su respuesta nos regresa a la diferencia entre una expresión y una oración entendida como estructura gramatical. Desde el punto de vista gramatical la oración de Ruth es incompleta, como expresión tiene la fuerza suficiente para proyectar significado, lo que permite a María responder con un cuestionamiento nuevo sin necesidad de que la frase se termine: qué va a hacer Ruth con la información obtenida "cuando los veas a ellos como pareja".

En el siguiente fragmento Sonia reflexiona sobre la entrevista que acaba de realizar a un paciente y que todas observaron.

```
S2604 K2LA 16:48:4
21      Sonia  en esta tuve que pensar (1.2) un poco si lo que estaba
22             haciendo estaba sirviendo. un poco lo que (2.9) y creo
23             que lo- una parte que me cuestioné a mi misma (.) es
24             esta parte que tú decías Eva (.2) yo me quedé en los
25             hijos a propósito (.5) porque no sentí que tenía
26             permiso(.2)
27  →   María  °de hablar de otra [cosa°
28      Sonia                     [de hablar de otra cosa.
```

La expresión sugerida y aprobada es "yo me quedé en los hijos a propósito porque no sentí que tenía permiso de hablar de otra cosa". Al igual que en el caso anterior, una vez que Sonia acepta el complemento su turno termina.

En otros casos, aprobar una compleción no señala el fin de un turno o una secuencia. Al contrario el hablante usa el elemento ofrecido como puente para continuar desarrollando ideas.

En este ejemplo Ruth habla de su trabajo clínico con un niño y sus padres.

```
S2405 K1LB 6:44:0
21       Ruth  pero la verdad es de que cuando yo trataba de hablar
22             posi- de las cosas positivas del niño=
23             =no las veían (.4)
24             no las veían y era el mismo lenguaje >no pero es que el
25             niñ-< o sea la queja la queja y la queja y la que[ja=
26      Sonia                                                   [mjm
27  →          =que ya si yo la oía y se me hacía como muy del- de la
28             escuela.
```

La pauta básica que organiza este intercambio es la misma que en ejemplos anteriores. La diferencia está en que Ruth no termina su turno sino que continúa con la narración que inició antes.

La acción de Ruth reconoce e incorpora el habla de Sonia al mismo tiempo que sirve para señalar que su turno no ha terminado aún, que su narración continúa.

En este fragmento Nuria considera los dilemas que surgieron después de la última entrevista con una familia, en particular cómo usar la información que la terapeuta acaba de obtener en futuras sesiones.

```
S2405 K2LA 11:45:0
 1      Nuria  y yo sí yo sí me quedo con una parte así cuando hablan
 2             de la ética de:: (.5) de dilema a a futuro (.) o sea
 3             cuando:: (.) la siguiente sesión aunque siga el trabajo
 4             del niño en esta parte de externa[lización y todo
 5      Sonia                                   [claro hay toda una
 6             información que ya tienes=
 7      Nuria  =hay una información que ya tienes (.2) y con estas
 8             áreas relacionadas o que a ti se te relacionan, el
 9             poder preguntar (1) qué tanto se incluyen o no, no? o
10             de plano si las vas (a dejar fuera no?)
```

Aquí la participación de Sonia podría ser tratada como una interrupción, pues la sincronización no es perfecta en términos de tiempo ni de contenido. En los casos anteriores suele haber una pausa mínima entre el TCU original y el complemento, mientras que aquí el habla se traslapa. Lo mismo sucede con la estructura de ambas partes, el complemento suele embonar con la gramática de la primera parte, mientras que aquí no sucede así, hay un "claro" de por medio.

Las orientaciones de los participantes confirman que las dos primeras expresiones de este fragmento son un caso de construcción conjunta de expresiones. Por una parte "claro" sirve para marcar acuerdo, se presenta como un elemento que añade a la expresión de Nuria. Por otra parte, Nuria acepta inmediatamente la contribución de Sonia por medio de una repetición casi exacta.

La clave está en pensar en términos de expresiones, no de oraciones. La participación de Sonia llega en un punto en que la expresión de Nuria es incompleta, Sonia no retoma la gramática pero sí el significado proyectado en el turno inicial, su complemento es reconocido y aprobado. De hecho, el complemento de Sonia actúa como puente que permite a Nuria continuar con y dar fuerza retórica a su expresión.

En el siguiente fragmento María y Sonia hablan sobre un paciente.

```
S0305 K1LA 5:09:7
21      María  pero entonces el contrato terapéutico con ella (.2)
22      Sonia  ajá
23             (1.5)
24             está muy complicado.
25      María  está muy complicado porque e- a qué le quieres (.3) de
26             qué quieres conversar para llegar a qué o sea::
```

La expresión conjunta "pero entonces el contrato terapéutico con ella está muy complicado" toma tiempo en construirse, hay una pausa larga entre las participaciones de María y Sonia. Una hipótesis plausible es que ambas están produciendo pensamiento, no están intercambiando información, o reproduciendo contenidos sabidos por todos, sino reflexionando sobre cómo continuar un trabajo terapéutico.

En ese sentido María no está obligada a producir una expresión completa si no a participar de modo que se favorezca la contribución de las demás. Jennifer Coates señala que un ambiente que favorece la construcción conjunta de expresiones, también puede dar lugar a la presencia de expresiones incompletas (1996).

Una vez que Sonia ofrece un complemento, María lo aprovecha para ampliar su turno y extender significado. Si las participantes no están obligadas a producir expresiones completas o cerradas, es probable que el contexto permita la aparición de expresiones que se envuelven como expresiones incompletas o abiertas. Los otros participantes pueden explotar esta forma de participación como un recurso para generar pensamiento.

En el siguiente fragmento las participantes discuten si es posible identificar "una postura filosófica" detrás del trabajo clínico de Salvador Minuchin

```
2304 K1LB 00:07:5
21        Ana  sí es una filosofía (.4) porque tú eres (.3) e:l e:::l
22             (.8)
23      Jordi  el curador (.)
```

```
24        Ana  el curador (.)
25      Ester  mjm (.)
26        Ana  tú eres el curador y el encargado del bienestar del
27             otro (.8) por eso sí siento que que es filosófico
28             que también puede armarse (.4) como una pistura-
29             una postura filososófica no?
```

Ana tiene problemas para construir el contenido de su expresión, hay pausas y autorepeticiones. El complemento de Jordi es una reacción a estos problemas. Al igual que en casos anteriores, Ana acepta el complemento por medio de una repetición y lo usa como recurso para extender significado, para desarrollar su argumento.

La entrada de ofrecimientos que completan la expresión de otro parece estar favorecida por un habla con tropiezos o dificultades, tal como se muestra en los dos últimos casos o en esta porción:

```
S0305 K1LA 5:19:2
 9      Sonia  y no sé (.) si voy a moverme de ahí (.3) pero lo único
10             que puedo hacer es (.3) como ponerlo muy (.4) como:
11             (.8)
12  →    Eva  en evidencia=
13      Sonia  =en evidencia.
```

Aquí se repite la pauta de un hablante que no logra producir una expresión fluidamente, hay varias pausas y la parte final del turno que se alarga. La entrada de Eva en el terreno conversacional puede leerse como un soporte que permite a Sonia terminar su expresión.

La construcción conjunta de expresiones implica reconocer la trayectoria del turno del interlocutor y anticiparse al significado que el otro está construyendo. Esta pauta puede tener dos derivaciones, en la primera, la aceptación del complemento señala el fin del turno. En la segunda, da pie a que el otro extienda su turno.

Cuando un hablante usa el complemento de otro para dar continuidad a su habla, muestra que su expresión aún no está terminada al mismo tiempo que reconoce su participación.

Hay momentos en que las terapeutas están reflexionando sobre su trabajo y construyendo argumentos. En estas ocasiones, un complemento no cierra una secuencia, si no que empuja la conversación hacia delante pues el nuevo elemento permite extender y ampliar una idea.

Aceptar y añadir

Hasta ahora he analizado secuencias que construyen una expresión conjunta a partir de una expresión incompleta y el complemento de otra persona. Esta pauta de interacción tiene otra variante, una vez que la persona acepta el complemento puede introducir un elemento nuevo, así tenemos una expresión conjunta construida a partir de tres bloques distintos.

Sonia y María reflexionan sobre la entrevista con un paciente.

```
S1705 K2LA 9.37:8
 1      Sonia  pero hoy pasó algo muy interesante (.4) o sea (.9)
 2             para mi era muy importante cuando el dijo cuando lo
```

```
 3            sentí ta::n
 4            (1.3)
 5      María  como con miedo?=
 6      Sonia  frágil y con miedo (.3)
 7            bueno pérate cómo- qué podemos hacer para cuidarte.
```

La primera parte de esta secuencia corresponde a la ya conocida pauta expresión incompleta más complemento. La diferencia ocurre cuando Sonia reconoce el ofrecimiento de María, no solo acepta "con miedo" también añade "frágil".

En este fragmento las terapeutas discuten la posibilidad de introducir temas de conversación que el paciente no ha planteado directa o abiertamente.

```
S0102 K1LA 12:26:9
21      Sonia  y- cuándo decido meterme y cuándo no decido- decido no
22             meterme (.3) pero va a tener mucho que ver con qué te
23             está pasando a ti (.9)
24      María  cómo terapeuta?
25  →   Sonia  como terapeu- o sea (.4) como persona en esa
26             interacción. (1.2) o como terapeuta o como maestro o
27             sea qué te está pasando a ti con la información que te
28             están dando
```

María ofrece un complemento, sin embargo este se formula de forma más tentativa, como pregunta y no como afirmación. La respuesta de Sonia reconoce el complemento de María. La aceptación de su complemento "como terapeuta" incluye una modificación pues Sonia añade "como persona en esa interacción" y "como maestro". Además de aceptar el ofrecimiento del otro se añaden elementos nuevos.

```
S2405 K2LA 06:47:1
 1      Sonia  ahora yo creo que fue una entrevista de esas (.4) donde
 2             podría haber jalado a ser (.3) una historia de terror
 3             (.7) con una historia de sufrimiento fracasos y (.5)
 4             no? (.5) o sea podría haber jalado por (.5) si esta mu-
 5             si esta mujer la entrevistas de una cierta manera
 6             (.6)
 7        Eva  patologizadora
 8  →   Sonia  no nada más patologizadora. (.2) con lástima. (.5) o
 9             sea yo no namás- yo la vería un poquito más (.3) lejos
10             de la patología (.4) si tu haces una entrevista de esta
11             mujer (.2)centrada (.)en lo pobrecita que es
12      Nuria  °mjm°
13             (.2)
14       Ruth  sí no:
15             (.6)
16      Sonia  se hubiera construido una historia (.2) realmente (.7)
17             terrible.
18             (1.5)
19             y am- a mi lo que se me hace muy interesante de lo que
20             ustedes hicieron (.4) fue que hicieron- construyeron
21             una historia muy centrada en sus logros
```

Esta secuencia presenta algunas diferencias con respecto a las otras. Cuando Eva entra en el espacio conversacional surge la expresión "si a esta mujer la entrevistas de una cierta manera patologizadora". Sonia reconoce el complemento y además añade un elemento nuevo "no nada más patologizadora con lástima". Dada la manera en que desenvuelve la expresión de Sonia no es claro si el ofrecimiento "patologizadora" es aceptado. En otras

secuencias un complemento es inmediatamente aceptado o rechazado, en este caso no ocurre así, el turno de Sonia parece evitar el desacuerdo. Aún así es importante subrayar como dentro de los intercambios entre estas terapeutas, los complementos nunca se ignoran, se reconocen y se incorporan.

Secuencias que amplían significado

La construcción conjunta de expresiones, además de ser anticipación o predicción de significado, es una actividad que permite desarrollar reflexión y pensamiento en la interacción.

¿qué cuenta como una expresión completa? A diferencia de la escritura, en la conversación no hay un punto final que cierra una oración. Toda expresión es incompleta en potencia, está sujeta a las acciones de los participantes.

Los participantes pueden recuperar una expresión aparentemente terminada y cerrada para incorporar algún elemento nuevo y así extender o transformar el significado original.

Dentro de esta pauta de interacción un participante conecta su expresión con otra por medio de recursos lingüísticos específicos. En esta sección voy a analizar las estrategias empleadas para conectar dos participaciones aparentemente distintas en una sola expresión. Por ejemplo:

tomado de Lerner 2004b: 159

Leni: We were getting worried

Jim: **and** hungry hehh

Fran: It's uh small place:.

Mike: **but** their foo:d is excellent

Estos sencillos ejemplos inician con expresiones aparentemente completas, un TCU que se presenta como terminado. El segundo hablante formula una expresión nueva que se fusiona con la primera por medio de un conector. El resultado es: "estábamos preocupados **y** hambrientos" y "es un sitio pequeño **pero** su comida es excelente". Gracias a una preposición el segundo hablante logra introducirse en la expresión original.

Se trata de secuencias que tienen como resultado una expresión extendida. Esta práctica interaccional se construye a partir de bloques gramaticales específicos, preposiciones que abren una expresión ya cerrada, la consecuencia es la transformación del significado original, significado que puede elaborarse, ampliarse o modificarse (Lerner, 2004b).

En este fragmento las participantes hablan de la posibilidad de usar formas de trabajo estratégicas desde de una postura colaborativa:

S2405 K1LB 4:38:0
1 Sonia cuando tu les dices, oye se me ocurre que hagas un

```
 2            ejercicio. (2.2) por qué no tratas (1.9) (ya le quite)
 3            lo estratégico (.2) porque ya no  viene desde eso es
 4            algo que tienes que hacer a fuerzas y si no no
 5            eres buen cliente. (1) esa es la primera parte que
 6            pierdes (.)
 7       Alec **y** el paciente te puede decir no me gus[ta no me late
 8      Sonia                                          [y te puede decir
 9            no me late.
```

La respuesta de Alec inicia con la preposición "y" que envuelve el turno como algo que añade a, como algo que forma parte de la expresión de Sonia. El contenido de su turno presenta un contenido nuevo que se fusiona con la expresión anterior, en este caso la participación de Alec añade una posibilidad (que el paciente tiene el derecho de rechazar la propuesta del terapeuta) no contemplada por Sonia.

Si Alec hubiera iniciado el mismo turno con otro tipo de marcador como "yo creo que" "yo pienso que" aunque la idea sería la misma, el efecto sería distinto, habría dos expresiones separadas con dos autores distintos. Mientras que aquí la expresión de Alec se incorpora a la de Sonia y ella acepta esta acción por medio de una repetición.

En el siguiente fragmento las terapeutas discuten qué puede definirse como un caso difícil.

```
S2405 K1LB 4:38:0
 4       Alec  bueno eso creo que también puede hacer algo:: difícil
 5             no o sea [si
 6      Sonia           [si me cae bien o me cae mal no? (.)
 7       Alec  y también si tu sientes que el otro:: como que:
 8             responde a tus [ideas
 9      Sonia                 [claro
10       Alec  a tus preguntas=
11  →   Sonia  =**o** te está rebotando todo
```

Aquí Alec produce la expresión "si tu sientes que el otro como que responde a tus ideas a tus preguntas". La expresión de Sonia produce el lado contrario del argumento de Alec, un paciente que "te está rebotando todo". A través del conector "o" ambas expresiones se vuelven una, además los participantes logran por este medio añadir significado, en tanto que ambos consideran dos caras del mismo argumento.

Ruth y Sonia exploran las razones de las retiradas, las causas por las que un paciente deja el proceso terapéutico.

```
**S0102 K1LA** 13:32:5
31       Ruth  sí pero bueno muchas veces las ret- retiradas tienen
32             que ver co::n con::: que fue eficiente la conversación
33  →          **o**::=
        Sonia  =quizás ya no se necesita más
         Ruth  o que ya no se necesita má::s
          Eva  o que por ah- claro. por ahora tengo
```

Las secuencias que expanden o incrementan un TCU están compuestas de dos elementos, la partícula gramatical que conecta y el incremento. En los casos anteriores la misma persona produce la partícula y el incremento.

En este caso Ruth produce la partícula que incita a un incremento "las retiradas tienen que ver con que fue eficiente la conversación o", tanto la preposición final como la forma

en que se presenta incita a los demás a añadir más factores que motivan las retiradas. Sonia responde a esta invitación y añade un factor alternativo "quizás ya no se necesita más".

Una vez que consideramos como elementos separados la partícula conectora y el incremento, las rutas de acción se abren para los participantes. Una persona puede invitar a los demás a extender una expresión como lo hace Ruth, o bien, una persona puede tomar la iniciativa de extender una expresión sin invitación alguna (Lerner, 2004)

En páginas anteriores nos encontramos con una porción de este intercambio, donde Ana argumenta porque puede identificarse una postura filosófica detrás del trabajo clínico de la terapia estructural.

```
N2304 K1LB 00:07:5
 8        Ana  sí es otro- ahora sí que es un cambio de paradigma
 9             filosófico (.7) pero yo sí siento que detrás de
10             Minuchin también hay esa filosofía médica
11  →   Ester  aunque no se asume como tal
12        Ana  no [no se asume como tal
```

La expresión de Ana se enmarca como una opinión personal "yo sí siento que", opinión que además produce un argumento de algo que en ese momento está en debate. Las dos expresiones se enlazan por medio del conector "aunque", el efecto es una expresión que matiza el original.

Si la expresión de Ester iniciara con otro tipo de marcador, no uno que genera conexión, como "yo siento" o un simple "bueno no se asume como tal", el resultado sería distinto pues tendríamos dos expresiones potencialmente contrarias. En cambio Ester pone palabras en la boca de Ana y altera el significado original, alteración que es bien recibida y aceptada por Ana.

2.5 Expresiones corales

La repetición y la construcción conjunta de expresiones son dos de las facetas que puede tomar la participación activa de las terapeutas en la conversación. Ambas pueden considerarse parte de una pauta de interacción general: el terreno colaborativo.

La exploración se centra en los modos de habla de las terapeutas, la reflexión en las consecuencias de estos modos de habla. Gracias a estos modos de habla es posible realizar un abanico de actividades, reconocer la participación de otro, realizar escucha participativa, construir la comprensión mutua, producir consenso, generar argumentos, ampliar significado, construir pensamiento. Todas estas actividades dan cuenta de la manera en que una comunidad produce, reproduce y hace visible un conjunto de conocimientos y repertorios.

La observación empírica que da pie a la introducción del suelo colaborativo es la presencia de habla simultánea o que se traslapa. Por frecuente que sea, este hecho carece de sentido a menos que se inserte dentro de un marco de pensamiento.

Aquí topamos con un problema. El sistema de organización de turnos bosquejado por Sacks, Schegloff y Jefferson sostiene que la base del sistema es la regla "un solo hablante a la vez" (1974). En contraposición la noción de terreno colaborativo asume que hay

acciones generadas por la simultaneidad de voces. Esta idea puede entenderse como un ataque a la válidez teórica y empírica del sistema de organización de turnos que da cuenta de la conversación.

No es el propósito de esta investigación confirmar ni refutar el sistema de toma de turnos. El propósito es describir las actividades de una comunidad de terapeutas, a partir de sus formas de habla. Lo que sí es relevante para esta investigación es cuestionar qué instrumentos teórico-metodológicos empleamos para estudiar dichas formas de habla.

Aquí es pertinente la distinción que traza Bennett entre la superficie de un fenómeno discursivo y las categorías interpretativas que se emplean para estudiarlo (citado en Tannen, 1984). En este caso, la superficie es el habla que se traslapa, que puede interpretarse de distintas maneras y asociarse con categorías diferentes, por ejemplo con interrupción o cooperación.

Quiero retomar esa superficie llamada habla simultánea o que se traslapa para dar cuenta de otra práctica discursiva: la formación de *expresiones corales*.

En esta investigación asumo la noción de terreno colaborativo como una herramienta teórica y metodológica para dar sentido a los intercambios entre terapeutas. Una vez asumido que esta es la forma de mirar los datos, es necesario enraizar una noción global en las especificidades del intercambio y en las orientaciones de los participantes.

Para empezar puede ser útil retomar algunos fragmentos que ya he analizado en este trabajo y que incluyen ocasiones de habla simultánea.

El fragmento "jeiliano" que mostré al inicio de este trabajo es un botón de muestra del terreno colaborativo en acción. En ese fragmento, la presencia de habla que se traslapa, no es un elemento que los participantes convierten en obstáculo o en competencia por el control de la interacción.

El habla simultánea también está presente en los fragmentos que involucran repeticiones. Para poder afirmar que la repetición realiza una función determinada en la interacción, es necesario mirar cómo se entrelazan las distintas expresiones en términos de tempo. No es suficiente detectar el contenido de un turno, es necesario ver en qué momento aparece y cómo se sitúa con respecto a las otras expresiones. Cuando una persona acepta la expresión de otro por medio de una repetición, la repetición ocurre sin pausas de por medio, e incluso se traslapa parcialmente con el original.

Este modo de envolver el habla remite a acciones con preferencia, generalmente la preferencia remite al ámbito del acuerdo y el consenso. Mientras que las acciones sin preferencia remiten al ámbito del desacuerdo y suelen presentarse de forma demorada e indirecta (Pomerantz, 1984).

Aquí incluyo dos ejemplos que aparecieron en la sección sobre repetición.

```
N3004 K1LA 2:43:3
33       Ester  pero que sí puede ser no? o sea el estar ocupado:: (.)
34              el esta:r (.5) hipotecado hasta está interesante la
35              palabra no? porque (.3) o sea estás co::mo (1.4)
36              como vendido [a
37  →       Ana              [vendido a
```

```
S2604 K1LA 19:26:1
44      Eva    mueve los signi[ficados
45  →   Sonia                 [mueve los significados (.5)
46      Eva    porque la con- eh porque al ser intersub- (.)
47      Sonia  intersubje[tiva
48  →   Eva              [intersubjetiva y qué más dijiste? (.)
49      Sonia  entre sujetos
```

Estos fragmentos muestran tres instancias de repetición, las tres incluyen un breve periodo de habla que se traslapa. Es precisamente esta simultaneidad lo que permite afirmar que la repetición está aceptando el original, pues una repetición también puede servir para problematizar o rechazar.

El siguiente ejemplo corresponde a una secuencia en donde la repetición hace consenso.

```
S2405KL 8:34:0
 4       Sonia  o sea con niños tienes que hacer cosas muy concretas (.5)
 5              si no no te entien[den
 6       María                    [las escalas son buenísi[mas
 7  →    Sonia                                            [las escalas son
 8              bue:[ní:simas
 9         Eva      [sí
10       María      [con los adolescentes también=
11         Eva  =con los adolescentes yo todo el rato las hago=
12       Sonia  =les encantan aparte
```

En este caso hay toda una cadena de expresiones que se traslapan (5-10) mientras que las ultimas tres expresiones se presentan de forma encadenada sin pausa de por medio. La repetición más la manera en que se desenvuelve la secuencia permite afirmar que los participantes se orientan al consenso.

El habla que se traslapa también está presente en la construcción conjunta de expresiones. En estos casos el complemento y su aceptación suelen traslaparse brevemente o aparecer encadenados.

```
S2604 K2LA 16:48:4
24      Sonia  esta parte que tú decías Eva (.2) yo me quedé en los
25             hijos a propósito (.5) porque no sentí que tenía
26             permiso(.2)
27  →   María  °de hablar de otra [cosa°
28      Sonia                     [de hablar de otra cosa.

S2405 K1LB 4:38:0
 7       Alec  y el paciente te puede decir no me gus[ta no me late
 8      Sonia                                        [y te puede decir
 9             no me late.
```

Al volver a presentar estos fragmentos, me interesa enfatizar la presencia reiterada del habla que se traslapa en estos intercambios. Su presencia no es gratuita, contribuye a la realización del consenso y de la autoría múltiple.

Desde la perspectiva clásica del sistema de organización de turnos de Sacks, Schegloff y Jefferson estos momentos de habla simultánea podrían caracterizarse como transición de hablantes (1974).

Sin embargo, la transición entre hablantes puede darse de muchas formas, por ejemplo con pausas largas. Cada tipo de transición tiene un efecto particular y habla de un formato de interacción diferente. Con los ejemplos anteriores espero haber mostrado que el habla que se traslapa realiza más acciones que el simple cambio de hablantes.

A lo largo de esta sección voy a mostrar ejemplos que incluyen periodos extensos de habla simultánea. El foco de esta investigación es más limitado, solo me interesa el habla simultánea que toma la forma de una "expresión coral". Para establecer los límites de este fenómeno discursivo, es necesario empezar por considerar otras formas de habla simultánea.

En una interacción con cuatro o más integrantes la conversación puede dividirse y dar lugar a dos conversaciones totalmente independientes entre sí, pero que ocurren en simultáneo. Esta circunstancia puede dar la impresión equivocada de un intercambio diseñado para producirse coralmente (Egbert citado en Schegloff, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Aunque los encuentros entre terapeutas suelen involucrar a cuatro personas o más, la conversación no se subdivide, al contrario, todas las terapeutas mantienen una misma conversación. Esta observación es importante porque la idea de terreno colaborativo ha sido criticada por no tomar en cuenta la posibilidad de una escisión (Schegloff, 2000).

El habla de dos personas o más puede traslaparse cuando una de ellas produce un turno más largo o extenso de lo habitual, la otra persona responde con partículas como "ah", "mjm", "mmm". Estas partículas ejercen la función de continuadores, sirven de puente entre las distintas partes del habla que el otro produce (Goodwin, 1986).

La persona que produce continuadores contribuye a que el otro desarrolle su habla, al renunciar a ocupar el espacio conversacional y a producir una acción alternativa. Aunque los continuadores ocurren en simultáneo con el habla de otra persona, no son tratados como un obstáculo interaccional por los hablantes. Dado que los continuadores se entienden fundamentalmente como renuncia a ocupar activamente el espacio de conversación, no los considero una instancia de una expresión coral.

En situaciones grupales, la risa, las felicitaciones ante buenas noticias, los saludos y despedidas, se realizan de forma coral (Schegloff, 2000). Aunque estas acciones están diseñadas para producirse en simultáneo, tampoco las considero parte del tipo de expresiones corales que analizo aquí.

Por una parte dichas actividades forman parte de los momentos más ritualizados de una interacción. Por otra parte, las expresiones corales me interesan en tanto acción social. En mis datos las expresiones corales forman parte de prácticas de construcción del consenso más complejas, ocurren dentro de contextos que implican evaluar, justificar y argumentar.

En el siguiente fragmento Ruth argumenta por qué los pacientes abandonan un proceso terapeútico con equipo reflexivo, traza una diferencia entre una terapia que incluye la presencia habitual del equipo y una terapia que incluye al equipo por una sesión única.

S0102 K1LA 07:42:00

1		Ruth	y alguien que este que normalmente ve a su terapeuta y
2			que de repente va (.) puede o no puede (0.3) darse lo
3			que tu dices, entonces es gente igual con dolor, gente
4			con dilema, entonces yo no creo tanto que sea este::
5			(0.5) la forma de trabajar del equipo (.) o sea puede
6			ser que a lo mejor no esté acostumbrada a oir ta:ntas
7			ideas (0.4) y a lo mejor necesite más tiempo para (0.3)
8		María	(para digerirlas) (.)
9		Ruth	para digerirlas o que se haya sentido amenazada por
10			tantas voces (0.5) pero gente que que empieza- este con
11			el equipo no no este: (.) no le pasa eso que que ya
12			no:: (0.5) de repente ya no regresa (.)
13		Sonia	no porque el encuadre desde el principio es(.) es
14	→		[es distinto
15		Ruth	[es distinto

Ruth construye este argumento con la participación de las demás, a partir de recursos como la construcción conjunta de expresiones (7-9). Ruth llega a la idea: "la gente que empieza su proceso terapéutico con un equipo no le pasa eso de que ya de repente no regresa".

Sonia presenta una expresión para añadir un elemento más, en este caso una razón que justifica el argumento de Ruth "no porque el encuadre desde el principio es distinto".

La parte final de esta expresión es producida coralmente: dos participantes que dicen la misma idea, con las mismas palabras y al mismo tiempo. Como práctica de generación de consenso, este coro toma mayor fuerza interaccional, no tiene el mismo efecto una expresión producida en boca de una persona que en boca de dos.

En el siguiente ejemplo, las participantes recuerdan conceptos clave de la terapia familiar, en particular de la terapia estructural.

N2304 K1LA 12:56:7

1		Ester	y el paciente identificado era el encargado (.7)
2		Ana	°(de darle voz) [a la problemática°
3		Ester	[de dar voz
4			(.6)
5	→	Ester	[a la problemática de la familia
6	→	Ana	[a la problemática de la familia
7			(1.5)
8		Ana	exactamente

Este fragmento se reduce a una idea básica: el paciente identificado era el encargado de dar voz a la problemática de la familia, pero esta idea no es producida inmediatamente y requiere del trabajo de ambas participantes para llegar a ella.

La pauta general corresponde a la generación conjunta de expresiones, pero la expresión toma más tiempo en construirse. Ester produce una expresión incompleta y Ana ofrece tentativamente un complemento (1,2). Después Ester incorpora por medio de una repetición parte del turno de Ana.

Ester y Ana producen simultáneamente el mismo final para la expresión que están construyendo "a la problemática de la familia". La participación de ambas genera la producción de una expresión coral que coincide en términos de tiempo y contenido.

Aunque el formato del coro es el mismo, el contexto interaccional difiere con respecto al fragmento anterior. El primero involucraba producción de argumentos, el segundo repasar ideas familiares. La fuerza retórica del coro es similar, si hay dos personas que recuerdan el mismo concepto en los mismos términos, dicho concepto se vuelve parte de lo no-debatible.

En ambos casos parece haber un catalizador de las expresiones corales, una expresión parcial que los demás pueden terminar. La diferencia está en que aquí no hay un turno diseñado para aceptar el complemento, o bien, una persona encargada de aceptarlo. El complemento se acepta a partir de la expresión coral, de la participación simultánea.

Ester reflexiona sobre la entrevista que acaba de suceder:

```
N3004 K1LB 29:16:6
 1      Ester  y por otro lado a mi una de las cosas que me llamo
 2             mucho la atención de esta sesión de hoy es cómo cuando
 3             (1.7) se va construyendo (.) a partir de lo que él está
 4             diciendo (.9) las cosas fluyen (2.1) y fluyó grueso
 5             salió muchísima información (1) muchísima muchísima
 6             información de cómo piensa (.5) y de cómo vive su
 7             (      ) (3.2) y yo no sé si yo le daría un ratito
 8             de:: esto no?
 9             (3)
10        Ana  un ratito de esto de::? [(cómo?)
11      Ester                          [de estar ahí
12             (.5)
13        Ana  ah [estar ahí
14      Ester     [estar ahí y [estar ahí
15        Ana                  [estar ahí [estar ahí
16      Ester                             [y estar ahí y estar ahí (.)
17             y luego ya empiezas como a moverte a otro °lado°=
18             =sí.
```

La expresión inicial de Ester recapitula lo sucedido a partir de lo que "me llamó mucho la atención de esta sesión", esta recapitulación abre el camino para una sugerencia, que se presenta tentativa e indirectamente "y yo no sé si yo le daría un ratito de esto". La respuesta de Ana inicia una reparación por medio de una repetición, es decir, convierte la sugerencia de Ester en algo que no se ha comprendido aún.

La respuesta "de estar ahí" es interesante. Vista desde fuera parece una expresión ambigua y sin referentes claros, sobre todo cuando es la reacción a una petición de aclaración. Sin embargo la respuesta de Ana registra y acepta esa contribución, la partícula inicial "ah" la marca como un recibo de noticias.

Ester transforma el matiz del intercambio y pone en marcha un coro al que se une Ana. Las repeticiones de Ester están cuidadosamente colocadas para coincidir con las de Ana, ambas logran un engranaje casi perfecto de sus expresiones.

Esta expresión coral se construye a partir de una repetición constante de la misma frase, la separación entre repetir las palabras de uno o las de otro de otro se diluye. Si la

repetición contribuye a fijar significado, este coro fija y hace estable una expresión que en principio era ambigüa y difusa. Las repeticiones se encadenan de forma diferente, no una después de otra, si no en simultáneo a una misma voz.

Los tres fragmentos analizados incluyen instancias de expresiones corales que coinciden en tiempo y contenido, se dicen las mismas palabras en el mismo momento.

Las expresiones corales pueden evaluarse en términos de sus efectos, qué pasa cuando dos personas dicen las mismas palabras al mismo tiempo *en este tipo de contexto*. Las actividades corales parecen construir una voz grupal. Pensar por qué los pacientes abandonan la terapia, sugerir una línea de trabajo con un paciente o revisar conocimientos teóricos son procesos complejos porque las rutas de acción son muchas y llevan consigo la posibilidad del desacuerdo. La actividad coral tiene un efecto distinto al de actividades como felicitar o saludar en donde las posibilidades de respuesta están mucho más restringidas.

Los intercambios entre estas terapeutas dan cabida a la participación múltiple, pero esta participación no siempre toma la forma de un coro ¿Qué fomenta la presencia de expresiones corales? La respuesta es el contexto de la conversación. En un sentido amplio, el contexto son las personas específicas que participan, la historia de esa conversación y el fondo de conocimientos (que se asumen) compartidos. En un sentido más restringido el contexto es la manera en que estos elementos se evidencian momento a momento en la secuencia de la interacción.

Los participantes reaccionan al contenido del habla, al envoltorio del habla y a la concatenación de las expresiones. Si dos personas pueden producir al mismo tiempo las mismas palabras es porque usan la totalidad del contexto como recurso para producir una acción relevante (Lerner, 2002; Liddicoat, 2004).

Gene Lerner distingue el habla específicamente diseñada para ser coral y la que tiene como resultado la simultaneidad. En el primer caso los participantes ajustan su habla para que sea escuchada al unísono: las mismas palabras dichas al mismo tiempo en el mismo ritmo. El segundo caso supone que el efecto es coral aunque no necesariamente la intención, es decir, el habla no fue diseñada para producirse en simultáneo aún cuando puede llegar a coincidir. Sin embargo, no siempre es posible distinguir con nitidez entre ambos casos.

La idea de diseño es importante porque muestra que el coro es una actividad legítima y no una desviación que requiere reparación. Los tres fragmentos que analicé corresponden al primer caso, están diseñados para producirse al unísono, por lo tanto no son problemáticos para las terapeutas.

Sin embargo, en mis datos los casos de sincronización perfecta no son tan frecuentes. En cambio, hay un número importante de episodios que involucran habla simultánea que tampoco se evidencian como problemáticos.

En este segmento las participantes hablan de un taller donde un terapeuta mostró su trabajo clínico con niños. El tono general del intercambio previo a esta secuencia es de crítica hacia el énfasis de ese terapeuta en el aspecto técnico.

N1405K1LA 17:52:08
1 Jordi es algo que yo creo que hace (así),

```
 2            yo sólo he visto un video de este señor en mi vida (.8)
 3            pero yo creo que también es como su estilo o sea (.4)
 4            yo tengo un amigo que le (.3) le gustan los ositos de
 5            peluche y como tu me platicaste de tu osito de peluche
 6            no sé sí (.4) o sea es co[mo
 7  →   Inma                           [mjm
 8      Jordi  una manera de poder=
 9        Ana  =[pues de identificarse
10       Imma   [cómo de cómo de:: de:: iden[tificarse
11      Jordi                                [de identificarse=
12        Ana  =de identificarse de estar en la misma::=
13       Inma  =mjm
14      Jordi  mjm
```

En esta expresión Jordi se convierte en un animador de la voz del terapeuta. Esta animación sirve para describir y justificar un aspecto particular de su intervención (precisamente el que había sido objeto de crítica). En la última parte de la expresión Jordi regresa a su propia voz: "no sé sí o o sea es como una manera de poder"

La porción final del turno de Jordi sirve de trampolín para una reacción simultánea. Al igual que en los casos anteriores, hay un elemento específico que sirve de catalizador, una frase incompleta dentro de un turno que proyecta significado. De igual manera las tres participaciones convergen en la misma idea "es una manera de poder identificarse".

Sin embargo, la expresión de cada hablante es una producción individual que no está hecha para embonar con la del otro. Hay tres expresiones similares, pero no idénticas, que ocurren en diferente tempo. El efecto son tres voces diferentes que coinciden. Por ejemplo Inma busca la palabra adecuada de forma solitaria "como de cómo de de" cuando Ana ya ha ofrecido la opción "de identificarse".

El efecto global de este fragmento es el consenso, hay tres expresiones producidas por separado y todas apuntan a la misma dirección.

Los fragmentos anteriores nos ponen ante dos caminos. El primer camino supone la existencia de habla simultánea cuya coincidencia en contenido y ritmo es absoluta el resultado es una expresión única a dos o más voces. El segundo camino admite la posibilidad de variaciones, puede haber dos expresiones simultáneas que no coinciden en ritmo o en las palabras exactas.

De aquí en adelante voy a concentrarme en las variaciones que pueden ocurrir dentro de expresiones simultáneas. El argumento central es que estas expresiones pueden considerarse corales aún cuando no se produzcan al unísono. Mi definición inicial de una expresión coral es un espacio que se abre a la simultaneidad de voces a partir del desarrollo específico de una secuencia. En la medida en que avanza la exposición añadiré más elementos a esta definición.

Las participantes hablan de la entrevista que acaba de suceder:

```
S2604 K2LA 20:56:0
1       Eva    si qué?
2       María  ah no porque ella es lo que quería ella (.3)
3       Eva    lo que nunca le dijimos (.2)
4   →   Sonia  [ella quería que le dijeramos que ella estaba bien
5   →   María  [que ella estaba bien
```

```
6       Sonia  y eso no le dijimos. no cumplimos
```

Eva hace evidente una falla en la escucha "si qué?" e inicia una reparación, la frase "lo que nunca le dijimos" es una repetición de un turno anterior que está hecho para ser completado y evidenciar la porción del intercambio que Eva no escuchó.

Eva obtiene dos respuestas en simultáneo. Una vez más tenemos dos expresiones que se traslapan y que se presentan como contribuciones separadas, aún así los contenidos de ambas son muy cercanos.

Una sola respuesta basta para que Eva resuelva su falla de escucha o comprensión. En un momento en que se está recordando qué fue lo que sucedió, dos respuestas simultáneas producen consenso. Basta con imaginar qué pasaría si las respuestas de María y Sonia acerca de "lo que nunca le dijimos" fueran contrarias. La aparente neutralidad de una actividad como recapitular o recordar tendría que ser negociada para fijar lo que "realmente pasó".

Las terapeutas reflexionan qué sucede cuando el terapeuta tiene ideas preconcebidas acerca qué temas abordar en terapia

```
S2405 K1LA 2:44:02
 1      Sonia  pero a mi- a mi se me hace muy interesante la prop- la
               postura porque a veces pensamos que sí pensamos así
               (.5) pero a la hora de los trancazos (.4) tenemos
               ciertas (.) como ideas preconcebidas de (.3) que
               [es lo que les conviene
         Eva   [de lo que es bueno para el otro
        Sonia  o lo que es bueno para el otro=
```

Aquí tenemos dos expresiones simultáneas que emplean palabras diferentes pero que construyen significados similares. A diferencia del ejemplo anterior, aquí Sonia reconoce y acepta la contribución de Eva, esta aceptación es importante en tanto que confirma que el espacio conversacional es compartido, no tiene un único dueño. En virtud de esta aceptación "lo que les conviene" y "lo que es bueno para el otro" se vuelven expresiones compatibles.

Ruth sugiere definir el objetivo de la terapia de María y su paciente como un espacio para que él se escuche a sí mismo.

```
S1705 K2LA 6:23:0
 1       Ruth  a la mejor (.2) es simplemente infor- estarse
 2             informando a si mismo o sea el ha[blar
 3      María                                    [y escucharse a sí
 4             mismo=
 5       Ruth  =le está informando a él
 6       Alec  sí porque es cierto no tiene ningún espacio
 7             o sea no le cuenta [ni a su amigo. nada.
 8      María                     [y amigos (si tiene) cero.
 9             (.6)
10             nada.
```

La pauta global de la secuencia es aditiva, cada expresión añade algo a la anterior. Aquí es importante la manera en que se enlaza el habla de cada participante (de forma

encadenada y sin pausas) así como los elementos lingüísticos empleados como la conjunción "y".

La expresión de Alec se presenta como una afirmación que hace consenso con las expresiones anteriores "sí por que es cierto" a partir de algo que se presenta como un hecho de la vida del paciente "no tiene ningún espacio o sea no le cuenta ni a su amigo nada".

Esta participación da lugar a un coro, dos expresiones que ocurren en simultáneo que emplean palabras cercanas pero diferentes. Ambas tiene el mismo efecto retórico construyen como un hecho que el paciente no habla de su situación personal con nadie.

Las terapeutas intentan definir la diferencia entre casos graves y casos difíciles.

```
S2604 K1LA 08:35:0
 1       Alec  hablando de gravedad una familia puede llegar con que
 2             su hijo bajó de promedio de nueve nueve a punto
 3             [ocho y puede ser una tragedia no
 4      Sonia  [exactamente y para ellos es gravísimo (.5)
 5             y esos son los más difíciles para mi=
 6      María  =sí
 7      Sonia  ha ha ha ((risas))
```

Una vez más tenemos dos expresiones simultáneas. Sonia puede suplementar el turno de Alec gracias a que la trayectoria de su turno es visible, así ella puede entrar al espacio conversacional y hacer consenso.

En este caso la diferencia entre las palabras dichas por cada uno es mucho más grande, aún así ambas expresiones preservan el mismo significado. La partícula "exactamente" sirve para anunciar que lo que viene es una expresión separada (no un complemento) y para marcar acuerdo con lo que Alec está diciendo.

Aunque las expresiones que se traslapan usan palabras diferentes, su fuerza retórica es similar, ambas marcan un contraste entre un acontecimiento pequeño (bajar de promedio de 9.9 a 9.8) y el efecto que puede tener. Con ese propósito ambos recurren a una formulación extrema usando palabras como "tragedia" y "gravísimo".

La simultaneidad de las expresiones, más la similitud de contenidos, más la fuerza retórica de ambas, contribuye a hacer sólido el consenso. El elemento clave es que la acción que despliegan ambas expresiones sea equivalente. Dos expresiones similares en contenido pero que realizan una acción diferente no tendrían como efecto el consenso.

Hasta ahora he descrito el habla que se traslapa como fenómeno recurrente en los intercambios entre terapeutas. Por medio de este recurso las participantes pueden producir una misma expresión al unísono, o bien construyen expresiones separadas que llevan la misma carga retórica.

Cuando se inicia el habla simultánea ninguno de los participantes se detiene o lucha por controlar la interacción, cada uno de ellos lleva su propia expresión al final previamente proyectado.

El habla coral no se limita a dos expresiones que coinciden momentaneamente. Hay episodios en que las diferentes expresiones de los individuos se entretejen, a veces por medio de habla que se encadena y otras por medio de habla simultánea.

En esta conversación Ester habla de la demostración pública que hizo un terapeuta del enfoque narrativo:

N1405K1LA 17:52:08

```
18      Ester  pero lo que es muy interesante es cómo (.) él va
19             construyendo o sea de la sesión anterior (.4) a la
20             sesión del dia siguiente (.8) tu podías (.2) como ir
21             identificando las cosas qué el estaba haciendo y [cómo=
22       Imma                                                    [mjm
23      Ester  =las iba a hacer (.7)
24        Ana  mjm
25             (.5)
26      Ester  o sea no había una di[ferencia
27      Jordi                       [como que ya sabías que iba a
28             decir y [que iba a preguntar
29        Ana          [es su receta=
30      Ester  =sí pues=
31       Imma  =tienes un estilo muy hecho?=
32        Ana  =[es su receta.
33      Ester   [(exacto) sí. como que el tiene u::n (.)
34             siste[mita no?
35        Ana       [una metodología y ( ) [la aplica
36      Ester                               [sí
37             (.2)
38             y entonces ya hay esta técnica y tú la aplicas de esta
39             manera y el paso que sigue es éste (.3) y y continúas
40             por acá (.4) y (.4) ya tienes como muy claro para
41             donde te vas
```

La secuencia inicia con una descripción de las sesiones de este terapeuta, descripción que no se presenta como algo neutral si no que subraya ciertos elementos concretos. El primer turno de esta secuencia es suficientemente claro para incitar la participación de los demás, pero suficientemente ambiguo como para que las terapeutas busquen establecer hacia dónde se dirige en términos de contenido (de qué esta hablando Ester) así como de acción (está describiendo, explicando o criticando el trabajo de este terapeuta)

Cada persona despliega una acción individual con su habla, sin embargo el efecto global de la secuencia está dado por la manera en que se entrelazan las distintas contribuciones, por la articulación de la participación colectiva.

El espacio entre las líneas 26 y 35 está marcado por la presencia de habla que se traslapa y habla encadenada. Cada expresión cobra forma y sentido en relación a las expresiones circundantes, solo así se especifica la acción de cada contribución y se define el tipo de actividad que está sucediendo.

Por ejemplo, cuando Ana dice “es su receta” redefine el sentido de las contribuciones anteriores, de la misma forma en que un “sistemita” moldea el sentido de “receta”.

La organización del intercambio da lugar a que “receta” “un estilo muy hecho” “un sistemita” y “una metodología” se vuelvan parte de la misma familia de significados. Este

resultado está dado por la forma en que se usan las palabras dentro de la secuencia y no únicamente por la definición del diccionario.

Lo que empieza como una descripción neutral se convierte en una actividad de calificar e ironizar un aspecto del trabajo clínico de este terapeuta: su énfasis en la técnica. Curiosamente, lo que empieza como una acción individual, una sola persona que da voz a un conjunto de ideas, se convierte en una acción colectiva.

El habla simultánea hace posible esta forma de participación colectiva, en donde cada persona reacciona al habla del otro *mientras* se está produciendo (Goodwin & Goodwin, 1987). Se abre el espacio a una autoría compartida en donde todos son copartícipes de la actividad de describir, ironizar y criticar el trabajo de este terapeuta. La simultaneidad de las voces, lejos de ser un obstáculo constituye un catalizador.

Las terapeutas discuten la decisión de invitar a sesión a una hija que usualmente acude con su mamá. En particular ellas cuestionan si pudo haber sido una decisión unilateral tomada exclusivamente por su terapeuta (Ruth).

S2405 K2LA 6:11:9

```
 1      Nuria  ah pero (.) pero el que lo [haya hecho público.
 2      María                             [porque también eso-
 3      Nuria  o sea [que le dijera sabes qué
 4      María        [mjm
 5             (.6)
 6      Nuria  yo:: (.) [yo pensé en=
 7      María           [también ella pudo decidir
 8      Nuria  =esta sesión porque hay veces en las sesiones (.) que
 9             siento que tu tienes cosas que- (.3) que decir no? .hhh
10             y  creo que- y creo que es válido no? o sea creo que
11             ahí en ese momento ella hubi[era
12      María                               [ajá
13      Nuria  podido decir yo quiero seguir hablando de
14             [lo mismo o
15      María  [claro la
16             diferencia es que [lo hizo público
17        Eva                    [que fue muy abierta
18             la demanda de Ruth (.)
19      María  sí
20             (.)
21      Sonia  ajá=
22      Nuria  =o sea [yo sí te ofrecí este espacio (.) po:rque que
23        Eva         [se hizo muy pública
24      Nuria  hay cosas que no: m (.) has podido hablar allá (.)
25             que si quieres puedes hablar acá no?
```

El argumento que se construye aquí es que la opción de abrir la sesión a la paciente (versus a ella con su mamá) fue pertinente en tanto que la terapeuta hizo pública su posición. ¿Cómo llegan las terapeutas a este argumento?

El argumento de Nuria se extiende a lo largo de toda la secuencia y en esta realiza varios cambios de voz, se vuelve animadora de la voz de la terapeuta “yo pensé en esta sesión porque hay veces en las sesiones que siento que tú tienes cosas que decir”. Reporta la voz de la paciente “ella hubiera podido decir yo quiero seguir hablando de lo mismo”. Y también introduce su propia voz “ah pero el que lo haya hecho público” “yo creo que es válido”.

Paralelamente hay otras expresiones que ingresan en el espacio conversacional y que dan fuerza al mismo argumento. La secuencia en su globalidad se compone de una voz principal (Nuria) que provee los bloques esenciales del argumento y de otras voces (María y Eva) que se convierten en un eco de la voz principal.

Es importante notar que las expresiones tienen una función auxiliar, no intentan iniciar un turno distinto o exponer un argumento diferente. El contenido del eco hace de la simultaneidad un recurso interaccional no un obstáculo. Expresiones como "también ella pudo decidir", "la diferencia es que lo hizo público" "que fue muy abierta la demanda de Ruth" apoyan el argumento de Nuria.

Las terapeutas discuten cuál debería ser el objetivo de la terapia con un paciente, resolver un dilema versus ayudarlo a reflexionar sobre ese dilema:

S1705 K2LA 7:08:3

```
 1      Nuria  pero el objetivo puede ser hablar de eso y no
 2             necesariamente [tiene que salir=
 3       Alec                 [y no resolverlo
 4       Ruth                 [claro
 5      Nuria  =con una deci[sión
 6      Sonia               [claro y que no necesariamente resolverlo
 7             (.4)
 8      Nuria  claro=
 9      María  =claro=
10      Nuria  =es la diferencia entre que [tu sienta:s
11       Alec                              [porque si hace una
12             diferencia como tera[peuta
13      Sonia                      [claro=
14      Nuria  =mjm=
15       Alec  =si estás ahí [para resolverle
16      Sonia                [estás muchos menos presionado estás ahí
17             para ayudarlo a reflexionar
18             (.6)
19             [no necesariamente
20      María  [sí
21      Sonia  para que resuelva
22      María  sí
```

Al igual que en el fragmento anterior hay un tema central que se reproduce constantemente a lo largo de la secuencia y en boca de distintas personas. La primera expresión "pero el objetivo puede ser hablar de eso y no necesariamente tiene que salir con una decisión" establece el tema de la secuencia.

Si bien el tema de discusión puede ser fijo, eso no implica que la propuesta de Nuria será aceptada, por eso la respuesta colectiva, en su forma y en su contenido, es un elemento clave para negociar y consensuar esta idea.

La expresión de Nuria no tiene que llegar a término para proyectar significado. Alec retoma la estructura de Nuria para introducir su expresión. A su vez Sonia incorpora parcialmente el turno de Alec para realizar consenso con las expresiones anteriores.

Nuria, Alec y Sonia usan "y no" para marcar contraste entre los dos objetivos terapéuticos, hablar de versus resolver, por pequeño que sea este elemento muestra que los participantes atienden a los detalles mínimos para *sincronizar* su habla con la del otro. Esto es un elemento a favor de la idea de que el habla simultánea ocurre gracias a la

coordinación interpersonal, no como lucha por controlar el contenido o el formato del intercambio.

La interjección "claro" está presente a lo largo de toda la sesión. Según el diccionario se usa para dar por cierto o asegurar lo que se dice. Efectivamente este es el uso que dan las participantes, sirve para anclar y consensuar las expresiones que están generando.

A partir de la línea 10, Nuria justifica el argumento que inició al principio de la secuencia. Alec inicia una justificación similar que se traslapa. Esta es una de las pocas ocasiones en que dos expresiones simultáneas no llegan al final proyectado y Nuria parece detener su turno. Aún así, ambas participaciones son compatibles en términos de contenido y Alec incorpora elementos de la expresión de Nuria, no solo la palabra específica "diferencia" también el argumento general.

La participación de Sonia da por hecho que el objetivo no es "resolver", es decir, esa porción del argumento se da por consensuada, entonces ella puede plantear un objetivo distinto "ayudarlo a reflexionar".

Esta secuencia se caracteriza por la participación activa y constante de los participantes, participación que puede ser mínima (a través de partículas como "sí" y "claro") pero no por ello menos decisiva. La participación activa toma la forma de habla simultánea, las expresiones fluyen en cascada, una detrás de otra, cada una hace consenso, solidifica y amplía un mismo argumento.

Los participantes giran en torno a la producción del consenso. Dada la inmediatez con que se concantenan las expresiones es posible decir que cada participante responde al otro, no después de que terminó de hablar, si no *mientras* habla. Este formato puede ser exitoso o no, aquí funciona en tanto que cada participante da al siguiente elementos para reafirmar y construir un argumento.

Los tres fragmentos anteriores involucran episodios extensos de habla simultánea. El argumento principal para afirmar que la simultaneidad de voces es un recurso y no un obstáculo, es que las terapeutas desarrollan actividades y persiguen metas. En el primer fragmento critican el trabajo de un terapeuta, en el segundo justifican ciertas acciones y decisiones de una terapeuta, en el tercero construyen un nuevo objetivo terapéutico. En los tres fragmentos esto se logra colectivamente con la participación y el concierto de los involucrados.

Cabe preguntarse si un espacio en donde se busca tener acceso único al suelo conversacional, o donde se intenta resolver el habla que se traslapa, sería posible producir los argumentos que permiten a estas terapeutas criticar, justificar o consensuar. A partir de este análisis, la respuesta es que no.

3 La construcción de la experiencia y el conocimiento

El discurso es construido, se ensambla a partir de materiales y recursos específicos. Hasta ahora he analizado los materiales específicos que componen la interacción entre estas terapeutas: la repetición, la construcción conjunta de expresiones y las actividades corales.

Los materiales identificados responden a la pregunta ¿cómo está ensamblado el discurso? Parecería que esta pregunta remite exclusivamente al ámbito de lo lingüístico, solo se ocupa de la forma. Sí y no, son formas lingüísticas y son algo más.

Ninguno de los tres bloques anteriores puede entenderse analizando el habla de una persona, todos son formas de respuesta a la expresión de otro, por lo tanto se realizan conjuntamente. Las formas de habla nos llevan a la interacción, al espacio social.

La segunda pregunta relevante es ¿qué hace el discurso? Esta pregunta deriva de la premisa de que el discurso es constructivo, pero no se puede responder a esta pregunta sin recurrir a los materiales de que está hecho el discurso.

La respuesta más amplia es que estos materiales (repetición, expresiones conjuntas, actividades corales) *hacen consenso*. El consenso es una práctica social y está dado por la forma en que se desenvuelve la interacción.

En las páginas anteriores mostré que estos materiales se emplean de forma recurrente y efectiva, son parte de una pauta. Ahora quiero centrarme menos en la forma de cada recurso, y más en sus posibilidades, en aquello que permite.

El argumento a desarrollar es que estos recursos interaccionales hacen posible una experiencia y un conocimiento compartido, sin los cuales sería imposible desarrollar actividades específicas como establecer objetivos terapéuticos o reflexionar sobre una determinada forma de intervención.

Al inicio de este trabajo presenté dos monólogos, comparados con la totalidad de los datos, son una forma atípica de organizar el encuentro: una persona que habla por largo tiempo ante la falta de respuesta de los otros.

La diferencia entre los monólogos y el resto de los episodios no se limita al número de personas hablando. Cuando la participación es múltiple, la definición del momento interaccional se genera colectivamente, me refiero a todos los aspectos del intercambio: de qué estamos hablando, cómo estamos hablando y con qué objetivos.

A continuación vuelvo a presentar una porción de un monólogo:

S0202 K2LA 1:29:6

```
 9   Sonia  y en el artículo habla de que
10          e- históricamente se había ev- visto a las parejas
11          homosexuales (.6) COMPARÁNDOLAS con las heterosexuales.
12          (.3) y entonces (.) cualquier comparación tenía que ver
13          con déficit (.6) tenía que ver con cómo no son como.
14          (.4)
15   María  mjm
16          (.8)
17   Sonia  y su propuesta es qué pasa si es- si las estudiamos en
18          el centro en vez de estudiarlas en el margen. (.3)
19     Eva  m:
20          (1.1)
```

Ya presenté antes un análisis detallado de este fragmento. Por ahora basta mirar las líneas 15 y 19. Ambas son puntos de entrada, un espacio donde alguien puede decir algo, ya sea: añadir, preguntar o rebatir a lo que Sonia dice.

Decir algo no es llenar un silencio con palabras, es desplegar una acción que define el momento interaccional. La participación de los otros pueden definir los contenidos del "artículo este" como algo compartido, relevante, incomprensible, etc. Puede definir también el tipo de actividad y su objetivo, de qué se trata este intercambio ¿describir el texto? ¿criticarlo? ¿pensar su relevancia práctica?

Aquí, el espacio interaccional se define a partir del habla de uno y el silencio de otros. No hay manera de confirmar si el conocimiento que Sonia despliega es compartido o no.

El segundo monólogo se caracteriza por una gran cantidad de pausas que no están diseñadas para incitar la respuesta de otros, pues ocurren dentro de una unidad de turno extendida. El resultado es el despliegue de una experiencia no compartida.

Las pausas ocurren dentro de oraciones que aún no están completas:

```
el tiempo que estuve trabajando en (1)

a la familia a los adolecentes y a los niños entonces este (1)

siempre nos enfrentamos con eso que (.9)
```

Elementos como pausas o frases inacabadas son aperturas potenciales, que pueden convertir el espacio conversacional en un terreno compartido. Para que esto ocurra, es necesario que una persona moldee su habla para dar lugar a la presencia de los otros. No se trata de un esfuerzo individual, los otros tienen que recibir y aceptar esta invitación.

En el caso de los monólogos falta alguna de estas partes. Hay una apertura que no es reconocida como tal, una invitación que o no se registra o no se acepta. O bien las acciones del hablante no fomentan la participación del otro. Si hay una conjunción de ambas partes la emergencia del terreno colaborativo se hace realidad.

Podemos ver el habla que surge en estos encuentros como un texto. Así podemos preguntarnos acerca de la relación entre los hablantes y el texto. En el caso de los monólogos la relación es de uno a uno: el texto sale de la boca de una persona. En el caso de los diálogos esta relación se complejiza, hay dos personas o más que intervienen en la producción del texto emergente (Coates, 1996)

La relación uno a uno entre texto y hablante contribuye a desplegar un conocimiento y una experiencia individual. Una vez que hay un texto en manos de una colectividad, es posible hablar de la generación de experiencias y conocimientos compartidos.

Experiencia y conocimiento no son entidades anteriores a, o independientes de, la comunicación, más bien toman forma dentro de la interacción. Luego, mi propósito no es determinar qué experiencias o conocimientos son compartidos por estas terapeutas.

A lo largo de esta investigación he puesto énfasis en la noción de prácticas de visibilidad: cómo mostrar a los otros qué acción realiza el habla, y a su vez, cómo mostrar que se ha reconocido el sentido del habla del interlocutor. Ambos son procedimientos abiertos, públicos, que se sostienen en la coordinación interpersonal.

La noción de conocimiento y experiencia compartida se sitúan dentro de este marco, son las formas de coordinación intersubjetiva que hacen visible aquello que es común a todo el grupo.

Es posible argumentar que la interacción sería imposible sin puntos de referencia compartidos. En el caso de esta comunidad, hay todo un mundo conceptual previamente compartido, que gira en torno a una forma de entender y practicar la terapia. Aún así, dichos puntos de referencia tienen que hacerse visibles y entrar en circulación. Su influencia se hace evidente cuando forman parte del intercambio.

Las investigaciones sobre contextos educativos analizan cómo se genera y se evidencia aquello que es compartido. No sé si la etiqueta "educación" es adecuada para describir lo que sucede entre las terapeutas, sin embargo, el análisis de la interacción entre aprendices y enseñantes proporciona pistas importantes para pensar a esta comunidad.

A diferencia de otros contextos, la discusión en contextos educativos tiene requerimientos específicos que están dados por un objetivo último de aprendizaje: "…la información debería ser compartida efectivamente, las opiniones expuestas claramente y las explicaciones examinadas críticamente…". Es decir, la construcción del conocimiento tendría que ser un proceso del que se da cuenta públicamente (Mercer, 1995: 95).

La reflexión de Mercer bien podría aplicarse a las discusiones entre terapeutas. En un intercambio entre profesionales con metas y objetivos concretos, el proceso de construcción de conocimiento no puede minimizarse.

La mirada discursiva a los contextos educativos analiza la generación de un terreno común de experiencias y conocimientos, sin embargo, parece poner más énfasis en los fracasos que en los éxitos, es decir, en aquellos momentos en que se evidencian descripciones contradictorias de una experiencia, comprensiones equivocadas, o dados por sentado que no se verifican. En la misma línea del fracaso, se analizan interacciones en donde una persona (generalmente el enseñante) tiene el poder de determinar qué cuenta como experiencia y conocimiento en una situación determinada (Edwards y Mercer, 1987).

Esta líneas de indagación muestran que la experiencia y el conocimiento no son entidades fijas, si no asuntos maleables en el aquí y el ahora de lainteracción. Así "lo que todos sabemos" o "lo que todos vivimos" puede reformularse, debatirse y tergiversarse.

En las siguientes páginas me gustaría reflexionar sobre la construcción de un terreno común de experiencia y conocimiento en los intercambios entre terapeutas. No voy a centrarme en las fisuras o fracasos de esta construcción, más bien, quiero evidenciar prácticas de visibilidad, las formas colectivas de participación que dan lugar a lo compartido.

3.1 Conocimiento compartido

Este fragmento ya es familiar, muestra el papel de la repetición como recurso para avanzar hacia el consenso.

S2405KL 8:34:0

4	Sonia	o sea con niños tienes que hacer cosas muy concretas (.5)
5		si no no te entien[den

```
 6       María                    [las escalas son buenísi[mas
 7  →    Sonia                                            [las escalas son
 8              bue:[ní:simas
 9         Eva      [sí
10       María      [con los adolescentes también=
11         Eva  =con los adolescentes yo todo el rato las hago=
12       Sonia  =les encantan aparte
```

Los dilemas teóricos sobre el conocimiento compartido, derivan en dilemas metodológicos, la expresión "las escalas son buenísimas" es un buen ejemplo ¿en qué terminos debería analizarse? ¿cómo determinar si "las escalas" pertenece al ámbito de lo compartido?

Ambas cuestiones se convierten en callejón sin salida si se conciben en términos cognitivos, como cosas en la cabeza. Desde una posición de observador externo no tenemos acceso a los conocimientos que cada terapeuta tiene "almacenados", pero las participantes tampoco.

Un elemento analítico clave es la presencia de habla encadenada y que se traslapa, que remite a acciones con preferencia, en este caso actúa como forma de señalar familiaridad y acuerdo con la expresión anterior.

Otro elemento clave es la repetición, "las escalas son buenísimas" se presenta como un ejemplo del tipo de cosas "muy concretas" que se pueden hacer con niños. La expresión tiene un envoltorio de familiaridad, no se presenta como algo extraño o desconocido. Aún así, la expresión de María necesita una respuesta. La repetición inmediata permite ubicar la expresión original en el ámbito de lo compartido.

Lo que vemos en este fragmento son formas de respuesta y participación, no contenidos mentales. La suma de una expresión y su respuesta permite a los participantes mostrar y asegurar lo compartido. De este modo el conocimiento se hace visible y se pone a disposición de todos. Con este ejemplo espero haber desplazado la noción de conocimiento del ámbito mental al ámbito de lo responsivo.

El fragmento que acabo de presentar no constituye una rareza. La práctica de hacer visible y asegurar el conocimiento compartido es una constante. Esta práctica muestra que el intercambio entre las terapeutas tiene sus raíces en un fondo de circunstancias compartidas. Sin embargo, este fondo solo puede operar en la medida en que se hace presente en el aquí y el ahora de la interacción.

Las terapeutas hablan del libro *El profesional reflexivo* de Donald Schön.

S0706 K1LA 27:18:5

```
1        Alec  en el primer libro lo que dice es que hay (.5)
2              o sea que (.5) l::a sociedad se divide de tal manera
3              que hay un [grupo de gente que se encarga de descubrir
4       Sonia             [mjm
5        Alec  el conocimiento [y otros que son los profesionales=
6       María                  [mjm y otros (   )
7       Sonia  =que se encargan de hacerlo o de [aplicarlo
8        Alec                                   [que se encargan (.)
9              solamente de llevarlo a la práctica (.)
10      María  claro
```

La expresión de Alec está enmarcada como formulación de las ideas del libro, Alec se convierte en un animador de la voz del autor: "en el primer libro lo que dice es" de esta forma despliega conocimiento. Una vez más, las respuestas de los otros y la cadena de expresiones nos dicen qué estatus va a adquirir el texto discutido en la secuencia.

Cuando Alec logra trazar el rumbo de su contribución, los otros completan su frase. María produce un intento inaudible y Sonia completa la expresión. El resultado es una expresión producida a dos voces:

```
la sociedad se divide de tal manera que hay un grupo de gente que se
encarga de descubrir el conocimiento y otros que son los profesionales
que se encargan de hacerlo o aplicarlo
```

La participación de Alec no es una aceptación directa del complemento de Sonia, aunque las expresiones de ambos emplean palabras diferentes, preservan el mismo significado (7-9).

Las formas de participación permiten a los terapeutas desplegar una relación con el texto comentado. Dado que la participación es múltiple, las participantes visibilizan los contenidos del libro como parte de un terreno común.

En esta sesión las terapeutas discuten varios textos en que se contrastan las terapias sistémicas con aquellas de inspiración construccionista.

```
N2304 K1LA 15:36:7
 1       Ester   y me hace pensar en la: (.7) en algunos de los (.3)
 2               de las propuestas de la terapia individual
 3               (1.5)
 4               o sea esta: (2.3)
 5               pre a sum- (.3) pre:: entendido de que (.4) que
 6   →           hay una simbiosis entre las mamás y las hijas
 7       Ana     mjm
 8       Ester   que:: la chica tiene (.) anorexia (1.1)
 9   →   Ana     por culpa de la madre no?=
10   →   Ester   =por culpa de la madre en[tonces
11       Ana                              [porque hay
12   →           una simbiosis entre una y otra
```

Al igual que en el ejemplo anterior, esta secuencia inicia con una mención de un conocimiento teórico. Ester se sitúa como animadora, describiendo ideas que no asume como suyas. Así se construye una relación uno a uno entre el contenido desplegado y la persona que les da voz. Sin respuesta de los otros no hay modo de confirmar si estos contenidos son comprendidos y compartidos.

Cuando Ana entra en el espacio conversacional esta relación se modifica, Los recursos interaccionales ya son conocidos: la construcción conjunta de expresiones (8,9), la repetición (10) y la extensión de ideas (a partir de la conjunción porque en 11). La participación mutua da lugar a: "la chica tiene anorexia por culpa de la madre porque hay una simbiosis entre una y otra".

Ester y Ana reciclan conocimientos y de esta manera ponen en circulación un mundo conceptual. La participación conjunta les permite mostrar una orientación común, compartida, hacia los temas tratados.

N2304 K1LA 12:56:7

```
1       Ester  y el paciente identificado era el encargado (.7)
2       Ana    °(de darle voz)  [a la problemática°
3       Ester                    [de dar voz
4              (.6)
5    →  Ester  [a la problemática de la familia
6    →  Ana    [a la problemática de la familia
7              (1.5)
8       Ana    exactamente
```

En este fragmento Ester y Ana también reciclan conocimientos teóricos. Ambas coordinan su acción de modo tal que producen un coro. Aún cuando ellas no necesariamente se comportan como autoras de estas ideas, ambas están participando en la creación del texto emergente.

Entonces ¿qué es lo que permite recrear conceptos, textos y conocimientos? La tentación es recurrir a un espacio mental, como las terapeutas "poseen" los mismos conocimientos pueden recrear un mundo conceptual.

Otra opción es tomar como punto de partida la coordinación intersubjetiva: un proceso en desarrollo que se sostiene en las acciones y el contexto.

El reconocimiento y la visibilidad de una acción individual dependen del contexto. Una persona puede responder a detalles mínimos del habla, en ocasiones basta un sonido o una sílaba. Sin embargo las personas no responden a partículas aisladas, para que una expresión pueda anunciar su trayectoria es necesario un contexto (Liddicoat, 2004).

```
8       Ester   el chivo expia[torio
9       Ana                   [chivo expiatorio
```

En este ejemplo basta con que Ester diga "el chivo expia" para que Ana pueda predecir y reproducir el contenido de la expresión. Ella emplea los detalles mínimos del habla para responder (una palabra y dos sílabas) pero su respuesta ocurre en un espacio en que las participantes revisan y reciclan conceptos de la terapia familiar estructural.

En ese sentido cada acción individual tiene el potencial de producir contexto, de actualizar una historial de conversaciones y un mundo conceptual.

Las participantes recrean conceptos, textos y conocimientos, gracias a que cada expresión tiene el potencial de producir contextos relevantes de acción. Es decir, un espacio que delimita cómo debe interpretarse y responderse a lo que está sucediendo.

Dado que cada expresión es siempre una respuesta a otra, el terreno común de conocimientos solo puede circular y hacerse visible a partir de formas de participación conjunta.

3.2 Experiencia

Los datos de esta tesis no incluyen la entrevista con el paciente y el equipo de reflexión. La grabadora se encendía una vez que el paciente se había ido, lo que se captura es la discusión posterior.

Puesto que todas las terapeutas acaban ver y oir lo mismo, la entrevista y el equipo de reflexión se vuelven un telón de fondo que no se menciona explícitamente, parecería que

no es necesario reproducir lo que acaba de suceder. Sin embargo, hay momentos en donde no basta con que todos hayan vivido lo mismo si no que es necesario mostrarlo y hacerlo público.

Voy a iniciar con un ejemplo breve que ocurre cuando las terapeutas recapitulan sobre la entrevista que acaba de suceder.

```
S2604 K2LA 19:30:4
1       Sonia  y aparte tiene el rollo:: (.8) de sus creencias
2              en dios que son muy fuertes
3              (3.7)
4    →  María  °nos persinó a todos°
5    →  Sonia   nos persinó a todos
```

Sonia introduce el tema de las creencias religiosas de la paciente. La expresión tiene un envoltorio de neutralidad, se presenta como una declaración de algo que es, no como una impresión personal (1,2). En contraste, María envuelve su turno como algo que sucedió a todos los ahí presentes "nos persinó a todos" (4). Sonia produce en respuesta una repetición exacta (5).

Como ya señalé antes una repetición exacta puede servir para generar consenso, "nos persinó a todos" presenta un intento unilateral de definir una experiencia colectiva, la repetición exacta ratifica este suceso, lo convierte en algo que se reconoce como compartido.

Por breve que sea este fragmento muestra que la acción conjunta de dos personas contribuye a hacer visible lo vivido por el grupo.

En este fragmento las terapeutas discuten sobre las diferencias de opinión que se dan en los equipos de reflexión, específicamente en la entrevista que acaba de suceder.

```
S1705 K2LA 13:29:4
 1      María  >pero sí puedes decir< que no estás de acuerdo con un
 2             comen[tario
 3       Ruth       [ah sí sí. no y además de eso se trata que él no
 4             se lleve: (.) como que todos hablando de lo mismo
 5             (.7)
 6      María  °mjm°=
 7      Sonia  =no pero- eso no pasó para nada
 8             (.6)
 9   →    Eva  cada uno habló de otra co[sa
10   →  Sonia                           [cada uno habló desde otro
11             lado
```

La discusión que se abre aquí muestra una orientación de los participantes hacia las reglas que definen su práctica: lo que se puede decir versus lo que no, "todos hablando de lo mismo" versus todos hablando de cosas diferentes. Esta discusión sobre las reglas de la terapia no se da en el vacío, si no en relación a una sesión específica.

La expresión de Ruth está enmarcada en términos de un objetivo general del equipo de reflexión, en cambio, la respuesta de Sonia lleva la discusión al terreno de los hechos, a lo que sucedió: "eso no pasó para nada".

Sonia hace una definición unilateral del pasado cercano, pero sin la confirmación de otros su expresión "eso no pasó para nada" no determina lo que sucedió. La presencia de dos expresiones casi idénticas que se presentan de forma encadenada disipa la duda. La participación de María y la repetición de Sonia afianzan la idea de que "cada uno habló de otra cosa".

Una vez más, aquí aparece la repetición como recurso interaccional para producir consenso. Establecer "que cada uno habló desde otro lado" adquiere relevancia retórica porque antes se puso en duda.

La psicología discursiva plantea una relación circular entre las descripciones sujeto-objeto, entre estados mentales y el mundo. Las descripciones del mundo producen discursivamente (implican) determinados estados mentales y viceversa (Edwards, 2003). En este caso la definición de los hechos "cada uno habló de otra cosa" verifica y asegura una experiencia compartida.

En el siguiente fragmento los terapeutas comparten sus ideas al respecto de la sesión que acaba de ocurrir. Las terapeutas se preguntan si la sesión fue útil para la paciente y si pudo recibir y escuchar los comentarios del equipo

```
S2604 K1LB 29:03:02
 1      Eva     pero (viste cuál) fue la respuesta que fue dando a
 2              [todo el=
 3      Sonia   [claro
 4      Eva     =reflecting. lo mismo. era como: (1) fundamentar más
 5              [(su postura)
 6      Sonia   [PERO YO SÍ creo que hubo ciertas pregun[tas
 7      María                                          [sí
 8      Sonia   para las que no tuvo respuesta
 9   →  María   sí y que se quedaba como pen[sando
10   →  Sonia                              [y que se quedaba pensando
11              (1)
12      María   sí yo [sí lo creo
13      Sonia        [que le- que le hicieron pensar cosas que no
14              había pensado y a final de cuentas de eso se trata no?
```

De la misma manera que en el fragmento anterior aquí surge la posibilidad de un desacuerdo, en este caso con respecto a la utilidad de la sesión.

Eva pone en duda que la paciente haya escuchado y asimilado la retroalimentación de los terapeutas. El turno de Sonia anuncia un desacuerdo una que se presenta como opinión "pero yo sí creo", así el intercambio se desplaza hacia el terreno de los puntos de vista (6).

Están en juego dos visiones diferentes de la paciente ¿qué fue lo que vivieron las terapeutas? ¿una paciente que rebotó las ideas de las terapeutas o que incorporó sus reflexiones?

La expresión "hubo preguntas para las que no tuvo respuesta" remite a un hecho pasado, la entrevista que todas presenciaron. En términos retóricos es un argumento en contra de la expresión inicial de Eva.

La respuesta “sí y que se quedaba como pensando” se presenta como algo que añade y confirma el turno de Sonia. Esta frase se topa con una repetición exacta. Gracias a la repetición, el consenso adquiere más fuerza en un espacio en que lo que sucedió está sujeto a controversia.

Para consensuar lo vivido es necesario definir el ámbito de los hechos. De nuevo aparece una relación reflexiva entre el ámbito de los hechos y el de la experiencia, si ellas logran definir qué sucedió pueden producir una viviencia en común.

Así, lo que es compartido tiene que invocarse y refrendarse en circunstancias en que cada participante muestra una comprensión diferente o contradictoria de lo que “todos sabemos” o lo que “todos vivimos” (Edwards, 1997).

Las referencias al pasado y a lo vivido en común no siempre se dan en contextos de duda.

```
S0102 K1LA 17:01:5
21       Ruth  un dilema (.2) yo escuché de ella que se resolvió que
22             fue a mi madre no le puedo decir (0.6) porque se muere
23             y porque está mu:y delicada:: de salud (.)
24      María  pe:ro (.)
25       Ruth  y a mi hermana (.) le voy a decir sólo=
26      Sonia  =si me pregun[ta
27  →    Ruth               [si ella me pregunta enton[ces
28      Sonia                                         [mjm
29       Ruth  al menos un dilema. yo entendí (.)
30      María  sí se acla[ró
31       Ruth            [sí se-
32  →     Eva            [sí
33       Ruth  se lo aclaró a ella
```

Como resultado de la interacción emerge la siguiente expresión:

```
y a mi hermana le voy a decir sólo si me pregunta

entonces al menos un dilema yo entendí sí se aclaró
```

La expresión remite a una experiencia vivida por todas las terapeutas, la entrevista que sucedió en la sesión anterior.

El monólogo construye una experiencia individual a partir del habla de uno y la no suplementación de los otros, en contraste, aquí lo vivido no se define unilateralmente. La expresión está construida a partir de tres voces, esta forma de acción conjunta hace visible y ratifica una experiencia común.

Este fragmento ilustra la importancia de asegurar y ratificar lo vivido (aún cuando no se haya puesto en duda). Si lo vivido es común a todas se genera un contexto compartido para discusiones futuras.

En ese sentido la manufactura de lo compartido no es solo negociación del pasado, también establece un terreno de acción para el futuro (Edwards y Mercer, 1987).

Las terapeutas hablan de la entrevista que acaba de suceder:

```
S2604 K2LA 27:31:8
```

```
 1        Eva  ahora. ella lo que habla es de emergencia mucho al
 2             principio (.3) dice porque nunca se sabe lo que va a
 3             pasa:r porque a lo mejor este: le::s (.)
 4      María  [ (         ) ]
 5  →   Sonia  [les  va mal en la vida [o les toca un mal (   )=
 6  →     Eva                         [les va mal en la vida
 7  →   Sonia  =o  les  toca  una  esposa [floja
 8  →     Eva                            [y una esp- una e(h)spo(h)sa
 9             floja=
10  →   María  =[esposa floja
11  →     Eva   [tons que sepan hacer la cama=
12  →   Sonia  =lo mejor es una esposa floja=
13  →   María  =ha ha ha me enca(h)nt(h)ó ha ha tons que sepan hacer
14             la cama
```

El turno de Eva introduce en el intercambio las palabras de la paciente, en particular las ideas que tiene acerca de cómo educar a sus hijos.

La participación de Eva inicia como un reporte "lo que habla es de emergencia" pero después cambia de tono de voz y toma el lugar de la paciente, da voz a sus palabras: "porque nunca se sabe lo que va a pasar…"

Las respuestas del resto embonan con el modo de participación de Eva, es decir todas se unen en torno a una misma actividad: dar voz a las palabras de la paciente.

¿Qué implicaciones tiene reproducir la voz de otro en forma colectiva? Para empezar se disipa la posibilidad del desacuerdo. En este fragmento las palabras de la paciente están en juego, pueden convertirse en objeto de controversia, alguien podría decir "ella no dijo eso".

Por lo tanto, al recrear las palabras de la paciente éstas se convierten en algo que *todas oyeron*, así las terapeutas solidifican una realidad que si no se evidencia y se consensúa, desaparece.

Me gustaría especificar el matiz que doy al término recrear, que apunta a reproducir un original, y también, a volver a crear algo (Real Academia Española, 2001). Me parece que el segundo matiz es más adecuado, no asumo que las palabras de la paciente (que aquí aparecen en boca de las terapeutas) son copia fiel de un original.

Deborah Tannen (1989) sugiere un argumento similar: la reproducción de un diálogo distante involucra siempre creación y construcción. Así las palabras de la paciente siempre son construidas para los propósitos de la ocasión.

Las participantes traen constantemente a la conversación palabras de otros (sean autores, textos, o pacientes) de esta manera ellas pueden poblar el intercambio con un universo de significados compartidos (Tannen, 1989).

Pero los efectos de estas palabras no están dados por su objetividad. No son realidades que pueden constatarse recurriendo al texto original o una grabación con las palabras de la paciente. Los efectos de estas palabras están dados por su carácter intersubjetivo, porque se vuelven relevantes para las participantes (Edwards, 1996).

Al igual que en el fragmento anterior, este fragmento se caracteriza por la recreación colectiva de las palabras de un paciente.

```
S0305 K1LA 5:19:2
16      Sonia  °tiene toda esta parte:° y esa es la imagen que te da
17             Mario tu a Mario lo ves °y esa es- esa es la sensación
18             que te da. que está despegado°
19             (1)
20             y lo que yo siento es que él quiere vivir despegado=
21       Ruth  hasta él dice=
22      Sonia  =el está des[pegado
23       Ruth              [yo soy un globito (.2)
24      Sonia  sí::::
25      María  que si me s-
26       Ruth  que si me::: s:uelta:n=
27      María  =me voy=
28      Sonia  =me [voy:
29       Ruth      [me voy
```

A diferencia del otro fragmento, aquí Sonia formula una descripción del paciente que se justifica a partir de "la imagen que te da, la sensación que te da", es una descripción en relación a una experiencia personal.

La respuesta de Ruth se construye como acuerdo, acuerdo que no se formula en términos de lo que Ruth dice o piensa, si no a partir de las palabras del paciente. A partir de este momento el intercambio se mueve de una experiencia personal a la recreación de las palabras de Mario: "yo soy un globito que si me sueltan me voy". Una vez más se trata de una expresión única construida paso a paso y a tres voces.

Decir "yo soy un globito" constituye una invitación a los otros de participar en esta actividad. Invitación que puede ser aceptada o rechazada, de igual manera las palabras del paciente pueden ser puestas en duda. En este caso, las demás aceptan la invitación y el contenido de la expresión.

Cada una proporciona un elemento que sirve para reconstruir la expresión de Mario, y cada respuesta retoma la anterior para ampliarla, así "que si me s" es retomado para producir "que si me sueltan". El intercambio termina con una expresión que parece estar diseñada para producirse al unísono aunque no coincide temporalmente "me voy".

La participación colectiva trastoca la relación uno a uno entre una persona y el texto emergente, aquí nos encontramos con un texto generado a partir de tres voces distintas. De este modo la experiencia deja de ser individual y se vuelve común.

Otra manera de acercarse a los fragmentos presentados es a partir de la noción de *entitlement*: quién ejerce el derecho de definir qué cuenta como experiencia o conocimiento, quién tiene el derecho a dar voz a las palabras de otros, qué tipo de identidades y contextos otorgan (o quitan) el derecho a participar individual o colectivamente (Lerner, 1992; 1993).

Hay actividades que tienden a fomentar una participación colectiva, por ejemplo recordar, narrar historias o reproducir palabras que no son atribuibles al hablante en términos de propiedad o autoría, por ejemplo refranes o dichos (Lerner, 1992; 2002). De igual manera hay ciertos tipos de identidades que favorecen este tipo de participación,

especialmente cuando los individuos son agrupados dentro de una categoría colectiva por ejemplo estudiantes, familia, pareja o público (Lerner, 1993).

En efecto, la mayoría de los fragmentos de las terapeutas poseen estas características. Reciclar conocimientos puede enmarcarse como recuerdo y como reproducir ideas y conceptos de otros autores. De igual manera traer la voz del paciente es una combinación singular entre recordar y actuar las palabras de otro.

El aspecto a subrayar es que el tipo de participación múltiple propia del terreno colaborativo, otorga a cada participante una oportunidad para definir su relación con el texto que emerge en la conversación. Por ejemplo, en las investigaciones de Lerner, cuando una persona ayuda a otra a construir un relato hace público que el también es un autor o un personaje del relato emergente.

En este caso, las formas de respuesta al otro y la acción conjunta permiten a los individuos mostrarse como animadores de las voces de otros, y en consecuencia como testigos de una misma experiencia o como conocedores del mismo universo conceptual.

4 Reflexiones finales

Repetir, completar, hablar en coro son los bloques básicos analizados en esta parte de la tesis. Son las partículas mínimas observables y localizables dentro del extenso y complejo flujo de interacción.

Podría parecer que si el foco de investigación es una comunidad de terapeutas colaborativos, las formas de habla representan cuestiones secundarias o marginales. ¿Para qué detenerse en estos aspectos cuando buscamos describir a esta comunidad? O bien, si el centro de la investigación son estas formas de habla ¿por qué buscarlas en este escenario particular y no en cualquier otro?

Los vínculos entre formas de habla y esta comunidad ya se han mostrado empíricamente, desde la exploración detallada de los datos. En esta sección final me limito a apuntalar teóricamente las afirmaciones desarrolladas a lo largo del análisis.

El análisis de la conversación procede de manera inductiva, segmentando el flujo de interacción. Suele decirse que proceder así es anular el contexto, que los resultados obtenidos no explican nada más allá de la mecánica del intercambio de turnos.

Desde esta lógica la repetición, la creación conjunta de expresiones y el habla coral revelan aspectos estilísticos, pero nada sobre la sustancia o el contenido del intercambio. Explican la mecánica del habla pero no dicen nada acerca de esta comunidad o sus procesos sociales.

Los estudios de la interacción y el discurso rompen con la distinción entre forma y contenido. Ya sea que se trate de habla o escritura, no puede haber contenido sin forma, el estilo estructura el contenido y viceversa. Solo en la convergencia de qué se dice y cómo se dice podemos encontrar qué acción realizan las palabras de una persona. (Tannen, 1984).

Toda práctica de investigación está vinculada a nociones teóricas. Lo que está en juego aquí es una noción particular del discurso, sin ella, el análisis realizado carece de sentido.

La noción que aquí adopto nada tiene que ver con el lenguaje entendido como un sistema abstracto de reglas.

Una definición del lenguaje como sistema abstracto se sostiene solo si se ignora a los actores sociales. Cuando el lenguaje se vincula a actores se vuelve evidente que el lenguaje sirve para usarse, como tal solo puede entenderse en las ocasiones concretas en que se emplea. De ahí se deriva que el lenguaje es práctica, y dado que siempre responde o va dirigida a un otro, es práctica social.

En síntesis, la noción de discurso que aquí se emplea sostiene que habla y texto son siempre parte de prácticas sociales (Potter, 2004).

Mostrar que las participantes reproducen las palabras de otros, que crean expresiones en conjunto y que recurren a formas de habla coral, es mostrar las prácticas sociales de esta comunidad ¿Por qué?

De modo inmediato remiten a una forma particular de habla (al estilo pero no al contenido). Ahora bien, el rasgo distintivo de estas formas de habla no está dado por su estructura gramatical, su coherencia textual o una regla abstracta. El rasgo distintivo es su cualidad responsiva: provocan y están provocadas por una respuesta.

Lo que ocurre dentro de la interacción puede atomizarse y reducirse para llegar al acto individual como punto de origen. Sin embargo el acto individual carece de autonomía. El origen de las formas de habla está en la relación, porque una acción individual no es tal hasta que es reconocida por otro como acción.

El caso paradigmático es la construcción de una expresión a dos voces. La persona que formula una expresión incompleta, produce en esencia palabras sin sentido, sin coherencia gramátical o semántica. *A menos que* otra persona pueda responder a esas palabras y completarlas, en el acto de completar la expresión adquiere un sentido y una fuerza particular.

Otro caso ilustrativo es la repetición, en apariencia un acto simple, sin embargo la repetición solo puede calificar como tal en la medida en que responde a una expresión original. Al mismo tiempo que la expresión original no es nada, si no hay una respuesta *que le otorga una presencia en la conversación*.

No puede haber repetición, expresión conjunta ni expresión coral sin la confluencia de dos acciones (aparentemente) individuales.

Describir estas formas de habla es hacer visible la acción conjunta, acción que ni en sus causas ni en sus efectos puede ser vinculada a los elementos singulares de una relación (Shotter, 1993a).

La reflexión hecha hasta ahora pretende poner en duda algunas nociones firmemente establecidas: las formas de habla entendidas como estilo, el individuo como punto de origen del habla y la toma de turnos como proceso mecánico.

Además de establecer *cuáles* son los resultados de la investigación, se trata de especificar *cómo leerlos* desde un marco teórico y *qué hacer* con los resultados, es décir qué argumentos construir a partir de ellos.

La repetición, la creación conjunta de expresiones y el habla coral son modos de participación. En el sentido más burdo participar es hablar, pero es más que eso, implica tomar parte en la organización del espacio social.

Cada participación ocurre dentro de secuencias de interacción, secuencias que pueden describirse en términos de un sistema de organización de turnos, el terreno colaborativo es uno de ellos. La diferencia entre el terreno colaborativo y otros sistemas de toma de turnos no es solo cuantitativa (cuántas personas hablan) implica también un cambio cualitativo (cómo actúan dentro de la conversación).

Cada sistema provee de diferentes oportunidades de participación. Participar es comprometerse con la acción presente, es decir ejercer influencia en la interacción y contribuir a la definición colectiva de la actividad (Goodwin, 1979; Lerner, 1993).

Por esa razón describir la toma de turnos es más que establecer el engranaje de las piezas que dan lugar a la conversación. La concatenación de turnos es un medio y no un fin en si mismo porque el habla contribuye a la creación de un espacio social.

Cualquiera que sea el espacio social estudiado se constituye en las actividades de sus actores, actividades que se articulan a través de secuencias de interacción. Estas secuencias condicionan las oportunidades de participación individual. En la medida que cada actor explota las posibilidades de participación contribuye a la constitución del espacio social.

La noción teórica de participación permite enfatizar las posibilidades interaccionales del terreno colaborativo. El terreno colaborativo estructura un tipo de *relación entre actores*, caracterizada por la mutualidad, mutualidad que está dada por el formato de interacción, no por características individuales o personales.

Además el terreno colaborativo crea una relación *de los participantes con el contenido*. Cada una de las formas de habla antes descritas está hecha para fomentar la presencia del otro en la conversación. La consecuencia es que el otro queda incluido en la producción de contenido.

La relación de los hablantes con el texto emergente se evidencia al contrastar una interacción dominada por monólogos y otra caracterizada por participación múltiple. En el caso de los monólogos la relación es de uno a uno: el texto sale de la boca de una persona. En el caso de los diálogos esta relación se complejiza, hay dos personas o más que intervienen en la producción del texto emergente (Coates, 1996)

Un autor que aborda la noción de participación es Erving Goffman, él señala que los roles tradicionales de hablante y escucha no reflejan la variedad de formas en que una persona puede actuar. Por ejemplo, un hablante puede tomar el papel de autor, representante, o animador (1981).

Cuando los miembros de esta comunidad ponen en acción las formas de habla propias del terreno colaborativo, se vuelve imposible identificar a un hablante concreto como origen del texto emergente, ya sea en papel de autor, de representante o animador. Incluso la posición básica de animador (la caja de resonancia que emite las palabras) se diluye cuando una expresión es producida en dos partes por dos personas diferentes, o cuando surge de una voz grupal.

Esta argumentación subraya las posibilidades del terreno colaborativo como formato de interacción. Hasta ahora he descrito el terreno colaborativo como la condición que permite crear una relación entre los miembros de la comunidad, así como una relación entre la comunidad y el texto que "escriben".

La descripción de esta comunidad se centra en formas de participación, cabe preguntar qué papel juegan la experiencia y el conocimiento en el intercambio.

La actividad de estas terapeutas es compleja en muchos aspectos: las participantes son profesionales que tienen una manera particular de pensar y practicar la terapia; sus encuentros tienen propósitos claramente definidos; para llevar a cabo estos propósitos ponen en juego repertorios variados de vocabularios, conceptos y herramientas.

Dadas estas características es lógico preguntar acerca las condiciones necesarias para que las participantes puedan conducir el intercambio ¿qué experiencias y qué conocimientos previos tienen, o deberían tener?

La pregunta es tramposa. Por un lado, esta investigación explora usos del lenguaje, así como las prácticas y actividades a que dan lugar, para lograrlo basta con mirar en el aquí y el ahora de la interacción. Buscar qué saben las terapeutas o qué experiencias comparten, parece rebasar las fronteras del presente de la interacción. Por otro lado, parece insensato pensar que estos intercambios con toda su complejidad surgen de y se construyen en la nada.

Términos como experiencia y conocimiento arrastran un matiz individualista, que remite a procesos "dentro de la cabeza". La psicología discursiva desplaza estas cuestiones del terreno de la mente al terreno de la pragmática de la acción social (Garay, Iñiguez & Martínez, 2005).

La pregunta tradicional sobre el conocimiento compartido suele indagar en las condiciones necesarias para que un intercambio pueda suceder: qué necesitan saber los miembros de esta comunidad *antes de* participar o comunicarse entre sí.

Formular esta pregunta es comprometerse con una idea de acción que reside en el individuo aislado, donde el lenguaje es el conducto que transmite contenidos de un proceso interno.

Una perspectiva discursiva invierte esta pregunta: de qué manera las formas de participación permiten generar y re-crear experiencias y conocimientos compartidos. Formular esta pregunta es comprometerse con una idea de acción que sucede en la interacción, que no exige inferencias sobre lo que pasa "dentro de la cabeza".

A lo largo de esta investigación he hablado de "universo de significados", "mundo conceptual" o "ideología de la terapia". Expresiones intercambiables, que intentan capturar todo aquello que es compartido por los miembros de esta comunidad. El reto es trascender las explicaciones cognitivistas, a partir de una definición de acción localizada en formas de participación y respuesta.

En términos empíricos ya se ha logrado, es decir se han analizado secuencias concretas en que se demuestra que conocimientos y experiencias compartidas son un logro de la

interacción, no su causa. Ahora es necesario fundamentar estos datos en términos teóricos.

Parece inevitable asumir que si hay conocimiento, necesariamente debe tener una localización. Para superar esta trampa podemos considerar la diferencia entre escritura y oralidad. Es decir, la diferencia entre un conocimiento que tiene un almacen y otro conocimiento que carece de registro físico.

Distintas sociedades a lo largo del tiempo han enfrentado el problema de preservar el conocimiento que crearon. Históricamente, la aparición de la escritura es un punto de quiebre porque instaura la posibilidad de fijar, conservar y circular el conocimiento.

Hay una diferencia entre las sociedades cuya lengua posee un sistema escrito y aquellas que no lo poseen. Las sociedades orales no pueden recurrir a la escritura como medio de inscripción, sin embargo tienen sus propios medios para generar y conservar conocimiento (Ong, 1982).

¿Cuál es relación entre oralidad y conocimiento? ¿A qué tipo de prácticas recurren para preservar el conocimiento aquellas comunidades que se mueven dentro de la oralidad?

Las comunidades de profesionales son un espacio propicio para tratar estas preguntas.

Convertirse en practicante de una profesión es un proceso complejo. No solo involucra adquirir competencias específicas si no convertirse en (y ser considerado como) miembro competente de una comunidad. Es un proceso de socialización que descansa en gran parte en tradiciones orales, en el conocimiento transmitido de boca a boca y que no necesariamente está impreso o fijo en ningún sitio (Polkinghorne, 1992).

Cuando el modo de conocer de una comunidad descansa en la oralidad, sus miembros enfrentan el reto de la permanencia. El habla es efímera y volátil, las palabras desaparecen en cuanto se han terminado de pronunciar. Llevada al extremo, esta idea parecería indicar que toda conversación se esfuma tan pronto termina, nada se conserva.

Dentro de comunidades orales la reproducción es el mecanismo básico de preservación del conocimiento. Reproducción entendida en el sentido más amplio de la palabra, que incluye la réplica exacta, la paráfrasis, la reformulación, la redundacia, el uso de refranes y proverbios, etcétera (Ong, 1982).

La reproducción también tiene un lugar importante en la propuesta retórica de Michael Billig. No todo puede ser creación, por lo tanto la invención de argumentos tiene su contraparte, los hablantes visitan “lugares comunes” para hacer uso de argumentos ya hechos, para reproducirlos (Billig, 1996).

En la oralidad, una idea solo existe si está presente, por eso es necesario recurrir a ella constantemente, ponerla en circulación. La repetición es la solución al problema de la permanencia. Se trata de un proceso de doble vía, la conversación da continuidad al conocimiento, a su vez la presencia del conocimiento modifica la conversación.

Todas las formas de participación descritas en este trabajo contienen una u otra forma de repetición, que involucra la reproducción de un original.

En la creación conjunta de expresiones, los hablantes hacen uso de la repetición para incorporar y aceptar un elemento nuevo. El habla coral involucra la misma expresión que se dice dos veces, o bien, dos expresiones simultáneas que emplean palabras diferentes pero conservan el mismo significado. En algunos casos es claro cuál es la expresión "original" y cuál es su duplicado, mientras que en otros, la división original/reproducción se diluye. Todas involucran decir lo mismo dos o más veces, recurrir a y reciclar lo ya dicho

El punto nodal de esta reflexión es la oralidad como medio de producción y reproducción. Se trata de escapar a la idea de que el conocimiento debe tener un contenedor o una localización espacial, mostrar estrategias interaccionales.

En tanto que las formas de participación que emplean los miembros de esta comunidad involucran alguna u otra variante de reproducción, pueden verse como recursos para sostener la visibilidad del conocimiento.

Puede ser que determinadas palabras se pronunciaron, puede ser que se percibieron auditivamente. Pero ninguno de estos hechos asegura que dichas palabras tengan una presencia, en tanto acto de habla, en la interacción.

Quiero subrayar la distinción entre la presencia física, de una expresión y su visibilidad interaccional. La repetición en tanto forma de respuesta *construye visibilidad*.

En los encuentros entre las terapeutas hay un flujo constante de informaciones, ideas y opiniones. Las características individuales de una expresión no determinan qué sucederá con ella, si será escuchada, cómo será escuchada y con qué consecuencias. Una expresión tiene presencia en el encuentro cuando hay una respuesta que la hace visible.

La repetición es el recurso que asegura la visibilidad social de una expresión. En el acto de repetir se otorga un valor que no es intrínseco a la expresión original, así se convierte en algo memorable, digno de usarse en el futuro.

La contraparte de esta práctica, son todas aquellas informaciones, ideas y opiniones que no se reproducen o se reciclan. No entran a formar parte del universo compartido de significados, de todo lo que forma parte de lo obvio y lo cotidiano para los miembros de esta comunidad.

Puchta, Potter y Wolff (2004) analizan qué sucede en grupos de enfoque destinados a recabar datos usables para vender y o publicitar un producto. Estos autores muestran que los datos son el resultado de una maquinaria de producción que se pone en marcha en la interacción.

La repetición aquí es pieza clave como práctica de visibilidad. Cuando el moderador repite las expresiones de consumidores potenciales *visibiliza y crea* los datos. Las palabras de los entrevistados carecen de fuerza, solo cuando el moderador retoma y repite, estas palabras adquieren un estatus que antes no tenían: el de datos para investigación de mercado.

El estudio de Puchta, Potter y Wolff muestra que la repetición es un acto productivo, que genera visibilidad.

¿Qué se hace visible en esta comunidad? Las terapeutas visibilizan una forma de entender y realizar su práctica clínica, que es común a todos los miembros de la comunidad.

Puede parecer que las participantes se mueven en un universo de significados ya consolidado, permanente e invariante. Este universo de significados aglutina a los miembros de la comunidad porque les otorga un vocabulario, herramientas, formas de interpretar y pensar comunes a todos.

Esta descripción es atinada pero incompleta. Hay un universo de significados que actúa sobre la comunidad, que convierte a un conjunto de individuos aislados en una colectividad. Pero está el reverso de la moneda, los individuos actúan sobre su universo de significados y al hacerlo se sostienen como comunidad.

El mundo compartido por estas terapeutas tiene sus raíces en el fondo de actividad conversacional. Dentro de la actividad conversacional se define qué es compartido, además se mantiene el estatus de lo compartido a pesar de las vicisitudes del encuentro. La solidez y permanencia del universo de significados solo puede sostenerse a través de la participación colectiva.

Los individuos actúan sobre su universo de significados a través de la actividad conversacional, de formas de participación conjunta.

Los modos de participación sirven para que las participantes se muestren a si mismas todo aquello que forma parte de lo obvio, lo ordinario, lo evidente. Se trata de asegurar que conocimientos y experiencias compartidas sean vistos por todas en el momento presente, al hacerse visibles públicamente se refrenda su carácter de compartido. Así el universo de significados permanece, se vuelve sólido.

Se trata de un proceso de re-producción y re-creación que no puede suceder sin formas locales de acción sin las prácticas mínimas pero indispensables de repetir, completar y hablar en coro.

IV RUPTURAS

Esta comunidad gravita en torno a una ideología de la terapia. La interacción entre sus miembros está dirigida a hacer visible y sostener dicha ideología.

Para que las terapeutas puedan cumplir con el propósito de sus encuentros (reflexionar sobre su práctica clínica) es indispensable partir de puntos de referencia comunes: acuerdos, implícitos, dados por sentado.

Por esa razón las formas de participación se orientan hacia la reproducción, a mostrar y reciclar lo sabido y vivido por todas. De otro modo para las terapeutas sería imposible conducir cualquier actividad. Independientemente del tema u objetivo de la conversación es necesario recurrir a, y refrendar, un fondo común de experiencia y conocimientos.

El terreno colaborativo desempeña una función clave. Es una pauta de interacción que progresa en forma aditiva, cada contribución acepta y se suma a la anterior. Su función es producir y mantener consensos.

Además de ser hablantes en un encuentro, las terapeutas son miembros de una comunidad específica, habitan una realidad social que involucra repertorios de acción y pensamiento, así como vocabularios que dan sentido a su actividad y a su interacción.

Habitar una realidad es tomar parte en su reproducción. La primera parte de esta investigación muestra la forma en que las terapeutas contribuyen a sostener esta realidad a través de formas de participación conjunta.

Los encuentros tienen como elemento característico la mobilización de implícitos y dados por sentado: vocabularios, conceptos, experiencias que las participantes dan por sobrentendidos y por sabidos, forman parte de lo obvio y lo cotidiano. Este elemento tiene una ventaja económica, permite empujar la conversación hacia adelante y cumplir con los propósitos de un encuentro especializado. En caso contrario la conversación tendría que detenerse para explicitar los significados de cada término, el encuentro no solo se volvería lento, sería imposible llevar a cabo la actividad de reflexionar sobre la práctica clínica.

El universo de significados de esta comunidad es inseparable de la interacción, solo a través de modos particulares de interacción puede mantenerse sólido. Si la realidad se re-crea en el flujo de actividad contínua de las participantes, es mucho más frágil y maleable de lo que parece, en cualquier momento puede desmoronarse.

La reproducción solo representa una faceta de la actividad interaccional. En las siguientes páginas describo el reverso de la moneda: la fractura de un universo conceptual. Esto es, las fallas y fisuras en los modos de describir, interpretar y dar cuenta de la realidad.

Aunque las participantes hablan, piensan y practican desde la denominación “terapia colaborativa”; en ocasiones hay tropiezos que evidencian que definiciones y versiones de terapia colaborativa no siempre son compartidas o consensuadas por todas. Así, lo que parece dado por sentado e incuestionable puede dejar de serlo.

En términos de cantidad este tipo de sucesos son menores, son la excepción y no la regla. Pero en términos interaccionales no representan un suceso trivial o inconsecuente.

¿Qué pasa cuando las terapeutas se topan con que sus versiones sobre lo colaborativo no coinciden?

No es algo que pasa desapercibido para las participantes, representa un problema a enfrentar, ellas emplean distintas estrategias para señalar una falla y llegar a descripciones públicamente validadas y consensuadas de lo colaborativo.

El análisis de las siguientes páginas aborda dos vertientes de una misma práctica. Por una parte, evidenciar y hacer notar un problema en la comprensión de lo colaborativo, por otra parte reparar un mundo conceptual: eliminar y/o solventar las contradicciones.

Las orientaciones de los participantes son una guía metodológica imprescindible. Permiten trazar una separación entre lo que constituye una definición problemática *para los involucrados en la interacción* y lo que constituye un problema para el observador ajeno.

La separación permite escapar a criterios normativos. El análisis no consiste en identificar las versiones incorrectas de lo colaborativo como quien califica respuestas equivocadas en un test.

Toda versión de lo colaborativo surge en un contexto específico en el transcurso de determinadas actividades. Aparece como respuesta a expresiones anteriores y como acción que condiciona expresiones futuras, además, toma forma dentro de un contexto retórico, en un espacio donde se mueven argumentos opuestos.

Se trata de describir cómo una descripción de terapia colaborativa puede volverse problemática en el transcurso de la interacción, cómo se enfrenta este problema y cómo se resuelve. La pregunta no es qué versiones son incorrectas, sino de qué manera y en qué condiciones ciertas descripciones llegan a *construirse como inaceptables para la comunidad*.

La primera parte de la tesis aborda la reproducción de un mundo conceptual, la segunda las rupturas que ocurren en este mundo. En ambas partes el marco teórico-metodológico se mantiene: una perspectiva discursiva para la psicología social.

En términos metodológicos la primera parte aborda prácticas y procedimientos conversacionales: las formas de participación conjunta. La segunda parte se centra en los recursos empleados para hacer sentido de la realidad.

La inteligibilidad y la comprensión mutua se generan en la interacción, gracias a la acción local, a procedimientos que se ponen en acción turno a turno. Al mismo tiempo, cada expresión muestra que se está *otorgando sentido* a lo que ocurre a partir de recursos sociales y culturales.

La segunda parte de esta investigación coloca el acento en los vocabularios, categorías y repertorios que las participantes emplean para otorgar sentido a su realidad. Dichos recursos permean la interacción y son visibles para todos los participantes, aunque no

son objeto de reflexión. Solo se vuelven objeto de reflexión ante rupturas que cuestionan cómo se está interpretando la realidad (Garfinkel, 1967).

En esta tesis se logra mostrar este supuesto en acción. Cuando las participantes se mueven en el ámbito de los consensos apenas y se alude a, mucho menos se interroga sobre, lo colaborativo. Ante las rupturas las participantes se ven obligadas a reconsiderar el significado de lo colaborativo, a examinar el conjunto de recursos con los que dan sentido a su actividad y su realidad.

Antes de explorar estos sucesos en la interacción, es necesario situarlos en un ámbito teórico, en este caso los estudios sobre el dar cuenta (*accountability).* El dar cuenta ha sido un fenómeno de interes para los análisis de la conversación y el discurso, los distintos construccionismos y la etnometodología. La primera sección es una revisión de la literatura pertinente.

El análisis muestra a las participantes produciendo versiones diferentes, incluso contradictorias, de lo colaborativo. La revisión de la literatura permite entender que esta comunidad lidia con las inconsistencias y contradicciones en su mundo social del mismo modo que cualquier otra.

Las prácticas discursivas que lidian con la contradicción poseen un carácter general y un carácter local. General en tanto que todo actor social debe responder por sus acciones cuando no cumple con expectativas o ignora obligaciones interaccionales; ante este suceso la respuesta esperada es una justificación o explicación.

Local en tanto que las justificaciones y explicaciones emergentes serán exitosas si reconocen los valores y creencias de una comunidad particular, si logran apelar al fondo social que articula a los miembros de una colectividad (Mäkitalo, 2003, Shotter, 1993b).

Como ya señalé antes, el propósito no es mostrar una organización secuencial, sino un modo retórico de organización que parte de un conjunto de recursos compartidos para hacer sentido del intercambio.

En la primera sección de este capítulo, muestro qué sucede cuando se produce una versión inadecuada o inaceptable de lo colaborativo. El proceso es complejo porque las participantes no siempre trabajan con una definición precisa y explícita, muchas veces parten de alusiones o referencias indirectas a lo colaborativo.

Cuando en la interacción aparece una referencia a lo colaborativo (sea explícita o implícita) y esa alusión es potencialmente problemática, las participantes detienen la interacción y hacen visible, focalizan, la expresión que origina el problema. Esto es, convierten un elemento de la interacción en un quiebre potencial.

De todo lo que se dice y hace en el encuentro, muchos aspectos pasan desapercibidos, otros aspectos se vuelven notables. La diferencia entre unos y otros no está dada por una cuestión perceptual sino social. La interacción marca unos elementos como visibles pero ordinarios, mientras que marca otros como visibles pero fuera de lo ordinario.

Los elementos extraordinarios representan una amenaza potencial para la realidad social de los participantes. En este caso parecen poner en jaque la idea de una comprensión única y consensuada de terapia colaborativa.

Las referencias y definiciones de lo colaborativo no aparecen como lo harían en un diccionario como definiciones precisas y unitarias. Más bien, los participantes tienen que desentrañar en qué medida una expresión puede estar representando una versión inaceptable de lo colaborativo y por qué. En ese sentido es necesario evaluar y producir argumentos que llevan a extraer una versión inaceptable para la comunidad.

La organización retórica gira en torno a la negación. Para las participantes parece más importante *refutar* ciertas versiones de terapia colaborativa y rechazar sus implicaciones negativas. Las versiones aceptables solo surgen como reacción a una versión que previamente ha sido negada o derribada.

El siguiente capítulo continúa explorando cómo se construyen versiones de terapia colaborativa. A diferencia del primer capítulo sobre este tema, aquí las participantes trazan un contexto retórico particular: toda descripción de lo colaborativo se sitúa en relación a otra postura terapéutica que ellas denominan directiva. Ahora bien, la forma en cómo se argumenta la relación entre ambas posturas varía.

En el primer conjunto de fragmentos analizados las participantes sitúan lo colaborativo en oposición a una postura directiva. De estos fragmentos se desprende la conclusión de que ambas posturas son incompatibles para las terapeutas.

En el siguiente conjunto de fragmentos las participantes producen descripciones críticas o irónicas de una postura directiva. No solo se construye una dicotomía entre lo colaborativo y lo directivo, sino que se evalúa negativamente un lado de la oposición. Las evaluaciones están diseñadas para derribar la idea de que una postura directiva puede ser deseable o preferible.

En el tercer y último conjunto de fragmentos ocurre un cambio, las participantes argumentan sobre lo directivo de manera distinta. En contraste con fragmentos anteriores, empiezan a situar acciones directivas como acciones posibles o necesarias en la terapia.

Al contrastar los fragmentos en que se habla de lo directivo nos topamos nuevamente con la variabilidad de las versiones. En unos casos directivo es una postura incompatible con lo colaborativo y además indeseable, mientras que en otros, las participantes empiezan a considerar lo directivo como rumbo de acción ¿Cómo se puede entender esta contradicción?

El objeto de estudio de esta tesis son prácticas interaccionales y discursivas. Se trata de un ámbito de análisis separado de las creencias de los individuos. Preguntar cuáles son las creencias de las terapeutas conduce a un callejón sin salida, se vuelve imposible definir si ellas "realmente" creen en una postura colaborativa o en una postura directiva.

La variedad de versiones en torno a lo directivo y lo colaborativo permite mostrar que las participantes hacen algo más que trasladar definiciones de libro a situaciones particulares. Más bien, parten de recursos maleables que permiten otorgar sentido a la actividad presente.

La contradicción nunca pasa desapercibida para las participantes. Cada vez que alguien sugiere que una acción directiva es posible o deseable, esta sugerencia tiene que ser explicada y justificada. Como señala la literatura en torno al dar cuenta, las

justificaciones y explicaciones aparecen en situaciones de ruptura, cuando hay una violación de un orden moral.

En este caso, defender una acción etiquetable como directiva representa una amenaza al universo conceptual de estas terapeutas. Por eso se hace necesario proporcionar argumentos para hacer plausible la presencia de acciones directivas, la función de estos argumentos es *disolver la contradicción*.

Las participantes reconocen y enfrentan la contradicción, pero nunca la resuelven. Las terapeutas se mueven dentro de los confines de un dilema: colaborativo versus directivo. Dilema que es la condición de posibilidad para reflexionar e interrogarse sobre algo que de otra manera pertenecería al ámbito de lo no debatible: qué postura terapéutica adoptan las participantes y con qué implicaciones.

Los hallazgos empíricos no pueden entenderse sin un contexto teórico. En estos datos aparecen definiciones contradictorias e incompatibles de lo colaborativo, sin un contexto teórico este hallazgo puede dar lugar a una conclusión equivocada.

Una conclusión equivocada es atribuir fallas a los individuos particulares y explicar las contradicciones a partir de esas fallas, por ejemplo, pensar que las versiones contradictorias son resultado de una supuesta falta de autenticidad de las terapeutas. Otra conclusión equivocada es asumir que si hay en juego muchas versiones de lo colaborativo, solo una puede ser correcta mientras que las otras son una desviación.

Solo es posible acceder a la realidad a través de las versiones que los actores producen de la misma. Toda versión es resultado de un proceso social que ocurre en una atmósfera de negociación y contestación, por tanto siempre habrá diferentes intentos por fijar la naturaleza de la realidad. La contradicción muestra que toda versión es contingente, deriva de la interacción.

Esta investigación no parte de una definición a priori de qué es o debe ser lo colaborativo, finalmente ese es un asunto de los participantes. Tampoco trata como defecto la variedad de descripciones y definiciones de lo colaborativo.

Delimitar el contexto teórico en el que se describe y argumenta sobre los datos es importante. En sí mismo el hallazgo de la contradicción no es relevante. Si no se entiende que la variedad de versiones cumplen una función, parecería que las diferentes descripciones de lo colaborativo surgen de la nada y en un vacío.

Mientras que en esta tesis intento mostrar que áun cuando el espacio social da cabida a diferentes versiones de la terapia colaborativa, estas versiones no ignoran ni escapan al transfondo social que articula a esta colectividad. Todo lo contrario todo intento por definir qué es lo colaborativo, independientemente de cómo sea juzgado sirve para honrar el universo de significados compartido por los miembros de esta comunidad.

1 Trazos teóricos en torno a la noción de dar cuenta

Al interior de la psicología social, distintos movimientos críticos han señalado las limitaciones de una disciplina centrada en el estudio de la conducta y sus causas. Como alternativa, estos movimientos se han desplazado hacia una reflexión sobre la acción (Hepburn, 2003).

El estudio de la acción cuestiona la relevancia de explicaciones mecanicistas y descontextualizadas de la persona. Al mismo tiempo ve a los seres humanos como actores capaces de *hacer sentido* de sus acciones, relaciones y circunstancias.

Para hacer sentido, las personas dan o prestan forma a aquello que les rodea, su herramienta principal es el lenguaje. En tanto herramienta, el lenguaje sólo toma fuerza en su uso.

"La principal función del lenguaje no es representar las cosas en el mundo, ni dar expresión 'externa' a pensamientos 'internos' ya estructurados, su función es la creación y el sostenimiento de órdenes sociales. Lo que importa no es cómo 'yo' puedo usar el lenguaje, sino la manera en que *debo* tomarte a 'ti' en cuenta en mi uso del lenguaje." (Shotter, 1989, cursivas en el original).

La cita anterior nos recuerda un denominador común a los distintos construccionismos: cuestionar la función representacional del lenguaje y pensar en su función formativa.

Si los usos del lenguaje no están determinados por una entidad externa (la realidad) ni por procesos internos (la mente) parecería entonces que son arbitrarios. Esto es dado que ni la 'mente' ni la 'realidad' ponen diques a nuestras descripciones, de ello se deriva que cualquier descripción es viable y puede aceptarse como parte de lo real o lo bueno.

Esta conclusión es apresurada, sin embargo suele ser una conclusión sostenida tanto por partidarios como por detractores de las posturas construccionistas.

Aún cuando nuestras formas de hablar no están determinadas por la mente o la realidad, están irremediablemente vinculadas a los otros; parafraseando a Shotter cada uso del lenguaje está sujeto a los distintos "tú" a los que va dirigido.

Esta reflexión reconoce que nuestras descripciones tienen raíces en un fondo social que condiciona qué podemos decir de la realidad, de nosotros mismos y con qué consecuencias.

Esta premisa no es ajena al construccionismo en cualquiera de sus variedades, por el contrario forma parte de sus orígenes teóricos, que se encuentran en la etnometodología de Harold Garfinkel (1967).

Garfinkel formula una crítica a las nociones sociológicas imperantes de su tiempo. Dichas nociones suponen que la sociedad posee un orden determinado por estructuras y normas. En la medida en que las personas internalizan y reproducen normas, el orden social se mantiene. Nociones teóricas como estructura e internalización suponen que hay elementos externos al flujo de la vida cotidiana que logran determinar todos los aspectos de lo social.

Garfinkel pone en cuestión que sea necesario buscar *afuera* del flujo de la vida cotidiana una estructura que determina este flujo. En vez de ello sostiene que el orden social se encuentra *dentro del bullicio* de lo cotidiano.

Esta nueva articulación teórica de lo social supone un reto ¿cómo explicar temas como la acción, el conocimiento y la intersubjetividad desde el aparente caos de la vida ordinaria?

La propuesta etnometodológica pregunta *cómo se sostiene* una realidad que se presenta como producto terminado e independiente de las personas. Pregunta también *cuáles son las condiciones* que dan lugar a la integibilidad mutua, qué permite que las acciones de los otros sean legibles.

Para responder a estas preguntas es necesario devolver a la persona su cualidad de actor, cualidad que no tiene cabida en otras teorías sociológicas, donde la persona se dibuja como ingenuo cuya conducta está totalmente determinada (Clayman, 1995, Clayman y Maynard, 1995).

Así pues se trata de describir cuáles son los efectos del actuar cotidiano, en apariencia trivial e inconsecuente, pero que sin embargo sostiene y da lugar a una realidad social. En palabras de Garfinkel lo cotidiano constituye un trasfondo de actividad "visible pero que pasa desapercibido".

Las personas ponen en práctica métodos de hacer sentido. En la medida en que dichos métodos se ponen en acción, los eventos son *moldeados como* hechos necesarios, como parte de una realidad disociada de este trasfondo de actividad contingente.

Dado que estos métodos operan permanentemente se vuelven imperceptibles. Parecería entonces que estudiarlos es tarea imposible: cuando los métodos de hacer sentido funcionan, no se ven. Sin embargo, si el carácter fijo de lo que nos rodea depende del quehacer continuo de sus actores, cuando el actuar se altera, la aparente obviedad o naturalidad de las cosas se resquebraja.

En ese sentido, cualquier fisura que se produce en el flujo de la vida cotidiana es una oportunidad para explorar métodos de hacer sentido, nos revela el fondo de actividad que antes era visible pero desapercibido.

¿Cómo se traducen estas reflexiones al estudio del discurso? Aquí regreso a un argumento anterior en esta exposición: los usos del lenguaje no flotan en el vacío. Una expresión nunca está determinada de antemano, ni la realidad ni la mente dictan a una persona lo que puede o debe decir.

Sin embargo una expresión siempre emerge dentro de (y está sujeta a) un fondo social. Entre el actuar de una persona y el fondo en que ocurre existe una tensión permanente. Hacer sentido no sólo es hablar, es hablar tomando en cuenta las constricciones y posibilidades dadas por esta tensión.

En el ámbito de los construccionismos y los estudios sobre el discurso este tema de investigación se ha analizado bajo el nombre de *accountability*. No es fácil desentrañar el significado de esta palabra inglesa pues no hay una traducción directa al castellano.

El diccionario Webster (1986) proporciona 5 significados diferentes para el verbo *account* y más de 14 significados para el sustantivo. Vale la pena hacer un recorrido por aquellas definiciones relevantes para nuestro campo de reflexión.

Como sustantivo la palabra *account* abarca los siguientes significados: Una declaración o exposición de razones, causas, fundamentos o motivos. Una razón que da lugar a la acción, la decisión o cualquier otro resultado. Una declaración de hechos u eventos. Un reporte informativo o una narración descriptiva.

El verbo *account* se define como**:** Suministrar razones sustantivas o una explicación convincente; aclarar o revelar causas básicas. El diccionario sugiere como sinónimo la palabra explicar.

El adjetivo *accountable* hace referencia a aquello que puede o debe ser explicado, que puede o debe ser llamado a responder.

La palabra accountability se define como la cualidad o estado de ser explicable, también se asocia con responsabilidad o transparencia.

Dentro de esta variedad de definiciones hay palabras y expresiones emparentadas, comparten un aire de familia: reportar, narrar, explicar, justificar, responder, hacerse responsable. La expresión *dar cuenta* podría englobar estos distintos sentidos de la palabra *accountability*.

Cuando ingresamos en el ámbito de los construccionismos y los estudios del discurso, los límites de la palabra no necesariamente son más nítidos o precisos. *Accountability* toma sentidos múltiples que se traslapan entre sí (Buttny & Morris, 2001).

Una definición mínima consideraría que dar cuenta es un movimiento específico dentro una secuencia. En toda interacción hay acciones permitidas y esperadas, ante la ausencia de una acción esperada, o la ocurrencia de una acción no permitida, dar cuenta es el movimiento obligado (Antaki, 1994; Heritage, 1988).

Al ampliar el foco de observación, *accountability* hace referencia a una propiedad de las acciones. Las personas no sólo hablan o hacen, hablan y hacen para que sus acciones sean visibles, reconocibles y reportables. Solo así los otros pueden leer y responder a estas acciones (Garfinkel, 1967).

Dentro de esta acepción, *accountability* apunta a cualquier forma de acción reconocible como parte del flujo ordinario de actividad. Puede ser que estas acciones aún no hayan sido nombradas, sin embargo son reconocibles como parte de aquello que es natural, obvio y legítimo.

La noción de reflexividad es pieza clave para comprender qué es *accountability*, derrumba la idea del hablar y el hacer como dominios separados. Nombrar algo es visibilizarlo, hacerlo reconocible en la esfera social, entonces, la naturaleza de una acción toma forma en el momento de nombrarla y describirla (Heritage, 1987).

Esta acepción apunta a la capacidad de los actores de dar cuenta: nombrar, describir, narrar, explicar, etcétera. El dar cuenta no actúa como un comentario aislado sobre una realidad ya terminada, actúa para fijar y constituir la "naturaleza" de esa realidad.

En el acto de dar cuenta, las personas moldean sus circunstancias y se moldean a sí mismos. Aquí el espectro de la palabra se vuelve más amplio, apunta hacia las condiciones de la pertenencia social ¿qué permite que una persona pueda contar como tal dentro de su comunidad?

Nacer en una comunidad determinada no garantiza que la persona sea considerada parte integral de la misma, pertenecer es un logro incesante. Este logro no se limita a la reproducción de un orden social, implica también salvar la brecha entre las acciones de

un individuo y lo que en un momento histórico-cultural se define como la realidad (Shotter 1993a, 1993b).

¿Cómo se salva esta brecha? Justificando acciones y descripciones, negociando con otros de qué manera las acciones encajan, o no, dentro de un orden social.

La noción de pertenencia parece describir un terreno de reflexión tan amplio que supera la extensión de esta investigación. Pero precisamente esta noción de pertenencia como dar cuenta evidencia la tensión constante entre la acción y su fondo social. Dentro de esta tensión se gestiona, se altera y se mantiene una definición social de la realidad.

Aquí *accountability* se enlaza con lo que una comunidad trata como *moralmente sancionable* porque representa una ruptura potencial con lo que se ha definido como lo obvio, lo natural o lo legítimo (Mäkitalo, 2003).

Ante estas rupturas potenciales el individuo es sometido a rendir cuentas, a responder por su hablar y proceder. Dar cuenta aquí involucra re-especificar la naturaleza de las acciones, del actor y de su entorno.

Las formas concretas que puede toma el dar cuenta son variadas: producir excusas, justificar, explicar, proporcionar causas razones o motivos. Hay muchos intentos por realizar una tipología a partir de distintos criterios, como su efectividad, las características internas de la expresión o de la secuencia en que aparecen (Buttny y Morris, 2001).

Para los propósitos de esta investigación, la clasificación no es relevante en sí misma. Me interesa el dar cuenta porque recrea y simultáneamente repara un mundo social.

Cuando el hablar o el hacer del individuo encajan dentro de su mundo social, nadie pide ni rinde cuentas. Al contrario, la persona y su actuar se construyen como parte de lo ordinario. Si el hablar o el hacer fracturan un mundo social, entonces el individo es llamado a dar cuentas, porque su persona o su actuar se definen como fuera de lugar, como un sinsentido.

Pedir y rendir cuentas forma parte de la vida cotidiana, es una característica universal de la interacción: ¿por qué llegaste tarde? ¿por qué no compraste leche? ¿por qué te divorciaste? ¿cuál es la causa de tu homosexualidad? ¿piensas regresar a tu país? Todos estos ejemplos son un llamado para que alguien justifique su ser o su hacer.

Con independencia de las identidades, el escenario o los temas implicados; siempre habrá alguien que pida cuentas por algún motivo. Al mismo tiempo, dar cuenta es una actividad situada. No siempre se someten a escrutinio las mismas expresiones, ni las mismas respuestas sirven para superar dicho escrutinio.

Scott y Lyman ofrecen un ejemplo sencillo e ilustrativo: en una sociedad occidental no se acostumbra preguntar por qué un matrimonio vive en la misma casa que sus hijos, sin embargo si este mismo comportamiento ocurriera entre los Nayar de Malabar, la pregunta no solo sería esperada, sino obligada.

Por eso lo moralmente sancionable es siempre local, una comunidad puede censurar determinadas acciones, mientras que para otra, las mismas acciones pasan desapercibidas.

¿Qué pasa cuando una persona es llamada a rendir cuentas? Produce una expresión que puede tomar cualquiera de las formas ya mencionadas (una disculpa, una excusa, una justificación, un motivo, etc) En respuesta, los otros pueden honrar esta expresión, o no.

Honrar es dar cabida a la expresión, más allá de que sea aceptada o rechazada, los involucrados pueden ver que la expresión que da cuenta logra construir un puente entre el orden moral y la falta cometida (Scott & Lyman, 1968).

Aún cuando el hacer o el actuar de la persona se construya como una desviación, los intentos por reparar esta desviación también deben reconocer el mismo orden moral que se está transgrediendo. Sólo será honrado el dar cuenta que parte de los expectativas y normas que aglutinan a una comunidad determinada.

Cada vez que la acción de una persona se construye como fractura, ella moviliza los recursos lingüísticos y culturales disponibles para repararla. Estos recursos se han identificado bajo distintos nombres: vocabulario de motivos (Mills, 1940), expectativas de fondo (Scott Lyman, 1968), repertorios interpretativos (Whetherell & Potter, 1988), tradiciones de argumentación (Shotter, 1993b), sentido común (Billig, 1996).

Dentro de las diferencias que separan a estas nociones, hay un denominador común. Todas subrayan la pertenencia de los actores a comunidades de significado. Dar cuenta tiene un efecto doble, saca a la luz los implícitos y dados por sentado de la comunidad, además, obliga a la persona a reconocer estos implícitos en el momento de generar versiones de sí mismo, su actividad o la realidad. Todas subrayan el papel activo de la persona en la recreación y el sostenimiento de un orden, al mismo tiempo recononcen la influencia que ejerce la comunidad en la persona.

Vale la pena hacer un breve recorrido por cada una de estas nociones.

Un motivo suele entenderse como el origen privado de una acción pública, desde este postulado la acción surge de un estado interno. Parecería que una explicación o justificación debe reflejar las causas internas (y por lo tanto verdaderas) de la conducta. Sin embargo, las acciones no son rechazadas por carecer de motivos auténticos; son rechazadas cuando los motivos no consiguen modificar el sentido social de la acción.

Como movimiento en la interacción, proporcionar motivos es una forma de dar cuenta que solo puede ser honrada si la persona recurre a los *vocabularios* aceptables para ciertas acciones en un contexto determinado. El vocabulario pertinente depende del contexto, los roles e identidades en juego y las metas del intercambio.

Así cuando una persona revela las causas de su conducta, debe recurrir a diferentes *vocabularios de motivos* en función del espacio social en que se desenvuelve, por ejemplo no es lo mismo explicar la misma conducta en un encuentro entre amigos que en una sesión de psicoanálisis. Como tampoco se puede recurrir al mismo vocabulario cuando el espacio social define a una persona como padre de familia o como científico.

Todo vocabulario de motivos está vinculado a un conjunto de *expectativas de fondo*. En la medida en que las personas pertenecen a la misma comunidad leen e interpretan las acciones de forma similar, ya que se mueven dentro del mismo conjunto de recursos lingüísticos y culturales. Las expectativas de fondo condicionan cuáles son las formas aceptables de dar cuenta, qué acciones y descripciones son censurables, así como qué justificaciones pueden volverse legítimas y cuáles no.

Cuando las personas usan el lenguaje, producen versiones de la realidad. Si la realidad se entiende como negociación constante, una versión determinada puede solidificarse o bien desmantelarse (Potter, 1996a). Cuando una definición compartida de la realidad se ve amenazada, es necesario mover los recursos disponibles para estabilizarla. El dar cuenta puede sostener una noción compartida de la realidad cuando se pone en riesgo.

Para lograrlo, una comunidad debe recurrir a los recursos disponibles en un espacio histórico cultural determinado. Estos recursos incluyen vocabularios, categorías, figuras del lenguaje, formas gramaticales, metáforas, tropos, etcétera. Es decir, un *repertorio interpretativo* (Wetherell & Potter, 1988).

Los repertorios provienen de formas compartidas de interpretar y moldear la realidad. En la medida en que las personas reproducen y ponen en circulación un repertorio, éste se mantiene. También sirven para lidiar con la contradicción. Son formas de dar cuenta que permiten resolver las inconsistencias que emergen dentro de una realidad aparentemente fija e inmutable.

Por ejemplo, las disputas entre distintos científicos que investigan un mismo tema se resuelven cuando la evidencia experimental se hace presente. El supuesto básico de la racionalidad científica es que si el método se cumple al pie de la letra, los hechos serán descubiertos.

Ahora bien, aún cuando distintos grupos de investigación reproducen fielmente el método científico, solo una teoría será aceptada y las otras refutadas. Hasta este punto, esta forma de entender y realizar la práctica científica es consistente. Sin embargo, implica que hay investigadores que llegan a conclusiones erróneas *a pesar de* haber cumplido con el canon científico. Si el mismo método puede producir creencias correctas y erróneas; la racionalidad que sostiene a esta comunidad corre peligro.

Gilbert y Mulkay se preguntan de qué manera los científicos enfrentan esta amenaza a los supuestos de su comunidad. Dado que la presencia de creencias correctas, las que derivan de los hechos, sostiene a esta comunidad, no hay necesidad de justificarlas. Dado que la presencia de errores fractura su mundo social, sí es necesario explicar su presencia (1984).

Los científicos recurren a un repertorio interpretativo contingente, en donde los errores se explican a partir de la presencia de sesgos psicológicos o sociológicos (la ambición del investigador, la necesidad de conservar el financiamiento, un grupo de investigación cerrado o que no está al tanto de la literatura actual, etcétera).

Esta forma de interpretar y organizar la realidad social no es exclusiva de los científicos. Toda comunidad se mueve en torno a un conjunto de expectativas de fondo que no se cuestionan hasta que ocurre una fractura.

Los repertorios interpretativos son una solución, aunque imperfecta, para reparar las fracturas. Por una parte producen explicaciones y justificaciones para *enfrentar* las contradicciones, aunque no logran *eliminarlas* en su totalidad.

En un momento dado una persona puede describir las relaciones interraciales desde el ideal de la igualdad, mientras que en otro puede sostener la imposibilidad de que el ideal se realice. Son posiciones opuestas, aún así la persona puede justificar cada una, eso no elimina el hecho de que una versión apunta hacia la igualdad, mientras que la otra al racismo (Wetherrell & Potter, 1992).

Dentro de una comunidad pueden convivir versiones diferentes de la realidad. Como herramienta teórica, el repertorio interpretativo explora descripciones de la realidad sin recurrir a artificios para eliminar la variedad de versiones.

La apuesta es tomar la contradicción como punto de partida, reflexionar sobre sus efectos, cómo produce un determinado orden social.

¿Dónde están los repertorios interpretativos? La pregunta suele hacerse para criticar esta herramienta porque impone una respuesta: si están en algún lugar pre-existen a la interacción.

Buscar una localización específica es improductivo. Los repertorios se desenvuelven en el intercambio. Funcionan y se mantienen porque surgen de normas, valores y expectativas compartidas; al mismo tiempo encajan en circunstancias únicas. Son una clara muestra de que dar cuenta ocurre en el espacio intermedio entre el momento presente y un fondo social.

Cuando una persona da cuenta, reconoce que su acción podría representar una transgresión del orden. Dar cuenta es modificar el sentido de la acción y en ese proceso hacerla legítima.

Dar cuenta no es un acto unilateral. Si dar cuenta significa ser llamado a responder, se trata de una actividad conjunta, una parte llama a responder, la otra responde por sus acciones.

Solo se exige dar cuenta de lo potencialmente problemático. Justificar es crear un marco alternativo para disipar el elemento problemático. En consecuencia, la misma acción se bifurca en dos puntos de vista contrarios: el que le da un sentido censurable y el que le da un sentido admisible.

Justificar es articular una posición, presentar los argumentos que la sostienen. Pronunciarse a favor de algo y simultáneamente en contra de algo. La persona que da cuenta está en una disyuntiva porque si defiende su posición, reconoce la existencia de la posición opuesta (aunque sea para rebatirla).

Michael Billig describe esta disyuntiva en términos de dos acciones complementarias: justificar y criticar. Una justificación surge a partir de una evaluación no favorable, por lo tanto solo puede entenderse en función de la crítica que le antecede. A su vez la crítica esta disparada por reglas, valores o consensos que han sido infringidos. Cada acción es una respuesta a la otra y se origina dentro de un contexto social.

Si esto es así, el contexto social puede dar lugar a posiciones opuestas entre sí, dado que no es posible desprender la crítica ni la justificación del espacio de la interacción.

Una vez más, la contradicción se hace presente como parte fundamental del estudio del discurso. Michael Billig entre otros autores ha abordado la contradicción a través del estudio de dilemas.

La palabra dilema remite a una elección obligada entre dos opciones incompatibles entre sí, donde ninguna parece ser viable o satisfactoria. Decir elección obligada parece ilógico, no es así, el individuo no tiene la posibilidad de escapar a la elección, así el dilema sujeta al individuo, lo jala en dos direcciones opuestas.

Cuando un dilema involucra a una sola persona, parecería que deliberar cuál es la mejor opción y elegir una, son cuestiones privadas. Aunque el dilema se viva en solitario, siempre representa el choque de reglas, valores e ideales inscritos en un espacio social, por tanto trascienden una situación particular.

A lo largo de este capítulo he hablado del trasfondo que da forma a la inter-acción presente. Este trasfondo no es inmutable, por lo tanto no es separable de las especificidades de cada intercambio.

Michael Billig sostiene que este trasfondo es el *sentido común*. Los dilemas tienen sus raíces en el sentido común.

El sentido común no está detrás o debajo del uso del lenguaje, carece de localización particular, no es una estructura fija, se desenvuelve en la medida en que las personas interactúan.

Conceptos como visión de mundo o sistema de creencias parecen estar emparentados, ya que subrayan la pertenencia de las personas a una comunidad de significados compartidos. Sin embargo, hay diferencias importantes.

Los primeros conceptos asumen la pertenencia como un hecho dado de una vez y para siempre. En contraparte, el sentido común plantea una negociación constante entre el individuo y su comunidad.

Visión del mundo y sistema de creencias apuntan hacia un universo completo, sistemático y coherente que la persona absorbe por el simple hecho de nacer en un núcleo social. En contraparte, el sentido común subraya la cualidad incompleta, asistemática y contradictoria de los significados.

Michael Billig dibuja un mundo social compartido que se desdobla en posiciones contrarias, desdoblamiento que es la condición de posibilidad de la crítica y la justificación.

Para derribar o sostener un argumento, es necesario recuperar temas, valores e imágenes disponibles en un espacio socio-cultural. Esto es, tanto la crítica y la justificación nacen del sentido común.

Al mismo tiempo, criticar y justificar se dirigen hacia el sentido común, pueden reproducir sus contenidos y reglas, o bien, contradecirlo para dar lugar a nuevas posiciones.

"Las características de los dilemas nacen en una cultura que produce más de un mundo ideal posible, más de un arreglo jerárquico de poder, valor e interés, los seres sociales se ven confrontados por, y tienen que lidiar con, situaciones dilemáticas como condición de su humanidad." (Shotter, 1993a: 29)

Pertenecer a una comunidad no es internalizar sus imágenes, creencias, o valores. Es habitar dentro de sus debates y controversias, compartir los argumentos que permiten participar en sus dilemas. En ese sentido, la posibilidad de contradicción es siempre inminente, como tal debe ser tomada en cuenta en el estudio del discurso.

Los dilemas delimitan las fronteras del pensamiento individual y colectivo, lo que se puede pensar y lo que no, así como en los terminos en que debe pensarse. Además configuran relaciones, prácticas y formas de organización social.

La reflexión teórica de las últimas páginas parecería alejarnos del estudio detallado de la interacción; de un modo de producción de conocimiento centrado en datos, evidencias y hallazgos sólidos. Todo hallazgo necesita anidar dentro de una posición teórica, de otra manera permanece ilegible, sin posibilidad de interpretación.

En las páginas siguientes nos topamos con el hecho, aparentemente incontrovertible, de la contradicción. Contradicciones relacionadas con formas distintas de interpretar la realidad, si bien todas las participantes se asumen como terapeutas colaborativas, no siempre comparten la misma definición de lo colaborativo, ni tampoco coinciden en cómo se traduce esta postura a la práctica. Además llegan a validar formas de pensamiento y práctica que (según ellas mismas) están en las antípodas de la postura colaborativa.

Estos sucesos se interpretan a la luz del pensamiento generado en torno a la noción de *accountability* (dar cuenta). La intención es contar con herramientas teóricas para pensar y explorar la interacción.

El marco teórico permanece: una perspectiva discursiva para la psicología social. El énfasis es distinto: transitamos de los consensos a las rupturas; de las prácticas de interacción a los recursos, esto es de un análisis que traza un contexto secuencial a un análisis que dibuja un contexto retórico.

En ocasiones estas formas de mirar al discurso suelen situarse en polos opuestos, sin embargo nunca se puede eliminar uno a favor del otro. Las participantes explican, justifican y argumentan dentro de una secuencia, en el contexto inmediato de lo que se ha dicho y está a punto de decirse. A su vez, lo que dicen solo puede considerarse válido y con sentido si recupera los recursos que la comunidad tiene a su alcance para interpretar la realidad.

Precisamente, el análisis que a continuación se expone muestra que solo cuando hay fracturas, las participantes convierten en objeto de reflexión sus formas de interpretar la realidad. Estas rupturas ponen de manifiesto que hay un centro de gravedad, un

conjunto de principios acerca de lo que cuenta como legítimo, del que no se puede escapar.

2 Cuestionar y definir lo colaborativo

En la primera parte de esta tesis, la mirada se dirige al fondo conversacional, al conjunto de circunstancias compartidas, que permiten dar forma a la actividad presente. Este fondo es visible pero pasa desapercibido.

El objeto de reflexión es el conjunto de acciones necesarias para hacer visible lo compartido. Lo compartido no está dado de antemano, al contrario necesita generarse activamente y muchas veces tiene que explicitarse en contextos de duda, por ejemplo, la experiencia se negocia ante la inminencia de versiones diferentes de lo sucedido.

La exploración detallada de los intercambios confirma que hay todo un universo (compuesto de autores, textos, técnicas, conceptos, prácticas) que es común a las terapeutas. A veces este universo compartido se manifiesta en un conjunto de implícitos y dados por sentado, que podrían sintetizarse como "lo que es obvio para este grupo". Pero lo obvio tiene que construirse: presentarse y envolverse, como parte de lo ordinario y lo familiar. Así también implica acción, las participantes tienen que moldear su habla de modo tal que se vea que lo que dicen es parte de lo conocido por todas.

```
S2405KL 8:34:0
 4       Sonia  o sea con niños tienes que hacer cosas muy concretas (.5)
 5              si no no te entien[den
 6       María                    [las escalas son buenísi[mas
 7  →    Sonia                                            [las escalas son
 8              bue:[ní:simas
 9         Eva      [sí
10       María      [con los adolescentes también=
11         Eva  =con los adolescentes yo todo el rato las hago=
12       Sonia  =les encantan aparte
```

Para un observador externo no es claro qué son las escalas. Pero las terapeutas no necesitan explicitar a qué se refiere ese termino, no es necesario establecer una definición. El empaque de cada turno y la manera en que se entrelazan permite constituir los contenidos del intercambio como parte de lo obvio y lo familiar.

El centro del universo de esta comunidad es la terapia colaborativa, su pensamiento, sus conceptos y sus prácticas. Se esperaría que en el intercambio las referencias a la terapia colaborativa se presentaran como parte de lo que "todos sabemos" lo que es "obvio para este grupo", como parte de lo no debatible.

En la mayoría de los casos es así, se mencionan conceptos y prácticas que pasan casi desapercibidas porque las participantes no las problematizan, no las tratan como extrañas o como una ruptura.

Sin embargo, hay ocasiones en que las participantes convierten en el centro de su discusión la definición misma de terapia colaborativa. Cuestiones aparentemente obvias como qué es terapia colaborativa, qué acciones caen dentro o fuera de este enfoque, se vuelven tema de controversia. Cuando se producen fisuras en el orden de lo familiar y lo ordinario, las participantes se ven obligadas a re-especificar y redefinir su universo conceptual.

A ver cómo le haces

```
N1202 K1LB 00:51:2
 1    Eric  entonces ahí (.2) pues sí si vemos desde los (      )
 2          desde lo estructural y estratégico que es así como haz
 3          esto. (.3) no? (.7) a est- hasta lo colaborativo y lo
 4          reflexivo.que es a ver (.) a ver cómo le haces (.) no?
 5   Jordi  ha [ha ha ha      ha ha ha
 6    Eric     [d(he) pr(h)onto
 7          entonces (.2) si estoy como en (.) esto de tratar de
 8          entender la teoría (.2) todavía con mucho trabajo de
 9          dejar (.7) la estructura (.4) y utilizar esto que
10          además me gusta mucho.=
11   Ester  =e- eso que dijiste de a ver cómo le haces. me preocupa
12          mucho (.4) me preocupa mucho porque:: (.6) si bien (.)
13          no hay una técnica. a través de la cual se hace (.7)
14          e::h (creo que) parte de la idea de: (.2) cómo el
15          lenguaje (.3) por si mismo genera (1.5) y es (.4) como
16          seguir(.)te (.2) en lo que va generando.
17          (1.6)
18          porque::(       ) puede (generar) en muchas direcciones
19          (2.6)
20          pero:: (.6) cuando tu dices como que- y y y me preocupa
21          desde el punto de vista:: de este- académico.
22          (1.6)
23          o sea:: me preocupa porque:: (.3) cuando tu llevas como
24          un: (.4) no sé. un módulo de dos clases o tres clases
25          (1.2)a veces se vuelve complicado el poder transmitir
26          en esas cuatro clases (1) y. muchas veces resulta como
27          mucha información (1.2)
28          pero el cambio paradigmático (.) es tan grande (.2)
29    Eric  yo creo que [eso ha sido lo más difícil=
30   Ester              [que:
31   Ester  =que que se vuelve (.2) se vuelve complicadísimo
32          e:ntenderlo (1.2)
33    Eric  sí. yo de pronto (.) mi sensación primera fue de (.5)
34          de (.2) adiós piso no?
35          sí.
```

Eric asiste por primera vez a una sesión para incorporarse en un futuro al grupo de supervisión. Nos unimos a la conversación en el momento en que Eric describe las características de su formación como terapeuta, en concreto los enfoques clínicos que se enseñan en la universidad donde estudió.

La descripción inicial de Eric propone definiciones informales de cada enfoque terapeútico que menciona, así equipara estructural y estratégico como equivalente a “haz esto” y lo colaborativo y reflexivo con “a ver cómo le haces”.

```
1   Eric    entonces ahí (.2) pues sí si vemos desde los  (     )
2           desde lo estructural y estratégico que es así como haz
3           esto. (.3) no? (.7) a est- hasta lo colaborativo y lo
4           reflexivo.que es a ver (.) a ver cómo le haces (.) no?
```

Hasta este momento la finalidad de la interacción parece ser conocer la educación que Eric ha recibido como terapeuta. En ese sentido, cuando define lo colaborativo y lo reflexivo opta por un estilo de habla coloquial y menos especializado.

La primera parte del turno de Eric se construye como descripción neutral que establece qué es la terapia colaborativa-reflexiva en contraste con una terapia estructural y estrátegica. En la segunda parte extiende su definición de "lo colaborativo y reflexivo" como equivalente a "dejar la estructura".

```
7   Eric    entonces (.2) si estoy como en (.) esto de tratar de
8           entender la teoría (.2) todavía con mucho trabajo de
9           dejar (.7) la estructura (.4) y utilizar esto que
10          además me gusta mucho.=
```

Esta segunda parte, cambia la relación entre el hablante y el contenido de su habla, Eric abandona el lenguaje neutral y adopta una postura personal, habla de su proceso de aprendizaje en primera persona y se refiere a los enfoques colaborativos como "esto que además me gusta mucho".

Este elemento nos aclara la naturaleza del desacuerdo entre Ester y Eric. Eric evidencia una preferencia personal por un enfoque colaborativo, el desacuerdo no se da porque una persona esté a favor de esta terapia y otra en contra. El desacuerdo se da por *definiciones de lo colaborativo que se vuelven problemáticas en el transcurso de la interacción*.

La expresión de Eric recibe dos respuestas, Jordi se ríe y esta respuesta convierte el turno de Eric en un asunto no serio, del que no hay que dar cuenta (5). En cambio, la respuesta de Ester convierte el turno de Eric en un asunto problemático, algo de lo que hay que dar cuenta, que se marca con la frase "eso que dijiste... me preocupa mucho".

Ester ataca un aspecto específico: "a ver cómo le haces". En este ambiente conversacional, se vuelve necesario re-especificar qué es el enfoque colaborativo. Ester establece una diferencia entre ausencia de técnicas y "a ver cómo le haces", además subraya el papel del lenguaje como elemento generador.

```
11  Ester   =e- eso que dijiste de a ver cómo le haces. me preocupa
12          mucho (.4) me preocupa mucho porque:: (.6) si bien (.)
13          no hay una técnica. a través de la cual se hace (.7)
14          e::h (creo que) parte de la idea de: (.2) cómo el
15          lenguaje (.3) por si mismo genera (1.5) y es (.4) como
16          seguir(.)te (.2) en lo que va generando.
```

La frase "a ver como le haces" es tan coloquial y tan ambigua que puede dar lugar a muchas inferencias, por ejemplo, que se trata de un tipo de terapia improvisada, poco profesional o no ética. La secuencia no proporciona elementos para saber qué inferencias específicas hacen los participantes, porque ni Ester ni Eric aclaran el sentido de esta expresión.

A pesar de eso, se trata de una descripción de lo colaborativo que no pasa desapercibida, Ester la convierte en algo notable y además problemático. La frase "eso que dices me preocupa mucho", es suficiente para establecer que la descripción de Eric, no representa una definición aceptable.

Después de marcar y problematizar, Ester produce otra descripción de lo colaborativo: "el lenguaje por si mismo genera y es como seguirte en lo que va generando".

Este es uno de los pocos ejemplos en que una descripción de lo colaborativo se trata explícitamente como una definición equivocada. También es el único caso en que una definición general se vuelve un problema. Parecería que la definición de terapia colaborativa en la generalidad, o sea como definición teórica y abstracta, no es objeto de ruptura o desacuerdo.

Es una cliente con la que puedo mostrarme colaborativa

```
S0507 K1LA 7:24:3
 1   María  pensaba que esta es una cliente colabo- con la que yo
 2          puedo mostrarme cola[borativa. pero que ella también
 3   Sonia                       [mjm
 4   María  (.2) se presta (.2)
 5   Sonia  mjm
 6          (.4)
 7   Sonia  [a ver. yo a-
 8   María  [a hacer reflexiones y a seguirse cuarenta minutos sin
 9          que tu digas nada (.)
10   Sonia  pero yo aquí cuestionaría toda tu idea de lo qué es
11          colaborativo María (.4)
12          o sea yo aquí lo que- o sea=
13   María  =claro=
14   Sonia  yo no a- (.) yo no creo (.) que uno se muestra
15          colaborativo (1) yo creo que e:l (.4) la propuesta
16          colaborativa (.6) viene con la idea >de menos desde
17          donde yo la entiendo< (.2) que cada cliente viene con
18          su instructivo. (.3) solo que los tera- y si nos
19          tomamos la molestia de leer el instructivo que el
20          cliente trae (.6) el cliente nos va a decir qué hacer.
21          (.5)
22   María  pero entonces en este sentido hay clientes que- que van
23          a pedir una tarea [o que necesitan una paradoja=
24   Sonia                  [totalmente
25   Nuria                  [mjm
26   Sonia  =pero eso no lo hace no colaborativo.
27          =ah claro
```

En la primera secuencia se formula una definición informal pero explícita de terapia colaborativa: “a ver cómo le haces”. Aquí no aparece una definición explícita. Aún así la participación de María dispara una negociación sobre qué es exactamente terapia colaborativa.

La participación de María tiene tres partes, la primera queda incompleta: “es una cliente colabo” que proyecta “es una cliente colaborativa”. La segunda parte “con la que yo puedo mostrarme colaborativa”. La tercera “que ella también se presta a hacer reflexiones y a seguirse cuarenta minutos sin que tu digas nada”.

La segunda parte “mostrarme colaborativa” es el elemento que dispara la discusión.

Antes de que María termine su turno, aparece una expresión que marca el inicio de una reparación “a ver yo a-”, en términos de gramática o semántica carece de sentido, pero posee la fuerza interaccional suficiente para señalar que hay un problema:

```
 1   María  pensaba que esta es una cliente colabo- con la que yo
 2          puedo mostrarme cola[borativa. pero que ella también
 3   Sonia                       [mjm
 4   María  (.2) se presta (.2)
```

```
 5   Sonia  mjm
 6          (.4)
 7   Sonia  [a ver. yo a-
 8   María  [a hacer reflexiones y a seguirse cuarenta minutos sin
 9          que tu digas nada (.)
```

En efecto, una vez que María termina, Sonia formula su intervención como un desacuerdo. Sonia detiene la interacción, el asunto a tratar ya no es la entrevista o la paciente, sino la idea de María sobre lo colaborativo.

```
10   Sonia  pero yo aquí cuestionaría toda tu idea de lo qué es
11          colaborativo María (.4)
```

La expresión de Sonia se envuelve en términos de un punto de vista personal, que funciona para atenuar la fuerza del desacuerdo:

```
15   Sonia                          yo creo que e:l (.4) la propuesta
16          colaborativa (.6) viene con la idea >de menos desde
17          donde yo la entiendo< (.2)
```

En ese sentido no construye una definición absoluta si no una definición en relación a sus puntos de vista personales. Después emerge otra definición de la propuesta colaborativa:

```
17                                      que cada cliente viene con
18          su instructivo. (.3) solo que los tera- y si nos
19          tomamos la molestia de leer el instructivo que el
20          cliente trae (.6) el cliente nos va a decir qué hacer.
```

La definición de Sonia no es aceptada inmediatamente, María lanza una respuesta que podría estar señalando una contradicción en el argumento de Sonia:

```
22   María  pero entonces en este sentido hay clientes que- que van
23          a pedir una tarea o que necesitan una paradoja=
```

Al iniciar con "pero" María anuncia que no se afilia al turno anterior. Ella presenta un argumento en contra de la idea de terapia colaborativa como leer el instructivo del cliente.

Mencionar tareas y paradojas sirve para retar el argumento de que terapia colaborativa equivale a leer el instructivo del cliente. Tareas y paradojas podrían representar, en este contexto específico, elementos definibles como ajenos a la terapia colaborativa.

Toda expresión es suficientemente ambigua como para generar un abanico de inferencias, pero los participantes evidencian cómo leen las expresiones de otros. La lectura que hago de la participación de María como un turno que señala una contradicción, se fortalece con la aclaración de Sonia (25).

```
22   María  pero entonces en este sentido hay clientes que- que van
23          a pedir una tarea [o que necesitan una paradoja=
24   Sonia                    [totalmente
25   Nuria                    [mjm
26   Sonia  =pero eso no lo hace no colaborativo.
27          ah claro
```

La secuencia podría concluir en la línea 24 cuando Sonia acepta la participación de María. Si todo turno realiza una acción pertinente para el momento, Sonia disipa la posibilidad de que el uso de paradojas y tareas sea construido como sinónimo de acciones no colaborativas, esa es la función de su aclaración (26).

¿Qué se logra en este fragmento? Las participantes derriban el argumento "uno se muestra colaborativo" y la idea implicitamente asociada: si el terapeuta se muestra colaborativo con algunos pacientes, luego entonces con otros no. Además emerge una definición alternativa para esta terapia "leer el instructivo que el cliente trae".

La idea de leer el instructivo del cliente no surge del vacío, es un movimiento discursivo para rebatir una descripción de lo colaborativo construida como inadecuada, simultáneamente actúa para re-establecer un terreno común a todas.

Una terapia colaborativa es negligente

```
N2304 K1LA 21:03:6
 1     Ana  como que no respondieron a esa parte de:: experiencias
 2          (.) e:n (1.6) e::h sí qué ha pasado con gente: (1.1)
 3          que estaba en peligro de suicidarse en peligro de::::=
 4   Jordi  =situaciones de violen[cia
 5     Ana                        [situaciones de violencia gra:ves
 6          (.) todo esto (1) y- y- y::: como:: (.6) no sé. a mi-
 7          a mi se me ocurre eso no? y como una pregunta incluso
 8          que yo me he hecho varias veces (1.2) e:::h bueno ya lo
 9          vivimos con (.9) nuestra (clientecita) Mariana no? (1)
10          que era una situación de ALTISIMO RIESGO (1.4) (      )
11          sabes qué te amarramos a la silla (.7) ha ha ha no?
12          (1.2) lo vivió y lo vivió y ahí salió y salió bien
13          (1.2) (pero bien) lo vivió (1.3) pero bueno vi- vivido
14          en comunidad a mi me yo me siento menos amenazada pero
15          si hay una paciente mía en el consul[torio (.)
16   Jordi                                     [mjm
17     Ana  yo creo que me muero (.3) del nervio
18          (3.4)
19   Ester  y- y bueno yo ahí me pregunto (.9) esta parte de::
20          (3.3) <si pensamos que>(.2) e:::l e:l trabajar de una
21          m- forma colaborativa
22     Ana  mjm
23          (1.4)
24   Ester  excluye (.4) el hablar de riesgos (1.2) y de qué
25          precauciones se pueden tomar (.8) y cuáles son las
26          situaciones (.4) de acuerdo a la situación (.) qué
27          (.2) sería conveniente (.9) s- sí me entiendes porque
28          (1.9) sino podríamos caer en pensar que (.) una terapia
29          colaborativa es como negligente. (.6)
```

Las participantes comentan un conjunto de artículos que contrastan las terapias de inspiración construccionista con terapias sistémicas.

Al igual que en el fragmento anterior, no aparece una definición explícita de terapia colaborativa. De hecho, las referencias abiertas y directas a este enfoque aparecen casi al terminar la secuencia, surgen como una interpretación de la participación de Ana.

```
    Ana     como que no respondieron a esa parte de:: experiencias


1
2           (.) e:n (1.6) e::h sí qué ha pasado con gente: (1.1)
```

Como en cualquier intercambio, aquí se hace referencia a momentos anteriores del mismo. Ana omite el sujeto de la frase (los autores de los textos no respondieron) porque ya es un referente compartido para todas.

"No respondieron" señala una ausencia. Se trata de un movimiento discursivo importante, puesto que construye una ausencia *de la que hay que dar cuenta*.

El simple acto de notar prepara el terreno para formular una crítica. Dentro de la extensión y complejidad del turno de Ana, cabe destacar el tipo de palabras: peligro, suicidarse, violencia, grave, altísmo riesgo. Cuando aparecen juntas adquieren fuerza para apuntalar el argumento de Ana.

```
 3          que estaba en peligro de suicidarse en peligro de::::=
 4   Jordi  =situaciones de violen[cia
 5     Ana                        [situaciones de violencia gra:ves
 6          (.) todo esto (1) y- y- y::: como:: (.6) no sé. a mi-
 7          a mi se me ocurre eso no? y como una pregunta incluso
 8          que yo me he hecho varias veces (1.2) e:::h bueno ya lo
 9          vivimos con (.9) nuestra (clientecita) Mariana no? (1)
10          que era una situación de ALTISIMO RIESGO (1.4) (      )
```

Paralelamente, la fuerza de la crítica se mitiga mediante el uso de elementos como: "como que" "a esta parte de" "no sé" "a mi se me ocurre". Dada esta forma de envolver el turno, parecería que se trata de un asunto sensible para los miembros de esta comunidad. Los argumentos se presentan de forma velada e indirecta.

Hasta este momento del intercambio, qué o quién es el objeto de la crítica no es del todo claro. La frase "no respondieron" apunta a los autores de los textos, pero el objeto de la crítica todavía es un referente ambiguo.

La pausa entre los turnos de Ana y Ester es inusualmente larga, más de tres segundos de duración. Al concluir la pausa, Ester tampoco expone su argumento directamente, se demora.

Las participaciones de ambas pueden analizarse como crítica y contra-crítica, que dan lugar a un formato inusual de interacción, puesto que la pauta general tiende a ser aditiva, expresiones que se suman a las anteriores.

```
18          (3.4)
19  Ester   y- y bueno yo ahí me pregunto (.9) esta parte de::
20          (3.3) <si pensamos que>(.2) e:::l e:l trabajar de una
21          m- forma colaborativa
22  Ana     mjm
23          (1.4)
```

A pesar de ser indirecta, esta apertura focaliza el tema central del desacuerdo: la terapia colaborativa. El intercambio no gira en torno a los textos y sus fallas, gira en torno a concepciones implícitas, aún no negociadas, sobre lo colaborativo.

La delicadeza no impide que Ester desmenuce las inferencias que se extraen de la participación de Ana:

```
24          excluye (.4) el hablar de riesgos (1.2) y de qué
25          precauciones se pueden tomar (.8) y cuáles son las
```

```
26          situaciones (.4) de acuerdo a la situación (.) qué
27          (.2) sería conveniente (.9) s- sí me entiendes porque
28          (1.9) sino podríamos caer en pensar que (.) una terapia
29          colaborativa es como negligente. (.6)
```

La evolución de este intercambio es singular, en el inicio no hay mención alguna de la terapia colaborativa, hacia la mitad del intercambio se explicita que el asunto tratado es la terapia colaborativa (21). El cierre hace público una conclusión radical: que la terapia colaborativa es negligente.

¿Cómo se da esta evolución? ¿Con qué consecuencias? Si la producción de significado no es unilateral, la participación de Ana es la mitad que abre la posibilidad de significado. Mientras que la participación de Ester completa y cierra (momentáneamente) este significado.

El argumento de Ana no necesariamente va dirigido a establecer que la terapia colaborativa es negligente, si bien el formato de su habla indica que esta formulando una crítica sobre un tópico delicado. En tanto segunda parte, la respuesta de Ester necesariamente es una lectura de la participación de Ana. Ella no solamente infiere esta conclusión, sino que la rebate.

En el mejor de los casos, el intercambio ha dado lugar a descripciones ambiguas y confusas, en el peor de los casos ha dado lugar a conclusiones negativas e indeseables de lo colaborativo. En cualquiera de ellos, los referentes compartidos se han resquebrajado y necesitan restaurarse.

No me sentí que no fui colaborativa

```
S0507 K1LA 8:16:7
36   Sonia  no saben lo que mandé a hacer a un chavo. (.2) me
37          llegó un chavo en un estado de obsesión(.4) [tal.
38   María                                               [ah ajá
39          (.7)
40   Sonia  y to- se sentía totalmente perdido (1) y yo no me sentí
41          que no fui colaborativa. (.3)
42          o sea creo q- pero creo que es una aclaración que
43          [para mí es muy importante.
44   María  [sí sí
45          (.3)
46   María  sí
47   Sonia  yo no creo que te estás brincando (.2) por eso no se
48          habla de modelo (.3) desde una filosofía o de una
49          epistemología (.3) colaborativa posmoderna (.5) la
50          <técnica que puedes emplear> (.6) °es la que sea°
51          (.4) yo puedo usar genogramas (.4) puedo usar este:
52          prescripciones (.7) siempre y cuando lo haga desde una
53          pos- cierta postura (.5)
54   María  de tentatividad, de not knowing, etcétera (.2)
```

Esta secuencia es una continuación de “es una cliente con la que puedo mostrarme colaborativa”. O sea, la participación de Sonia está precedida por una ruptura en la definición de lo colaborativo.

Sonia anuncia un relato sobre su trabajo con un paciente, es interesante observar el trabajo retórico que precede a la narración del caso.

```
36  Sonia     no saben lo que mandé a hacer a un chavo. (.2) me
```

Sonia presenta su intervención clínica como algo extraordinario, que se sale del curso cotidiano de actividad. Después de una descripción mínima del caso "me llegó un chavo en un estado de obsesión tal... y se sentia totalmente perdido" lo que sigue es una justificación.

```
40  Sonia                                          y yo no me sentí
41            que no fui colaborativa. (.3)
42            o sea creo q- pero creo que es una aclaración que
43            para mí es muy importante.
```

Si aceptamos una concepción retórica del discurso, los hablantes están atentos a la posibilidad (real o potencial) de que sus afirmaciones se topen con negaciones, de que sus argumentos se topen con contra-argumentos.

Sonia se anticipa a la posibilidad de la crítica, de que otros lean su intervención como no-colaborativa, por eso no entra directamente en la descripción de su trabajo clínico sino que formula una advertencia [disclaimer].

Lo que está en juego no es la intervención clínica en si misma, si no la conexión entre esta intervención y el enfoque colaborativo. Como los demás pueden juzgar que la intervención cae fuera de lo permitido, Sonia tiene que producir una versión *ad hoc* de lo colaborativo para este contexto específico.

```
47  Sonia   yo no creo que te estás brincando (.2)por eso no se
48          habla de modelo (.3) desde una filosofía o de una
49          epistemología (.3) colaborativa posmoderna (.5) la
50          <técnica que puedes emplear> (.6) ºes la que seaº
51          (.4) yo puedo usar genogramas (.4) puedo usar este:
52          prescripciones (.7) siempre y cuando lo haga desde una
53          pos- cierta postura (.5)
54  María   de tentatividad, de not knowing, etcétera (.2)
```

Sonia genera una descripción de lo colaborativo como filosofía o epistemología posmoderna que permite el uso de técnicas "siempre y cuando lo haga desde una cierta postura". Una vez más, hay una *definición emergente de lo colaborativo* que en este caso surge ante la posibilidad virtual de una crítica. Crítica que la misma Sonia anticipa, de ahí que su turno inicie con una negación: "yo no creo que te estás brincando".

Podría pensarse que los argumentos de este fragmento tienen como autor a una sola persona, pero la participación de María permite que el argumento de Sonia llegue a su fin en un contexto sensible a la posibilidad de desacuerdos. Si bien, la mayor parte de sus intervenciones actúan como continuadores (38,44,46) su último turno acepta y extiende el tren de pensamiento de Sonia al dar ejemplos que explicitan el significado de "una cierta postura".

Si la secuencia terminara con "una cierta postura" el intercambio no lograría eliminar el problema: que las comprensiones de terapia colaborativa ya no son compartidas. María especifica cuáles son los atributos de esta postura, además los presenta como parte de lo familiar (nótese el uso de etcétera).

La participación de Sonia crea una definición *ad hoc* de terapia colaborativa, mientras que la participación de María devuelve el intercambio al ámbito de significaciones compartidas.

Me estoy viendo poco colaborativa

```
S1705 K2LA 8:7:5
 8          y yo creo que la infidelida:d o: esta situación de
 9          tener que decidir
10          (.9)
11          ºno sé (me parece que me estoy viendo) muy poco:::(1.5)
12          e:::h lengua- el e:l d- de deº (.6) colaborativa pero::
13          yo ºyo me iría por ese lugarº por mi. pero es mío.=
14   Sonia  = te irías por qué?
15          (.4)
16     Eva  por esta parte de en qué otros momentos (.2)
17   Nuria  mjm
18          (.2)
19     Eva  ha tomado decisio[nes que (     )
20   Sonia                    [bueno pero: p- pérate. yo quiero
21          cuestionar tu preámbulo de poco colaborativa yo no creo
22   Sonia  que tenga nada que ver eso con colabora[tiva
23     Eva                                         [NO en cuanto a-
24          a tomar la decisión de hablar de lo que él trae=
25   Sonia  no. (.3) por eso pero tú pue[des meter
26     Eva                              [>el viene a tomar una<
27          dice. viene a tomar una decisión=
28   Sonia  =pero cuando tú le preguntas te ha pasado en otros
29          momentos, bueno (.4)
30     Eva  claro [es parte de la conversación=
31   María        [(             )
32   Sonia  = m: n- no estás imponiendo (.) necesariamente nada (.)
33          estás trayendo otros ángulos desde los cuáles se puede
34          conversar.(.4) y (.4) yo no tengo ningún problema con
35          eso ni creo que- (.5) o sea- porque si no parecería que
36          lo colaborativo y me- me voy a regresar u::n (.3) es
37          nada más (.3) seguir al cliente sin que uno pueda meter
38          ningunas de las ideas que uno genera (.3) y no se trata
39          de eso.
```

Este intercambio corresponde a una discusión sobre la entrevista a un paciente, las terapeutas discuten líneas de trabajo futuras con el paciente y Eva propone un tema específico a indagar: en qué otros momentos ha tomado decisiones.

Aquí la interacción toma una forma diferente, está marcada por el desacuerdo. Desacuerdo que no gira en torno a la propuesta específica de Eva, si no en torno a lo que los participantes están entendiendo en este momento por terapia colaborativa. Lo que se somete a debate es *la definición misma de terapia colaborativa*.

Dada la complejidad del fragmento es importante desmenuzar la secuencia para mostrar que el asunto interaccional, se desplaza de discutir acciones futuras a qué acciones dentro del enfoque colaborativo.

El elemento a destacar de la expresión inicial de Eva es que se presenta como una acción sin preferencia, hay pausas largas, palabras que se alargan, un volumen de voz bajo y tropiezos constantes.

```
8           y yo creo que la infidelida:d o: esta situación de
9           tener que decidir
10          (.9)
11          °no sé (me parece que me estoy viendo) muy poco:::(1.5)
12          e:::h lengua- el e:l d- de de° (.6) colaborativa pero::
```

Su expresión está construida de modo tal que parece anticipar la posibilidad de la crítica, de que no sea aceptada por otros.

Eva especifica cuál es el talón de Aquiles de su turno: las otras terapeutas pueden leer su intervención como "poco colaborativa" y luego entonces fuera de las reglas o valores que definen a esa comunidad.

Sonia solicita una aclaración "te irías por qué" evidencia así falta de comprensión, es decir, la idea de Eva aún no es suficientemente clara como para ser aceptada o rechazada. Una vez que Eva aclara el sentido de su expresión, la interacción da un giro y se dirige a determinar si lo que Eva propone puede definirse, o no, como una acción colaborativa.

Entre las líneas 19 y 29 vemos un tipo de intercambio que es similar al terreno colaborativo descrito en la primera parte de esta investigación, es similar en formato pero no cumple la misma función. En este caso, la interacción se orienta al desacuerdo y las intervenciones que se traslapan son leidas como interrupciones. Las participantes detienen o impiden la participación del otro para rebatir puntos de vista.

Por ejemplo el inicio del turno de Sonia en la línea 20:

```
            [bueno pero: p- pérate.
```

Este inicio está hecho para detener la expresión de Eva e iniciar un argumento contrario. Basta con ver la manera en que Eva y Sonia inician el resto de sus turnos con un "no" contundente que detiene el turno anterior (23 y 25) o con un "pero" que realiza la misma acción y que anuncia desacuerdo (28).

```
23     Eva                                          [NO en cuanto a-
24          a tomar la decisión de hablar de lo que él trae=
25   Sonia  no. (.3) por eso pero tú pue[des meter
26     Eva                              [>el viene a tomar una<
27          dice. viene a tomar una decisión=
28   Sonia  =pero cuando tú le preguntas te ha pasado en otros
```

Sonia rechaza que preguntar al paciente "en qué otros momentos ha tomado decisiones…" sea equivalente a una acción no colaborativa. A partir de aquí las participantes se ven obligadas a especificar en qué sentido dicha acción podría ser colaborativa o no.

Al decir "en cuanto a tomar la decisión de hablar de lo que él trae" Eva justifica su argumento: la línea que ella propone no cae en el ámbito de la terapia colaborativa. Al mismo tiempo, hace pública su definición de esta terapia, en este caso que solo permite hablar de lo que el paciente trae. Si bien esta definicion aparece por implicación más que explícitamente, esta interpretación es confirmada por Sonia en su último turno: "si no parecería que lo colaborativo… es nada más seguir al cliente".

Hacia el final de la secuencia (28) Eva y Sonia parecen llegar a un punto en común, que se logra a partir del ejemplo que Sonia usa para fortalecer su argumento "cuando tu le preguntas te ha pasado en otros momentos". A partir de esta expresión Eva acepta el punto de vista de Sonia mediante el uso de la interjección claro.

```
28   Sonia  =pero cuando tú le preguntas te ha pasado en otros
29          momentos, bueno (.4)
30     Eva  claro [es parte de la conversación=
```

En este momento del intercambio ambas sitúan la propuesta original de Eva (hablar sobre las decisiones del paciente) como una acción válida para la terapia colaborativa. El turno de Eva "claro es parte de la conversación" acepta el punto de vista de Sonia pero además *proporciona la justificación que permite aceptarlo*. Ambas logran negociar que si un tema es parte de la conversación, luego entonces cabe dentro del ámbito de la terapia colaborativa.

La secuencia no termina aquí, Sonia justifica porqué hablar del tema de las decisiones es una acción válida y pertinente. Dado que la definición aparentemente compartida de "terapia colaborativa" ha sufrido una ruptura, se abre un espacio de especificación y redefinición.

```
32   Sonia  = m: n- no estás imponiendo (.) necesariamente nada (.)
33          estás trayendo otros ángulos desde los cuáles se puede
34          conversar.(.4) y (.4) yo no tengo ningún problema con
35          eso ni creo que- (.5) o sea- porque si no parecería que
36          lo colaborativo y me- me voy a regresar u::n (.3) es
37          nada más (.3) seguir al cliente sin que uno pueda meter
38          ningunas de las ideas que uno genera (.3) y no se trata
39          de eso.
```

Sonia establece un contraste entre las acciones sancionables desde esta ideología de la terapia (imponer) y las acciones permitidas (traer otros ángulos desde los cuales se puede conversar). Paralelamente descarta interpretaciones erróneas de lo colaborativo (seguir al cliente sin que uno pueda meter ninguna de las ideas que uno genera).

Cuando hablo de acciones sancionadas o permitidas no me refiero a un criterio universal que pre-existe a este intercambio. Me refiero a criterios que surgen en un momento específico y que son propuestos, validados o rechazados por las participantes en su proceso de conversación.

Así en este intercambio *la misma intervención terapéutica* primero se define como poco colaborativa (por tanto una violación de las reglas) y después se convierte en algo que cabe dentro de las reglas de esta comunidad.

¿Ser colaborativo es dejar que el cliente hable todo el tiempo?

```
S0507 K1LA 8:16:7
73          o sea ser colaborativo es dejar que el cliente hable
74          todo el tiem[po lo que quiera?=
75   María             [no::=
76    Alec  =no
77          (.5)
78    Alec  no=
79   Sonia  =pus no verdá?=
```

```
80   María  pero como (.3) con qué intención lo dejas hablar (.4)
81          creo que eso sí es lo que lo puede hacer colaborati[vo.
```

Este intercambio ocurre después de la secuencia titulada *no me sentí que no fui colaborativa*. Es decir, ya ha ocurrido una fractura en el universo de significados compartidos y las participantes continúan remediándola.

Sonia presenta una pregunta que condiciona un sí o un no como respuesta.

```
73          o sea ser colaborativo es dejar que el cliente hable
74          todo el tiempo lo que quiera?=
```

Dicha pregunta tiene un rasgo particular, se plantea como formulación extrema, no basta con preguntar si ser colaborativo es dejar que el cliente hable, sino que se añade "todo el tiempo lo que quiera" para radicalizar la expresión.

Las formulaciones extremas contienen palabras como "siempre", "nunca", "todos", "ninguno", "absolutamente", "totalmente". Su función es robustecer la fuerza retórica de la expresión de modo que sea más difícil rebatirla (Pomerantz, 1986).

En este caso la pregunta reduce al absurdo la noción de que terapia colaborativa equivale a "dejar que el cliente hable" y por lo tanto determina cuál es la respuesta correcta.

Una sola respuesta bastaría para responder, sin embargo aquí el "no" aparece tres veces.

```
75  María              no::
76  Alec    =no
77          (.5)
78  Alec    no=
79  Sonia   =pus no verdá?=
```

Sonia acepta las respuestas de María y Alec, lo hace de modo tal que confirma la obviedad de la respuesta. El formato de la pregunta y de las respuestas marcan la obviedad del asunto tratado. Así se rechaza la premisa "ser colaborativo es dejar que el cliente hable todo el tiempo".

Las participantes están involucradas en la generación de lo obvio, pero esta producción ocurre cuando los dados por sentado se han resquebrajado. Hay que recordar que ya en el mismo encuentro se ha puesto en duda la definición compartida de lo colaborativo.

Las participantes están comprometidas en la actividad de restaurar su universo conceptual, ellas necesitan volver a consensuar definiciones generales y particulares de la terapia colaborativa.

En ese aspecto, el final de la secuencia es importante porque da un salto de una definición general (ser colaborativo *no* es dejar que el cliente hable todo el tiempo) a una definición particular y situada:

```
80  María   pero como (.3) con qué intención lo dejas hablar (.4)
81          creo que eso sí es lo que lo puede hacer colaborativo.
```

Este movimiento retórico puede entenderse como una particularización, movimiento que Billig sitúa como parte esencial del proceso de pensamiento. Esta forma de

particularizar permite desarrollar comprensiones más finas y situadas de la terapia colaborativa.

Ser colaborativo no es ser wishy washy

```
S2405 K2LA 2:54:8
1    Sonia  al principio se fueron como muy cuidadosos (.3) y hubo
2           una parte. (.4) que es una parte que (1.2) >digo como<
3           (.3) cuestión didáctica fue absolutamente maravillosa
4           (.5) de esa parte donde de repente se siente medio
5           atropellado. (.9) que parece que dándole tantas
6           opciones al cliente (.2) el cliente se confunde. (.7)
7     Alec  hhhhh
8           (.3)
9    Sonia  que fue- que fue- cuando tu- cuando tu entraste a
10          explicar lo que había dicho Alec (.2)
11    Ruth  ºmjmº
12          (.4)
13   Sonia  no? cuando Alec e- o sea en esta manera como muy
14          tentativa de decirle que qué es lo que quiere que
15          hab- de repente se pegó una perdida
16          (1.5)
17          tons tu lo que quiere de(h)c(h)ir A(h)lec (.3)
18          no? (.3) pero- (.4) que es una parte que yo creo que
19          puede ser muy- (.2) muy difícil de manejar no?(.5)
20          donde uno quiere ser tan respetuoso (.3) y abrir tanto
21          que a veces se vuelve confuso. (1.2) no?  (.4)
22          y yo creo que: (.3) para mi es muy importante decir que
23          ser tentativo no- no quiere decir ser confuso ni
24          ser wishy washy.
25          (1)
26    Alec  wi(h)shy wa(h)shy ha ha ha=
27   Sonia  =no se llama wishy washy therapy.
28          (3.1)
29          es una de las críticas que le han hecho a Harlene
30          Anderson
```

Al igual que en otros casos, esta secuencia termina con una redefinición de la terapia colaborativa y sus conceptos básicos. Aquí la redefinición está dada por una forma de actuar que *se construye como fractura*. Es necesario desmenuzar cómo se llega a este punto.

Nos unimos a la conversación cuando las terapeutas retroalimentan a Ruth y Alec sobre la entrevista que acaban de realizar a un paciente. La anécdota de lo que ocurrió es simple: Alec dio demasiadas opciones a la paciente y el resultado fue que ella se confundió.

El formato en que se expresa esta idea no es tan simple. La frase “dándole tantas opciones al cliente, el cliente se confunde” llega después de una larga introducción. Se trata de un turno sin preferencia que apunta hacia un tema delicado: una crítica a la entrevista de Alec.

Sonia recupera acciones y eventos específicos de la entrevista. La recolección aparentemente neutral actúa para evaluar la entrevista de Alec: “se siente medio atropellado” “dándole tantas opciones al cliente el cliente se confunde” “se pegó una perdida”.

Desde una perspectiva etnometodológica las acciones solo son inteligibles cuando se da cuenta de ellas. Así, cuando Sonia describe qué hizo Alec, da forma y visibilidad a sus acciones. Si nuestras descripciones *constituyen* la naturaleza de nuestras acciones, no tiene sentido preguntar qué hizo Alec "realmente", como si hubiera una acción real que está por fuera de un marco de descripción.

Una vez que Sonia recolecta eventos, lo hace en función de su cercanía a un marco, *evalúa* las acciones de Alec a partir de su correspondencia a nociones clave dentro de la terapia colaborativa: "abrir" "ser respetuoso" "ser tentativo".

Desde la evaluación de Sonia, las acciones de Alec no contradicen o violan los preceptos básicos, si así fuera, sus acciones se definirían en términos negativos, por ejemplo "no fue respetuoso o "no fue tentativo". En cambio, las acciones se definen como una traducción inadecuada de estos conceptos.

```
20          donde uno quiere ser tan respetuoso (.3) y abrir tanto
21          que a veces se vuelve confuso. (1.2) no?  (.4)
22          y yo creo que: (.3) para mi es muy importante decir que
23          ser tentativo no- no quiere decir ser confuso ni
24          ser wishy washy.
```

Sonia redefine los conceptos centrales de la terapia colaborativa, distingue entre ser tentativo y ser confuso o wishy washy. Hay una ruptura que se da a partir de una falla en la acción y que necesita ser restaurada.

Es importante notar que el intercambio progresa sin mención alguna de la palabra colaborativo. Sin embargo el final de la secuencia es revelador, Sonia concluye "wishy washy" es "una de las críticas que le han hecho a Harlene Anderson" (creadora y representante de la terapia colaborativa).

```
25          (1)
26    Alec  wi(h)shy wa(h)shy ha ha ha=
27   Sonia  =no se llama wishy washy therapy.
28          (3.1)
29          es una de las críticas que le han hecho a Harlene
30          Anderson
```

Todo intercambio parte de, se sostiene en dados por sentado, de modo que para las participantes no es necesario explicitar que el tema del intercambio es la terapia colaborativa.

Ahora bien, cada vez que surge una expresión modifica el sentido de las anteriores. Así la respuesta a la pregunta ¿de qué se trata esta conversación? se transforma momento a momento. Cada participación es una lectura de lo que los otros están diciendo y haciendo con sus palabras.

En la medida en que el intercambio evoluciona, los participantes van construyendo el meollo del intercambio, a partir de dados por sentado y de una interpretación pública de las participaciones anteriores.

Por eso la expresión final de Sonia hace pública y evidente la cuestión central del intercambio. Se argumenta en contra de las críticas que se han hecho a la terapia

colaborativa y en paralelo se cuestiona cómo deben traducirse los conceptos centrales de este enfoque.

Me sorprendieron tus preguntas

```
S2405 K2LA 19:42:0
 1     Eva  a mi me sorprendieron tus preguntas whiteanas.
 2          ((3 líneas omitidas))
 3          de las personas que te conocen quiénes te tienen
 4          confianza en este cambio, qué ven en ti que saben que
 5          vas a cambiar (.4)
 6          esas son preguntas (.) no harlenescas
 7          (1.1)
 8   Nuria  depende si salen de la conver[sación
 9   Sonia                               [no son harlenescas porque
10          ella no- no propone preguntas
11          [no?
12     Eva  [por eso.
13   Sonia  pero sí las hace pero no las hace p=
14   Nuria  =y pueden ser [esas
15     Eva                [pero no así como que para que veas (.)
16          un cambio sino que ella como dentro de la
17          con[versación.  me parece. (.)por lo que la conozco
18   Sonia     [mjm                      mjm
19     Eva  (.4) eso sí son preguntas mucho más enfocadas a sacar
20          un recurso. (.8) por eso digo más whiteanas.
```

En esta secuencia se cuestiona cuál es la etiqueta pertinente para las preguntas que Alec hizo en la entrevista. La correspondencia, aparentemente natural, entre acciones concretas y la etiqueta "colaborativo" se pone en duda.

Como en otros casos, el tema se focaliza señalando una acción que sale del curso ordinario de actividad, en este caso con la frase "a mi me sorprendieron tus preguntas". Hay que recordar que lo extraordinario no es una propiedad intrínseca a hechos o eventos, por el contrario se construye en el momento de la descripción (Edwards, 1997).

Eva enlista las preguntas que se convertirán en objeto de reflexión:

```
Eva     de las personas que te conocen quiénes te tienen
        confianza en este cambio, qué ven en ti que saben que
        vas a cambiar (.4)
```

El segundo elemento a destacar es que Eva ubica las preguntas de Alec dentro de una categoría "whiteanas" preguntas que después define por oposición como "no harlenescas".

```
6           esas son preguntas (.) no harlenescas
```

Eva indica a los demás cómo deben ser leídas estas preguntas, es decir, no sólo describe acciones si no que también categoriza estas acciones (preguntas whiteanas, preguntas no harlenescas).

La palabra "whiteanas" remite al nombre de Michael White que se asocia con la terapia narrativa, la expresión "harlenescas" remite al nombre Harlene Anderson asociado con la etiqueta terapia colaborativa. De la misma manera en que he procedido en otros

fragmentos, no voy a establecer una definición de terapia "whiteana" o "harlenesca" externa a la interacción, dejo a los participantes la tarea de definir, debatir y negociar en qué consisten estas dos etiquetas.

La discusión que sigue no es sobre hechos o eventos, no está en juego lo que ocurrió, si no *qué tipo de preguntas son estas, dentro de qué marco encajan* ¿se trata de preguntas que entran en la categoría whiteanas o en la categoría harlenescas?

A partir del turno de Eva se sucede una cadena de expresiones en dónde cada participante evalúa en qué marco se pueden situar estas preguntas, las expresiones subsecuentes rechazan el argumento de que puedan ser etiquetadas como no-harlenescas.

```
8   Nuria   depende si salen de la conver[sación
9   Sonia                                [no son harlenescas porque
10          ella no- no propone preguntas
11          [no?
```

Nuria introduce un condicionante, si las preguntas salen de la conversación caben dentro del rubro preguntas harlenescas. Sonia rebate el argumento, no se puede definir si son preguntas harlenescas o no porque "ella no propone preguntas".

Dentro de esta discusión se tiene que redefinir que cabe dentro del ámbito colaborativo, en este caso, cuáles son las preguntas que pueden etiquetarse como harlenescas.

```
13  Sonia   pero sí las hace pero no las hace p=
14  Nuria   =y pueden ser [esas
```

La frase de Sonia en la línea 13 se corta, su expresión parece apuntar a las circunstancias en que se podrían hacer ese tipo de preguntas y al mismo tiempo ser "harlenescas". La expresión de Nuria tiene la misma característica, con la expresión "y pueden ser esas" admite la posibilidad de que las preguntas entran en la clasificación "harlenescas".

A pesar de que las participaciones de Nuria y Sonia sostienen que estas preguntas pueden recibir la etiqueta harlenescas, Eva rechaza este argumento y proporciona una justificación.

```
15  Eva                  [pero no así como que para que veas (.)
16          un cambio sino que ella como dentro de la
17          con[versación.  me parece. (.)por lo que la conozco
18  Sonia      [mjm                      mjm
19  Eva     (.4) eso sí son preguntas mucho más enfocadas a sacar
20          un recurso. (.8)  por eso digo más whiteanas.
```

El argumento de Eva es que las preguntas whiteanas están hechas "para que veas un cambio" y "mucho más enfocadas a sacar un recurso", lo que no sucede con las preguntas harlenescas.

Podría pensarse que si todas las participantes han sido testigos del mismo evento la acción terapéutica tendría que hablar por si misma, por ende, ser obvia para todos, tal o cual pregunta es de forma incontrovertible "whiteana" o "harlenesca".

Sin embargo hay una diferencia entre la acción y su descripción. Una vez que la acción entra en el espacio interaccional la separación entre ambas se disuelve, por sí sola la acción no puede dictaminar qué clasificación debe recibir.

¿Cómo lidian las participantes con este problema interaccional? El debate tiene dos argumentos opuestos, uno sostiene que las preguntas son whiteanas, el otro rechaza que sean necesariamente no-harlenescas. La oposición no tiene un resolución final, si con ello entendemos que una parte de los participantes convence a la otra parte, más bien se exponen razonamientos y se justifican.

Gracias a la diferencia de opiniones este fragmento pone en evidencia algo que en los otros es visible pero pasa desapercibido: el trabajo retórico que implica describir y clasificar una acción terapéutica, las acciones no hablan por si solas sino que los participantes las introducen dentro de las categorías que les son relevantes para reflexionar sobre su trabajo.

Entonces ¿Cuándo haces terapia narrativa?

```
S1005 K1LA 3:46:1
1     Ruth  entonces (.2) cuando haces terapia narrativa?
2           (1)
3    Sonia  a la mita:d de los peluches.
4      Eva  pero- pera pera (.6)
5           eso es [hacer- (.4) eso. es hacer terapia narrativa
6    María         [pera
7           (.7)
8      Eva  o sea.=
9    Sonia  =por eso
10     Eva  qué defi[ne terapia narrativa
11   Sonia          [qué es (hacer) terapia narrativa
12          (1.4)
13   María  [pues es- bueno.
14     Eva  [solo ponerle lengua[je?
15    Ruth                     [pues es que ella [dice que no-
16     Eva                                       [o es esa es una
17          forma de lenguaje?
18          (.7)
19    Ruth  °ah bueno (entonces)° (.)
20     Eva  eso no sería externalizar un problema, eso no sería
21          deconstrui:r eso no sería::=
22   Sonia  =[bueno a la mitad que
23     Eva   [e::nfocar un unique outcome=
24   Sonia  =si yo me llevo el elefante y ella se lleva no sé qué
25          (.2)y luego decimos (.) ai ese elefante bueno me lo
26          cambias bueno por cuántos me lo cambias (.6)
27          cómo decides que el flamingo vale tantos. (.9)
28          en la mitad de la negociación. (.5) quién se parece al
29          flamingo? por que te cae tan bien?
30          (.8)
31   María  claro
32   Sonia  en la mitad de eso (.8) pus ya vamos como-
```

Hay una diferencia importante entre esta secuencia y el resto: aquí se pone en cuestión la definición de terapia narrativa, no colaborativa. En términos de contenido el asunto tratado es diferente, en términos de argumentación *el proceso es el mismo*. Se problematiza una definición de terapia, en consecuencia se vuelve necesario re-

especificar, redefinir, restaurar el universo de significados compartidos. Por eso se incluye aquí como un caso relevante.

Al incluir este caso me interesa mostrar también que el instrumental teórico de estas terapeutas es flexible, dado que en el encuentro se recurre a vocabularios que provienen de campos diferentes como la terapia narrativa. A diferencia de los textos, en donde las distinciones entre terapia colaborativa y narrativa son tajantes; en las conversaciones estas diferencias pueden magnificarse o disolverse. Tan es así, que para estas terapeutas colaborativas se vuelve un problema recurrir a una definición aparentemente errónea de terapia narrativa.

En la secuencia anterior, el problema surge cuando las preguntas se clasifican como narrativas, cuando deberían clasificarse como colaborativas. Mientras que en esta secuencia, el problema es no hacer terapia narrativa.

Al hacer este contraste me interesa subrayar procesos locales, es decir, la manera en que las definiciones están sometidas al aquí y al ahora de la conversación, más que a criterios externos a la conversación.

Sonia hace un relato de una sesión terapéutica en la que juega a los peluches con una niña. Entramos a la conversación en el momento en que Sonia termina su relato y Ruth formula la pregunta ¿cuando haces terapia narrativa?

La construcción de esta pregunta es interesante, implica que jugar con peluches no es terapia narrativa. Se origina un problema interaccional que las participantes tienen que resolver: el encaje entre acción y marco teórico.

Dado que se ha puesto en cuestión que jugar con peluches pueda ser una actividad propia de la terapia narrativa. Las participantes tienen que comprometerse en una restauración colectiva de su universo conceptual, en este caso consiste en encontrar una correspondencia entre acción e ideología de la terapia. ¿Cómo hacen las participantes para lograrlo?

Una acción recurrente, que ya hemos visto en otros casos, es detener el flujo de la interacción:

```
4      Eva  pero- pera pera (.6)
```

Una acción de este tipo señala que es necesario hacer un alto en el camino y abrir un paréntesis para re-establecer definiciones comunes. En seguida Eva rebate la expresión de Ruth:

```
5           eso es hacer- (.4) eso. es hacer terapia narrativa
```

Ante el argumento de Ruth aparece un contra-argumento: jugar con los peluches es hacer terapia narrativa, pero este movimiento no es suficiente. Si ya se puso en duda la definición compartida de terapia narrativa es necesario que los participantes *justifiquen* sus posiciones.

```
10     Eva  qué defi[ne terapia narrativa
11   Sonia          [qué es (hacer) terapia narrativa
```

La presencia de dos preguntas similares en forma y contenido apunta hacia el consenso, Sonia y Eva hacen la misma la lectura de la expresión de Ruth, ambas reconocen la necesidad de re-especificar qué es terapia narrativa.

```
12          (1.4)
13   María  [pues es- bueno.
14     Eva  [solo ponerle lengua[je?
15    Ruth                     [pues es que ella [dice que no-
16     Eva                                       [o es esa es una
17          forma de lenguaje?
18          (.7)
19    Ruth  °ah bueno (entonces)° (.)
```

En la línea 12 se abre un espacio para que Ruth dé su propia definición de terapia narrativa, o bien, justifique la expresión que las demás han establecido como problemática. Ruth parece iniciar una explicación en dos ocasiones, pero en las dos ocasiones es interrumpida (13,15). Eva impide que Ruth tenga un lugar en el suelo de la conversación.

Eva inicia una serie de expresiones en tono de pregunta pero diseñadas para derribar el argumento jugar a peluches no es hacer terapia narrativa, a continuación muestro las expresiones que realizan esta función:

```
solo ponerle lenguaje?

o esa es una forma de lenguaje?

eso no sería externalizar un problema, eso no sería deconstrui:r

eso no sería:: e::nfocar un unique outcome
```

El primer movimiento retórico para derribar el argumento jugar a peluches no es hacer terapia consiste en cuestionar la definición de terapia narrativa, como terapia exclusivamente lingüística. El segundo movimiento en equiparar "jugar con peluches" con "una forma de lenguaje". El tercer movimiento es enlistar conceptos teóricos.

El formato "eso no sería…" induce la respuesta, es una forma indirecta de afirmar y por lo mismo es difícil de rebatir. La lista de conceptos sitúa "jugar con peluches" como una acción que encaja dentro de la teoría, para Eva jugar con peluches tiene cabida dentro de cualquier de los conceptos teóricos que ella menciona: externalizar, deconstruir, enfocar un unique outcome.

Enlistar conceptos teóricos también crea una desigualdad interaccional, el argumento ya no se formula a título propio, aparece avalado por un marco teórico.

La interacción en contextos institucionales suele involucrar asimetrías, esta desigualdad otorga al experto el derecho de usar un vocabulario especializado. En este caso, esta asimetría no es constante porque todos los participantes pueden ser identificados como expertos y usuarios del mismo vocabulario.

En esta comunidad, el vocabulario especializado no se usa para marcar diferencias entre participantes. Sin embargo, en este fragmento sirve para derribar un argumento y el efecto colateral es una asimetría momentánea.

En el turno siguiente, Sonia continúa en la misma línea argumental: jugar con peluches puede ser una forma de terapia narrativa. Ella emplea un estilo menos combativo, no ataca argumentos directamente, si no que continúa relatando lo que sucedió en esa sesión.

```
24   Sonia  =si yo me llevo el elefante y ella se lleva no sé qué
25          (.2) y luego decimos (.) ai ese elefante bueno me lo
26          cambias bueno por cuántos me lo cambias (.6)
27          cómo decides que el elefante vale tantos. (.9)
28          en la mitad de la negociación. (.5) quién se parece al
29          elefante? por qué te cae tan bien?
30          (.8)
31   María  claro
32   Sonia  en la mitad de eso (.8) pus ya vamos como-
```

El siguiente turno de Sonia extiende la respuesta inicial para la pregunta "cuando haces terapia narrativa". Los participantes no han llegado a un punto en que pueden dar por contestada esta pregunta, menos aún en un ambiente en que esta pregunta se lee en términos de jugar no es hacer terapia.

Sonia continúa describiendo el juego y añade a esta descripción preguntas que hace a la paciente, mencionar preguntas específicas hace más probable que la descripción sea leida por los demás como trabajo terapéutico.

En este fragmento se pone en marcha un proceso de pensamiento colectivo, entendido en el sentido retórico de producir argumento y contra-argumento. Este proceso tiene un efecto doble, por un lado puede poner en duda la coherencia entre las acciones y marco teórico, por otro lado, este mismo proceso restaura esta coherencia cuando ha sido resquebrajada.

Si bien, lo que se pone en cuestión aquí es el significado de lo narrativo, y no de lo colaborativo. El efecto es el mismo, produce una fractura en el universo de significaciones compartidas. Por lo tanto las participantes tienen que argumentar qué es terapia narrativa y con qué acciones se practica.

Qué tienen en común estos fragmentos

Al recorrer cada uno de estos fragmentos podría parecer que no hay una pauta unificadora. En algunos hay desacuerdos, pero no en todos. Incluso el desacuerdo se maneja de formas distintas, unas veces directa y confrontativamente, otras de modo indirecto y sutil. El desacuerdo no abarca la totalidad de los casos, hay fragmentos que giran en torno al consenso.

Es cierto, no hay una pauta global, pero solo si pensamos en términos de secuencia, de la organización de turnos y su encadenamiento. Las participantes enfrentan algo mucho más complejo: una fractura en sus modos de hacer sentido.

Los modos de hacer sentido están relacionados con el conjunto de vocabularios, categorías, repertorios y expectativas con que las participantes interpretan y moldean su actividad.

Al observar estos episodios podría hacerse un corte arbitrario entre la *práctica* terapéutica y el *habla* sobre esta práctica. La distinción puede plantearse como un

binomio acción/descripción o acción/reflexión. Un lado del binomio es actividad, mientras que el otro es su representación (meramente habla).

¿Cómo sitúar estos binomios dentro de una perspectiva etnometodológica? Uno puede preguntarse por las condiciones que hacen posible que la práctica terapéutica resulte inteligible, susceptible de ser descrita y comprendida. Para que esto ocurra, es necesario un marco de comprensión e interpretación.

No hay descripciones neutrales de la práctica porque sin un conjunto de términos, categorías y repertorios lo que ahí ocurre no hace sentido. *El habla da forma*, inteligibilidad, a lo que sucede en la práctica.

La separación entre la práctica y su representación se colapsa.

Como miembros de una comunidad de significado, las terapeutas se mueven dentro de vocabularios, herramientas y marcos de interpretación compartidos. En la medida en que éstos se ponen en circulación hay una descripción consensuada de la práctica.

Como estos fragmentos evidencian, las formas compartidas de leer la práctica pueden entrar en crisis. En todos las secuencias analizadas la definición aparentemente obvia de lo colaborativo se rompe.

Las definiciones y descripciones de terapia colaborativa no son entidades abstractas, son recursos que se usan en la interacción, por lo tanto son inseparables de las circunstancias prácticas de su uso (Mäkitalo, 2003).

Cada vez que se emplea una definición de lo colaborativo en la interacción, se pone a prueba su uso correcto. Partir de marcos amplios de interpretación para usarlos en situaciones únicas, hace que la posibilidad de fracaso sea permanente.

Al hablar de fracaso me refiero a una falla en el empleo de recursos para dar sentido a la actividad presente. Toda actividad se describe e interpreta en un espacio social, de modo que si una definición de lo colaborativo se considera fallida o viable es dentro de los límites y posibilidades fijados por esta comunidad.

En todos los fragmentos ocurre una ruptura de expectativas en torno a los términos empleados, dado que estos términos son herramientas para describir e interpretar y la actividad. Aunque cada secuencia toma un camino distinto, es importante identificar qué elementos y qué orientaciones evidencian una ruptura.

Expresiones desencadenantes

Si en todos los intercambios ocurre una falla, debe haber un punto de origen, una **expresión desencadenante.** Este punto de origen se identifica por las orientaciones de las participantes, solo su reacción permiten ubicar dónde está el origen del problema.

pensaba que esta es una cliente con la que yo puedo mostrarme colaborativa

no sé me parece que me estoy viendo muy poco colaborativa

entonces cuándo haces terapia narrativa?

esas son preguntas no harlenescas

como que no respondieron a esa parte de experiencias en eh sí qué ha pasado con gente que estaba en peligro de suicidarse en peligro de situaciones de violencia graves y todo esto

El elemento común a todas estas expresiones es que se convertirán en un problema. Más allá de eso, estos turnos no tienen una característica compartida, ni en forma ni en contenido. Solo la *reacción* subsecuente hace de ellas una falla.

Focalizar y problematizar

Las participantes reaccionan a lo que se acaba de decir, así señalan (y crean) un problema. De esta forma focalizan el tema de la interacción, cuál es el tema a tratar y de qué manera se está leyendo e interpretando.

La reacción a estos turnos muestra que hay un problema, problema de suficiente alcance para que sea señalado y abordado.

La forma de focalizar y problematizar varía entre caso y caso.

eso que dijiste de a ver cómo le haces me preocupa mucho

En la primera secuencia se retoma la expresión desencadenante "eso que dijiste de a ver cómo le haces" y se añade un reporte de una experiencia mental "me preocupa mucho". En lugar de pensar las palabras de Ester como el reporte de un estado interno, es importante preguntar a qué tipo de práctica discursiva dan lugar (Edwards, 2006; Potter & Hepburn, 2003). En este caso, centra el problema y prepara el terreno para una argumentación sobre una definición errónea de lo colaborativo.

Además de ser focalizada, la expresión desencadenante y sus posibles significados se ponen en tela de juicio. Las participantes establecen abiertamente el acto de habla: cuestionar.

pero yo aquí **cuestionaría** toda tu idea de lo qué es colaborativo

bueno pero pérate yo quiero **cuestionar** tu preámbulo de poco colaborativa yo no creo que tenga nada que ver eso con colaborativa

y bueno yo ahí me **pregunto**, esta parte de, si pensamos que el trabajar de una forma colaborativa excluye el hablar de riesgos

En dos casos el cuestionamiento va dirigido directamente al hablante que emitió la expresión desencadenante, en el último caso se plantea de manera indirecta "me

pregunto". Las tres frases incitan a que la otra persona dé cuenta de su modo de proceder.

En otro caso, se focaliza y problematiza al poner un alto a la interacción, al mismo tiempo que se rechaza la expresión inicial.

```
pero pera pera eso es hacer terapia narrativa
```

Parecería que esta pauta demanda la participación de varios hablantes, uno produce la expresión problemática el otro la marca, no siempre sucede así. Una sola persona puede producir ambos.

```
al principio se fueron como muy cuidadosos y hubo una parte que es una
parte que digo como cuestión didáctica fue absolutamente maravillosa
de esa parte donde de repente se siente medio atropellado que parece
que dándole tantas opciones al cliente el cliente se confunde
```

Esta expresión se plantea como recolección neutral de los acontecimientos de una sesión terapéutica, pero está diseñada para *construir* un problema. En la medida en que se describe la entrevista se señalan fallas. Sonia trata la entrevista que acaba de ocurrir como el desencadenante, mientras que su participación actúa como una descripción para evidenciar el problema.

El ejemplo anterior muestra que los elementos descritos (desencadenante y la expresión que problematiza) pueden ser producidos por un solo hablante, no es necesario que vengan de dos hablantes diferentes.

En la secuencia "no me sentí que no fui colaborativa" sucede algo similar. La argumentación es producida por un hablante, Sonia, la diferencia es que se parte de un quiebre anterior en la definición compartida de lo colaborativo.

```
no saben lo que mandé a hacer a un chavo…

y yo no me sentí que no fui colaborativa
```

Estas dos frases ocurren en la misma secuencia. La primera actúa como desencadenante, está hecha para señalar una acción inesperada, poco habitual. La segunda señala un problema potencial: llegar a la conclusión de que "lo que mandé a hacer un chavo" no sea colaborativo.

A diferencia de otras secuencias, ésta ha sido expresamente diseñada para mostrar un problema, porque así se genera un espacio para discutir, lo que normalmente no es discutible, el significado de lo colaborativo.

Los significados en torno a lo colaborativo no son discutibles cuando se dan por sentado, cuando forman parte de aquello que es visible pero pasa desapercibido. En este caso, ocurrió una ruptura y Sonia genera las condiciones para una discusión abierta y explícita. Por eso ella produce una expresión potencialmente problemática.

En breve, los elementos que identifican una pauta común a estas secuencias son la presencia de una expresión desencadenante y otra expresión que focaliza y problematiza. El tercer elemento es una **versión inaceptable** de lo colaborativo.

Versiones inaceptables

Las versiones y descripciones de terapia colaborativa no siempre aparecen directa y abiertamente, en la mayoría de los casos se trata de alusiones indirectas o veladas. ¿Cómo determinar entonces que hay una ruptura en los significados de terapia colaborativa?

La respuesta a esta pregunta se encuentra en los tres elementos analizados. La expresión desencadenante produce un tropiezo en la interacción, genera inferencias negativas, como los participantes no pueden determinar el sentido de esta expresión, no puede ser aceptada o rechazada directamente.

Focalizar una expresión sirve para desempacar las inferencias que se derivan de la expresión problemática. Por eso, las referencias a la terapia colaborativa no aparecen inmediatamente, se vuelven evidentes en la medida en que las participantes determinan de qué están hablando y a partir de qué vocabularios y recursos interpretativos.

Cuando las versiones de lo colaborativo son directas y explícitas se pueden rechazar:

`hasta lo colaborativo y lo reflexivo que es a ver cómo le haces`

Esta frase hace mención directa de la categoría colaborativo, es suficientemente informativa como para ser rechazada, sin necesidad de negociar el significado de "a ver cómo le haces".

`ser colaborativo es dejar que el cliente hable todo el tiempo`

Lo mismo sucede con esta frase, la diferencia está en que aparece en un ambiente en que ya se ha resquebrajado la definición compartida de lo colaborativo. En ese sentido está expresamente diseñada para ser rechazada, para poner en evidencia una definición probable pero incorrecta de lo colaborativo. Tan es así, que el resto de las participantes la rechazan inmediatamente y de forma coral.

Los dos ejemplos anteriores incluyen definiciones que son suficientemente claras y precisas, por eso pueden ser rechazadas con prontitud.

`pensaba que esta es una cliente con la que yo puedo mostrarme colaborativa`

Esta frase genera un problema en la secuencia. Es una frase breve e imprecisa, pero su contenido es suficiente para que una de las participantes la rechace.

Mostrarse colaborativo representa un uso equivocado de la palabra *dentro de esta interacción* y a partir de *las orientaciones* de las participantes. No hay un criterio externo a la interacción para establecer qué versiones de lo colaborativo serán problematizadas o rechazadas.

En este caso no hay una definición de terapia colaborativa, sí hay un uso de la categoría que genera inferencias inaceptables para esta comunidad. Así, mostrarse colaborativo con algunos pacientes, implica que no es posible mostrarse colaborativo con *todos* los pacientes, ésta última es la versión que los participantes rechazan.

En el resto de las secuencias, las definiciones de terapia colaborativa no son inmediatamente evaluables, de modo que las participantes tienen que determinar qué versiones de lo colaborativo se están produciendo y en qué medida son aceptables.

Las terapeutas se comprometen en un proceso de definición colectiva, en donde definir implica "fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa" y "decidir o determinar o resolver algo dudoso" (Real Academia Española, 2001). La esencia de la categoría colaborativo no está determinada a priori, se construye en el proceso de interacción.

`podríamos caer en pensar que una terapia colaborativa es negligente`

Esta frase cierra una larga secuencia y evidencia una versión inaceptable: la terapia colaborativa es negligente. Para un observador de la secuencia, no es claro que las participantes están hablando de terapia colaborativa, puesto que la palabra se menciona hacia el final.

Para las participantes el tema de cada intercambio tampoco está predeterminado. El tema medular surge paulatinamente, en la medida en que las participantes interpretan y responden a las expresiones de los otros. La secuencia inicia con expresiones ambiguas que se van explicitando. La lectura de Ester de las palabras de Ana situá cuál es la cuestión central del intercambio: la terapia colaborativa.

Las palabras de Ana pueden interpretarse de muchas maneras, pero corresponde a las participantes establecer cuáles son esas interpretaciones. En la secuencia, Ana jamás menciona la categoría colaborativo, aún así su participación es construida como una definición equivocada.

La versión inaceptable no es atribuible a un solo autor, como si viniera de la mente de uno de los participantes. La idea de que la terapia colaborativa es una práctica negligente, no proviene exclusivamente de Ana ni de Ester. Es resultado del tejido de expresiones y respuestas.

`porque si no parecería que lo colaborativo… es nada más seguir al cliente sin que uno pueda meter las ideas que uno genera y no se trata de eso`

El argumento central de esta sección es que las secuencias gravitan en torno a una versión inaceptable de lo colaborativo. Versiones que tienen que desentrañarse y rebatirse en el proceso de interacción.

Al igual que en el caso anterior, esta secuencia concluye cuando las participantes logran explicitar y rechazar una versión de lo colaborativo como equivalente a "nada más seguir al cliente". A diferencia del caso anterior, desde un inicio se establece cuál es la categoría relevante, está claro que las participantes hablan de terapia colaborativa, no está claro con qué definiciones están trabajando.

La expresión "me parece que me estoy viendo muy poco colaborativa" se vuelve un problema porque incluye una categoría medular. No puede pasar desapercibida porque representa una versión potencialmente problemática, aunque no suficientemente informativa como para ser derribada inmediatamente.

La secuencia concluye cuando se evidencia y rechaza una definición de lo colaborativo. Definición problemática que no tiene un origen individual sino interaccional, aparece como una inferencia que Sonia hace de la participación de Eva. Lo mismo sucede con el caso anterior, se trata de una inferencia de Ester a partir de las palabras de Ana.

Al observar este resultado, cabe preguntarse a qué participante atribuir estas versiones inaceptables. La noción de *footing* proporciona claves para abordar esta pregunta, se trata de pensar qué relación establece cada hablante con las palabras que emite (Goffman, 1981).

Cuando Sonia dice "lo colaborativo es nada más seguir al cliente", se sitúa en una posición de animadora, como la caja de resonancia de la que salen esas palabras. Pero se distancia de la posición de autora, no es responsable de esa versión, ni tampoco representa su posición. Al mismo tiempo sitúa a Eva como posible autora o responsable de este argumento. Lo mismo sucede entre Ester y Ana en torno a la frase "la terapia colaborativa es negligente", Ester se ubica como la persona que da voz a esta versión pero se distancia de la posición de autora o representante de esta posición.

no se llama wishy washy therapy

es una de las críticas que le han hecho a Harlene Anderson

El camino que conduce a versión inaceptable de lo colaborativo es diferente en cada secuencia. En este caso surge de un evento externo a la interacción, de una entrevista terapéutica. Sonia *convierte* la entrevista en un problema, su participación tiene una fuerte carga retórica.

Al igual que en otros casos, la secuencia se cierra cuando logran establecer cuál es la versión inaceptable, pero no se llega a esta versión en un solo paso. En un principio no es evidente en torno a qué tema gravita el intercambio, la categoría colaborativo nunca se menciona directamente, aunque sí se mencionan atributos y predicados relacionados con ella, tales como respetuoso y ser tentativo.

El análisis centrado en el trabajo con categorías (*membership categorization analysis*) señala que basta la mención de una categoría para hacer inferencias sobre sus atributos, y viceversa (Silverman, 1998).

Basta con mencionar los atributos respetuoso y tentativo para que las participantes puedan inferir la categoría colaborativo, inferencia que es posible dado que los involucrados son miembros competentes de la misma comunidad. La mención de un autor vinculado a este enfoque clínico (Harlene Anderson) tiene la misma función, permite conectar estos atributos al centro de gravedad del intercambio.

La version inaceptable puede ser reformulada de la siguente manera: ser colaborativo no es ser confuso ni wishy washy.

desde una filosofía o de una epistemología colaborativa posmoderna la técnica que puedes emplear es la que sea

En el análisis de esta secuencia, señalé que la participación de Sonia está construida para defenderse de la posibilidad de una crítica, su intervención clínica podría ser juzgada

como no-colaborativa. Su reacción es producir una versión de terapia colaborativa que admite el uso de técnicas.

Aparecen dos versiones igualmente plausibles, aunque contradictorias: ser colaborativo admite el uso de técnicas, ser colaborativo no admite el uso de técnicas.

Las terapeutas pueden aceptar o rechazar cualquiera de las dos, la plausibilidad de una versión depende del proceso argumentativo. El resultado es una versión *ad hoc* que rechaza el argumento de que la terapia colaborativa elimina el uso de técnicas.

```
esas son preguntas no harlenescas
```

El intercambio es breve pero complejo. La categoría colaborativo nunca se menciona directamente. Es necesario establecer vínculos, entre el adjetivo "harlenesca" y el nombre Harlene Anderson, entre el nombre de esta autora y la terapia colaborativa. El hecho de que las participantes no expliciten esta cadena, evidencia cómo trabajan a partir de categorías ricas en inferencias, inferencias que se dan por sentado a menos que haya un problema.

Tal es el caso aquí. La frase genera problemas, de modo que hay que examinar colectivamente qué son las preguntas no-harlenescas.

Eva enmarca su participación como descripción neutral. El resto de las participantes rompe la asociación casi natural que Eva ha establecido entre acciones (preguntas) y su etiqueta correspondiente (harlenesca/whiteana).

Las participantes subrayan la inconsistencia ¿cómo definir si las preguntas de la entrevista son "harlenescas" cuando no hay preguntas específicas en este enfoque?

El intercambio gira en torno a la correspondencia entre acciones y postura. Por eso, no aparece una versión concreta o directa de lo colaborativo que pueda rechazarse, las terapeutas rechazan las *implicaciones* de la descripción de Eva. Su participación no puede aceptarse porque remite a una comprensión inadmisible de lo colaborativo, en donde esta terapia quedaría definida por un conjunto delimitado de preguntas.

```
eso es hacer terapia narrativa
```

Como en las secuencias anteriores, hay una versión rechazada, la diferencia está en que no es una versión sobre lo colaborativo, sino sobre lo narrativo.

En la secuencia anterior el problema interaccional surge cuando un miembro de la comunidad usa la categoría "narrativo" cuando (según las participantes) debería usar "colaborativo". Aquí sucede lo contrario, el problema interaccional es un uso (socialmente definido como) inadecuado de lo narrativo.

Este contraste muestra que los criterios para construir una categoría como problemática o aproblemática no son fijos, están sujetos a las contingencias del momento, es de esperarse entonces que las participantes empleen una variedad de repertorios para interpretar su actividad (Wetherell & Potter, 1988).

Corresponde a las participantes determinar en qué momento el empleo de ciertos repertorios o recursos ocasiona un problema, un quiebre en los consensos implícitos y explícitos de la comunidad (este tema se vuelve el foco de análisis en la siguente sección).

En esta secuencia la categoría narrativo aparece como un recurso pertinente. Aquí no se censura el uso de la categoría, sino el *uso inapropiado,* que apunta hacia una versión no aceptable de lo narrativo. La versión rechazada es: jugar no es hacer terapia narrativa.

Para lograr rechazar esta versión, Eva tiene que re-encuadrar la actividad que ocurre "en medio de los peluches", por tanto potencialme no-terapéutica y no-narrativa. La estrategia retórica consiste en hacer una lista de conceptos clave dentro de este enfoque terapéutico para encuadrar la misma actividad como una forma de terapia narrativa.

3 El dilema colaborativo/directivo

3.1 Crear una relación de oposición entre lo directivo y lo colaborativo

A ver cómo le haces

Voy a iniciar el análisis con un fragmento ya conocido. Este es uno de los fragmentos en que aparece una definición de terapia colaborativa que se construye como equivocada y por tanto se vuelve necesario redefinir.

```
N1202 K1LB 00:51:2
      Eric  entonces ahí (.2) pues sí si vemos desde los (    )
            desde lo estructural y estratégico que es así como haz
            esto. (.3) no? (.7) a est- hasta lo colaborativo y lo
            reflexivo.que es a ver (.) a ver cómo le haces (.) no?
```

Es interesante notar que la secuencia inicia con una separación entre dos líneas de trabajo terapéutico por un lado "lo estructural y estratégico" por otro lo "colaborativo y reflexivo". Si bien lo que Ester rechaza es la descripción de lo colaborativo, no rechaza la distinción entre estas dos líneas de trabajo.

En virtud de este fragmento podríamos decir que las participantes construyen "estructural y estratégico" como algo diferente de "colaborativo y reflexivo".

Qué terapeuta eres dependiendo de la postura que tu tomas

```
N2304 K1LA 27:24:3
1       Ester  que a mi me hace pensar (.2) no sé si se acuerdan (.6)
2              no lo traje (.) el libro de Combs y Freedman (.8)
3              hay u::n:::: (1.1) un capítulo sobre ética (.4)
4              y en ese capítulo sobre ética (.2) hay un diagrama que
5              hace Karl Tomm (.5) (         ) (.4) que a mi me llamó
6              la a(h)tenci(h)ón que no lo u(h)sara (.5) como un
7              elemento (.2) que habla (.6) desde (.4) qué tipo de
8              terapeuta eres (.2) dependiendo de cuáles son (1)
9              las posturas que tu tomas (1.6) sí? (.2)
10             o sea si tu te crees que (.6) tú eres el responsable
1              del cambio bueno (.2) entonces a lo mejor (.4) lo que
2              tu vas a hacer son intervenciones mu:cho má:s
3              directivas (.4)
4         Ana  mjm
5              (.3)
```

```
6              claro
7              (.7)
8       Ester  si lo que tu estás tratando de (.1) crear (.2)
9              es (.2) un sentido (.9) de agencia en el otro donde la
10             otra persona va desarrollando su:s (.) propias (.2)
11             este habilidades (1.6) y crees que la persona (.2)
12             las tiene y nada más (.5) las va a ir desarrollando
13             (.4)
14             mjm
15             (.4)
16             y que a través del diálogo (.3) del (1.9)
17             del terapeuta con el cliente se va como encontrando
18             (.7)
19        Ana  °aja°
20             (.3)
21      Ester  sí?
22             (.8)
23             habla de una postura del terapeuta donde el terapeuta
24             se visualiza a sí mismo (.9)
25             muy diferente
26             (.5)
27        Ana  °mjm°
28             (.9)
29        Ana  claro
30             (.7)
31      Ester  y esto te lleva (.3) también (.) a hacer (1.2)
32             como:: (.3) acciones (.2) diferentes.
```

En esta secuencia Ester enmarca su expresión como un reporte de las ideas de otro (en este caso las ideas de Karl Tomm). Al situarse como portadora de ideas de otro, Ester establece el tono de la secuencia, ella habla y Ana se mantiene como escucha, ninguna de las participantes se afilia o desafilia con los argumentos presentados, dado que la finalidad de la secuencia parece ser reportar, no negociar o consensuar.

Al igual que en el fragmento anterior se traza una distinción, distinción que se argumenta en función de la postura del terapeuta. Intervenciones mucho más directivas se vincula a un terapeuta que se ve como responsable del cambio. En contraste se describe una postura centrada en el diálogo del terapeuta con el cliente donde "lo que tú estás tratando de crear es un sentido de agencia en el otro donde la otra persona va desarrollando sus propias habilidades…"

A lo largo de la secuencia Ester no solo establece una separación entre ambas posturas, si no que también *intensifica* la separación entre ambas con argumentos como "el terapeuta se visualiza a si mismo muy diferente" y "esto te lleva también a hacer como acciones diferentes".

La ficha de un ajedrez (primera parte)

```
N2304 K1LA 11:52:9
1         Ana  aunque haya tratado (.) tipos:: (.6) no trad-
2              no tradicionales (.2) no convencionales (.) de familia
3              (.6) el abordaje sigue siendo: (y el-) y es el marco
4              teórico de la familia y de la: (.3) del sistema (.7)
5              y las reglas sistémica:s (.8) y (.5) las estructuras
6              y todo esto no?
7              (.7)
8        Ester  y también corresponde a una postura (.2) del terapeuta.
9              (.4) que e:s u::n (.3) bueno (.4) que: él también la
```

```
10              propone no? (.5) que es estratégico (.9) es el::
11              agente de cambio (.5) es el- (1.1) es el agente de cambio
12              y el responsable d(h)e algu(h)na manera de: (.2) de
13              provocar algo en la familia para que la familia cambie.
14              (2.4)
15         Ana  sí
16              (.9)
17       Ester  (entonces)
18         Ana  yo ahí siento que el cambio de Harlene Anderson (.2)
19              es un cambio:: verdaderamente filosófico (.) no?
20              (.6)
21              y la confianza en que la gente tiene las habilidades (.)
22              para llegar allí
23              (1.4)
24              y del respeto de no ir más allá de lo que la gente (.9)
25              ((tos)) quiera ir (.6) o se puede mover (2.1)
26              con la responsabilidad de saber lo- (.4) lo que quiere
27              (             )
28              1.2
```

En esta secuencia las participantes discuten un artículo de Salvador Minuchin. Ana retoma la separación del autor entre tipos tradicionales o convencionales de familia y tipos no tradicionales o no convencionales. Su argumento plantea que a pesar de esta diferencia, el autor mantiene el mismo marco teórico: "de la familia" "del sistema" "de las reglas sistémicas" y "las estructuras".

La expresión de Ester se plantea como una contribución que añade y continúa con la expresión inicial (inicia con la preposición "y"). El tema de la postura de este tipo de terapeuta aparece como un contenido relevante, aquí se le describe como estratégico: "agente de cambio y el responsable de alguna manera de provocar algo en la familia para que la familia cambie". Si bien en el fragmento anterior, el calificativo es directivo y en esta estratégico, la definición que las participantes proporcionan es la misma.

La respuesta de Ana se enmarca como una opinión personal "yo ahí siento". Una vez más, la expresión está armada para aumentar la diferencia entre una postura estratégica y otra postura que aquí no recibe nombre pero se asocia a una figura específica. Cuando Ana dice "el cambio de Harlene Anderson es un cambio verdaderamente filosófico", no solo señala la diferencia entre posturas a partir de la idea de cambio filosófico, si no que enfatiza con el advervio verdaderamente. Solo hasta después de que se ha marcado el contraste Ana describe las características de esta otra postura terapéutica.

```
21              y la confianza en que la gente tiene las habilidades (.)
22              para llegar allí
23              (1.4)
24              y del respeto de no ir más allá de lo que la gente (.9)
25              ((tos)) quiera ir (.6) o se puede mover (2.1)
26              con la responsabilidad de saber lo- (.4) lo que quiere
```

Esto es así como muy directivo (primera parte)

```
N2105K1LA 17:38:4
 1       Ester  n::o es una propuesta:: (1.5) que tiene que ver (.)
 2              con la propuesta de Harlene Anderson
 3              (1.2)
 4        Inma  mjm
 5              (.4)
 6       Ester  sí? o sea (.2) hay un objetivo muy claro de qué
 7              es lo que vamos a explorar (.4) qué es lo que vamos a
```

```
 8            deconstruir (.2) [y existe-
 9       Inma                  [fíjate esas son las preguntas que yo
10            tengo yo dije esto es así como muy directivo (.2)
11      Ester  claro [sí
12       Inma        [o sea lo sentía como totalmente diferente=
13      Ester  =sí (.) sí (.)
14       Inma  okei sí=
15      Ester  =sí es directivo.
16            (1)
17            porque te está diciendo (.3) que existen estas ideas
18            que restringen a la persona de asumir la
19            responsabilidad=
20       Inma  =mjm=
21      Ester  =y ahí está hacien[do u:na
22       Inma                    [y tu las tienes que romper.
```

En esta secuencia las participantes discuten un texto sobre el trabajo clínico con hombres que ejercen violencia. Al igual que en los fragmentos anteriores, la secuencia inicia estableciendo un marco que indica cómo debe entenderse o leerse este texto: como una propuesta que *no* tiene que ver con la de Harlene Anderson. No solo se traza una diferencia si no una relación de oposición, oposición que como hemos visto en los casos anteriores tiende a subrayarse.

El hueco que sigue a la participación de Ester es un espacio para producir un consenso. A diferencia de las secuencias de producción del consenso, aquí no hay una respuesta inmediata, al contrario un momento de silencio largo (1.2 segundos). Cuando llega una respuesta "mjm", Inma se mantiene en una posición de escucha.

Ante la respuesta de Inma que no se orienta al consenso, Ester busca confirmación "sí?" y clarifica su expresión inicial con una descripción del tipo de intervención terapéutica que se propone en el texto.

```
 6      Ester  sí? o sea (.2) hay un objetivo muy claro de qué
 7            es lo que vamos a explorar (.4) qué es lo que vamos a
 8            deconstruir (.2) [y existe-
```

La respuesta siguiente de Inma está producida como una evaluación basada en una opinión personal:

```
 9       Inma                  fíjate esas son las preguntas que yo
10            tengo yo dije esto es así como muy directivo
```

La evaluación define la propuesta terapéutica como algo "muy directivo". Al igual que en otras secuencias, Inma enfatiza la diferencia que se ha trazado desde el inicio de esta conversación

```
13       Inma        [o sea lo sentía como totalmente diferente=
```

Del mismo modo que "un cambio verdaderamente filosófico" en la secuencia anterior, "lo sentía totalmente diferente" marca una relación de diferencia y oposición entre "la propuesta de Harlene Anderson" y "esto" que recibe la etiqueta de "muy directivo".

Si bien la expresión que define el texto discutido como muy directivo tiene como autor eminente a Inma, la secuencia en su totalidad es producida a dos voces. Ester establece el

tema y el tono de la secuencia. Después Inma produce la evaluación muy directivo con la complicidad de Ester quien permite y fomentar el desarrollo del argumento de Inma.

```
 9       Inma                    [fíjate esas son las preguntas que yo
10             tengo yo dije esto es así como muy directivo (.2)
12      Ester  claro [sí
13       Inma        [o sea lo sentía como totalmente diferente=
14      Ester  =sí (.) sí (.)
```

Esta porción concluye con Inma emitiendo un "okei sí", que parece actuar como una muestra de que su evaluación personal ha sido confirmada. A su vez Ester repite una idea que ya ha sido antes mencionada "sí es directivo". La repetición sin embargo no es exacta.

```
1     fíjate esas son las preguntas que yo tengo yo dije esto es así
como muy directivo

2     sí es directivo
```

Entre la expresión original y su repetición parcial hay una transformación interesante. Inma produce una clasificación de la propuesta terapéutica a partir de una opinión personal "estas son las preguntas que yo tengo" "yo dije esto es…". La segunda expresión elimina por completo al sujeto, directivo deja de ser un punto de vista personal y se convierte en una una propiedad intrínseca a la propuesta terapéutica discutida, en una realidad.

Aún así, Ester argumenta por qué la propuesta es directiva. Aparece una expresión producida a dos voces, Inma construye su expresión como una continuación de la de Ester, inicia con la preposición "y". Aunque el encaje entre las dos expresiones no es perfecto, ni hay una aceptación del complemento, se construye un solo argumento:

```
existen estas ideas que restringen a la persona de asumir la
responsabilidad y tu las tienes que romper
```

Qué tienen en común estos fragmentos.

En todos los fragmentos revisados las participantes establecen un contraste, una relación de oposición entre dos posturas terapéuticas. La palabra con que se nombra cada postura varía de fragmento en fragmento, en ocasiones se asocia a personajes específicos, en otras recibe etiquetas, en otras no tiene etiqueta pero se le describe o se le define.

De un lado de la moneda está una propuesta colaborativa-reflexiva, centrada en el diálogo y que se asocia a la figura de Harlene Anderson. Del otro lado está una postura estructural, estratégica y directiva donde el terapeuta es el responsable y el agente del cambio.

Me interesa subrayar que esta división es trazada por los participantes en el curso de la interacción. Para ello recurren a estrategias retóricas para construir y maximizar una relación de oposición.

A continuación muestro los fragmentos de las expresiones que subrayan y enfatizan esta diferencia entre posturas, en negritas aparecen los elementos que contribuyen a realizar este trabajo retórico.

desde lo estructural y estratégico … **hasta** lo colaborativo y reflexivo

habla de una postura del terapeuta donde el terapeuta se visualiza a sí mismo **muy diferente**

el **cambio** de Harlene Anderson es un cambio **verdaderamente** filosófico

no es una propuesta que tiene que ver con la propuesta de Harlene Anderson

yo dije esto es así como **muy** directivo o sea lo sentía como **totalmente diferente**

Si bien aquí presento estas expresiones de forma aislada, es importante notar que el trabajo retórico de separar posturas se realiza a lo largo de toda la secuencia y con la complicidad de todos los hablantes.

Al iniciar el análisis con aquellos fragmentos de los intercambios que trazan y subrayan la diferencia entre dos posturas terapéuticas, uno podría quedarse con la sensación de haberse topado con un hecho incontrovertible: en efecto una postura colaborativa se opone radicalmente a una postura estratégica o directiva.

Sin embargo el objeto de estudio de este trabajo no es la postura colaborativa como tal (como si fuera un objeto físico tangible) si no las *descripciones* que estas terapeutas hacen de esa aproximación.

Por esa razón he subrayado que la diferencia entre posturas es el resultado de un trabajo retórico, de la forma en que las participantes arman sus descripciones.

En las siguientes páginas veremos que las descripciones de lo colaborativo y lo estratégico-directivo no son estables, varían, lo que en estas fragmentos se establece como diferencia abismal, deja de serlo en otras ocasiones.

3.2 Producir evaluaciones negativas de lo directivo.

Es muy jeiliano

```
S2405 K1LA 24:35:8
 1       Ruth  =es muy qué?
 2      Sonia  jeiliano=
 3       Alec  =hace una intervención [(         )
 4      Nuria                        [pero muy estra[tégico
 5      Sonia                                       [pero ES MUCHO
 6            MÁS (burdo) que jeili=
 7        Eva  =mira imagínate en México hacer [eso
 8      Nuria                                [es mucho má:s
 9            (1.3)
10            de humor negro o qué [he he he he
11      Sonia                      [a mi no me-
12            [a mi se-
13      María  [a mi se me hace súper humor negro
14      Sonia  Pero a mi me parece que raya [en too much
15        Eva                               [(         )
16            (.2)
17      Sonia  yo soy de humor negro [pero este raya en lo
18        Eva                        [es muy (cínico)
```

```
19      Sonia  [irrespetuoso
20        Eva  [es muy (cínico)
21             sí es muy (cí[nico)
22       Ruth               [sí yo también siento.
23             [pero me hubiera gustado verlo
24        Eva  [a mi me vale madre
25             ((murmullos))
26      Sonia  es [too much
27      Nuria     [es divertido pero no te atreves
28             yo yo [no me atrevo
29       Alec        [es divertido
30      Nuria  Pero es diver[tido es divertido verlo
31       Ruth               [AH bueno a hacer-
32             a implementarlo? (.5) dices [no me atrevo
33      Nuria                              [sí
```

Ya antes analicé el fragmento jeiliano para mostrar el formato de interacción típico de estos encuentros que he denominado terreno colaborativo. En ese primer análisis señalé que "jeiliano" es un término que toma forma y sentido en el contexto inmediato. Si bien hay un fondo previo que permite a todos usar la palabra, su sentido específico se ratifica en el aquí y ahora de la interacción.

En esa secuencia se discute e ironiza sobre el trabajo clínico de un terapeuta (Smith). Dentro de la cadena de adjetivos que aparecen para describir este trabajo está "estratégico". A partir de la noción de secuencia se puede decir que los distintos adjetivos no solo aparecen juntos, si no que guardan una relación entre sí, cada uno es una respuesta al anterior. En ese sentido las participantes asocian estratégico con calificativos como humor negro, cínico e irrespetuoso.

Si el resultado final de esta secuencia es ironizar y desplegar una postura más bien negativa hacia el trabajo de Smith, parecería entonces que "muy estratégico" se vuelve uno de los elementos retóricos que contribuye a este resultado final.

En las secuencias anteriores los fragmentos analizados trazan una relación de oposición entre lo colaborativo y lo estratégico o directivo. En los siguientes fragmentos las palabras estratégico y directivo se vuelven un recurso retórico para la crítica. Un elemento para desplegar una postura negativa.

En el fragmento jeiliano cabe preguntarse por la diferencia entre describir algo como "estratégico" o "muy estratégico". La primera descripción genera un efecto de neutralidad, una descripción de un estado de cosas, la segunda apunta hacia una valoración, en el sentido de que reconoce la posibilidad de grados. Ya antes nos habíamos topado con este tipo de descripción cuando Inma dice "esto es así como muy directivo", dada la posibilidad de grados muy directivo parece implicar un juicio de valor.

Es su receta

```
N1405K1LA 17:52:08
18      Ester  pero lo que es muy interesante es cómo (.) él va
19             construyendo o sea de la sesión anterior (.4) a la
20             sesión del dia siguiente (.8) tu podías (.2) como ir
21             identificando las cosas qué el estaba haciendo y [cómo=
22       Imma                                                    [mjm
23      Ester  =las iba a hacer (.7)
24        Ana  mjm
```

```
25            (.5)
26      Ester  o sea no había una di[ferencia
27      Jordi                       [como que ya sabías que iba a
28            decir y [que iba a preguntar
29        Ana         [es su receta=
30      Ester  =sí pues=
31       Imma  =tienes un estilo muy hecho?=
32        Ana  =[es su receta.
33      Ester   [(exacto) sí. como que el tiene u::n (.)
34            siste[mita no?
35        Ana       [una metodología y ( ) [la aplica
36      Ester                              [sí
37            (.2)
38            y entonces ya hay esta técnica y tu la aplicas de esta
39            manera y el paso que sigue es este (.3) y y continúas
40            por acá (.4) y (.4) ya tienes como muy claro para
41            donde te vas
```

Antes analicé este fragmento para mostrar cómo se genera el consenso a través de formas corales de participación. Al igual que en el caso jeiliano, la participación colectiva tiene como resultado final la crítica hacia el trabajo de un terapeuta.

¿Cuáles son los elementos que contribuyen a la crítica? La expresión inicial tiene un prefacio que indica cómo debe leerse la descripción, apunta hacia algo fuera de lo habitual:

```
18      Ester  pero lo que es muy interesante
```

La descripción de Ester no formula una crítica abierta, más bien señala elementos para que los otros hagan inferencias como que el trabajo de este terapeuta es predecible o repetitivo.

```
18      Ester  es cómo (.) él va
19             construyendo o sea de la sesión anterior (.4) a la
20             sesión del dia siguiente (.8) tu podías (.2) como ir
21             identificando las cosas qué el estaba haciendo y [cómo=
22       Imma                                                    [mjm
23      Ester  =las iba a hacer (.7)
24        Ana  mjm
25             (.5)
26      Ester  o sea no había una di[ferencia
```

La forma en que concluye la expresión inicial es ilustrativa. Al señalar que no hay diferencia entre una sesión y otra, marca una ausencia que no debe pasar desapercibida. Con su expresión Ester implica que *debería* haber una diferencia entre una sesión y otra.

Una vez que Ester formula su conclusión, corresponde a los participantes explicitar y elaborar las inferencias posibles, ellas deben confirmar cómo están leyendo la primera expresión. Aparecen palabras como "receta" "estilo muy hecho" "sistemita" y "metodología". Ester acepta todas estas contribuciones.

```
27      Jordi                       [como que ya sabías que iba a
28            decir y [que iba a preguntar
29        Ana         [es su receta=
30      Ester  =sí pues=
31       Imma  =tienes un estilo muy hecho?=
32        Ana  =[es su receta.
33      Ester   [(exacto) sí. como que el tiene u::n (.)
```

```
34              siste[mita no?
35         Ana       [una metodología y ( ) [la aplica
36       Ester                               [sí
```

En aislado, palabras como metodología o técnica carecen de una connotación negativa. Dado el desarrollo de la secuencia, estas palabras empiezan a asociarse con otras y toman un sentido negativo. Por ejemplo, basta con pensar la diferencia entre usar "sistemita" en lugar de "sistema".

Esto es así como muy directivo (segunda parte)

```
N2105 K1LA 18:41:3
39       Ester  tons cuando tu hablas de que te pareció como::
40              (.4) c(h)o(h)mo como qué? qué dijiste que era::
41              (1)
42              que no te gustó que estaba muy como mu::y (.)
43         Ana  manipulado?
44              (.4)
45        Inma  no no manipulado como que era u::n listado (.)
46       Ester  sí.
47              (.4)
48        Inma  de::::::: (1.8) actos o de:: actitudes o de cosas
49              que yo tenía que hacer y me tenía que aprender
50              (.9) para poder hacer a la par=
51       Jordi  =como una especie de libreto=
52        Inma  =como u::n [guión              ajá       ajá      ajá
53       Jordi             [como si fueras a actuar y te tuvieras que
54              aprender las (.4) parlamentos
55              (.7)
56       Ester  °sí°=
57        Inma  =sí=
58       Ester  o sea por lo menos los pasos no? (.)
59        Inma  mjm sí
```

En la primera parte de esta secuencia se traza una separación entre dos enfoques terapéuticos (directivo versus colaborativo) separación que se construye como una propiedad intrínseca a cada enfoque. En esta parte las participantes despliegan una evaluación negativa hacia el texto que antes fue etiquetado como directivo.

Ester enmarca su expresión como una paráfrasis "cuando tu hablas de…" "que dijiste que era". Este formato (footing) incita a Inma a repetir o a elaborar su punto de vista.

```
39       Ester  tons cuando tu hablas de que te pareció como::
40              (.4) c(h)o(h)mo como qué? qué dijiste que era::
41              (1)
42              que no te gustó que estaba muy como mu::y (.)
43         Ana  manipulado?
```

Ana ofrece "manipulado" como complemento, que Inma rechaza. Es decir niega que la palabra manipulado sea una descripción adecuada. Este rechazo sirve de trampolín para que Inma argumente su postura, es decir cómo está evaluando este enfoque clínico y cuáles son sus razones.

La participación inicial de Ester y Ana preparan el espacio que permitirá a Inma formular una crítica. La crítica de Inma es producida a dos voces en tanto que Jordi añade elementos complementarios al argumento de Inma.

¿Qué descripciones se producen entonces del enfoque clínico discutido? Inma lo describe como un listado de actos o actitudes. Este listado se describe implícitamente como obligación, al usar frase como "que yo tenía…" "y me tenía que" apunta hacia una falta de elección.

```
45       Inma  no no manipulado como que era u::n listado (.)
46      Ester  sí.
47             (.4)
48       Inma  de::::::: (1.8) actos o de:: actitudes o de cosas
49             que yo tenía que hacer y me tenía que aprender
50             (.9) para poder hacer a la par=
```

Es importante recordar que las descripciones de los enfoques terapéuticos siempre se producen con el concierto de todas las participantes, nunca son un producto individual. Aquí el primer detonador de una descripción potencialmente negativa es "manipulado" que da pie a la expresión de Inma.

Corresponde al resto de los participantes aceptar o rechazar la descripción de Inma. La expresión de Jordi actúa como aceptación, no solo por su contenido si no también por el momento en que se presenta (inmediatamente). Jordi le da la forma de una paráfrasis: "como una especie de libreto". Inma acepta esta expresión inmediatamente con una repetición de tipo semántica, es decir preserva el significado de la expresión anterior pero usa una palabra diferente: como un guión.

```
51      Jordi  =como una especie de libreto=
52       Inma  =como u::n guión
```

Jordi extiende su descripción, al mismo tiempo que Inma fomenta la participación de Jordi al mostrarse como escucha activa.

```
51      Jordi  =como una especie de libreto=
52       Inma  =como u::n [guión              ajá       ajá      ajá
53      Jordi             [como si fueras a actuar y te tuvieras que
54             aprender las (.4) parlamentos
```

Al igual que en casos anteriores, la secuencia avanza de un tono aparentemente descriptivo hacia un tono irónico que se vale de la reducción al absurdo como estrategia para criticar un enfoque clínico.

Un "listado de actos" se vincula a la palabra "libreto", al mismo tiempo que "un guión" se vincula a descripciones como "actuar" y "aprender los parlamentos". En solitario ninguna de estas palabras posee una carga negativa, sólo hasta que estas características se ligan a un enfoque terapéutico se produce dicho efecto pues ¿qué tipo de terapeuta aprende parlamentos y sigue un guión? ¿en qué sentido puede ser esta una descripción positiva?

Como resultado final las participantes descalifican el enfoque clínico del que están hablando al asociarlo con estos elementos.

Parecería entonces que al llevar al extremo descripciones en principio neutrales, como sistema, técnica, metodología o un guión. Las terapeutas logran ironizar sobre un

enfoque terapéutico, al mismo tiempo que logran dar a dichas palabras una fuerza negativa.

Directivisisimo tecniquisisimo

```
N1405K2LA 22:12:6
1        Inma  y esto. no me gustó
2              (1.6)
3       Jordi  qué? el libro de la::s: invitaciones
4              a la res[ponsabilidad?
5        Inma          [n:ada
6              (.5)
7         Ana  no te gustó?=
8        Inma  =la segunda parte (.7) o y:o estaba en otro momento
9              (.7) lo sentí (.2)direc(.3)tivisisisisimo (.)
10      Jordi  bueno si hay una [parte
11       Inma                   [tecniquisisisisisimo
12             (.3) un dos tres cuatro cinco esto sí esto hhh
13             además dije si yo tuviera que contestar un examen sobre
14             esto (.5) NO lo podría constestar porque no me puedo
15             aprender de memoria (.9) lo que-
16      Jordi  [los setenta y cinco pasos
17       Inma  [lo que tengo que hace-    las setenta y cinco frases
```

Esta es otro de las conversaciones que se orientan hacia la crítica de un enfoque terapéutico. Al igual que en los fragmentos anteriores me interesa observar cómo se logra un efecto de crítica y con qué argumentos.

A diferencia de otros fragmentos el argumento aquí producido se desarrolla mayoritariamente a una sola voz. Si bien los otros participantes dan cabida a este argumento, no necesariamente hay muestras de consenso activo.

La secuencia inicia con una declaración abierta y directa de Inma.

```
1        Inma  y esto. no me gustó
```

Este formato reúne las características de una expresión con preferencia. Inma envuelve su expresión de modo que no parece anticipar la posibilidad de un desacuerdo. Dicho de otra manera, no hay elementos para pensar que formular una crítica en este espacio pueda ser una acción censurada, ya sea por la acción de criticar en sí misma o por el contenido de la crítica.

Hay un silencio largo que parece evidenciar falta de comprensión del resto de los participantes, en tanto que no es claro a qué se refiere “esto”. Después sigue una solicitud de aclaración.

```
3       Jordi  qué? el libro de la::s: invitaciones
4              a la res[ponsabilidad?
5        Inma          [n:ada
```

Nuevamente, la respuesta de Inma tiene un formato de preferencia, no responde a la solicitud de aclaración, si no que continúa directamente con su evaluación negativa.

La respuesta de Ana es ambigüa, su pregunta puede actuar como muestra de sorpresa, como el inicio de un desacuerdo, o como una invitación a que Inma justifique su posición.

```
7          Ana  no te gustó?=
```

Inma argumenta su expresión inicial en la línea 8. El formato que usa blinda su argumento en tanto que se adelanta a la posibilidad de que su opinión sea atribuida a ella y no a las características de libro discutido.

```
8        Inma  =la segunda parte (.7) o y:o estaba en otro momento
```

La participación de Inma a lo largo de la secuencia está construida desde un punto de vista subjetivo, sus argumentos se construyen a partir de elementos atribuibles al hablante y no a características intrínsecas al texto.

```
 1          y esto. no me gustó


 8          =la segunda parte (.7) o y:o estaba en otro momento


13          además dije si yo tuviera que


14          NO lo podría constestar porque no me puedo
```

Estas expresiones están construidas en primera persona y a partir de elementos subjetivos o atribuibles al hablante, tales como gustos y disposiciones personales. En ningún momento se atribuyen explícitamente fallas al texto.

Esta estrategia retórica blinda la expresión. Los otros participantes ya no pueden atacar el argumento de Inma por ser sesgado o subjetivo, dado que esta posibilidad está admitida y evidenciada desde un principio. Con esta protección retórica Inma puede desarrollar su argumento.

No es claro hasta qué punto el argumento de Inma es consensuado por el resto de los participantes. Jordi produce un acuerdo parcial, dado que su expresión no llega a concluir también podría ser el inicio de contra-argumento.

La siguiente participación de Jordi está hecha para completar la expresión de Inma, complemento que ella acepta. Este modo de participación se orienta hacia el consenso, aunque implica un formato en que se da voz a las ideas de otro mas que a las propias.

Hasta ahora he analizado el contexto en que se desarrolla la crítica de Inma, pero no las características de los argumentos que usa para criticar el texto discutido.

Al igual que en fragmentos anteriores, los términos empleados son inofensivos en aislado, sin un contexto. Decir que un enfoque terapéutico es directivo o técnico no apunta en una dirección positiva o negativa. Ahora bien cuando calificativos directivo y técnico se intensifican y convierten en directivisisisimo y tecniquisisisisimo el efecto es radicalmente diferente.

En esta secuencia directivo y técnico no son características neutrales de un enfoque terapéutico. Inma las convierte en las razones que le dan peso a un punto de vista arbitrario “no me gustó”. A través de esta maniobra directivo y técnico se convierten en características indeseables.

El argumento de Inma no se detiene aquí, ella da ejemplos concretos que apoyan su posición. Así, ella habla de de pasos a seguir: un dos tres cuatro cinco; así como de reglas y prohibiciones: "esto sí esto (no)" "lo que tengo que hacer".

La expresión termina con una frase producida por Inma y Jordi "no me puedo aprender de memoria los setenta y cinco pasos". Inma reconoce y acepta la participación de Jordi en tanto que cambia el rumbo de su intervención que va dirigido a producir "no me puedo aprender de memoria lo que tengo que hacer" para incluir la expresión de Jordi con una modificación "los setenta y cinco pasos" se convierte en "las sententa y cinco frases".

Esta frase conjunta, que apunta en dirección hacia el consenso, también convierte la idea de seguir reglas o pasos en un absurdo o un imposible. Nuevamente, la estrategia retórica es la reducción al absurdo. Las conceptualizaciones posibles de lo directivo y lo técnico se llevan al extremo y así quedan descalificadas.

La ficha de un ajedrez (segunda parte)

```
N2304 K1LA 11:52:9
1          Ana  aunque haya tratado (.) tipos:: (.6) no trad-
2               no tradicionales (.2) no convencionales (.) de familia
3               (.6) el abordaje sigue siendo: (y el-) y es el marco
4               teórico de la familia y de la: (.3) del sistema (.7)
5               y las reglas sistémica:s (.8) y (.5) las estructuras
6               y todo esto no?
7               (.7)
8        Ester  y también corresponde a una postura (.2) del terapeuta.
9               (.4) que e:s u::n (.3) bueno (.4) que: él también la
10              propone no? (.5) que es estratégico (.9) es el::
11              agente de cambio (.5) es el- (1.1) es el agente de cambio
12              y el responsable d(h)e algu(h)na manera de: (.2) de
13              provocar algo en la familia para que la familia cambie.
14              (2.4)
15         Ana  sí
16              (.9)
17       Ester  (entonces)
18         Ana  yo ahí siento que el cambio de Harlene Anderson (.2)
19              es un cambio:: verdaderamente filosófico (.) no?
20              (.6)
21              y la confianza en que la gente tiene las habilidades (.)
22              para llegar allí
23              (1.4)
24              y del respeto de no ir más allá de lo que la gente (.9)
25              ((tos)) quiera ir (.6) o se puede mover (2.1)
26              con la responsabilidad de saber lo- (.4) lo que quiere
27              (            )
28              1.2
29              porque en el otro (.) pues eres realmente la ficha de
30              u::n ajedrez
31              (2.3)
32              (      )
33              (.5)
34              y te llevan pacá (.2) y te llevan pallá (.2) y te obligan
35              a hacer (.) y te ponen acá
```

En esta secuencia se marca una división entre un enfoque colaborativo y un enfoque estratégico. La separación sirve de preámbulo para producir una evaluación negativa del enfoque estratégico.

Esta parte de la secuencia tiene como participante principal a Ana. A primera vista, esta parte tiene las mismas características que la primera en tanto que se continúa ampliando la separación entre dos enfoques.

Sin embargo hay diferencias importantes. En la línea 29 Ana introduce una metáfora para hablar del enfoque estratégico: el paciente como ficha de ajedrez y el terapeuta como aquel que mueve las fichas. ¿Cuál es el efecto retórico de esta metáfora?

Para empezar es necesario notar que el único elemento que sitúa la expresión como punto de vista personal es su inicio.

```
18        Ana  yo ahí siento que
```

El resto de la expresión establece una separación entre las características de cada enfoque y los sesgos del hablante. En otras palabras, la descripción de Ana está desprovista de cualquier elemento que marque una posición personal.

```
20              y la confianza en que la gente tiene las habilidades (.)


23              y del respeto de no ir más allá de lo que la gente (.9)


25              con la responsabilidad de saber lo- (.4) lo que quiere
```

En estas tres frases, el hablante (Ana) está ausente, no hay un marcador que establezca una relación entre el texto emitido y su emisor, por ejemplo hablar en primera persona. Gramaticalmente, el sujeto de estas frases no es el hablante, si no las cualidades del enfoque colaborativo: la confianza, el respeto, la responsabilidad.

Gracias a esta característica, la metáfora se vuelve literal. En la expresión de Ana no se plantea ver a los pacientes *como si fueran* fichas de ajedrez, ni al terapeuta *como si fuera* el que mueve las fichas, el planteamiento es factual, nótese por ejemplo el uso del adverbio realmente:

```
28              porque en el otro (.) pues eres realmente la ficha de
29              u::n ajedrez
30              (2.3)
31              (      )
32              (.5)
33              y te llevan pacá (.2) y te llevan pallá (.2) y te obligan
34              a hacer (.) y te ponen acá
```

En virtud de la metáfora el enfoque estratégico (que aquí se nombra como “el otro”) adquiere un matiz negativo, se conecta con ideas como obligar al paciente y también se implica la idea de manipulación: “y te llevan pacá y te llevan pallá… y te ponen acá”. Según el argumento de Ana, si el paciente es meramente llevado de un lugar a otro, carece de elección.

Ana logra construir una evaluación negativa del enfoque estratégico a partir de distintos elementos retóricos: eliminar sesgos personales de la expresión y usar una metáfora, metáfora que al asociarse con la terapia y literalizarse adquiere connotaciones negativas.

Qué tienen en común estos fragmentos.

La primera sección de este capítulo pone énfasis en un trabajo retórico particular: nombrar o etiquetar posturas terapéuticas y trazar una separación radical entre ellas: colaborativa versus estratégica/directiva.

En esta sección los participantes realizan un trabajo retórico diferente, que sin embargo se apoya en la división de posturas.

La actividad principal es *producir una evaluación negativa* de una postura estratégica o directiva, así como de ciertas acciones o características asociadas, principalmente el uso de técnicas.

Cada secuencia es única, los modos de participación varían y no todos los argumentos son consensuados de la misma forma o en el mismo grado (aunque en ningún caso son rechazados). A pesar de estas variaciones hay movimientos retóricos comunes que sirven para catapultar el resultado final.

El primer movimiento retórico es marcar como notable o inusual toda acción o postura que involucra técnicas o una postura directiva/estratégica:

```
Ester  pero lo que es muy interesante


 Inma  y esto. no me gustó
```

Ambas frases son el inicio de una secuencia que construye el tema de la secuencia como algo excepcional o digno de ser notado. En estos casos es necesario recordar que los participantes siempre tienen la opción contraria, construir sus descripciones como parte de lo ordinario y lo mundano, como algo a lo que no hay que poner atención.

El segundo movimiento retórico implica introducir grados en la descripción de adjetivos o sustantivos relacionados a acciones y posturas en terapia.

estratégico	muy estratégico
directivo	muy directivo
directivo	directivisisisisimo
técnico	tecniquisisisisimo
sistema	sistemita

En la segunda columna aparece una lista de adjetivos y sustantivos tal como fueron usados por las participantes en el transcurso de sus intercambios. Todos ellas llevan una modificación, la palabra se aumenta o disminuye en intensidad, por lo tanto se convierte en algo que puede graduarse y valorarse.

Emplear las palabras de la primera columna tiene un efecto de neutralidad, en tanto que la presencia o ausencia de estas características no implica un juicio de valor. Una vez que las participantes hacen de estas palabras una cuestión de grados tienen la posibilidad de producir una evaluación negativa de cualquier característica asociada a la terapia, ya sea ser estratégico, técnico, directivo o usar un sistema.

Los términos que las participantes emplean para describir posturas y acciones terapéuticas adquieren fuerza retórica cuando se ponen en circulación, fuera de uso carecen de una carga positiva o negativa. Por eso es necesario desglosar qué tipo de acciones dan a adjetivos como técnico, estratégico o directivo un matiz negativo.

Otro movimiento retórico que logra el mismo efecto es asociar estas mismas palabras con atributos pertenecientes a un ámbito diferente al de la terapia.

estratégico	burdo humor negro cínico irrespetuoso
estratégico	ficha de un ajedrez te llevan pacá te llevan pallá te obligan a hacer te ponen acá
técnica	receta metodología estilo muy hecho sistemita
directivo técnico	un dos tres cuatro cinco esto sí/esto no aprender de memoria 75 pasos 75 frases
directivo	manipulado listado de actos un guión un libreto actuar aprender los parlamentos

En la primera columna aparece un conjunto de palabras. Si un observador externo se pregunta por el significado de estas palabras puede buscar dentro de los textos que dictan los principios y prácticas de este tipo de terapia.

Ahora bien, en el transcurso de la interacción las participantes enlistan los atributos que definen palabras como directivo, técnico o estratégico, entonces no es necesario recurrir a una definición externa a este espacio interaccional.

En la segunda columna hay una lista de atributos que desconectadas del ámbito de la terapia. Palabras y frases como un guión, un libreto, actuar y aprender parlamentos parecen conducir en otra dirección.

Toda categoría está vinculada a ciertos atributos y actividades. Estos vínculos son el producto de procesos sociales, las personas en el flujo del intercambio agrupan (o desagrupan) las categorías y sus características. Estas agrupaciones hacen que una

categoría sea rica en inferencias, por ejemplo basta con escuchar la categoría "ama de casa" para presumir cuáles son las actividades prototípicas de esa categoría. O al revés, basta con escuchar un conjunto de actividades: lavar, planchar, cocinar para inferir la categoría "ama de casa" (Silverman, 1988).

Las implicaciones de cada categoría nunca son fijas ni están predeterminadas, más bien los participantes hacen visibles los significados y las consecuencias de cada categoría en el curso de la interacción.

¿Qué sucede en estos datos? ¿Por qué "aprender de memoria 75 frases" o "un libreto" no parece embonar dentro de la categoría terapia? Las participantes logran producir una *anomalía* entre la categoría "terapia" y una lista de atributos que más bien parecerían asociarse a la categoría de "teatralidad".

Este tipo de conexiones anómalas suelen ser usadas para señalar una ruptura en el orden moral, para señalar aquello que parece romper con lo que en una determinada comunidad se considera bueno, común u ordinario.

Por ejemplo, Elizabeth Stokoe ha mostrado que categorías aparentemente neutrales como "madre" pueden usarse para construir formas legítimas e ilegítimas de maternidad. Frases como "gritar" "maldecir" "estar siempre fuera de casa" adquieren una carga negativa cuando se conectan con la palabra "madre". De esta manera se produce una asociación anómala entre categoría y actividades, de modo que los hablantes pueden dar a las distintas formas de maternidad una carga moral, en donde algunas formas de maternidad quedan expulsadas del orden moral (2003).

Las conexiones que hacen las participantes entre categorías, atributos y actividades solo pueden ser determinadas estudiando el detalle de la interacción. En estas secuencias las participantes explotan la posibilidad siempre presente de dar un sentido distinto a las palabras, dado que humor negro, cínico e irrespetuoso parecen chocar con el ideal normativo de lo que debe ser la terapia, se logra dar a la palabra estratégico una carga negativa.

Todos los movimientos retóricos antes descritos tienen la misma consecuencia final, producen evaluaciones negativas de palabras como estratégico, directivo y técnico. Si bien el análisis de datos presenta de manera separada cada movimiento, más bien ocurren de manera entrelazada, la posibilidad de usar distintos recursos retóricos da fuerza a esta construcción.

Cuando los participantes marcan ciertos eventos como excepcionales, introducen la posibilidad de grados en sus descripciones, o producen conexiones anómalas; refuerzan un universo conceptual en donde lo directivo, lo estratégico o lo técnico no tiene cabida.

3.3 Justificar lo directivo

Hasta ahora el análisis de datos muestra un universo conceptual coherente y uniforme. Hay una oposición entre una postura terapéutica colaborativa y una postura estratégica. Si las integrantes de esta comunidad se describen a si mismas como terapeutas colaborativas, no es de extrañar que se produzcan descripciones negativas de la postura terapéutica opuesta.

En casos anteriores una postura colaborativa choca con una postura directiva, siempre que se menciona una postura directiva es para ironizar y criticar. En los siguientes fragmentos ocurre una transformación, una postura estratégica se convierte en algo a considerar, algo plausible ¿cómo se da el salto? ¿cómo se pasa de rechazar a aceptar acciones estratégicas?

Este salto es discursivo, supone una transformación de los modos de dar cuenta. Lo que me interesa aquí es el tipo de prácticas discursivas que hacen de algo que ha sido etiquetado como estratégico una forma de actuar plausible.

Para lograr esto los participantes se involucran en prácticas de justificación. La primera parte de esta sección explora las prácticas de justificación. La segunda parte considera la acción de justificar en el contexto de dilemas. Es decir, la posibilidad de aprobar una acción etiquetada como estratégica se da en un contexto en que este tipo de acción ha sido construida como indeseable. Así hay lugar para una contradicción que los participantes no ignoran pero con la que tienen que lidiar.

Pero hay técnica atrás

```
S0507 K1LA 12:13:2
1       María  yo es que yo ahí por ejemplo me estaba cuestionando
2              (.4) me estaba preguntando (1) de- desde donde hace uno
3              como terapeuta lo que hace [al hacer estas cosas
4       Sonia                             [claro            mjm
5       María  (.2) o sea yo (.2) yo pensaría (.4)
6              no pues no voy a hacer más de lo mismo que es lo que
7              han hecho los demás para-
8              para [salir del círculo y demás=
9       Sonia       [si no pa que vino a verme no
10      María  =entonces le hago a jeili así por esto como
11             estrategia=
12      Sonia  =m (.4)
13      María  y entonces le hago estoy y se lo muestro tentativo
14             estoy integrando (.3) pos[turas
15      Sonia                           [claro
16      María  y modelos=
17      Sonia  =bueno es- (.) como yo lo entien- entendería
18             es que estás usando una técnica
19             esto es jeiliano totalmente [no
20      María                              [sí y y:
21             y romper una pauta que está manteniendo
22             la si[tuación
23      Sonia       [pos sí
24             (.5)
25             y p- yo tenía la intención de darle a ella una
26             una sensación de control
27             (.8)
28             no?
29      Nuria  pero pero creo [que sí
30      María                 [y se lo das colaborativamente
31             pero hay técnica atrás (.2) o no?=
32      Sonia  =pus sí
33             (.4)
34       Alec  [pero tu le explicaste aparte que era darle=
35      Nuria  [pero creo que sí               cla:ro
36       Alec  =el [control (darle el control)
37      Sonia      [yo le expliqué=
38      María  =claro
```

```
39              [no se lo dijiste es mi tarea de médico     jerarca
40      Sonia   [que                  que buscar     e-     exactamente
```

La conversación gira en torno al relato de una intervención terapéutica que Sonia realizó, María inicia una reflexión sobre este relato, que no gira en torno a acciones específicas, sino a los *fundamentos de la acción*.

```
1       María   yo es que yo ahí por ejemplo me estaba cuestionando
2               (.4) me estaba preguntando (1) de- desde donde hace uno
3               como terapeuta lo que hace al hacer estas cosas
```

María produce una disyuntiva entre la acción y las bases de la acción, este marco le permite producir su propia comprensión del actuar clínico de Sonia. El argumento de María esta planteado como un diálogo consigo misma: "me estaba cuestionando", "me estaba preguntando", "yo pensaría".

```
5       María   (.2) o sea yo (.2) yo pensaría (.4)
6               no pues no voy a hacer más de lo mismo que es lo que
7               han hecho los demás para-
8               para [salir del círculo y demás=
9       Sonia        [si no pa que vino a verme no
10      María   =entonces le hago a jeili así por esto como
11              estrategia=
12      Sonia   =m (.4)
13      María   y entonces le hago estoy y se lo muestro tentativo
14              estoy integrando (.3) pos[turas
15      Sonia                            [claro
16      María   y modelos=
```

La separación entre acción y sus bases, admite la posibilidad de que las acciones pueden ser etiquetadas de más de una manera. Al formular su comprensión de lo que Sonia hizo, María emplea dos etiquetas que califican el actuar de Sonia: jeili y estrategia.

```
10      María   =entonces le hago a jeili así por esto como
11              estrategia=
```

Estas etiquetas ya han aparecido en otros fragmentos, la diferencia es que aquí no se usan para producir una división entre posturas terapéuticas, ni para producir una descripción crítica o irónica. El argumento de María admite la plausbilidad de estas etiquetas en tanto que se define como "integrando posturas y modelos".

Si bien María ha empleado las categorías "jeili" y "estrategia" esto no garantiza que esta clasificación sea aceptada (sobre todo si tomamos en cuenta que no está describiendo su propio trabajo si no el de Sonia). En ese sentido la participación de Sonia disipa la posibilidad de un desacuerdo.

```
17      Sonia   =bueno es- (.) como yo lo entien- entendería
18              es que estás usando una técnica
19              esto es jeiliano totalmente [no
```

María dice "le hago a jeili así por esto como estrategia", Sonia confirma esta descripción "esto es jeiliano totalmente". La definición de la acción se vuelve colectiva. Al mismo tiempo, Sonia excluye la posibilidad de una descripción alternativa si esto es "jeiliano totalmente" no puede ser jeiliano parcialmente.

La secuencia no termina aquí. Tanto María como Sonia dan cuenta de las razones que sostienen esta forma de actuar:

```
20      María                               [sí y y:
21              y romper una pauta que está manteniendo
22              la si[tuación
23      Sonia         [pos sí
24              (.5)
25              y p- yo tenía la intención de darle a ella una
26              una sensación de control
```

La expresión de María y la de Sonia justifican una acción que ha sido etiquetada como jeiliana. Es decir no basta con poner el nombre adecuado a la acción, es necesario producir los argumentos que permitan que una acción sea aceptada. También es importante notar que en esta secuencia jeiliano es vinculado a estrategia y técnica (pues en otras secuencias este mismo tipo de asociación sirve para descalificar una forma de acción terapéutica, no para justificarla).

Cuando María interviene introduce una afirmación: "y se lo das colaborativamente pero hay técnica atrás". María atenúa su afirmación mediante un "o no" en tono de pregunta, parecería que dada la fuerza de la afirmación admite que puede ser calificada como una descripción errónea, puesto que el tema es el trabajo de Sonia, ella tiene el derecho interaccional de situarse como autora y definir sus propias acciones.

Hay otro elemento a notar en esta expresión, María establece una oposición entre "colaborativamente" y "técnica" mediante la conjunción "pero".

```
30      María                   [y se lo das colaborativamente
31              pero hay técnica atrás (.2) o no?=
32      Sonia   =pus sí
33              (.4)
34       Alec   [pero tu le explicaste aparte que era darle=
35      Nuria   [pero creo que sí                cla:ro
36       Alec   =el [control (darle el control)
37      Sonia       [yo le expliqué=
38      María   =claro
39              [no se lo dijiste es mi tarea de médico     jerarca
40      Sonia   [que                   que buscar     e-     exactamente
```

Una vez que María pone sobre la mesa esta contradicción aparente, sigue una justificación colectiva. Sonia acepta la afirmación de María, si bien de forma atenuada, esta forma tenúe de aceptación es más notable en un contexto en que el consenso se produce de manera mucho más demostrativa.

La expresión de Alec actúa como un argumento para derribar dicha contradicción ya que inicia con "pero". Alec proporciona una justificación que da sentido a la intervención de Sonia, es decir, si explicó el objetivo de su intervención (para dar control) no parece haber lugar a una contradicción (el empleo de una técnica).

Al mismo tiempo Nuria cambia el rumbo de su expresión para apoyar la expresión de Alec.

```
34       Alec   [pero tu le explicaste aparte que era darle=
35      Nuria   [pero creo que sí                cla:ro
36       Alec   =el [control (darle el control)
```

También la siguiente expresión de María fortalece el argumento emergente y tiene el formato de una expresión que hace consenso (mediante el uso de la interjección claro).

Esta porción de la secuencia tiene un formato de participación múltiple y simultánea que actúa para fortalecer el consenso. Nuria y Sonia dejan sus expresiones sin terminar para apoyar las de otros.

La última expresión de María es reveladora, en tanto que se formula como una negación, señala precisamente el tipo de argumento que los participantes buscan derribar.

```
39            [no se lo dijiste es mi tarea de médico     jerarca
40     Sonia  [que                 que buscar     e-     exactamente
```

La expresión que inicia esta secuencia "se lo das colaborativamente pero hay técnica atrás" supone una contradicción que los participantes tienen que resolver. Esta misma expresión da lugar a distintas inferencias que los participantes tienen que manejar, una de ellas es precisamente la de dar tareas como "médico jerarca". Inferencia que los mismos participantes desechan a través del proceso argumentativo.

A mi lo estratégico se me aparece

```
S2405 K2Lb 00:03:3
1      Sonia  a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
2             momentos cuando estoy harta
3             (.5)
4       Alec  o desesperada?
5      Sonia  sí=
6       Alec  =o no?
7             (.5)
8      María  y si es útil lo usas
9      Sonia  y si es útil lo uso
10            (.4)
11     María  y- (.4) y no es ser [incongruente con la postura
12       Eva                      [pero a veces ni siquiera-
13            (.3)
14       Eva  y aparte yo siento que [a veces ni siquiera lo piensan
15     Nuria                        [pero sí se lo-
16       Eva  como una- aquí voy a ser estratégica. si no sa:le no? es
17            como parte de la conversa[ción
18     Nuria                           [pero sí lo planteas diferente
19     María                           [la diferencia está en como
20            lo pones.
21     Nuria  =exac[to.
22     María       [que es una opción más no es [la que debes hacer.
23     Nuria                                    [sí les dices se me
24            ocurre algo. no sé (.3) sí quie[ren y  na  na   na na
25     Sonia                                 [se me ocurre
26            algo loquísimo (.)  no sé si lo  quie[ran hacer
27                                                 [sí.
28            (.4)
29     María  claro=
30            =así [no?
31     María       [ya y en el como lo vendes (.2) ya es estratégico o
32            (posmoderno)
```

Este fragmento gira en torno a la etiqueta estratégico ¿qué tipo de descripciones se producen de esta etiqueta? La secuencia inicia con la siguiente expresión

```
1      Sonia  a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
2             momentos cuando estoy harta
```

La construcción de la frase implica falta de elección o decisión; "se me aparece" excluye la posibilidad de una accción deliberada o premeditada. Además el uso del "cuando" apunta a algo ocasional o circunstancial, en contraste con algo constante o permanente.

La expresión de Alec extiende la expresión original, añade a "cuando estoy harta" la opción "desesperada", que Sonia acepta.

```
1      Sonia  a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
2             momentos cuando estoy harta
3             (.5)
4       Alec  o desesperada?
5      Sonia  sí=
```

María se une a la conversación explotando un recurso interaccional ya antes descrito, presenta su participación como segunda parte que completa la expresión de Sonia. Como argumento, la participación de María justifica el uso de "lo estratégico" a partir de la idea de utilidad, argumento que es aceptado inmediatamente por Sonia, por medio de una repetición casi exacta.

```
8      María  y si es útil lo usas
9      Sonia  y si es útil lo uso
10            (.4)
```

En seguida María presenta una expresión cuyo inicio con la conjunción "y" da la apariencia de una continuación de ideas anteriores, se presenta como una declaración:

```
11     María  y- (.4) y no es ser [incongruente con la postura
```

Aquí cabe preguntar qué hace una declaración de este tipo en el contexto inmediato. Si partimos de la idea de que la comprensión es un proceso público e intersubjetivo, los participantes siempre hacen visibles sus comprensiones de lo que el otro está diciendo. En ese sentido, la posibilidad ser incongruente con la postura es una inferencia que María hace, a partir de lo que han dicho los otros hasta ese momento.

En términos retóricos esta declaración es indicadora del tipo de argumento que los participantes intentan derribar. La expresión hace visible un dilema: cómo realizar acciones estratégicas cuando estas pueden ser leídas como una contradicción con la postura colaborativa.

Sin embargo la posibilidad de una contradicción no se ataca inmediatamente, en tanto que la participación de Eva no retoma esta expresión si no que produce un argumento similar al de Sonia.

```
14       Eva  y aparte yo siento que [a veces ni siquiera lo piensan
15     Nuria                         [pero sí se lo-
16       Eva  como una- aquí voy a ser estratégica. si no sa:le no? es
17            como parte de la conversa[ción
```

Este argumento también apunta hacia falta de elección o decisión, Eva lo plantea en términos de algo que no se piensa, si no que "sale". Al igual que Sonia, Eva da cuenta de las razones para actuar estratégicamente.

Hasta este punto de la secuencia se ha puesto sobre la mesa la posibilidad de una contradicción entre lo estratégico y lo colaborativo, además las participantes han justificado el uso de lo estratégico a partir de argumentos como la utilidad y la no-elección. Ambos argumentos aparecen en boca de más de una persona, son producidos y aceptados por la colectividad.

Aún así la secuencia no termina aquí, parecería entonces que estos argumentos no son suficientes para establecer lo estratégico como algo plausible, a partir de este momento las participantes establecen un conjunto de condicionantes.

Nuria inicia con un pero, que podría anunciar un desacuerdo, sin embargo Nuria no refuta los argumentos anteriores, más bien, define las circunstancias que hacen válido lo estratégico. Gracias a la participación de María, se produce una expresión coral, las palabras son diferentes, pero el contenido es el mismo

```
Nuria  [pero sí lo planteas diferente
María  [la diferencia está en como lo pones
```

La pauta que se observa en esta secuencia es característica del terreno colaborativo, participaciones múltiples que tienden a la producción del consenso. Este tipo de pauta ya ha sido analizada extensamente, lo que me interesa aquí es el tipo de práctica argumentativa que ocurre a partir del uso de este formato.

En este caso la participación múltiple, el habla coral y la reproducción de contenidos sirve para hacer válido y plausible lo estratégico. Una parte de este proceso es establecer las condiciones particulares en que lo estratégico puede aparecer en la terapia.

El contraste que establece María es ilustrativo del tipo de dilema que los participantes enfrentan al toparse con la etiqueta estratégico en sus intercambios. María hace público el tipo de argumento que se intenta derribar.

```
22     María       que es una opción más no es la que debes hacer.
```

Así los participantes establecen dos maneras de definir lo estratégico, algo que es una "opción más" versus la que "debes hacer". En este punto del intercambio las participantes dan un cambio de voz [footing] producen un diálogo construido, sus expresiones van dirigidas a un paciente virtual o imaginado.

Las expresiones de María, Nuria y Sonia reproducen el mismo significado.

```
María  es una opción más no es la que debes hacer.

Nuria  les dices se me ocurre algo no sé sí quieren y na na na

Sonia  se me ocurre algo loquísimo no sé si lo quieran hacer
```

En estas tres expresiones se reproduce el mismo argumento. Argumento que emerge en un espacio interaccional en que lo estratégico puede representar "ser incongruente con la

postura". Al establecer las condiciones en que lo estratégico se vuelve permisible se lidia con la contradicción emergente.

Aún así el dilema no se resuelve, se recrea. Si las acciones estratégicas no representaran un riesgo de contradicción con una postura colaborativa, no habría necesidad de especificar cuándo usarlas o de qué manera, la actividad colectiva de justificar sería innecesaria.

El final de la secuencia es ilustrativo en tanto que vuelve a plantear una disyuntiva:

```
31      María       [ya y en el como lo vendes (.2) ya es estratégico o
32              (posmoderno)
```

Esta expresión muestra que los participantes giran en torno a un dilema que se reproduce en este intercambio. Si bien aquí se emplea una palabra nueva para designar el lado opuesto de lo estratégico: posmoderno[9].

Puede ser útil contrastar la primera y la última expresión de esta secuencia:

```
1       Sonia  a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
2              momentos cuando estoy harta
```

```
31      María       [ya y en el como lo vendes (.2) ya es estratégico o
32              (posmoderno)
```

En la primera expresión lo estratégico es una categoría no debatible, hay acciones que son clara e inequívocamente estratégicas. En la expresión final lo estratégico se ha vuelto una categoría maleable, la misma acción *puede o no* ser estratégica.

Este es otro recurso retórico que permite justificar lo estratégico, al construir un hueco entre una acción y su etiqueta, se da cabida a la posibilidad de que la acción reciba una etiqueta diferente.

Yo puedo usar técnicas que vienen de lo estratégico

```
S2405 K1LB 03:10:1
1       Sonia  ahora (.2) yo lo reconceptualizo de otra manera (.)
2              °bueno eso muchos años después no? (o sea es como)°
3              yo como lo recon(.)ceptualizaría (.3) es que
4              yo puedo usar (.9) técnicas que vie:nen desde lo
5              estratégico (.8)
6       María  y las acomodas
7       Sonia  y las acomodo
8              (.4)
9       María  °sí°
10             (1.1)
11      Sonia  no?
12             (.9)
13        Eva  eso
14             (.6)
```

[9] La postura colaborativa suele ser descrita como una aproximación posmoderna a la terapia, si bien esta asociación no es evidente en la interacción, en este fragmento, los participantes situan lo colaborativo y lo posmoderno en el mismo lugar, como aquello que se opone a lo estratégico.

```
15      Sonia  es mu- pero NO son estratégicas (.2)
16             pero sí las puedo usar y eso no lo hace estratégico (.2)
17             pero un observador externo a mi trabajo diría que estoy
18             haciendo cosas estratégicas
19             (.8)
20             la línea es muy tenue.
21             (.4)
22      Nuria  mjm
23             (.6)
24      Sonia  esa línea entre es como muy [muy tenue
25      María                             [pero- no es estratégico por
26             como lo- se plantea=
27       Ruth  =por la intención [no?
28      María                   [pero sí tiene estra-
29                              [((conversación paralela)))
30      María  si es estratégico.
31             (.5)
32      Sonia  no porque el cambio de intención le camb- le quita la
33             estrategia
34             (.7)
35        Eva  a ver pero la intención (.) es que tu sabes lo que el
36             otro necesita y lo vas a hacer.
37             por [eso di- creo que es estra[tégico
38      Sonia      [no.                      [la intención es diferente.
39             (.2)
40             cuando yo uso un días pares días nones ahora. (.3)
41             que lo sigo usando (.)
42      María  cómo lo:: planteas (.)
43      Sonia  cómo lo plantea Milán (.3) es que tiene que ser planteado
44             desde el oráculo (.4)
45      María  claro
46             (.2)
47             y que así tiene que ser (.)
48      Sonia  y que así tiene que ser sin opción
49             (.8)
50             no?
51             (.8)
52             y eso es lo que lo hace estratégico.
```

En la sección anterior describí cómo se recrea un dilema en la interacción y qué estrategias usan las participantes para lidiar con él. Cuando las participantes han creado una oposición entre lo colaborativo y lo estratégico, tienen que justificar el uso de acciones estratégicas.

Este tipo de actividad argumentativa no representa un caso aislado. Al contrario es posible identificar una pauta: qué tipo de argumentos se producen en torno a lo estratégico cuando la posibilidad de contradicción es evidente.

En esta secuencia el foco del análisis es cómo se formulan descripciones en torno a lo estratégico. Cuando la palabra se introduce, hay una separación entre acción y su nombre. Si comparamos la frase “usar técnicas que vienen desde lo estratégico” con la alternativa “usar técnicas estratégicas” hay una diferencia importante. La segunda no admite posibilidad de un adjetivo diferente para las técnicas, mientras que la primera sí.

```
1       Sonia  ahora (.2) yo lo reconceptualizo de otra manera (.)
2              °bueno eso muchos años después no? (o sea es como)°
3              yo como lo recon(.)ceptualizaría (.3) es que
4              yo puedo usar (.9) técnicas que vie:nen desde lo
```

```
5              estratégico (.8)
```

El argumento emergente se produce a dos voces, Sonía junto con María.

```
4              yo puedo usar (.9) técnicas que vie:nen desde lo
5              estratégico (.8)
6       María  y las acomodas
7       Sonia  y las acomodo
8              (.4)
```

Este argumento producido a dos veces, refuerza la hipótesis anterior. El diccionario define acomodar como "colocar algo de modo que se ajuste o se adapte a otra cosa". Acomodar técnicas parece sugerir una transformación de las mismas (para que se ajusten o se adapten a otra cosa, si hacemos caso de la definción del diccionario). Mientras que con la descripción alternativa no parece haber lugar a esta transformación: las técnicas son estratégicas o no lo son.

A continuación se produce un intervalo caracterizado por espacios de silencio relativamente largos, si este intervalo es un hueco para aprobar el argumento inicial, esto no ocurre aquí.

```
 8             (.4)
 9      María  °sí°
10             (1.1)
11      Sonia  no?
12             (.9)
13        Eva  eso
14             (.6)
```

Dada esta respuesta, parecería que el resto de los participantes tratan como insuficiente el argumento, por tanto Sonia tiene que ampliarlo y elaborarlo.

```
15      Sonia  es mu- pero NO son estratégicas (.2)
16             pero sí las puedo usar y eso no lo hace estratégico (.2)
17             pero un observador externo a mi trabajo diría que estoy
18             haciendo cosas estratégicas
19             (.8)
20             la línea es muy tenue.
```

Dado que antes se ha sugerido la posibilidad de que lo estratégico puede dejar de serlo. Sonia continúa en esta línea argumentativa, línea que no está exenta de tropiezos y contradicciones.

```
pero NO son estratégicas

sí las puedo usar y eso no lo hace estratégico

un observador externo a mi trabajo diría que estoy haciendo
cosas estratégicas
```

La primera frase niega la etiqueta estratégico en su totalidad, las técnicas *no son* estratégicas.

A diferencia de la primera, la segunda frase *admite* el uso de técnicas que vienen de lo estratégico al mismo tiempo que se *niega la etiqueta estratégico*. El resultado un oxímoron: una frase compuesta de dos significados opuestos.

Esta segunda frase tiene una dificultad analítica. La frase "sí *las* puedo usar" tiene un referente localizable dentro de la misma secuencia, permite identificar que "las" sustituye a "técnicas que vienen de lo estratégico". Sin embargo cuando Sonia dice "no *lo* hace estratégico" el referente para "lo" no es identificable.

A pesar del aparente sinsentido de esta frase y de sus referentes ambiguos, si toda expresión realiza una acción, ésta no es la excepción. Sonia recurre a la separación discursiva entre acción (técnicas) y la categoría adecuada para las mismas. A partir de esta separación se puede hacer plausible la acción estratégica sin tener que modificar la etiqueta para definir todo una postura terapéutica.

La tercera frase mantiene esta separación, reconoce que una misma acción puede recibir distintos nombres y al hacerlo define estratégico como uno de las posibles categorías.

La expresión en su globalidad permite que la postura terapéutica no tenga que ser modificada (no pierde el título colaborativa para llamarse estratégica). Al mismo tiempo que justifica y permite el uso de acciones que podrían ser llamadas estratégicas.

```
19            (.8)
20            la línea es muy tenue.
21            (.4)
22     Nuria  mjm
23            (.6)
24     Sonia  esa línea entre es como muy [muy tenue
```

La cantidad y la extensión de pausas, más una respuesta monosilábica ponen en duda si este argumento ha sido entendido o aceptado. Por tanto Sonia continúa con su participación.

Si en fragmentos anteriores la separación entre una postura colaborativa y estratégica era nítida y abismal, en esta expresión deja de serlo al reconocer que la etiqueta de la acción puede variar en función de quién pone la etiqueta (el observador o el terapeuta). Por tanto la línea que define qué acción es estratégica o no se vuelve "muy muy tenue".

En todo caso, lo que me interesa subrayar es que la línea entre lo colaborativo y estratégico se construye discursivamente.

La participación de María busca aclarar el argumento de Sonia, de este modo el argumento de Sonia se define como insuficiente en tanto que no ha logrado establecer las razones para algo sea definido como no-estratégico.

```
25     María                              [pero- no es estratégico por
26            como lo- se plantea=
```

Se proponen dos razones para quitarle el calificativo estratégico a una técnica, Ruth propone "la intención", María "cómo se plantea".

```
26            como lo- se plantea=
27      Ruth  =por la intención [no?
```

Antes de que estas razones sean consideradas por el resto del grupo, María avanza un contrargumento, primero proyecta un "pero sí tiene estrategia" que después modifica en "sí es estratégico".

Sonia rechaza este contra-argumento de forma abierta y directa. Al mismo tiempo que establece la razón para rechazarlo.

Sonia cambia de rumbo a la mitad de su expresión, primero proyecta "el cambio de intención le cambia la estrategia". Este argumento no posee la fuerza suficiente para rebatir a María, es más efectivo decir "le quita la estrategia".

```
30     María  sí es estratégico.
31            (.5)
32     Sonia  no porque el cambio de intención le camb- le quita la
33            estrategia
34            (.7)
```

En este momento del intercambio se vuelve necesario especificar qué es estratégico, Eva produce entonces una definición de lo estratégico "tu sabes lo que el otro necesita y lo vas a hacer".

```
35       Eva  a ver pero la intención (.) es que tu sabes lo que el
36            otro necesita y lo vas a hacer.
37            por [eso di- creo que es estratégico
38     Sonia      [no.                    la intención es diferente.
39            (.2)
```

Uno de los problemas que los participantes enfrentan es especificar qué tipo de intención define la acción estratégica y qué tipo de intención define una acción no-estratégica. En ese sentido lo que ocurre en este intercambio puede ser tanto un desacuerdo, como una muestra de que no se ha llegado a un punto de referencia común.

En cualquiera de los dos casos los participantes tienen que continuar la discusión. Se ha puesto sobre la mesa un dilema, cómo una acción inicialmente estratégica puede dejar de serlo.

Sonia introduce un ejemplo específico, el uso de la técnica "días pares días nones". Dado el contexto establecido previamente, este ejemplo sirve para dar cuenta del uso de una técnica *potencialmente definible* como estratégica.

La pregunta de María cómo lo planteas, acepta tácitamente el argumento que se ha perfilado a lo largo del intercambio: la separación estratégico no-estratégico depende del cómo se formula.

Sonia formula su respuesta con un cambio de footing, en lugar de responder cómo lo plantea ella, describe el planteamiento de la escuela terapéutica de Milán.

La respuesta de Sonia proporciona elementos para generar un consenso en torno a qué tipo de planteamiento convierte una acción clínica en estratégica. En este caso, los elementos que definen una acción como estratégica es aquello que se plantea "desde el oráculo" y "que así tiene que ser sin opción".

En este fragmento el estilo interaccional se modifica, los participantes regresan a un formato que tiende hacia el consenso, muestra de ello es el "claro" de María, el inicio de expresiones con la conjunción "y" así como las expresiones con dos autores, María proporciona la primera parte "así tiene que ser" y Sonia acepta esta contribución y añade "sin opción".

```
40            cuando yo uso un días pares días nones ahora. (.3)
41            que lo sigo usando (.)
42      María  cómo lo:: planteas (.)
43      Sonia  cómo lo plantea Milán (.3) es que tiene que ser planteado
44            desde el oráculo (.4)
45      María  claro
46            (.2)
47            y que así tiene que ser (.)
48      Sonia  y que así tiene que ser sin opción
49            (.8)
50            no?
51            (.8)
52            y eso es lo que lo hace estratégico.
```

Si bien aquí se logra un consenso, no necesariamente se ha dado respuesta al dilema. Las participantes logran consensuar el tipo de planteamiento que da a una acción terapéutica el nombre de estratégico. Sin embargo no han logrado definir cómo esta acción se puede convertir en una acción no-estratégica.

Pero hay estrategia.

```
S2405K1LB 4:38:0
60       Sonia  cuando tu les dices oye se me ocurre que hagas un
61              ejercicio
62              (2.2)
63              por qué no tratas
64              (2)
65              no es estratégico. porque ya no viene desde >esto es algo
66              que tienes que hacer a fuerzas< y si no no eres buen
67              cliente
68              (1)
69              esa es la primera parte que pierdes
70              (.3)
71        Alec  y el paciente te puede decir no me gus[ta
72       Sonia                                        [y te puede decir
73              no me [late
74       María         [pero (.) pierdes la postura (.) de que (.4) se
75              debe de hacer esto y que tú tienes la verdad y que es
76              una ta[rea que si no la haces tienes tache
77       Sonia         [sí
78              (.2)
79              ajá
80              (.1)
81       María  pero hay estrategia.
82              (1.1)
83        Alec  pero en la visión estratégica (.) tú eres (.2)
84              el responsable del (.) cambio (.6)
85              en [su totalidad
86       María     [claro aquí el responsab- (.)
87              el responsable es el cliente. pero estás metiendo
88              (.6)
89              desde otra postura de not knowing y (.) todo esto
90              (.)
```

```
91      Sonia  pero eso le quita lo estratégico en términos
92             tradicionales.
93             (1.1)
94      María  sí en términos tradicionales sí pero (.2)
95             de- desde los (.2) nuevos lentes de la posmodernida:d
96             (.7)
97      Sonia  pero María. de- según lo que tú estás diciendo todo es
98             estrategia
99             (.9)
00             cualquier co[sa que se te ocurre sería una estrategia
01      María               [sí                                  sí
02             (1)
03      Sonia  [no:?
04      María  [quizás sí
```

En este fragmento los participantes continúan la discusión anterior. En la primera parte de la secuencia se planteó un dilema, aunque no se enfrentó ni se resolvió. En esta segunda parte, las participantes determinan en qué caso una acción puede llamarse no-estratégica.

Sonia recurre nuevamente a un diálogo construido con un paciente hipotético. No es la primera vez que aparece este recurso, entonces cabe preguntarse por su función. Por una parte, a mayor detalle, mayor es la fortaleza del argumento.

Por otra parte, el proceso argumentativo va dirigido hacia la particularización, tiene sentido crear un diálogo en sus especificidades dado que los participantes han definido los pormenores de una intervención clínica como aquello que marca la diferencia entre una etiqueta u otra.

```
60      Sonia  cuando tu les dices oye se me ocurre que hagas un
61             ejercicio
62             (2.2)
63             por qué no tratas
64             (2)
65             no es estratégico. porque ya no viene desde >esto es algo
66             que tienes que hacer a fuerzas< y si no no eres buen
67             cliente
68             (1)
69             esa es la primera parte que pierdes
```

No basta con describir la intervención hipotética, es necesario ponerle nombre, además dar cuenta de las razones que despojan a esta intervención de la etiqueta estratégico.

En este proceso la etiqueta estratégico se redefine y simultáneamente se especifica qué acciones terapéuticas son indeseables: “esto es algo que tienes que hacer a fuerzas y si no, no eres buen cliente”.

```
71       Alec  y el paciente te puede decir no me gus[ta
72      Sonia                                        [y te puede decir
73             no me [late
```

Alec produce un complemento para la expresión de Sonia que ella acepta, esta expresión conjunta apoya el argumento inical de Sonia. Si el paciente “puede decir no me gusta” entonces eso elimina la etiqueta estratégico.

```
74      María        pero (.) pierdes la postura (.) de que (.4) se
```

```
75              debe de hacer esto y que tú tienes la verdad y que es
76              una ta[rea que si no la haces tienes tache
77      Sonia         [sí
78              (.2)
79              ajá
80              (.1)
81      María   pero hay estrategia.
82              (1.1)
```

María parafrasea los argumentos mencionados a lo largo de este intercambio como prefacio de un desacuerdo.

Con esta paráfrasis María hace público el proceso colectivo de redefinición de lo estratégico. Hasta este momento parece haber dos matices para la etiqueta. Aquello que es estratégico y que es rechazado por esta comunidad, más aquello que es estratégico, que podría ser aceptado por esta comunidad, siempre y cuando logren derribar la categoría. María apunta hacia una contradición: en cualquiera de las dos opciones hay estrategia de por medio.

Desde el argumento de Sonia parecería que si se elimina postura en "que se debe de hacer esto", donde el terapeuta "tiene la verdad" la etiqueta estratégico desaparece. Desde la posición de María, estos no son argumentos suficientes.

A partir de aquí, cada participación se vuelve una negación de la expresión anterior, basta con notar que las expresiones subsecuentes inician con "pero".

Alec rebate el argumento de María, ella da una aceptación parcial, que sirve meramente como un puente para el desacuerdo. María acepta el contraste de posturas en función de quién es el responsable del cambio, el terapeuta o el cliente. Sin embargo este argumento no resulta suficiente para eliminar la etiqueta estratégico.

```
83       Alec  pero en la visión estratégica (.) tú eres (.2)
84             el responsable del (.) cambio (.6)
85             en [su totalidad
86      María     [claro aquí el responsab- (.)
87             el responsable es el cliente. pero estás metiendo
88             (.6)
89             desde otra postura de not knowing y (.) todo esto (.)
```

Aunque María acepta la división trazada por Alec, rechaza que esta división elimina la etiqueta estratégico, si bien la expresión de María parece quedar inconclusa, ella proyecta "estás metiendo estrategia".

Sonia rechaza esta expresión, una postura de "not-knowing" que admite que el cliente es el responsable del cambio elimina la estrategia. Sonia añade "en términos tradicionales". Parece producirse una división nueva estratégico-tradicional versus estratégico-no-tradicional. El argumento de Sonia rechaza la etiqueta estratégico tradicional, aunque parece aceptar estratégico no tradicional.

```
91      Sonia  pero eso le quita lo estratégico en términos
92             tradicionales.
93             (1.1)
94      María  sí en términos tradicionales sí pero (.2)
95             de- desde los (.2) nuevos lentes de la posmodernida:d
96             (.7)
```

```
97      Sonia  pero María. de- según lo que tú estás diciendo todo es
98             estrategia
99             (.9)
00             cualquier co[sa que se te ocurre sería una estrategia
01      María               [sí                                  sí
02             (1)
03      Sonia  [no:?
04      María  [quizás sí
```

La pausa de más de un segundo es en sí misma indicadora de un desacuerdo. Lo mismo sucede con el formato "sí... pero" que define el argumento de Sonia como insuficiente. Desde los nuevos lentes de la posmodernidad no sería posible eliminar la etiqueta estratégico para el tipo de acciones que Sonia describe.

La estrategia retórica de Sonia es una reducción al absurdo o una formulación extrema. Si cualquier cosa que el terapeuta dice o hace es estrategia, no hay lugar para otras acciones o o posturas. Es decir Sonia hace propio el argumento de María y lo lleva al extremo.

Este intercambio puede analizarse a partir de las técnicas de persuasión que cada participante usa para mostrar la validez de su posición. También se podría recurrir a la metáfora de la batalla retórica y localizar un ganador o un perdedor. No me interesa ninguna de estas aproximaciones.

Me interesa analizar cómo se crea un dilema, cómo se reproduce, así como la eventual posibilidad de su resolución o mantenimiento.

¿Qué sucede en este intercambio? Por una parte se intenta derribar la inferencia de que ciertas acciones sean leidas como estratégicas. Basta con notar que una de las primeras expresiones es la negación "no es estratégico". Parecería que si se logra definir ciertos modos de hacer en terapia como no-estratégicos hay un universo conceptual que se conserva ileso. Paralelamente hay un contra-argumento que apunta hacia la contradicción evidente, a pesar de las variaciones en cómo se formulan las intervenciones terapéuticas, la etiqueta estratégico es la única manera de nombrar esas intervenciones.

Ninguno de los dos lados de la oposición triunfa o desaparece, la tensión se mantiene, es decir la contradicción que supone hacer algo potencialmente definible como estratégico en un universo conceptual colaborativo no se elimina.

Intervenciones más drásticas

```
N2304 K1LA 23:13:00
50             sí pero si se ha embarazado (.2) o ella ha tenido sida
51        Ana  (.9)
52             estaríamos::: (.5) bastante más nerviosos (1)
53             que este:: (.2) sabiendo que ha- (.2) que habría u::n
54             sistema terapéutico en el cual hubieras podido (.3)
55             para:rla en seco. (.) esperar a que madurara (.5)
56             pensara un par de años paradita y amarrada (.8)
57             y y y::::: y después ya veremos
58             (.2)
59      Ester  sabes qué me hace pensar Ana? me hace pensa:r (.6)
60             e:::n::: (.5) en los casos de suicidio (.2)
61        Ana  ajá
```

```
62              (.3)
63        Ester o en los manejo::s (.6)
64              de::l de:: (.3) querer tener un control absoluto
65              sobre:: (.2) pacien[tes que los internan
66                                 [sí. que los interna:n y todo
67              (.4)
68              y no pueden parar el suicidio eh
69          Ana no verdad?
70              (1.4)
71        Ester o sea. ha habido y yo creo que ha habido movimientos
72              acerca de: (.7)
73              hacer interve:nciones (.) muy drásticas (.5)
74              en situacione:s (.) muy críticas (.2)
75              yo creo que esto se ha probado (.4)
76              en:: el manejo de adicciones, (1.8)
77              en el abuso de:: (.4) sustancias, (.6)
78              en::: (.2) casos de suicidio
79              (1.5)
80              e e e:::n::: ofensores sexuales (1)
81              que (.2) también corresponde a la experiencia que han
82              tenido los terapeutas de un manejo mucho más
83              interventivo (.4) mucho más drást[ico
84          Ana                                  [mjm
85              (.9)
86              y no necesariamente los resul[tados
87          Ana                              [°m°
88              (.5)
89              han sido beneficiosos (.)
90        Ester han sido (.8) notablemente mejores no?
91              (1.2)
```

A diferencia de la secuencia anterior, aquí las participantes discuten un caso real y concreto. Este fragmento ocurre dentro de un intercambio más extenso en que las terapeutas comentan varios artículos que contrastan el trabajo de Salvador Minuchin y Harlene Anderson.

```
50          Ana sí pero si se ha embarazado (.2) o ella ha tenido sida
51              (.9)
52              estaríamos::: (.5) bastante más nerviosos (1)
53              que este:: (.2) sabiendo que ha- (.2) que habría u::n
54              sistema terapéutico en el cual hubieras podido (.3)
55              para:rla en seco. (.) esperar a que madurara (.5)
56              pensara un par de años paradita y amarrada (.8)
57              y y y::::: y después ya veremos
                (.2)
```

Una parte esencial de la manera en que Ana despliega su argumento es la construcción de una situación hipotética. La descripción se basa en una paciente real, aunque las condiciones relatadas (estar embarazada, tener sida) no han ocurrido.

Para que el argumento de Ana sea considerado, necesita partir de elementos que los otros puedan aceptar como factibles aún cuando no hayan sucedido. Ana parece tener éxito, en tanto que nadie rechaza la probabilidad de estar “embarazada” o “tener sida”.

El resto de la participación de Ana está dirigido a considerar la pertinencia del uso de un sistema terapéutico alternativo.

La manera en que está construida la frase "habría un sistema terapéutico" llama la atención, en particular la conjugación del verbo haber. Puede ser util contrastar la oración con una alternativa: "hay un sistema terapéutico en el cual puedes pararla en seco". Esta alternativa tiene el formato de una expresión con preferencia, mientras que la empleada por Ana es una expresión sin preferencia.

Afirmar "hay un sistema terapéutico en el cual puedes pararla en seco" señala que existe una postura terapéutica mejor que la empleada, la afirmación puede leerse como una descalificación directa de la postura colaborativa. Si Ana optara por este formato tendría que explicar los fundamentos de una afirmación tan tajante.

En ese sentido el uso de "habría" incita a las participantes a considerar y reflexionar sobre una situación imaginaria o probable, que por ser imaginaria no implica un enfrentamiento directo entre las terapeutas o sus posiciones.

En seguida Ana enlista las características de este sistema terapéutico.

```
55            para:rla en seco. (.) esperar a que madurara (.5)
56            pensara un par de años paradita y amarrada (.8)
57            y y y::::: y después ya veremos
58            (.2)
```

Pararla en seco, esperar a que madure, pensar paradita y amarrada, estas son las acciones terapéuticas que Ana somete a consideración de los otros. Ella las plantea como acciones *deseables en circustancias particulares* (embarazo, sida), circunstancias que seguramente serán leidas por los otros como de riesgo o gravedad.

Ana está considerando un sistema terapéutico alternativo para estas circunstancias. Si su participación constituye un argumento a favor de ciertas acciones clínicas, también inaugura un argumento en contra de la postura terapéutica colaborativa.

La respuesta de Ester ataca los elementos que Ana ha definido como fortalezas de ese otro sistema terapéutico en consideración. Si bien su respuesta es un argumento en contra y funciona como desacuerdo, se presenta de forma delicada:

```
59      Ester  sabes qué me hace pensar Ana? me hace pensa:r (.6)
```

Ester anuncia la llegada de sus reflexiones, no de un desacuerdo, precisamente este formato le permite ocupar el terreno de la conversación, sin que se presente una confrontación. En consecuencia el intercambio no se convierte en un espacio de ataque y contraataque.

La justificación de Ana para considerar una postura terapéutica alternativa son situaciones definidas como fuera de lo ordinario, que podían ser leídas como circunstancias de gravedad o riesgo. La respuesta de Ester se orienta precisamente hacia este elemento.

Hay dos elementos a subrayar. Por una parte Ester describe y redefine las circunstancias a las que Ana hace alusión. Al mismo tiempo describe y redefine el tipo de aproximación terapéutica que Ana parece sugerir durante su participación.

Ana usa un posible embarazo y un contagio de sida, como los argumentos que justifican determinada acción terapéutica. Mientras que Ester hace una lista que incluye suicidio, abuso de sustancias y ofensores sexuales. Ambas expresiones son análogas, cada lista representa los atributos de una categoría mayor. Aunque en este momento ninguna le da nombre, hacer dos listas análogas apunta hacia una misma categoría y pone a disposición de los otros un conjunto de inferencias.

Antes de la entrada de Ester en el intercambio, Ana ha hecho una labor de señalar sin nombrar, su participación parece apuntar en una dirección determinada, pero esta dirección no se especifica. Hay una razón: su participación puede entenderse como argumento en contra de una postura colaborativa, por tanto puede toparse con contra-argumentos.

Ester se encarga explicitar y nombrar las inferencias que se derivan de la participación de Ana y de la suya propia.

Además de enlistar una serie de atributos, Ester añade una categoría que engloba a estos atributos: situaciones muy críticas. Paralelamente da una etiqueta al tipo de acción terapéutica que le corresponde a este tipo de situaciones:

querer tener un control absoluto sobre pacientes

hacer intervenciones muy drásticas

un manejo mucho más interventivo mucho más drástico

Lo que había sido meramente bosquejado en la participación de Ana, se hace evidente gracias a la participación de Ester.

Ana sostiene que una situación crítica demanda o justifica una intervención muy drástica. En tanto que una intervención muy drástica se define como parte de *otro* sistema terapéutico puede constituir también una posición en contra de la postura colaborativa.

El contra argumento de Ester puede sintetizarse así: intervenciones muy drásticas no necesariamente producen resultados notablemente mejores. Si el argumento de Ana se sostiene en la efectividad de dicho tipo intervención, entonces queda refutado.

A lo largo de este análisis he sostenido que este fragmento puede verse desde dos perspectivas. Los argumentos de Ana pueden leerse como argumentos *a favor de* algo (intervenciones drásticas) Al mismo tiempo pueden entenderse como argumentos *en contra de*. ¿En contra de qué? En este trozo del intercambio no se menciona ni una sola vez la etiqueta "postura colaborativa".

Sin embargo cabe preguntarse en qué contexto argumentativo tienen que considerarse "intervenciones muy drásticas" o un "manejo interventivo". En un contexto en que estas intervenciones son la opción automática, no hay necesidad de preguntarse por su utilidad o su pertinencia.

La misma construcción de la secuencia, en donde los participantes conectan "intervenciones drásticas" con "situaciones muy críticas", marca como excepcional el uso de tal tipo de acción terapéutica. Pues en ningun momento se aboga por intervenciones

drásticas como el tipo de postura terapéutica deseable en todos los casos o circunstancias.

Al tener que preguntarse por un ámbito alternativo de acciones, las mismas terapeutas definen este ámbito como un ámbito ajeno a su universo conceptual cotidiano.

Ahí encontramos la reproducción de un dilema: como estas acciones no son parte de su mundo tienen que ser examinadas. En el momento en que se examinan estas acciones se construyen como extraordinarias. La forma de enmarcar la reflexión confirma que este mundo de acciones está excluido del ámbito colaborativo.

De hecho, el tipo de acciones que los participantes evalúan está mucho más cercano a lo que en otras secuencias ellas mismas han etiquetado y definido como una postura directiva o estratégica.

Si algo justificase la postura de un Minuchin interventor

```
N2304 K1LA 23:13:00
92         Ana  yo ahí es donde si quie[res hubiera- hubiera-
93       Jordi                         [mjm
94       Ester  me hubiera gustado un poco de:: (.7) de- de que los
95              otros autores (.3) trabaj- digamos: se pen-
96              se plantearan un poco ahí. (.3)
97              porque para mi (.2) si algo justificase (.7)
98              el- el- la postura de- de un Minuchin (.2)
99              interventor.
100             mjm
101             (.6)
102      Jordi  es ese tipo de ca[sos
103        Ana                   [sería ese tipo de casos
104             (.9)
105             que:: que dirías bueno (.3) este:::: (1.1)
106             (a lo mejor conviene) (1)
107             para el otro tipo de casos a mi no me cabe:: (.2)
108             al menos a mi no me cabe la menor duda (.5)
109             que el sistema de Harlene Anderson (.6)
110             que hay que: este::: es (.5)
111             notablemente más constructivo (.7)
112             y profundo (.3) y real (.7)
113             que cualquier intervención de tipo Minuchin que a mi
114             modo de ver eh- te mueven un rato (.6)
115             y y::::: de aquí a dos años (.4)
116             todos esos (dizque cambios no hubo un cambio de fondo)
```

El argumento de Ana ha sido refutado, pero la secuencia no termina aquí. En este segmento final, las participantes hacen visible el dilema que emerge a lo largo de la secuencia.

Ana sostiene que hay circunstancias que demandan una intervención diferente, por tanto potencialmente interpretable como no-colaborativa. Mientras que Ester sostiene que las intervenciones "muy drásticas" no son más efectivas.

En este espacio argumentativo, Ana plantea que los argumentos de los otros autores son insuficientes. Ana da a su participación un envoltorio de delicadeza, dado que puede ser leida como un rechazo del argumento de Ester.

```
92        Ana  yo ahí es donde si quie[res hubiera- hubiera-
93      Jordi                         [mjm
94      Ester  me hubiera gustado un poco de:: (.7) de- de que los
95             otros autores (.3) trabaj- digamos: se pen-
96             se plantearan un poco ahí. (.3)
```

De forma tentativa y con el formato "me hubiera gustado" Ester ensaya varias opciones para construir su expresión: que los otros autores "trabajaran" "se pensaran" "se plantearan". En cualquier caso la conclusión es la misma: los otros autores (y quizá las participantes) no han logrado construir un argumento suficientemente persuasivo.

Hasta este punto del intercambio, se ha generado un dilema y las participantes parecen girar en torno a él. Sin embargo ninguna de las participantes le ha dado un nombre. Ana parece abogar por un sistema terapéutico diferente, que no recibe nombre. La búsqueda de este sistema terapéutico parece llevar ímplicita una crítica hacia la postura colaborativa, pero esto tampoco se explícita.

En la medida en que el intercambio avanza las participantes desempacan las inferencias que se derivan de sus expresiones, nombran y describen el tipo de intervención terapéutica que Ana está defendiendo. Hasta el final de la secuencia se da nombre a las dos posturas terapéuticas que articulan este dilema: una asociada a la figura de Minuchin, otra a la figura de Harlene Anderson.

Ana establece como justificable un tipo de postura terapéutica que ella llama "un Minuchin interventor". El nombre de Minuchin aparece aquí no para designar a una persona concreta, si no para designar la postura terapéutica asociada a esa persona.

Ana produce este argumento con cierto tiento, su expresión toma una forma condicional "si algo justificase" que contrasta con una alternativa más directa como "la postura de un Minuchin interventor *está justificada".* Este formato anticipa la posibilidad de toparse con un desacuerdo, al mismo tiempo que confirma que se trata de un tema sensible.

Ana produce una frase incompleta que Jordi termina: "si algo justificase la postura de un Minuchin interventor es ese tipo de casos". En un ambiente en que la participación de Ana puede toparse con desacuerdos, la producción conjunta de expresiones es un recurso útil, ella da pistas mientras que los otros tienen que formular las conclusiones que se derivan de su participación, de hecho Ana ha optado por esta forma de participación a lo largo de toda la secuencia.

La participación de Ana finaliza con un argumento a favor de "el sistema de Harlene Anderson". Por primera vez se explicita cuál el reverso de la moneda, es decir las participantes hacen público que el argumento a favor de intervenciones "drásticas" o "interventivas" no ocurre en el vacío, si no que tiene como trasfondo el universo conceptual de la terapia colaborativa.

Paralelamente, Ana traza las fronteras de este dilema, no como un dilema generalizado, las intervenciones drásticas o interventivas no se proponen como una constante en el que hacer terapéutico, si no como una posibilidad que puede surgir ante cierto tipo de casos.

```
107            para el otro tipo de casos a mi no me cabe:: (.2)
108            al menos a mi no me cabe la menor duda (.5)
109            que el sistema de Harlene Anderson (.6)
```

```
110            que hay que: este::: es (.5)
111            notablemente más constructivo (.7)
112            y profundo (.3) y real (.7)
113            que cualquier intervención de tipo Minuchin que a mi
114            modo de ver eh- te mueven un rato (.6)
115            y y::::: de aquí a dos años (.4)
116            todos esos (dizque cambios no hubo un cambio de fondo)
```

La conclusión de Ana elimina la posibilidad de que su expresión sea entendida como una posición en contra de la terapia colaborativa. Ana produce una división discursiva entre "ese tipo de casos" y "el otro tipo de casos", al mismo tiempo afirma que la postura colaborativa es "notablemente más constructiva y profunda y real".

Con esta participación se recrea la contradicción, si la postura colaborativa es más constructiva profunda y real, cabe preguntarse para qué emplear intervenciones no-colaborativas en situaciones críticas. Del mismo modo, mantener la la separación entre "ese tipo de casos" y "el otro tipo de casos" refuerza la contradicción, puesto que la posibilidad de considerar una postura terapéutica diferente a la colaborativa se mantiene.

El dilema se construye en un proceso discursivo de particularización. La oposición entre lo colaborativo y lo directivo sólo aparece como dilema en determinados contextos discursivos. Cuando se produce una línea tajante entre ambas posturas, o cuando se generan descripciones irónicas de lo directivo, el dilema es inexistente.

Cuando las participantes ha nombrado determinados situaciones como críticas, cuando establecen una conexión necesaria entre determinado tipo de situación (crítica) y determinado tipo de acción (interventiva, drástica) entonces aparece el dilema.

El dilema se da en torno a la posibilidad de realizar una acción que potencialmente definible como no-colaborativa dentro de una comunidad que se ha definido a si misma y a su que hacer como colaborativa.

Que ya no es tan directivo

```
N2304K1LB 4:39
 1        Ana  el asumir yo siento no? que por ejemplo si vas a dar
 2             una:: te sientes o te quieres poner directiva
 3             en un momento dado (.3) y lo asumes (.2)
 4             y lo haces abiertamente (.3) mira si-
 5             si yo pudiera decidir (1.5)
 6             lo que a tu te toca decidir yo decidiría tal cosa (.2)
 7             ese tipo de cosas (.) no?
 8             así (.4) que:: [este
 9      Ester                 [que no es tan directiva=
10        Ana  =que ya no es tan directiva=
11      Ester  =ha p(h)o(h)rque he lo [directivo será(h)a
12        Ana                         [que ya no es
13             (.4)
14             o lo [haces
15      Ester       [o lo ha(h)[ce(h)s=
16      Jordi                  [si no haces esto te va a pasar=
17        Ana  =exactamente  pero  [digamos
18      Ester                      [dentro de lo directivo
19             hay to[davía un
20        Ana       [pero ya marcas una direc[ción (.2) no?=
```

```
21      Ester  =sí [sí sí sí
22        Ana      [y a veces sí estás dando (.5)
23             dirección, solución o e::n fin no estás esperando que
24             todo surja de la otra persona no?
25             (1.1)
26      Ester  [pe:ro::
27        Ana  [pero lo asumes y entons ya lo das con claridad (.)
28             y no haces que el otro se sienta un idiota o un rebelde
29             si no lo hace no
```

Ana abre la secuencia considerando la posibilidad de lo directivo. La propuesta de Ana no es directa si no que ensaya varias opciones: si vas a dar una directiva, si te sientes directiva, si te quieres poner directiva.

La posibilididad de lo directivo se circunscribe a una actividad circunstancial, en contraste con una actividad permanente.

```
1         Ana  el asumir yo siento no? que por ejemplo si vas a dar
2              una:: te sientes o te quieres poner directiva
3              en un momento dado (.3)
```

Antes de que aparezca la palabra, Ana arma un prefacio destinado a justificar el tipo de condiciones que dan validez a una acción directiva: lo asumes y lo haces abiertamente.

Ana recurre a la construcción de un diálogo como recurso para sostener su argumento. No basta justificar cuándo hacer algo directivo, también es necesario especificar cómo: proveer los detalles que muestran qué tipo de acción se está planteando, en ese sentido es útil recurrir a un diálogo imaginado.

```
4              mira si-
5              si yo pudiera decidir (1.5)
6              lo que a tu te toca decidir yo decidiría tal cosa (.2)
```

La respuesta de Ester redefine el ejemplo hipotético de Ana. Ana presenta su diálogo como instancia de una acción directiva, mientras que Ester define *el mismo diálogo* como algo no tan directivo. Ana acepta la contribución de Ester.

```
 9      Ester                  [que no es tan directiva=
10        Ana  =que ya no es tan directiva=
```

Cabe preguntarse por la trascendencia de esta distinción ¿qué diferencia hay entre "directiva" y "no tan directiva"? En fragmentos anteriores, las participantes convierten lo colaborativo y lo directivo en posturas incompatibles. Realizar una acción etiquetable como directiva representa una contradicción en potencia. Así la diferencia por mínima que sea, se vuelve significativa, permite reducir el riesgo de la contradicción.

De todos modos, las participantes tienen que dar cuenta de esta diferencia. La actividad subsecuente consiste en producir una definición de lo directivo que se aleja de lo no tan directivo.

La definición de "no tan directivo" se produce gracias a la participación simultánea de Ana, Ester y Jordi, esta forma de participación apunta hacia el consenso. Las definiciones emergentes se presentan como expresiones incompletas que sin embargo proyectan significado.

```
14        Ana  o lo [haces
15      Ester       [o lo ha(h)[ce(h)s=
16      Jordi                  [si no haces esto te va a pasar=
```

Ambas expresiones se presentan como un diálogo imaginado, lo que los participantes dirían a un paciente, en ese sentido se presentan como una instrucción o una orden.

```
17        Ana  =exactamente  pero  [digamos
18      Ester                      [dentro de lo directivo
19            hay to[davía un
20        Ana       [pero ya marcas una direc[ción (.2) no?=
21      Ester  =sí [sí sí sí
22        Ana      [y a veces sí estás dando (.5)
23            dirección, solución o e::n fin no estás esperando que
24            todo surja de la otra persona no?
25            (1.1)
26      Ester  [pe:ro::
27        Ana  [pero lo asumes y entons ya lo das con claridad (.)
28            y no haces que el otro se sienta un idiota o un rebelde
29            si no lo hace no
```

En este fragmento sucede lo mismo que en otros, la categoría directivo se vuelve una *categoría maleable*. Una acción puede parecer indudable e incontrovertiblemente directiva al inicio de una secuencia, después deja de serlo.

Ana concluye su participación con un argumento que re-dibuja los límites de lo directivo, al mismo tiempo que especifica el tipo de acción que sería indeseable.

Así, marcar dirección, dar dirección, dar solución, no esperar que todo surja de la otra persona, se vuelven acciones aceptables, aunque potencialmente definibles como directivas. Al mismo tiempo, Ana marca las condiciones que vuelven aceptables estas acciones: “lo asumes” “lo das con claridad”.

La expresión termina con una negación:

```
28            y no haces que el otro se sienta un idiota o un rebelde
29            si no lo hace no
```

Si bien la secuencia se dirige hacia la aceptación y justificación de lo directivo, también es una oportunidad para hacer visible qué inferencias se derivan de lo directivo, inferencias que son rechazadas por las participantes.

Esto es, por una parte se refuta una postura terapéutica (directiva) que tiene como efecto que “el otro se sienta un idiota o un rebelde”, al mismo tiempo se admite una postura terapéutica (directiva) que da dirección, solución y no espera que todo surja de la otra persona.

En esta secuencia la posibilidad de contradicción emerge cuando la misma etiqueta parece designar un universo de acciones diferentes, unas aceptables y otras rechazadas por las terapeutas.

Al igual que en otras secuencias, la simple mención de lo directivo no pasa desapercibida. En tanto que representa una contradicción en potencia, tiene que evaluarse, justificarse. El recurso retórico más importante es lo que he llamado la

flexibilización de categorías. Se trata de un proceso colectivo y cooperativo que convierte una categoría sólida e incontrovertible en algo mucho más maleable y flexible.

Si fuéramos prescriptivos qué le dirías que hiciera.

S0507 K1LB 15:52:1

```
 1      Sonia  María. tu decisión cuál es (1.1) si sí:: fuéramos
 2             prescriptivos qué le dirías que hiciera.
 3             (1)
 4      María  a ella? (.)
 5      Sonia  sí.
 6             (4.2)
 7             si fuéramos dueños de la verdad
 8      Nuria  (              ) (.)
 9      Sonia  deja apagarlo porque no se-
10      María  no. (.7) si fuéramos dueños de la verdad
11             (.6)
12      Sonia  qué le dirías que hiciera
13             (.9)
14      María  como directiva?
15             (.3)
16      Sonia  °mjm°
17             (3)
18      Nuria  pensando que le va a hacer caso?
19             (.3)
20      Sonia  s:í=
21      Nuria  =ah.
22             (.4)
23      María  ah. pensando que (.4) ella me va a hacer caso o que el
24             nos va a hacer caso=
25      Sonia  =no. ella ella
26             (4.7)
27             cuál es tu impulso.
28             (7.3)
```

En esta secuencia las participantes discuten un caso en el que María es la terapeuta. Entramos a la conversación cuando Sonia formula una pregunta a María.

```
1      Sonia  María. tu decisión cuál es
2             (1.1)
```

La entrada de Sonia es directa, incluso parece abrupta, condiciona quién debe participar y con qué contenido. Comparado con la mayoría de los fragmentos analizados, éste es atípico, el ingreso al terreno de la conversación suele ser una elección propia.

La pausa de más de un segundo se orienta a lo inesperado del formato, puede ser una negación a participar, o una señal de falta de comprensión.

Ante esta pausa Sonia reformula el contenido y la forma de su expresión.

```
si sí:: fuéramos prescriptivos qué le dirías que hiciera
```

Aparece nuevamente una pregunta, solo que el formato es tentativo, si la expresión inicial ha sido tratada como demasiado directa, es lógico que la formulación subsecuente sea delicada.

La expresión de Sonia también cambia de contenido, no se trata de la misma pregunta suavizada, por ejemplo, cual sería tu decisión. El nuevo formato delicado y condicional, añade un elemento: ser prescriptivo.

Al igual que en otros fragmentos se abre la posibilidad de reflexionar sobre un ámbito hipotético de acciones, María debe imaginar e ensayar una prescripción para su paciente. Sin embargo esta prescripción va a aparecer en un contexto cargado de contradiccciones.

Dicho en pocas palabras: María debe producir una prescripción en un contexto que rechaza las prescripciones.

A lo largo de esta porción, la respuesta de María nunca llega. Después de que Sonia reformula su pregunta hay una pausa de un segundo, seguida de una solicitud de aclaración.

```
3              (1)
4       María  a ella? (.)
5       Sonia  sí.
6              (4.2)
```

Después de una pausa inusualmente prolongada de más de 4 segundos, aparece nuevamente una expresión condicional:

```
7              si fueramos dueños de la verdad
```

Este tipo de expresiones son ambiguas, incitan a comprometerse temporalmente con determinados principios (como ser prescriptivo y dueño de la verdad) al mismo tiempo que niegan que esos sean los principios a seguir.

Si esta expresión está diseñada para incitar la respuesta de María, no logra su cometido. Sonia sugiere apagar la grabadora[10].

```
9       Sonia  deja apagarlo porque no se-
10      María  no. (.7) si fueramos dueños de la verdad
11             (.6)
```

Las razones que pueden explicar por qué detener la grabación son infinitas, aquí me limito a considerarla como una expresión más dentro del intercambio. Sonia espera una respuesta que se ha demorado en llegar, detener la grabación puede ser una manera de alentar esta respuesta, o de dar cuenta de por qué no ha llegado.

La opción de detener la grabación es rechazada inmediatamente, con un "no" tajante. María descarta entonces que su falta de respuesta sea explicable por la grabadora.

María produce una repetición, que retoma el hilo de la conversación. En este ambiente interaccional, la repetición no actúa como muestra de consenso o de comprensión, todo lo contrario, identifica como problemática la expresión "si fueramos dueños de la verdad". Además detiene la llegada de la tan esperada respuesta.

```
10      María  no. (.7) si fuéramos dueños de la verdad
```

[10] Detener la grabación no es un suceso frecuente, además de esta vez, en sólo una ocasión, una de las terapeutas solicitó detener la grabación.

```
11              (.6)
12      Sonia   qué le dirías que hiciera
```

Sonia responde con una repetición de una porción de su primer turno. Cuando en una conversación se evidencia falta de comprensión una paráfrasis es más efectiva, en ese sentido la repetición de Sonia muestra que lo que está sucediendo no es necesariamente interpretable por los participantes como falta de comprensión.

María formula una pregunta nueva y por ende demora su respuesta. Esta pregunta aclara lo que sucede en este encuentro, es decir, María debe proporcionar una prescripción (hipotética) para su paciente, pero queda en duda en qué terminos se va a entender esta prescripción o qué características debería tener.

```
13              (.9)
14      María   como directiva?
15              (.3)
16      Sonia   °mjm°
17              (3)
```

Al preguntar "como directiva?" María está explicitando qué se espera de ella en la conversación, qué tipo de respuesta debe proporcionar, pero también en qué marco de comprensión se va a insertar su respuesta.

En las diferentes secuencias analizadas, hemos observado que las acciones específicas que las terapeutas realizan, o podrían llegar a realizar, son importantes, pero mucho más importante es *en qué marco se insertan* estas acciones ¿se entienden como parte de una postura directiva y estratégica? ¿se insertan dentro de una postura colaborativa?

En ese sentido, introducir la palabra directiva sirve para aclarar cómo se va a entender la respuesta de María. Aquí hay dos contextos en juego, un contexto amplio de una comunidad colaborativa más un contexto inmediato que solicita una prescripción.

En la secuencia aparecen más solicitudes de aclaración, Nuria considera la posibilidad de que la instrucción de María no sea aceptada, esto genera una nueva confusión: quién tendría que seguir la instrucción, la paciente o su esposo.

```
23      María   ah. pensando que (.4) ella me va a hacer caso o que el
24              nos va a hacer caso=
25      Sonia   =no. ella ella
```

Para el análisis de la conversación cada turno representa un hueco a ser ocupado. Si aparece una pregunta, el hueco siguiente debería ser llenado con una respuesta, cuando esto sucede se puede decir que la respuesta toma un formato de preferencia, cumple con una expectativa interaccional. En esta secuencia aparece una pregunta y la respuesta no llega hasta trece turnos después.

Las pausas finales son extremadamente largas casi 5 segundos y después 7, si la pauta global que caracteriza a los datos es de escasas pausas y de corta duración, eso quiere decir que aquí está ocurriendo algo diferente.

```
26              (4.7)
27              cuál es tu impulso.
28              (7.3)
```

Sonia podría abandonar la persecución de la respuesta pero no lo hace. En estos encuentros, los cambios de tema son constantes sin que se llegue a un cierre o solución. Si consideramos estas características como orientación de los participantes, implica que se trata de un tema relevante que no puede ser abandonado, pero también de un asunto inusual.

Si solicitar o producir prescripciones para los pacientes fueran prácticas habituales, nos toparíamos con una respuesta directa e inmediata, con un formato de preferencia.

El hecho de que la solicitud de una prescripción sea planteada como situación hipotética, más la ausencia prolongada de esta prescripción, son indicadores de que se trata de una práctica extraordinaria para todas las participantes.

Además de ser inusual representa una contradicción en potencia: tener que ensayar una acción directiva dentro de una postura colaborativa. La tardanza de María puede entenderse como una negación a producir una respuesta, que no se sabe como será interpretada: como acción pertinente, o como un choque con el universo conceptual colaborativo.

Hay una diferencia importante entre esta y otras secuencias. Adjudicar una categoría a una acción, nunca es un proceso inmediato. Siempre implica negociación, justificación y redefinición colectiva, por qué tal acción debería llamarse estratégica o no, qué consecuencias tiene que reciba uno u otro nombre.

En cambio aquí la acción directiva se presenta directamente como pauta de conducta válida y plausible (si bien de forma hipotética). No está en cuestión si la instrucción que tiene que dar es estratégica. Al contrario, desde un principio se ha definido que la prescripción será nombrada directiva, de ahí que María tenga que verificar qué se espera de ella.

Pensé que estaba siendo muy directiva.

```
S0507K1LB 17:53:1
73       María  yo ayer lo pensé eso (.8)
74        Ruth  o que [se la quite
75       María        [pero pensé que
76              estaba siendo muy directiva si se lo decía así
77              oye va a ser más (.6)
78              pensé que la [estaba  guiando
79       Nuria               [no.   pero  puedes
80              cues[tionar
81       Sonia      [por eso=
82       María  =a tomar [una decisión
83       Sonia           [cuál sería tu
84              (.) si sí fueras directiva (.7)
85              qué le dirías (.5)
86              (.5)
87              o sea si tu- si tu experta (.2)
88              [ (       )
89       María  [que se separara ahora (.1) que buscara ahora e:ste
90              (.7)
91              cómo separarse antes de: (.2) cumplir esos seis meses y
92              que buscara donde estar (.)
93              que ella es muy chin[gona
94       Sonia                      [si pensaras en alguna manera
```

```
95              cómo se lo pudieras decir (.3)
96       Nuria  sin ser directiva?=
97       Sonia  =sin ser directiva (.3)
98              además dando [(         )
99       María                [pus  como  una opción  más hh
100             (1.4)
101             o sea hay varias opciones
102             y a mi se me o[curren dos me invento otra y esta es una
103      Sonia                 [si ella te pregunta si a ti ella te
104             preguntara (.2) María (.) la neta. tu qué opinas
105             (.9)
106      María  le diría mi opinión es esta=
107      Sonia  =sí=
108      María  =y le pondría [yo (         )
109      Sonia                [sí se la dirías? (.)
110      María  sí.
111             (.5)
112             le di[ría que es mi opinión
```

Unas cuantas líneas después las participantes retoman el tema de la conversación anterior. María enmarca su expresión como reflexiones que tuvo durante la sesión.

```
73      María  yo ayer lo pensé eso (.8)
74       Ruth  o que [se la quite
75      María        [pero pensé que
76              estaba siendo muy directiva si se lo decía así
77              oye va a ser más (.6)
78              pensé que la [estaba  guiando
```

Emerge la categoría directivo, aquí se plantea como una acción indeseable basta notar que María introduce la palabra directiva con un "pero".

María da una pequeña muestra de lo que podría haber dicho a la paciente "oye va a ser más" sin embargo detiene esta muestra de diálogo construido y añade un argumento en contra "pensé que la estaba guiando".

"Pensé que estaba siendo muy directiva" y "pensé que la estaba guiando" aquí funcionan como argumentos en contra de una intervención con la paciente, intervención que aún no se ha descrito. Ser directiva y guiar se construyen entonces como elementos indeseables.

Dentro de la participación de María hay una breve intromisión de Ruth "o que se la quite". Esta expresión remite a un momento anterior de la conversación, hace referencia al riesgo de que el esposo de la paciente le quite su casa. El resto de los participantes no retoma esta expresión, por lo tanto no parece modificar el intercambio.

```
78      María  pensé que la [estaba  guiando
79      Nuria               [no.   pero  puedes
80              cues[tionar
```

Nuria rechaza directamente el argumento de María. Si bien ser directiva y guiar se han planteado como acciones indeseables, Nuria plantea otra acción posible: cuestionar.

La expresión de Nuria plantea una división entre lo que sí se puede y no se puede, "ser directiva" y "guiar a tomar una decisión" entran en el ámbito de lo que no se puede, mientras cuestionar en lo que sí se puede. Cabe considerar que cuando Nuria traza esta división, también trazar una frontera entre lo directivo y lo no directivo.

```
78              pensé que la [estaba  guiando
79      Nuria                [no.   pero  puedes
80              cues[tionar
81      Sonia       [por eso=
82      María   =a tomar [una decisión
83      Sonia           [cuál sería tu
84              (.) si sí fueras directiva (.7)
85              qué le dirías (.5)
86              (.5)
87              o sea si tu- si tu experta (.2)
88              [ (       )
```

Sonia no desiste, vuelve a pedir a María la respuesta que no ha dado. Al igual que en la secuencia anterior se plantea como situación hipotética: "si fueras...". Sonia recurre a una categoría más "experta".

La pregunta inicial que dispara esta secuencia es relativamente simple: qué le dirías que hiciera. La respuesta a esta pregunta no puede ser cualquiera, porque María tiene que decir qué hacer desde categorías como "presriptiva" "directiva" "dueña de la verdad" y "experta".

```
89      María   [que se separara ahora (.1) que buscara ahora e:ste
90              (.7)
91              cómo separarse antes de: (.2) irse de México y
92              que buscara donde estar (.)
93              que ella es muy chin[gona
```

Finalmente María produce una intervención para la paciente, que también se plantea en términos hipotéticos.

El habla hipotética que permea a lo largo de la discusión es interesante. Sonia no pregunta "¿qué vas a decir? "¿qué vas a hacer?" María no contesta "voy a decir que...". Parecería entonces que la meta de la secuencia no es que María se comprometa con un curso de acción.

El habla hipotética y condicional apunta en otra dirección. La meta de la secuencia es reflexionar y ensayar cursos de acción sin la necesidad de comprometerse con alguno de ellos.

Además parece que esta reflexión tiene que hacerse empleando categorías poco usuales como ser prescriptiva, directiva, dueña de la verdad y experta.

Sonia formula una nueva pregunta, cómo comunicar esta idea a la paciente.

```
94      Sonia                   [si pensaras en alguna manera
95              cómo se lo pudieras decir (.3)
```

Nuria entra en el terreno conversacional produciendo un complemento para la expresión de Sonia, complemento que Sonia acepta.

```
94      Sonia                   [si pensaras en alguna manera
95              cómo se lo pudieras decir (.3)
96      Nuria   sin ser directiva?=
97      Sonia   =sin ser directiva (.3)
```

La expresión de Sonia está completa, no sólo gramaticalmente, si no como expresión que realiza una acción y produce significado. Cuando Nuria entra en el terreno de la conversación, la expresión se vuelve incompleta, se convierte en primera parte de una expresión más larga. La expresión original y la modificada son cercanas pero tienen implicaciones diferentes:

```
si pensaras en alguna manera cómo se lo pudieras decir
```

```
si pensaras en alguna manera cómo se lo pudieras decir sin ser
directiva
```

La primera expresión pone el acento en la intervención clínica y sus detalles: cómo decir a la paciente que se separe. La segunda hace relevante la categoría directivo, evidencia lo que está en juego en esta interacción, no solamente cuál va a ser la intervención de María con su paciente, si no en qué categoría se va a insertar dicha intervención clínica.

Dado la participación de Nuria, se evidencia que ser directivo representa un riesgo. Por un lado, Sonia parece estar incitando a María a producir una intervención directiva, así que cuando María finalmente produce una recomendación o instrucción, está será leida como intervención directiva, una intervención imaginada e hipotética, pero al fin y al cabo directiva.

Ante este riesgo, las participantes tienen que eliminar esta lectura o inferencia posible, hacer de algo que en un inicio fue considerado directivo, algo no directivo.

Al igual que en otras secuencias analizadas lo que inicia con la etiqueta de directivo después pierde la etiqueta gracias a un proceso argumentativo.

Ahora María tiene que reformular su consejo o recomendación de modo que se elimine la categoría directivo.

```
99      María               [pus  como  una opción  más hh
100           (1.4)
101           o sea hay varias opciones
102           y a mi se me o[curren dos me invento otra y esta es una
103     Sonia                [si ella te pregunta si a ti ella te
104           preguntara (.2) María (.) la neta. tu qué opinas
105           (.9)
106     María le diría mi opinión es esta=
107     Sonia =sí=
108     María =y le pondría [yo (         )
109     Sonia               [sí se la dirías? (.)
110     María sí.
111           (.5)
112           le di[ría que es mi opinión
```

A lo largo de este intercambio María tiene que hacer frente a dos solicitudes.

```
si sí fueramos prescriptivos qué le dirías que hiciera


si pensaras en alguna manera cómo se lo pudieras decir
sin ser directiva
```

La primera obliga a producir una recomendación directiva. La segunda obliga a María a remover la etiqueta directiva de la *misma recomendación*. Si solo se analizaran estas dos peticiones se trata de una paradoja.

Sin embargo hay que situar estas peticiones en un contexto argumentativo. Abrir un espacio de reflexión hipotético permite introducir categorías que de otra manera no tendrían cabida en el universo conceptual de estas terapeutas, categorías como prescriptivo, directivo, experto y dueño de la verdad. Estas categorías permiten imaginar un mundo de acciones que no se pueden vislumbran desde una postura colaborativa.

Este proceso implica la generación de un dilema, al considerar la posibilidad de ser o actuar directivamente se reconoce que no es el punto de partida automático. Esto es, en una comunidad donde se asume que la postura terapéutica es o debe ser directiva, este se convierte en un dado por sentado.

Solo en una comunidad donde *no se asume* que la postura terapéutica es o debe ser directiva, tiene sentido construir escenarios hipotéticos de este tipo. Al formular expresiones como "si fueramos prescriptivos" se niega la contra parte "somos prescriptivos". Pero también se abre espacio para una contradicción que no puede pasar desapercibida ¿por qué considerar acciones estratégicas o directivas cuando la postura es o debe ser colaborativa?

Ante esa contradicción, la petición de formular una recomendación primero estratégica y despues la misma recomendación sin ser estratégica, toma sentido. Permite inaugurar un ámbito de reflexión distinto al mismo tiempo que conserva la postura terapéutica colaborativa. Dicho en otras palabras permite introducir una acción potencialmente contradictoria, sin tener que renunciar a la postura terapéutica.

Es así que recomendaciones como separarse ahora y buscar donde estar inicialmente son acciones directivas y después se convierten en "una opción más" en "mi opinión".

Qué tienen estos fragmentos en común

Los distintos fragmentos que aparecen en esta sección crean y recrean un dilema. En todos ocurren acciones y movimientos retóricos similares, mismos que constituyen los bloques que dan vida a este dilema.

Al observar esta sección no parece ocurrir nada interesante, especialmente si los contenidos de las conversaciones se toman como opiniones o actitudes. La conclusión simple es que las terapeutas favorecen el uso de acciones estratégicas o directivas.

Pero estas creencias y pensamientos tienen como trasfondo todo el flujo de la conversación, por lo tanto un grupo de fragmentos no puede considerarse desconectado de la totalidad del intercambio. Aquí tenemos que regresar a secciones anteriores, en donde *las terapeutas* marcan una oposición entre lo colaborativo y lo estratégico, donde todo lo relacionado a lo técnico, estratégico y directivo recibe una evaluación negativa o una descripción irónica.

Estamos ante una contradicción. Esta contradicción no es una inferencia del investigador, las participantes hacen visible la contradicción, la convierten en algo relevante para el intercambio. Por tanto es importante localizar en estos fragmentos aquellas expresiones que se orientan hacia y subrayan la contradicción.

y se lo das colaborativamente pero hay técnica atrás

Esta expresión contrapone "colaborativamente" y "técnica" a través de la conjunción pero. María usa este elemento para señalar la posibilidad de una contradicción, el modo en que la frase está construida sitúa a colaborativamente y técnica como calificativos *que no embonan*. Esta expresión desencadena respuestas dirigidas a eliminar la posibilidad de la contradicción, en ese sentido las mismas reacciones de los participantes confirman que se ha hecho evidente una contradicción con la que tiene que lidiarse.

y no es ser incongruente con la postura

Esta expresión aparece en respuesta a "lo estratégico se me aparece en la vida en estos momentos cuando estoy harta". La respuesta toma la forma de una negación. Una frase de este tipo puede verse desde dos ángulos, como enunciado factual que declara un hecho, o bien como acción retórica: ¿qué argumento se intenta derribar al expresar las cosas de este modo?

El argumento que se intenta rechazar es el de la incongruencia con la postura colaborativa. Argumento que solo puede surgir cuando ya se ha puesto en duda la congruencia entre acciones estratégicas y la postura colaborativa.

ya y en el cómo lo vendes ya es estratégico o posmoderno

Esta expresión clausura una secuencia, el tema de discusión es si lo estratégico es pertinente y en qué circunstancias. El cierre recrea la disyuntiva que se ha intentado eliminar, subraya la oposición entre lo estratégico y lo posmoderno, regresa a los participantes a la posibilidad inmninente de una contradicción.

pero eso le quita lo estratégico en términos tradicionales

sí en términos tradicionales sí pero desde los nuevos lentes de la posmodernidad

En la secuencia original, estas dos expresiones forman un par. La segunda expresión es una concesión parcial, muestra acuerdo como puente para un desacuerdo. Además evidencia una contradicción, cuando se está discutiendo cómo remover la etiqueta estratégico, María construye una oposición entre lo "tradicional" y "los nuevos lentes de la posmodernidad". Aún cuando aparecen argumentos plausibles para incluir acciones sin el apellido estratégico, la oposición trazada en otros fragmentos anteriores vuelve aparecer, pone la contradicción a la vista de todos.

si fueramos prescriptivos

si fueramos dueños de la verdad

si sí fueras directiva

Estas tres expresiones sitúan a los participantes frente a una contradicción. Las tres incluyen palabras que previamente han sido colocadas del lado opuesto a lo colaborativo. En un ambiente interaccional en que la contradicción se ignora, no hay necesidad de formular estas expresiones en términos condicionales o hipotéticos. En cambio, las

terapeutas niegan ser directivas, *al mismo tiempo* consideran acciones directivas como ruta de trabajo clínico.

pensé que estaba siendo muy directiva si se lo decía así

En otros fragmentos, introducir grados en un calificativo ha servido de estrategia para descalificar un enfoque terapéutico. Aunque las participantes incitan a María a producir una prescripción directiva, ella se resguarda de hacerlo. Su participación es sensible a la oposición directivo/colaborativo, por eso ella define "muy directiva" como algo problemático. De esto modo María hace palpable la contradicción que involucra solicitar una acción directiva cuando previamente este rubro de acciones ha sido criticado.

para el otro tipo de casos a mi no me cabe, al menos a mi no me cabe la menor duda que el sistema de Harlene Anderson, que hay, que este es notablemente más constructivo y profundo y real que cualquier intervención de tipo Minuchin, que a mi modo de ver te mueven un rato y de aquí a dos años todos esos dizque cambios no hubo un cambio de fondo

Ana ha argumentado a favor de acciones "interventivas" y "drásticas" en "situaciones muy críticas". Su participación *elimina* la frontera entre lo estratégico y lo colaborativo. Parecería que no hay necesidad de dar cuenta de la contradicción: por qué abogar a favor de acciones estratégicas cuando se ha establecido que son incompatibles con una postura colaborativa.

Sin embargo al final de la secuencia, Ana recrea la oposición entre "el sistema de Harlene Anderson" (colaborativo) y "cualquier intervención de tipo Minuchin" (estratégico/directivo). Al hacerlo, arroja luz sobre las contradicciones inherentes a su argumento.

En síntesis, lo que ocurre en los fragmentos de esta sección no está desligado del resto de la conversación. Los participantes retoman la oposición estratégico/colaborativo, evidencian la inminencia de una contradicción cuando tienen que argumentar sobre la pertinencia de acciones directivas.

Si las terapeutas ignoraran o marginaran la contradicción, no habría necesidad de justificar un actuar estratégico. Esto es, acciones que reciben etiquetas como estratégico, directivo o interventivo se presentarían como algo común u ordinario, aún cuando en otros momentos esta etiqueta hubiera sido criticada e invalidada.

Dado que la contradicción es evidente para todos se vuelve necesario producir argumentos en que una acción estratégica tenga sentido y validez.

La primera estrategia es producir lo directivo como acción circunstancial.

a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos momentos cuando estoy harta

yo puedo usar técnicas que vienen de lo estratégico

si algo justificase la postura de un Minuchin interventor sería ese tipo de casos

si vas a dar una si te sientes o te quieres poner directiva en un momento dado

Cuando las personas producen descripciones de sus actividades, las ensamblan de modo que sus acciones sean vistas como rutinarias, que siguen un determinado orden, o bien, como algo excepcional que se sale de un curso esperado de acción.

En las expresiones anteriores, estratégico y directivo se construyen como acciones que se escapan del ámbito de lo ordinario y lo rutinario. En estas expresiones hay elementos que limitan en el tiempo lo estratégico y directivo:

a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos momentos **cuando** estoy harta

si vas a dar una si te sientes o te quieres poner directiva **en un momento dado**

Así mismo hay elementos que circunscriben lo directivo a disposiciones personales:

si vas a dar una si **te sientes** o **te quieres** poner directiva en un momento dado

Verbos como "aparece" y "puedo" definen lo estratégico como algo circunstancial o contingente. Lo mismo sucede con la frase "si algo justificase la postura de un Minuchin interventor" que limita las acciones interventivas a cierto tipo de casos, así excluye que se trate de una postura cotidiana o permanente.

La posibilidad de incongruencia con la postura colaborativa constituye el telón de fondo del intercambio, telón de fondo que no es ignorado puesto que las participantes circunscriben lo estratégico y directivo al ámbito de lo no rutinario. Cualquier acción definida como estratégica o directiva se trata como algo vinculado a circunstancias específicas y excepcionales.

No es suficiente que las participantes confinen lo estratégico a un espacio limitado, siempre que se considera la posibilidad de hacer algo estratégico, las participantes tienen que dar cuenta de las razones que justifican este tipo de acción.

¿Qué tipo de acciones requieren justificación? Para el análisis de la conversación una justificación aparece cuando una determinada acción se sale de lo esperado, lo común o un determinado orden de cosas. El acto de justificar en sí, constituye determinada acción como algo que sale de un orden moral. Del mismo modo, la ausencia de una explicación o justificación da a determinadas acciones el rango de acción esperada o normativa.

```
S2405KL 8:34:0
 1       Sonia  para mí tiene mucho que ver (.) con trabajar con niños (1)
 2              yo desde que trabajo más con niños (.3) en los últimos
 3              años (.9) >que lo había yo dejado< (.6) y me he regre-
 4              O sea con niños tienes que hacer cosas muy concretas (.5)
 5              si no no te entien[den
 6       María                    [las escalas son buenísi[mas
 7       Sonia                                            [las escalas son
 8              bue:[ní:simas
 9         Eva      [sí
10       María      [con los adolescentes también=
```

```
11          Eva  =con los adolescentes yo todo el rato las hago=
12        Sonia  =les encantan aparte
```

En este ejemplo se hace mención de una técnica terapéutica: las escalas, que aparece como un ejemplo del tipo de acciones que se pueden hacer con niños. Si una expresión toma forma y sentido a partir de las respuestas que desencadena, aquí las respuestas convierten "las escalas" en algo que es parte de lo común y lo ordinario.

Todas las respuestas son una evaluación positiva que hace consenso. A diferencia de fragmentos en que aparecen palabras como estratégico, directivo o interventivo, aquí las escalas se construyen como una acción rutinaria y frecuente: "yo todo el rato las hago".

La cascada de evaluaciones positivas convierte una acción como las escalas en algo que no requiere justificación o explicación. Cuando surgen palabras como directivo o interventivo no están seguidas de evaluaciones positivas.

Este contraste proporciona claves esenciales porque muestra dos rutas de acción alternativa, una forma de trabajo terapéutico puede tratarse como rutinaria, o bien puede tratarse como un asunto que requiere explicación. En el fragmento sobre las escalas, *nadie* cuestiona si se trata de una acción válida o permisible, si entra o no dentro de una postura colaborativa. Mientras que cualquier acción potencialmente etiquetable como estratégica detiene la interacción e involucra a todos los participantes en prácticas de justificación.

Es importante localizar entonces aquellas expresiones cuya función es justificar el uso de acciones que podrían recibir una etiqueta problemática (estratégico, directivo, interventivo, técnico, etc).

```
S0507 K1LA 12:13:2
        María  (.2) o sea yo (.2) yo pensaría (.4)
               no pues no voy a hacer más de lo mismo que es lo que
               han hecho los demás para-
               para [salir del círculo y demás=
        Sonia       [si no pa que vino a verme no
        María  =entonces le hago a jeili así por esto como
               estrategia=
```

Al comentar la intervención clínica de Sonia, María realiza varias acciones simultáneamente. Nombra la intervención terapéutica:

```
le hago a jeili así por esto como estrategia
```

Su participación no termina ahí, además da cuenta de las razones que sostienen este actuar "no hacer más de lo mismo" y "salir del círculo". Solo hasta que se proporcionan estos argumentos aparecen etiquetas potencialmente problemáticas como "jeili" y "estrategia".

```
S0507 K1LA 12:13:2
17      Sonia  =bueno es- (.) como yo lo entien- entendería
18             es que estás usando una técnica
19             esto es jeiliano totalmente [no
20      María                              [sí y y:
21             y romper una pauta que está manteniendo
22             la si[tuación
```

```
23      Sonia       [pos sí
24              (.5)
25              y p- yo tenía la intención de darle a ella una
26              una sensación de control
```

Aquí de nuevo volvemos a encontrar una pauta que involucra nombrar y justificar. Primero se nombra la intervención "usando una técnica" "esto es jeiliano totalmente", después se proporcionan argumentos que sostienen a este actuar "romper una pauta que esta manteniendo la situación" "darle una sensación de control".

```
Sonia  a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
       momentos cuando estoy harta
María  y si es útil lo usas
Sonia  y si es útil lo uso
```

Justificar no es un acto solitario, siempre se produce de forma conjunta. Sonia produce una expresión que plantea lo estratégico como acción plausible. María responde con una justificación, plantea la noción de utilidad como un argumento válido para permitir estratégico.

```
María                  [y se lo das colaborativamente
       pero hay técnica atrás (.2) o no?=
Sonia  =pus sí
       (.4)
 Alec  [pero tu le explicaste aparte que era darle=
Nuria  [pero creo que sí               cla:ro
 Alec  =el [control (darle el control)
```

En este fragmento, la acción de justificar es disparada por la evidencia de una contradicción. El argumento de Alec valida la intervención terapéutica discutida, a pesar de la inminencia de la contradicción. Explicar y que la paciente recupere el control, se presentan como razones que dan cuenta de una intervención que previamente se ha definido como estratégica y jeiliana.

```
50        Ana  sí pero si se ha embarazado (.2) o ella ha tenido sida
51             (.9)
52             estaríamos::: (.5) bastante más nerviosos (1)
53             que este:: (.2) sabiendo que ha- (.2) que habría u::n
54             sistema terapéutico en el cual hubieras podido (.3)
55             para:rla en seco. (.) esperar a que madurara (.5)
56             pensara un par de años paradita y amarrada (.8)
57             y y y::::: y después ya veremos
```

Ana aboga por un sistema terapéutico que más tarde será definido como "interventivo". No es suficiente con favorecer una postura terapéutica sobre otra, es necesario argumentar por qué, en este caso Ana presenta un embarazo y un contagio de sida como las razones que dan sostén a un actuar potencialmente definible como no-colaborativo.

Si acciones como parar en seco, tener a los pacientes paraditos y amarrados fueran parte de un curso normativo de acción, no habría necesidad de presentar argumentos que validaran este tipo de actuar.

```
Ana   el asumir yo siento no? que por ejemplo si vas a dar

      una:: te sientes o te quieres poner directiva
```

en un momento dado (.3) y lo asumes (.2)

y lo haces abiertamente (.3) mira si-

Una vez más la palabra directivo está acompañada de una justificación, no es suficiente con proponer una postura directiva, es necesario dar cuenta de las condiciones que convierten lo directivo en un actuar válido y permisible.

En los ejemplos anteriores siempre que aparecen palabras como técnico, interventivo, directivo o estratégico; los participantes se involucran en una práctica conjunta de justificación, en dar cuenta de las razones que hacen aceptable este rubro de acciones.

En este proceso recrean un dilema. Si lo directivo fuera un curso de acción aceptable para estas terapeutas no habría necesidad de explicar o dar cuenta de su uso. De todos modos las prácticas de justificación no eliminan la contradicción: permitir acciones estratégicas cuando lo estratégico se ha definido como incompatible con lo colaborativo.

Flexibilizar

Categorías que parecen sólidas y rígidas se *suavizan* en el transcurso del encuentro. Al iniciar una secuencia, lo estratégico parece una propiedad intrínseca de las acciones, más tarde, *las mismas acciones* dejan de ser estratégicas. Dicho en otras palabras, las participantes realizan movimientos discursivos que permiten flexibilizar las categorías que emplean.

Para ejemplificar esta idea voy a contrastar dos expresiones de una misma secuencia, la que abre el intercambio y la última expresión que incluye el término estratégico o directivo.

1 Sonia a mi lo estratégico se me aparece en la vida en estos
2 momentos cuando estoy harta

31 María [ya y en el como lo vendes (.2) ya es estratégico o
32 (posmoderno)

En la primera lo estratégico simplemente es, en la expresión final una acción puede o no ser estratégica en función de cómo se vende.

4 yo puedo usar (.9) técnicas que vie:nen desde lo
5 estratégico (.8)

91 Sonia pero eso le quita lo estratégico en términos
92 tradicionales.

En esta secuencia, Sonia inicia desdibujando los límites de lo estratégico, las técnicas vienen desde lo estratégico, que contrasta con la expresión alternativa: yo puedo usar técnicas que *son* estratégicas. Gracias al proceso de argumentación, lo estratégico es algo que se puede eliminar. Una misma acción puede inicialmente provenir de lo estratégico y después la misma acción puede dejar su cualidad de estratégico.

```
  Ana  el asumir yo siento no? que por ejemplo si vas a dar
       una:: te sientes o te quieres poner directiva
       en un momento dado (.3) y lo asumes (.2)
       y lo haces abiertamente (.3) mira si-
       si yo pudiera decidir (1.5)
       lo que a tu te toca decidir yo decidiría tal cosa (.2)
       ese tipo de cosas (.) no?
       así (.4) que:: [este
Ester                 [que no es tan directiva=
  Ana  =que ya no es tan directiva=
```

Ana inicia planteando la posibilidad de realizar acciones directivas, su expresión pone condicionantes, sin embargo no cambia el apellido para estas acciones, siguen siendo directivas. Gracias a la respuesta de Ester, lo que Ana etiqueta como directivo se convierte en algo "no tan directivo".

```
Sonia  María. tu decisión cuál es (1.1) si sí:: fueramos
       prescriptivos qué le dirías que hiciera.



Sonia                      [si pensaras en alguna manera
       cómo se lo pudieras decir (.3)
Nuria  sin ser directiva?=


       le di[ría que es mi opinión
```

Sonia inicia este intercambio solicitando a María una prescripción que más tarde sera enmarcada dentro de categorías como directivo, dueño de la verdad y experto. En la medida en que avanza el intercambio la misma acción deja de ser directiva, primero se convierte en una indicación que se puede comunicar "sin ser directiva", y más tarde en "mi opinión".

En síntesis se trata de un proceso en donde categorías potencialmente problemáticas se vuelven maleables. Gracias a la acción conjunta, las participantes añaden categorías como estratégico y directivo a las descripciones de sus acciones, para después remover o suavizar estas categorías.

Esta actividad discursiva no sería necesaria si estas categorías no representaran una contradicción. En la medida en que dichas categorías chocan con un universo conceptual, es necesario reflexionar conjuntamente sobre su uso, pero también removerlas del espacio conversacional, en ese sentido quitarle lo estratégico a lo estratégico, o disminuir lo directivo, funciona.

Hasta ahora he analizado las prácticas argumentativas que realizan los participantes cuando aparecen etiquetas como estratégico y directivo, todas estas prácticas argumentativas surgen ante la inminencia o la evidencia de una contradicción con una postura colaborativa.

Las formas en que las terapeutas lidian con la contradicción incluyen: construir lo directivo como acción excepcional o circunstancial, justificar acciones directivas y flexibilizar categorías. Parecería que estas formas de lidiar con la contradicción sirven para aceptar posturas y prácticas antes inaceptables. Si las terapeutas se mueven dentro

de los confines de un dilema tienen que reflexionar qué es lo estratégico y como puede tener cabida dentro de su universo conceptual. Pero este proceso no implica incluir todas las concepciones o prácticas directivas y estratégicas, una porcion importante de este proceso de pensamiento argumentativo incluye eliminar y rechazar determinadas concepciones de lo estratégicas, aquellas que no pueden tener lugar dentro de su ideología de la terapia.

no se lo dijiste es mi tarea de médico jerarca

es una opción más no es la que debes hacer

ya no viene de esto es algo que tienes que hacer a fuerzas y si no no eres buen cliente

pierdes la postura de que se debe hacer estoy y que tú tienes

la verdad y que es una tarea que si no la haces tienes tache

no haces que el otro se sienta un idiota o un rebelde si no lo hace

Todas estas frases contienen de una u otra manera una negación. Las negaciones pueden entenderse como acciones retóricas, como una forma visible de rechazar un determinado punto de vista ¿Qué argumentos se rechazan aquí? Estas frases pueden agruparse en dos, las que hacen referencia al terapeuta: como médico jerarca, como el que tiene la verdad, como el que puede dictar lo que el paciente debe hacer. Las que hacen referencia al paciente: que tiene que hacer a fuerzas lo que dice el terapeuta, que si no sigue las instrucciones del terapeuta tiene "tache" o que puede sentirse un "idiota" o un "rebelde" si no sigue las indicaciones.

Aunque las terapeutas puedan considerar, reflexionar o incluir elementos de una postura estratégica y directiva, en este proceso también rechazan ciertas concepciones y prácticas relacionadas con esta postura, aquí juegan un papel importante estas negaciones.

4 Reflexiones finales

Es fácil recurrir al lugar común y decir que los datos de esta tesis hablan por si mismos. Sin embargo los datos solo pueden decir en la medida en que se sitúan dentro de un marco de pensamiento. Su capacidad afirmativa no es una propiedad intrínseca, es necesario mobilizar argumentos para hacer que los datos hablen.

Más que descubrir, investigar es convertir el descubrimiento en argumento. Esta idea queda claramente expresada en la noción de "scholarship" propuesta por Billig como criterio para construir y juzgar una investigación (1988).

La misión de estas páginas es trazar las implicaciones teóricas que se derivan del análisis, recurrir al marco de pensamiento que provee las fuentes de argumentación para hacer sentido de los datos.

Esta segunda parte de resultados puede leerse como la respuesta a la pregunta ¿qué es la terapia colaborativa?

Es preciso delimitar qué implica establecer "terapia colaborativa" como el fenómeno a indagar. La investigación en psicología (sea cuantitativa o cualitativa) carga con una herencia cognitivista, que presupone la existencia de una representación mental estable. Está impulsada por el ideal de encontrar entidades fijas e invariables detrás del desorden en el habla. Desde esta lógica el fenómeno *precede* a la acción y a la interacción.

La alternativa es suponer que los actores sociales *ensamblan* el fenómeno dentro de cursos de actividad específica (Silverman, 2005a).

Esta postura abandona la persecución de las esencias que descansan detrás de las apariencias. En vez de ello aboga por indagar qué actividades dan lugar a qué ensamblajes de un fenómeno, o sea, reconoce el carácter constructivo de la inter-acción.

Para poner en práctica esta idea, Silverman sugiere aplicar la fórmula fenómeno+contexto a la investigación. De este modo, lo que parece posee una realidad universal y atemporal se convierte en un fenómeno constituido localmente. No es lo mismo investigar "la familia" que investigar la familia en discursos electorales, la familia en textos legales, la representación de familia en un *talk show,* etcétera (2005b).

La apuesta es tratar "terapia colaborativa" como fenómeno constituido localmente en el transcurso de la actividad. La mirada se dirige a lo específico. A partir de la sugerencia de Silverman, la tesis parte de una indagación en el espacio de la supervisión y la discusión entre pares, que difiere de la manera en que terapia colaborativa se constituye en otros espacios: el de la práctica terapéutica, el de la enseñanza, el de los textos escritos.

En esta segunda parte, el análisis se centra en las versiones de lo colaborativo como parte de prácticas de dar cuenta dentro contextos argumentativos.

Por tanto, la investigación no llega una respuesta universal a la pregunta qué es terapia colaborativa, como si se pudiera llegar a una entidad fija que subyace y explica la variedad de conversaciones. Más bien, esta investigación describe cómo las participantes constituyen diferentes versiones de lo colaborativo, versiones que son contingentes y están vinculadas a la acción local.

Una porción importante de las discusiones entre terapeutas, surge de las entrevistas clínicas que todas ellas vieron y presenciaron. La entrevista se convierte en la realidad última y fundamental. De este modo las participantes tratan sus descripciones como si fueran reflejo exacto de ese evento original.

Aunque hablar de hechos y eventos parece remitir a un nivel donde no hay intepretación o construcción de por medio, describir es un acto de habla, por tanto posee un estatus pragmático y social (Edwards & Potter).

Cuando las terapeutas hacen descripciones de una entrevista como si se tratara de la simple recuperación del evento original, estas descripciones están dirigidas a construir la entrevista como algo que encaja o sale del marco colaborativo (un ejemplo concreto de esta afirmación se encuentra en la secuencia "ser colaborativo no es ser wishy washy").

Lo que sucedió o lo que el terapeuta hizo en la entrevista no llega a ser inteligible hasta que se pone en palabras. Es imposible identificar acciones o eventos *antes* de que sean capturadas por un marco de descripción.

El acto de nombrar y describir *constituye* la naturaleza de eventos y acciones.

Cuando las participantes se mueven dentro del ámbito del consenso, actúan *como si* hubiera una realidad social ya terminada, que estaba ahí antes de que ellas iniciaran sus encuentros. Como hay consenso, las formas de nombrar, categorizar y describir parecen emanar de esta realidad.

Cuando el consenso se quiebra, queda evidenciado que las formas de nombrar, describir y categorizar no emanan de una realidad anterior e independiente. Si bien la entrevista clínica puede tratarse como el evento original, éste no determina en qué términos puede o debe ser descrito.

Por si sola, la práctica no determina cómo debe hablarse de ella, sin embargo no cualquier forma de describir o categorizar la práctica es aceptable.

Las participantes comparten una ideología de la terapia, sin ella es imposible otorgar sentido a lo que ven y a lo que hacen. La idea de que los sucesos hablan por si mismos se desvanece, pues descripciones y relatos de la práctica están diseñados para evocar las etiquetas y clasificaciones pertenecientes a su mundo conceptual.

Una ideología de la terapia establece las condiciones para interpretar la actividad a partir de los mismos recursos. Gracias a ella, las terapeutas cuentan con herramientas compartidas para hablar de y pensar sobre su actividad.

El proceso de clasificar la actividad dentro de determinadas vocabularios y categorías dista mucho de ser un proceso mecánico, no se trata simplemente de introducir situaciones particulares dentro de principios universales, como si se tratara de armar muñecas rusas.

Las participantes pueden emplear etiquetas diferentes para dar sentido a los mismos sucesos (como cuando discuten si unas preguntas deben etiquetarse como narrativas o colaborativas). O pueden diferir en torno cuál es el uso y la definición adecuada de una categoría (como cuando una situación específica llevan a repensar qué significa lo colaborativo).

Emplear los mismos recursos para moldear la actividad no es garantía de consenso total o permanente. Si el riesgo de desacuerdos y contradicciones es inminente ¿qué da sustento a la afirmación de que los miembros de esta colectividad son, habitantes del mismo mundo conceptual?

La clave está en ubicar expresiones como “ideología de la terapia” “universo de significados” y “mundo conceptual” dentro de un marco retórico, no uno cognitivo. El último lleva a pensar en términos de los esquemas mentales de invididuos aislados; si todos poseen las mismas creencias, ni el desacuerdo ni la contradicción tienen cabida. Mientras que el primero lleva a pensar en prácticas de crítica y justificación en la interacción (Billig, 1996).

Dentro de un marco retórico el desacuerdo no es otra cosa que temas, ideas, puntos de vista, posiciones *compartidas* que se desdoblan en su contrario. Para disentir es necesario que existan acuerdos previos: de qué estamos hablando, qué posiciones estamos asumiendo, qué cuenta como una refutación válida.

Michael Billig define el sentido común en términos dilemáticos, una comunidad se define como tal en la medida en que comparte acuerdos, pero también está articulada por debates y controversias.

Esta propuesta sobre el sentido común reconoce la existencia del pensamiento individual, del campo social y de su influencia mutua. Escapa a una noción mecanicista y determinista en donde los contenidos del pensamiento están causados por fuerzas internas o externas .

El sentido común es un territorio que ofrece lugares comunes, o fuentes de argumentación, los individuos acuden a ellos para hacer sentido de su actividad y participar en la interacción.

Además el sentido común establece una agenda y traza fronteras (de qué se puede discutir, en qué términos y hasta dónde). Esto es define los dilemas que son vitales para en la conformación y el sostenimiento de una comunidad.

Estas líneas de reflexión permitan situar los hallazgos empíricos dentro de un contexto teórico. En aislado el hallazgo de desacuerdos y contradicciones en el habla de las terapeutas no es relevante. Su presencia adquiere sentido cuando se liga al fondo social que opera sobre los individuos.

Para hacer sentido de lo que sucede en la secuencia las participantes necesitan acudir a aquellos recursos interpretativos que las constituyen en miembros competentes de una colectividad.

Las participantes hablan, actúan e interactúan desde los límites y posibilidades de este fondo social, de los dilemas que constituyen su sentido común. Para que la participación de cada individuo sea legítima debe apelar a los vocabularios, conocimientos y formas de razonamiento que son parte de su universo de significados.

Podría decirse que estos vocabularios y conocimientos prexisten a las conversaciones concretas que aquí analizamos. Después de todo, categorías como “colaborativo” o “directivo” (así como sus usos y aplicaciones) no son una invención de las personas que aparecen en las grabaciones.

Esto no quiere decir que esa ideología de la terapia determina qué uso se dará a estos vocabularios, conocimientos y formas de razonamiento. El sentido común provee las semillas de los argumentos, pero no los frutos. Es decir provee los lugares a visitar, los tropos a emplear, pero no puede moldear qué uso particular le darán los individuos cuando están en conversación.

Una concepción retórica del sentido común da lugar al pensamiento individual dentro de un campo social. Reconoce que los individuos piensan a través de la crítica, la justificación, la categorización, la particularización. Aunque siempre lo hacen desde un conjunto de opuestos previamente establecidos (Billig, 1996).

Los diferentes fragmentos de análisis muestran que las terapeutas parten de categorías ya hechas, cuyos usos y significados parecen ser fijos. El intercambio exige mobilizar recursos interpretativos con fines prácticos (Mäkitalo, 2003).

La consecuencia es que *las categorías se vuelven maleables* cuando se usan como herramientas de pensamiento.

Es por eso que la coherencia entre acciones específicas y categorías como "colaborativo" o "directivo" se pone en duda. En algunas ocasiones se critica o justifica la idea de que una acción particular es representativa de una categoría general. En otras ocasiones, se pone en duda la esencia misma de la categoría, como en aquellos fragmentos en que se revisa y re-define lo colaborativo.

Este planteamiento pone en cuestión la relación entre el habla y las entidades que el habla intenta capturar, o sea, entre la conversación y la actividad terapéutica que las participantes intentan articular y comprender.

Todo concepto es disputable o contestable en su esencia, su uso "correcto" para dar cuenta de la realidad no está previamente determinado. Siempre es posible un debate en torno a cuáles son los usos aceptables de un concepto (tal como ocurre con los usos de palabras como colaborativo y directivo).

Los conceptos que estas terapeutas emplean no representan entidades y procesos objetivos, más bien, dan forma a la práctica, la hacen inteligible. Al mismo tiempo, estos conceptos solo pueden hacer sentido en la medida en que se insertan dentro de una forma de vida (Shotter, 1993b).

Reconocer que los conceptos son contestables en su definición, sus atributos y su esencia es una herramienta de reflexión necesaria. Refuerza la noción de que la práctica terapéutica no determina en qué términos debe formularse y reflexionarse. Derriba la idea de que hacer sentido de la práctica es situar particulares dentro de categorías universales. Desplaza el pensamiento del ámbito individual al ámbito social y retórico.

Desde estas reflexiones se comprende por qué la definición de lo colaborativo llega a cuartearse, sin necesidad de asumir un criterio normativo que supone hay una deficiencia en la práctica clínica o en los supuestos que la moldean.

La pregunta a plantear es ¿qué efectos generan estas cuarteaduras? Una fractura convierte en objeto de debate el trasfondo de actividad. Trasfondo en operación permanente que no suele ser examinado o cuestionado, es visible pero pasa desapercibido.

Una contradicción detectada por el investigador no necesariamente es relevante para la comunidad, aquí las orientaciones de las participantes son el elemento crucial. Una contradicción puede pasar desapercibida, ser notada y al mismo tiempo ignorada, o bien puede construirse como un problema a enfrentar.

El hecho de que las contradicciones sean visibles y notables no es accidental. Todo lo contrario son producto de acciones específicas, acciones que demuestran que las formas de articular la realidad social tienen un centro de gravedad.

La mayor parte de los encuentros pueden transcurrir dando por sentado que las formas de pensar y describir la práctica terapéutica son compartidas. Este supuesto puede mantenerse en la medida en que el intercambio fluye, en la medida en que la participación individual confirma y recrea un mundo conceptual.

Ante una cuarteadura este sobrentendido se desploma. ¿Cómo pueden afirmar las participantes que comparten el mismo mundo conceptual cuando sostienen definiciones diferentes de lo colaborativo? ¿Cómo pueden afirmar que su práctica es colaborativa cuando defienden acciones directivas?

Estas circunstancias demandan examinar y restaurar aquellos supuestos que aglutinan a la comunidad. Hacerlo implica reconocer que una ideología compartida es relevante e indispensable, si no lo fuera, la contradicción pasaría desapercibida, no se constituiría como un problema.

Al plantear la influencia de un trasfondo sobre la interacción es importante enfatizar que no se trata de un relación de causa-efecto. Las participantes se mueven dentro de una ideología de la terapia, que no gobierna su habla, su acción o su pensamiento.

Sin embargo el sentido común posee un carácter moral, impone obligaciones y expectativas sobre los individuos. Dentro de la conversación, un individuo puede decir o hacer lo que sea, pero (por paradójico que resulte) esta libertad impone un condicionamiento: reconocer y apelar al conjunto de valores y creencias que articulan a la comunidad.

En principio, no hay un límite que dicta cómo definir o describir lo colaborativo, dentro de estas conversaciones aparecen muchas definiciones, algunas de las cuales arrastran implicaciones negativas o indeseables. Cualquiera que sea la versión de lo colaborativo, esta será comprendida y juzgada desde el fondo social que articula a la comunidad.

Al mismo tiempo, si la versión de lo colaborativo *se construye como* desviación de dicho conjunto de creencias y valores, entonces emergen prácticas de explicación y justificación que intentan reparar la desviación, restaurar y mantener intacto el orden moral de la comunidad.

El dilema colaborativo-directivo ilustra las acciones que las participantes ponen en marcha para mantener intacto su orden moral, para sostener el rótulo "postura colaborativa" cuando sus descripciones parecen apuntar en la dirección contraria, cuando parece plausible hacer cosas que *ellas mismas denominan* directivas.

Este dilema plantea dos líneas distintas de reflexión: qué hacen las participantes para producir y reproducir este dilema, por otro lado, qué elementos del contexto más amplio dan vida a este dilema.

La primera línea invita a abordar la influencia de las personas sobre el dilema, en tanto actores tienen un papel en la formación de su realidad social. La segunda línea va en dirección contraria, plantea que los términos de la discusión están dados de antemano y que los individuos están constituidos por este dilema.

Ejercer influencia es crear, modificar y perpetuar el dilema. Los miembros de esta comunidad contribuyen a la producción y reproducción del dilema en la medida en que nombran las singularidades de su actividad y toman posiciones, defienden o critican determinadas posturas. Así ellas se vuelven agentes en la realidad que habitan.

Cuando las terapeutas producen descripciones inaceptables, la respuesta de sus interlocutoras las obliga a rendir cuentas de su decir y su actuar. Incluso esta obligación

las confirma como autoras, como individuos que tienen capacidad para crear sus propias expresiones, que por tanto pueden y deben responder por ellas.

Cualquiera que sea la posición que un individuo toma dentro de la interacción, tiene que producir argumentos que encajan dentro de las singularidades y especificidades del momento. Criticar o defender una postura, exige pensar. Necesariamente los individuos se tienen que sitúar como productores de argumentos.

En el caso de esta comunidad los individuos se mueven dentro de dos tendencias en conflicto, una postura colaborativa y otra directiva. Cada vez que se acude a un lado de la oposición es necesario revirar y considerar su opuesto. La posibilidad de emprender acciones directivas suscita una respuesta, lleva a las participantes a justificar, a explicar si es plausible y permisible. Paralelamente lleva a abogar por, a defender una postura colaborativa.

Al emplear la noción sentido común para reflexionar sobre estos encuentros es importante recordar la distinción entre una acepción amplia del término (que abarca sociedades o culturas) y otra más estrecha (que abarca a comunidades específicas).

A partir de esta distinción es posible trazar la segunda línea de reflexión, la influencia del dilema sobre los individuos, la posibilidad de que la agenda y los términos de discusión están fijados de antemano, no son creados por las participantes. Esta línea da cabida a la influencia del contexto socio-cultural.

Si situamos el dilema colaborativo-directivo dentro de una concepción estrecha de sentido común. El dilema se vuelve una cuestión de idiosincracia, un debate que no tiene interés más allá de las fronteras de esta comunidad, pues solo plantea diferencias entre escuelas de terapia que resultan familiares a estas terapeutas pero para nadie más.

Aún dentro de esta noción estrecha surgen temas relevantes. El dilema plantea una diferencia entre una ideología oficial y una ideología vivida (quote). Por una parte está una ideología de la terapia tal como aparece en los textos: una forma de pensamiento y acción sistemática, coherente. Por otra parte, está la misma ideología tal como aparece en la práctica: como forma de pensamiento y acción que presenta huecos, inconsistencias, contradicciones.

El abismo entre ambas ideologías no es una característica exclusiva de esta comunidad. Los practicantes de distintas profesiones actúan a partir de esta desfase entre los estándares de una práctica ideal y la práctica tal como sucede (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988; Edwards y Mercer; 1987; Hepburn, 2006; Peräkylä, & Vehviläinen; 2003).

Este planteamiento cuestiona si la práctica se estructura en torno a la aplicación lineal de la teoría, si la actuación del profesional es la condensación de la experiencia vivida dentro de un esquema o guion cognitivo (Polkinghorne, 1992). Ambas posiciones niegan la existencia de conflictos, que un practicante está sujeto entre principios y valores que son opuestos entre sí, como es el caso de la adopción de una postura colaborativa o una directiva.

Asumir que la práctica es la expresión de una ideología vivida, implica que aquellas posiciones que parecen pertenecer a ámbitos de significado opuestos e incompatibles

entre si, se vuelven manifestaciones de una misma ideología. Los miembros de esta comunidad se encuentran atrapados y posibilitados por el debate entre una posición colaborativa y directiva, los dos lados de la moneda son la misma ideología.

Si ampliamos la mirada, podemos usar estos intercambios para preguntar qué conlleva ser experto en la sociedad actual, en particular, dentro del ámbito de las teorías y prácticas que llevan el prefijo psi.

Distintos investigadores han planteado que la definición actual de experto es presa de una tensión entre autoridad y democracia. Las relaciones entre profesionales y sus clientes deberían construirse en términos de igualdad, sin embargo esta relación es creada a partir del supuesto de que una de las partes tiene acceso a un conocimiento que la otra no posee (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988; Schön, 1983).

Esto parece minimizar el riesgo de la deferencia irracional hacia la autoridad, pretende eliminar el ejercicio unilateral del control y la dominación en virtud de la posesión de un conocimiento calificado de experto. Aún así esto no es suficiente para eliminar el dilema, lo sostiene.

En consecuencia aparece la cuestión de qué implica ser experto en el espacio de una relación terapéutica. ¿En qué consiste? ¿Cómo se expresa? ¿Qué da legitimidad al conocimiento experto? ¿Qué relaciones de poder sostienen al experto en tal lugar? ¿Qué efectos produce? Por supuesto, estas preguntas no son nuevas y han sido planteadas de distintas formas y desdedistintas disciplinas, tanto por practicantes y observadores de la terapia (Anderson, 1997; Gergen, 1994; Rose, 1996; White & Epston, 1990).

Al hacer este recorrido panorámico por estos planteamientos que provienen de campos y autores distintos, me interesa enfatizar que las participantes de estos intercambios no son ajenas a estos temas y debates, todo lo contrario, parafraseando a Billig el sujeto de la ideología no es ciego.

Es necesario refutar la idea de que los miembros de esta comunidad son el efecto de una ideología y se mueven en ella sin conciencia alguna. A su vez, hay que señalar que en esta comunidad la adopción de una postura colaborativa no logra eliminar los valores e ideales opuestos de los que intentan deshacerse: ser experto, directivo, interventor, jerarca, poseedor de la verdad (términos que son empleados por las mismas participantes en sus conversaciones).

Sostener que una ideología es dilemática otorga al actor la capacidad de entrar en diálogo y confrontación con los opuestos de esa ideología. La tensión permanente que se crea entre lo colaborativo y lo directivo es la condición de posibilidad que permite el pensamiento y la reflexión. Sitúa a las participantes como actores que intervienen sobre su realidad social a través de esta tensión, al mismo tiempo que reconoce que están insertas en un contexto socio-cultural, a cuyas demandas no pueden escapar.

La oposición entre lo directivo y lo colaborativo, entonces no es un asunto de inconsistencia, indecisión o un debate local. Es la respuesta que esta comunidad ha encontrado a las condiciones sociales y culturales que configuran la práctica de la psicoterapia.

REFLEXIONES FINALES

Si aceptamos momentáneamente que toda investigación avanza en forma lineal y progresiva, es posible adoptar un relato tradicional sobre la trayectoria de investigación: inicia cuando se enciende la grabadora que captura el evento original (en este caso las sesiones de supervisión) y termina en la producción de un escrito.

Estas páginas finales son la culminación de la tarea de investigar y simultáneamente de la tarea de convertir dicha actividad en un producto material y tangible que otros puedan leer y evaluar.

Estar en las últimas páginas impone la obligación de mirar hacia atrás y hacer un trabajo de recolección, lograr que los productos de la investigación no queden dispersos en la cantidad de páginas hasta ahora acumuladas.

¿Cómo determinar a que dar prioridad? ¿Qué aspectos subrayar? En un relato realista este es el momento para que los datos hablen, para hacer gala de los hallazgos reunidos y para que las evidencias se presenten como indudables.

La investigación tendría que presentarse como si fuera transparente, como la realidad misma y no como artefacto textual (Edwards, Ashmore, & Potter 1995).

Resulta un camino fácil puesto que ya ha sido muy transitado; basta poner a la vista datos, hallazgos y evidencias para persuadir sin necesidad de mayor argumentación.

Efectivamente, en esta tesis se realiza un trabajo empírico sustancioso, pero creo que es necesario alejarse de la idea de que los descubrimientos confieren un valor automático a la investigación.

Aquí vuelvo al foco de interés inicial: la supervisión. Como tema de indagación puede resultar más o menos atractivo, más o menos trascendental. Pero contar con un tema no equivale a tener una pregunta o un problema de investigación. Señalar que estudiamos la supervisión no dice absolutamente nada porque no apunta hacia una forma de investigar, a una forma de concebir el conocimiento, ni siquiera a un territorio disciplinario.

Al poner de manifiesto la distancia entre tema y problema de investigación, me interesa mostrar el camino que conduce de uno a otro, explicitar cuáles son los pasos que nos han conducido a *construir un objeto de estudio*.

Si este trabajo realiza alguna aportación, no se encuentra en el escenario explorado o en la cantidad y novedad de los hallazgos, más bien, la aportación está en la forma en que se ha moldeado un objeto de estudio, en las preguntas que se han imaginado.

Al postular que la supervisión es un espacio social, la interacción entre las terapeutas se vuelve visible, no por que esté esperando a ser descubierta o por que sea lo único susceptible de ver. Para que la interacción se haga visible necesita como condición un marco de pensamiento.

Por esa razón, no son los descubrimientos aislados los que son importantes, sino las condiciones que permiten identificar algo como descubrimiento relevante *dentro un modo de producir conocimiento*.

Al asumir como propio el marco de la perspectiva discursiva, el espacio denominado supervisión se convierte en algo distinto. Deja de ser sustantivo para convertirse en una variedad de verbos.

Al poner énfasis en los verbos, esto es en el hacer individual y colectivo, se abandona el intento por llegar a la realidad que determina el habla, las acciones y las relaciones de las personas.

La pregunta se revierte: ¿de qué manera las formas de habla, acción e interacción *producen la realidad* que los individuos habitan?

La psicología discursiva convierte cualquier objeto de indagación en prácticas sociales que se desenvuelven en contextos específicos y que toman formas singulares a partir de la acción conjunta de los actores.

No es casual inaugurar el cierre de este escrito con la cuestión de la construcción del objeto. Si no hay una concepción sobre la acción, lo social y el discurso; entonces no hay terreno firme para anclar las observaciones que se encuentran en los capítulos dedicados al análisis.

Dentro de las distintas posiciones construccionistas es posible hallar suficientes herramientas para imaginar a la supervisión como espacio que se crea y sostiene en el diálogo y la conversación; como un lugar donde se producen identidades, relaciones y realidades.

Pero la psicología discursiva no termina en una crítica epistemológica ni en un cuerpo de enunciados sobre cómo opera el discurso. Por el contrario incita a poner los supuestos epistemológicos y teóricos en acción, emplearlos para explorar relaciones, prácticas e instituciones concretas.

La exploración in situ del quehacer de los actores no sirve como adorno de la teoría, ni siquiera como ejemplo o ilustración. Al contrario, es parte intrínseca de la teoría, es necesaria e indispensable.

Puede decirse que la perspectiva discursiva hace una reflexión sobre el lenguaje, pero hace falta precisar que se trata de estudiar al lenguaje como *vehículo primordial para la acción*. El lenguaje, o mejor dicho el discurso, hace cosas, construye.

Una teoría que sostiene que el lenguaje es un conjunto abstracto de reglas, bien puede contentarse con un edificio teórico sólido sin necesidad de buscar qué hacen las personas con el lenguaje en ocasiones concretas. Basta con reunir unos cuantos ejemplos (reales o inventados) que sirvan para apuntalar este edificio.

La psicología discursiva no supone que basta una teoría del discurso para responder qué hacen las personas en determinadas actividades o contextos. Como si al asumir que la teoría es certera, se pudiera dar por seguro y por sabido qué hacen las personas con sus palabras, cómo lo hacen y con qué efectos *antes de observar sus actividades*.

Más bien, esta postura sostiene que se necesita una teoría del discurso, no para responder qué hacen las personas, sino para *preguntar* y entonces emprender la exploración de actividades y contextos específicos.

Aunque los construccionismos pueden dar pistas para conceptualizar la supervisión desde una mirada relacional, para sugerir cómo podría o debería llevarse a cabo; la especulación teórica no es suficiente para llegar a una imagen de la supervisión como práctica, como abanico de actividades y formas diversas de interacción.

Esta tesis busca llenar ese hueco, hacer una exploración directa de la práctica de la supervisión tal como ocurre, en todo su detalle, su complejidad y sus contradicciones.

La investigación no puede desprenderse de un trabajo con la teoría para pensar la acción, el discurso y lo social; como tampoco puede prescindir de una exploración empírica de lo que hacen las personas en su vida cotidiana.

Este trabajo se mueve en ambas líneas, el pensamiento teórico y la exploración directa de las actividades de los actores en un contexto específico. La apuesta es adoptar una teoría sobre el discurso para escudriñar la supervisión.

Esta posición marca una diferencia con respecto a otras investigaciones, mi punto de partida no es una teoría sobre la supervisión o la terapia colaborativa, es una reflexión sobre el habla como parte de prácticas sociales.

El objetivo era detallar cómo se lleva a cabo un intercambio en el que se discute sobre la práctica y la teoría terapéutica. No hay ideal normativo detrás, no buscaba indicar qué está mal hecho o sugerir cómo se podría hacer mejor (como si hubiera un criterio universal para dictaminarlo).

Para llegar a formular una descripción detallada del quehacer de los actores es necesario apartar nociones previas sobre la supervisión: qué es, cómo funciona, cuáles son sus fines y sus alcances. En todo caso, estas nociones solo representan una abstracción idealizada del fenómeno a estudiar.

Si nuestra observación está dirigida por la noción teórica de discurso, entonces no hay pasos ni decisiones azarosas, como tampoco hay descubrimientos espontáneos. Hay una trayectoria específica que conduce a ellos; los descubrimientos no son como frutos que caen para que el científico se percate de que ya estaban ahí, antes de reparar en ellos.

Además de recapitular qué encontré a lo largo de esta investigación, es importante establecer la relevancia de los hallazgos, ubicarlos dentro de una veta de argumentación y en relación a una forma de pensar la psicología social.

La idea de que el descubrimiento habla por sí mismo y en sí mismo es persuasiva. No obstante, el investigador queda reducido al papel de transmisor que comunica el poder del hallazgo. Por eso es importante situar los hallazgos como parte de las prácticas de argumentación, es aquí donde el investigador sí tiene voz y voto (Billig, 2008).

Los recursos que el investigador tiene para construir argumentos propios se originan en su marco teórico. Un marco teórico es una forma de mirar y comprender los fenómenos psicosociales.

La ventaja de adoptar una mirada interaccional es que el fenómeno pierde su carácter monolítico. Un investigador puede tomar como punto de partida una denominación abstracta como "enseñanza", "consulta médica" o "juicio legal". En el momento de analizar datos, esa caracterización resulta insuficiente porque no abarca todas las interacciones ni las distintas trayectorias de actividad.

Por eso los análisis del discurso y la interacción suelen inclinarse por el detalle y la especificidad, dan prioridad a acciones que en otros marcos se pensaría que son irrelevantes, o que ni siquiera alcanzarían el estatus de acción.

El propósito de esta forma de trabajo con los datos es ver cómo acciones pequeñas, que aparentemente no tienen capacidad de repercusión, conforman el fenómeno de interés.

Es cierto que este acercamiento segmenta actividades, contextos e instituciones con tal precisión que se puede perder de vista de la totalidad. El mayor riesgo es terminar analizando acciones o prácticas sin llegar a argumentar de qué manera dan vida al contexto estudiado.

¿Cómo se relaciona esta idea con el presente trabajo? Esta crítica pone de manifiesto que no basta reunir una larga lista de fenómenos, por ejemplo mecanismos conversacionales o estrategias retóricas.

A lo largo de estas páginas de análisis, el flujo de conversación se disecciona para identificar elementos básicos de la inter-acción. Ahora bien, el propósito no es llegar a una lista de eventos que suceden *dentro de* la supervisión y que por ende podrían suceder en cualquier otro lugar.

El fin último es establecer cómo determinados mecanismos conversacionales, formas de coordinación o prácticas de argumentación *son* la supervisión.

¿Cómo deben entenderse las distintas secciones del análisis de datos? Desde luego, no recopilan todas las formas de interacción que aparecen en más de 40 horas de grabación; es una tarea imposible que carece de sentido. El análisis de datos tampoco puede reducirse a un catálogo de curiosidades, eventos que se documentan simplemente por que están ahí, porque ocurren muchas veces o porque resultan novedosos. Esto tampoco responde a la cuestión central: qué recursos y qué prácticas *generan* la supervisión.

La columna vertebral de mi argumento es que *la supervisión no puede existir por fuera del entramado social que las participantes han tejido*. No puede existir como forma de relación, ni tampoco como conjunto de vocabularios, valores y normas sobre la terapia.

Ni la forma ni los contenidos de la supervisión pueden sustraerse de la interacción.

Entonces el análisis de datos no puede contentarse con enumerar eventos, hacerlo sería dar lugar a inconsistencias: por qué analizar espacios monológicos y espacios de participación múltiple; por qué hablar de implícitos y buscar cuándo dejan de serlo; por

qué hablar de consensos y simultáneamente de rupturas; por qué enfatizar lo compartido y al mismo tiempo lo que deja de serlo.

El trabajo con los datos muestra que hacer supervisión es generar un tipo de relación y conversación con características específicas. Al mismo tiempo es una interacción que re-crea y se sostiene en un conjunto de valores, principios y normas propias de una ideología de la terapia.

Los caminos explorados están iluminados por las preguntas básicas de la perspectiva discursiva: qué acciones realizan las personas y cuáles son los recursos disponibles para actuar. Por tanto los distintos temas de análisis no capturan sucesos desconectados, como tampoco producen afirmaciones que se descalifican mutuamente, si así fuera sería un indicador de fallas en el análisis.

El trabajo de análisis revela dos facetas opuestas pero complementarias de las prácticas de esta comunidad. La producción del consenso representa una faz que tiene su anverso, las fracturas en torno a una realidad que se asume compartida.

Se trata de explicitar cómo hacer sentido de la tensión presente en esta comunidad. Sus integrantes dependen del mantenimiento de los consensos, sin embargo, las rupturas evidencian que ni siquiera lo más importante para ellas (la definición de lo colaborativo) es totalmente compartida. Al mismo tiempo, se puede dudar cómo sobrevive una ideología de la terapia, cuando las rupturas no son una probabilidad remota sino un hecho consumado que pone a las participantes frente a sus propias contradicciones e inconsistencias.

Esta tensión, podría aislarse de las circunstancias en que los datos se han producido, es decir, del acercamiento metodológico empleado. Aunque se usan recursos distintos, en ningún modo apuntan hacia metodologías separadas; por el contrario se trata de sacar partido de las posibilidades que *una misma teoría sobre el discurso* ofrece.

Una línea de análisis se dirige hacia lo aceptado y consensuado por todas, que por tanto se vuelve cotidiano e incuestionable. La otra línea muestra lo que deja de ser implícito y común a todas, que por tanto se somete a cuestionamiento y debate.

Si se asume que las participantes se mueven en una realidad que se asimila o interioriza pasivamente no hay forma de explicar la tensión. Aquí sostengo que las participantes son *autoras permanentes de su realidad social*, el proceso de autoría nunca termina, la creación activa es una constante, por lo tanto las contradicciones ocurren.

Al inicio de esta tesis apunté que todo lo que sucede dentro de esta comunidad puede plantearse en torno al problema de la producción social del conocimiento. Las prácticas de las participantes *re-producen* todo lo que es compartido al interior de la comunidad.

La acción de las participantes tiene como fondo un bagaje amplio de experiencias y conocimientos. Se trata de un fondo social que moldea la actividad presente; permite que los encuentros puedan llegar a buen término, que cumplan con su propósito. Esta idea condensa el trabajo teórico y empírico de esta tesis; por ello es importante detenerse aquí, precisar cuáles son sus implicaciones.

Las terapeutas que aparecen en las grabaciones tienen tras de sí un largo historial de encuentros, después de todo aquí no se recoge más que un pequeño segmento en el tiempo de la historia de esta comunidad. Basta con estar algo familiarizado con este grupo para inferir que tienen mucho en común, pues con solo escuchar una porción de sus conversaciones se puede llegar a esta intuición.

Por si misma, la afirmación de que en esta comunidad todo es mutuo o compartido carece de valor, no hace falta escudriñar con cuidado y atención secuencias de interacción para llegar a ella. Un riesgo patente es caer en explicaciones lineales: lo que sucede en los episodios analizados en todas sus variantes es una manifestación definitiva que detrás de la interacción existe conocimiento compartido.

Nuestras formas de hablar y pensar sobre el conocimiento están constreñidas por las tradiciones culturales imperantes, independientemente de que ocurran dentro o fuera de la psicología y la academia en general. Suele hablarse del conocimiento como algo que tiene lugar o localización específica; de modo que *termina por cosificarse*, se ubica como algo que está almacenado en algún lugar y que existe con independencia de que los individuos entren o no en relación.

Cuando se emprende la exploración de procesos y contextos, todo lo que sucede en el complejo flujo de interacción se reduce a una entidad que nunca es directamente visible, pero que determina lo social. Si los individuos se comunican, se entienden y se coordinan entre sí debe haber, como causa segura e identificable, un conocimiento que es común a todos los miembros de una colectividad (con independencia de que esta colectividad sea pequeña o tan grande que abarque una cultura o sociedad).

Una imagen que expresa con claridad esta forma de pensar el conocimiento es la del diagrama de Venn, esto es un conjunto de círculos que se traslapan entre sí. La imagen muestra que a pesar de las diferencias hay un espacio común, el espacio en donde los círculos se traslapan entre sí representaría el conocimiento compartido (Edwards, 1997).

Si trasladamos esta idea a la comunidad de terapeutas, el camino fácil es inferir que a pesar de las diferencias individuales hay un espacio en donde conocimientos, creencias y experiencias coinciden. Bajo esta lógica, basta con ubicar una causa hipotética detrás de la conversación que explicaría por qué las terapeutas pueden comunicarse, comprenderse y coordinarse.

Seguir este camino es descalificar el potencial de la interacción social. Por un lado todas las formas de coordinación se interpretan a partir de una supuesta coincidencia de círculos. Cabe preguntarse para qué investigar las distintas formas que puede tomar la interacción y sus resultados, si todo se explica a partir de una entidad externa a la relación y que nunca es accesible por la vía directa.

Este mismo planteamiento tiene otro punto débil: si se asume que el conocimiento compartido es una entidad sólida que determina la interacción ¿cómo explicar desacuerdos, rupturas, las distintas formas de interpretar la realidad?

Esta interpretación es totalmente ajena al marco de pensamiento y a la práctica de investigación de este trabajo. Abandonamos la idea de que el conocimiento tiene una localización específica, tampoco suponemos que es el motor de lo social. Y aunque la

imagen del diagrama de Venn es persuasiva, representa una inferencia, deduce que la interacción está impulsada por una entidad que nunca llega a verse.

Hay una distinción clave para entender cómo se interpretan los hallazgos de este trabajo: la diferencia entre tratar el habla como la *expresión* de un conocimiento, o bien, como la *realización* de este conocimiento.

Un acercamiento supone que el conocimiento ya estaba en algun sitio antes de ponerse en palabras, mientras que el segundo sostiene que solo cuando los individuos entra en relación el conocimiento puede llegar a constituirse como tal. Esta premisa tiene derivaciones importantes:

a) que la producción del conocimiento es social
b) que no puede estudiarse como entidad separada de la interacción
c) que sus productos dependen de modos específicos de coordinación

La contribución de esta tesis no radica en una inferencia que puede imponerse a los resultados prescindiendo del detalle de la acción situada: si la interacción funciona, fluye, luego el conocimiento debe ser compartido**. No, partimos de la idea de que el conocimiento es un logro social que se sostiene en hilos muy delgados, necesita que los actores tejan su participación con la de otros en formas muy específicas.**

Aquí mostramos en detalle qué papel juegan las participantes en su producción, mantenimiento y quiebre. Nada puede convertirse en compartido si no ha circulado antes por la arena de la interacción.

Esta posición teórica se fortalece al mostrar las distintas trayectorias de actividad que puede tomar el intercambio entre las terapeutas, así como sus variadas consecuencias. Si el argumento central es que la generación de experiencias y conocimientos depende de formas específicas de interacción, entonces es necesario mostrar que cada ruta de conversación conduce a lugares diferentes, no todas logran sostener un universo de significaciones compartidas.

De ahí que el contraste sea crucial; mostrar que las terapeutas pueden coordinar su participación en modos que llevan a consecuencias claramente diferenciadas.

Cuando una persona monopoliza el terreno de la conversación, extiende su habla en el tiempo y crea un formato de turno singular: un monólogo. A través de este formato genera una relación con los otros participantes y con el contenido de su habla.

Los monólogos analizados se usan para pensar cómo ciertos formatos de interacción contribuyen a *conformar* conocimiento y experiencia. La interrogante es hasta qué punto puede afirmarse que los participantes tienen puntos de encuentro *si no hay una ratificación pública y abierta.* ¿Cómo puede avanzar la interacción? ¿cómo pueden conducir la actividad si dichos puntos no se recrean momento a momento?

Uno de los monólogos hace referencia a temas y contenidos aparentemente compartidos. Aparentemente porque el hablante enmarca su habla como si recuperara asuntos por todos sabidos, pero dada la nula presencia de los otros, lo que una parte define unilateralmente como compartido se convierte en una imposición retórica.

Algunos estudios sobre el conocimiento compartido se han ocupado de esta posibilidad, hablar o escribir de modo tal en que lo común se impone o se da por sentado (por medio de frases como "evidentemente", "es un hecho indudable que", "como todos sabemos"). Este enfoque busca el efecto persuasivo de estas acciones, pero no se ocupa de cómo se generan puntos de referencia comunes con el concierto y la participación de todos los involucrados (Edwards & Mercer, 1987).

¿Por qué no es posible hablar de experiencias o conocimientos compartidos cuando provienen de una acción unilateral? ¿Por qué si se puede señalar que se generan puntos de referencia comunes cuando la participación es múltiple?

Una expresión aislada permanece incompleta hasta que no hay un suplemento que la reconoce como forma válida de ingresar a un espacio social. En los monólogos, el habla de una persona domina el terreno de la conversación, aún cuando este formato puede incitar a la participación de otros, las aperturas potenciales se desaprovechan. Puede suponerse que el contenido del monólogo ha sido oído, pero no obtiene una respuesta significativa que permita saber cómo ha sido recibido.

Es decir, dentro de un turno largo puede llegar a desplegarse experiencia o conocimiento, pero *no hay confirmación social* de que efectivamente los contenidos del turno pueden actuar como experiencia o conocimiento para el resto de los involucrados en ese punto preciso de la interacción.

Por eso el contraste entre una conversación dominada por un hablante y otra compartida por las participantes es relevante, muestra dos modos de interacción cualitativamente diferentes. Cuando la participación es múltiple, la definición del momento interaccional se genera colectivamente, definición que incluye todos los aspectos del intercambio: de qué estamos hablando, cómo estamos hablando y con qué objetivos. Además la relación entre los hablantes con lo que ahí se convierte en experiencia o conocimiento cambia por completo.

El análisis no busca establecer correspondencias entre habla y contenidos mentales, no hay manera de asegurar que lo que dicen las personas es un indicador de lo que realmente conocen o lo que verdaderamente han vivido. Como ya dije antes, el habla contribuye a generar y mantener todo lo que puede actuar como compartido para una comunidad en un momento dado.

En ese sentido, el foco no está en definir cuáles son los contenidos o productos comunes a todos (los puntos de intersección de distintos círculos) sino en buscar *cuáles son los procedimientos que permiten generar y mantener lo compartido*.

El acento se coloca en las prácticas de visibilidad: los actores sociales muestran a los otros qué acción realizan con su habla y a su vez muestran que han reconocido el sentido del habla del interlocutor, ambos son procedimientos abiertos y públicos.

Las nociones de conocimiento y experiencia compartida se sitúan dentro de este marco, son las formas de coordinación intersubjetiva que hacen visible aquello que es común a todo el grupo.

Las terapeutas que pertenecen a esta comunidad han desarrollado un modo de relación y conversación *sui géneris.* No pretendo mostrar que esta pauta interaccional es universal,

que retrata todos los procesos de supervisión o a todas las comunidades de terapeutas colaborativos.

Hacer una aseveración de este tipo sería como afirmar que hay pautas de interacción que son inherentes a ciertas relaciones, instituciones o contextos. La postura de este trabajo es que los modos de interacción no son fijos ni están predeterminados, dependen de la acción situada.

En consonancia, mi propósito era generar una descripción de *las acciones que las terapeutas emprenden para sostener esta pauta* de interacción que se ha bautizado como terreno colaborativo. Si bien es un tipo de interacción que podría suceder en otros contextos y otras relaciones, con integrantes y metas diferentes, **la intención era señalar las consecuencias particulares del terreno colaborativo en la construcción de la actividad que ocupa a estas terapeutas: revisar y reflexionar sobre su práctica clínica.**

El terreno colaborativo es el vehículo para la producción de sentido; se caracteriza por la participación múltiple, la presencia de turnos breves, habla que se encadena o traslapa, menos pausas y más cortas. El habla individual está hecha para *alentar la presencia del otro en la conversación*, se crea así un modo particular de coordinación intersubjetiva.

Interpretar hallazgos desde la noción de terreno colaborativo devuelve nuestra atención a la intersección entre teoría y observación. Si bien el hallazgo "puro" remite a personas hablando en simultáneo, no representa un indicador inequívoco, es necesario trazar un puente con la teoría.

Esta cuestión parece abrir un paréntesis que nos aleja de lo sustancial, sin embargo no es así. Es necesario pensar qué elementos teóricos hay disponibles para analizar determinadas formas de interacción. No hay una línea recta que conduce de los hallazgos a su análisis, la teoría tampoco desemboca en una lectura unívoca de los datos. Es aquí donde *la posibilidad de elegir y la obligación de argumentar se vuelve fundamental*, esta posición atraviesa todo el trabajo de investigación.

En tanto elemento teórico y guía de análisis, la noción de terreno colaborativo admite que la simultaneidad en el habla es *un modo de acción social legítimo*, no una violación de las reglas del intercambio de turnos.

Hay una variedad de recursos interaccionales que los participantes pueden poner en marcha y que sacan el máximo provecho de este formato de interacción. Estos recursos se describieron en todo su detalle: la repetición, la creación conjunta de frases y las expresiones corales.

Dichas formas de habla dan lugar a un contexto no controversial. En la comunicación entre estas terapeutas hay una estrecha relación entre el formato de interacción y la generación de consensos. Las terapeutas aprovechan el terreno colaborativo para producir acuerdos y reproducir aquello que es compartido.

Por esta razón el análisis buscaba identificar cuál es la pauta global del intercambio. Este tipo de análisis remite en primera instancia al estilo del habla, a lo que en otro momento denominé la silueta de la conversación, pero no elimina su sustancia.

La exploración se centra en los modos de habla de las terapeutas, la reflexión en las consecuencias de estos modos de habla. Gracias a ellos es posible realizar un abanico de actividades diversas: reconocer la participación del otro, realizar escucha participativa, construir la comprensión mutua, producir consenso, generar argumentos, ampliar significado, construir pensamiento. Todas estas actividades dan cuenta de la manera en que las participantes producen y reproducen las experiencias y conocimientos que hacen de ellas una comunidad.

Los modos de participación sirven para que las participantes se muestren a si mismas todo aquello que forma parte de lo obvio, lo ordinario, lo evidente. Se trata de asegurar que su mundo social (compuesto de autores, técnicas, vocabularios, experiencias, repertorios de acción e interpretación) se haga visible para todas en el momento presente. De esta manera su universo de significados permanece, se vuelve sólido.

La tendencia dominante en estos encuentros es el consenso. Su presencia mayoritaria podría llevar a pensar que los acuerdos están dados de antemano, productos acabados de una vez y para siempre, ajenos a las acciones de la conversación.

El análisis fue guíado por la noción de *orientaciones de los participantes*, que impulsa a encontrar el centro de gravedad de la interacción, a identificar cómo giran las participantes en torno a él. La idea básica es que el actuar ratifica y sostiene este centro de gravedad, hay una influencia mutua: los participantes crean un modo de organización y en la medida en que lo reproducen se vuelve más difícil escapar de él.

Entonces los acuerdos están directamente vinculados a una pauta de organización social, a un modo de generar conversación que gira en torno a la re-creación de puntos de referencia comunes. El centro de gravedad es la producción de consensos, por tanto la acción conjunta se mueve en esa dirección.

En el lenguaje coloquial, la expresión "estar de acuerdo" remite a un estado o condición permanente. Aquí transitamos de los sustantivos a los verbos, el énfasis está en las acciones que permiten a los individuos *mantener viva la tendencia al acuerdo*.

El consenso es actividad, depende de la negociación que se lleva a cabo en tiempo presente. No hay instante del encuentro que garantiza que lo acordado y asegurado se ha fijado de manera indeleble. Lo que ahora es punto de encuentro y coincidencia puede dejar de serlo, lo que es motivo de controversia y diferencia también.

Cuando las participantes reproducen las expresiones de otros, crean expresiones de forma conjunta, y participan a través de formas corales, aseguran el mantenimiento de los puntos de referencia propios de la comunidad. Estas formas de participación tienden a ser exitosas, no obstante eso no significa que la probabilidad de puntos de vista divergentes desaparece.

Si estos recursos son necesarios es porque la presencia del desacuerdo es inminente, una continua posibilidad. Como ya he señalado antes, lo que las terapeutas saben o han vivenciado no determina los contenidos de su habla ni su relación. Más bien, ellas pueden fijar qué es lo que "todas sabemos" y lo que "todas hemos vivido" gracias a la coordinación intersubjetiva. Sin ella no hay conocimiento ni experiencia colectiva.

Lo compartido tiene que invocarse y refrendarse en circunstancias en que cada participante muestra una comprensión diferente o contradictoria de lo que puede contar como experiencia y conocimiento. Otra vez, estamos hablando de asuntos maleables en el aquí y el ahora de la interacción.

La idea del consenso como flujo constante de actividad, y no como el punto final o inicial la interacción, se relaciona con las condiciones en que esta comunidad se desenvuelve.

Me refiero a la oralidad como el medio en que se produce el conocimiento. Nada de lo que dicen o hacen las participantes es memorable en si mismo, sus expresiones carecen de valor intrínseco, por tanto no hay nada que pueda asegurar su permanencia. Solo la reproducción en sus distintas variedades puede generar las condiciones para estabilizar experiencias y conocimientos, asegurar su presencia a lo largo del intercambio.

Los distintos modos de participación cumplen con esta función. Las terapeutas ven y oyen muchas cosas a lo largo de sus intercambios: sus propias palabras, las de los otros, las entrevistas que hacen sus compañeros, los relatos de los pacientes que asisten.

Todo se ha vuelto parte de su campo de percepción, pero eso no garantiza su visibilidad social, ni su presencia conversacional. Lo que se vuelve parte del flujo del intercambio depende del actuar conjunto de la colectividad, no de que haya sido dicho u oído.

Lo que parece mera repetición se convierte en re-creación, es la constitución de un original a través de su iteración (Butler, 1997). No importa cuál sea el tema de conversación: los relatos de los pacientes, las experiencias de los terapeutas, los conceptos o las prácticas de la terapia colaborativa. Todo es volátil y solo llega a fijarse a través de la acción conjunta, es el logro de la intersubjetividad.

A través de la acción conjunta las participantes se convierten en una comunidad, cada participación ratifica la pertenencia de los miembros a la colectividad.

Por tanto, su habla, su actuación y su pensamiento tienen diques. Las posibilidades de respuesta están limitadas por el universo de significados que une y sujeta a estas terapeutas.

Hablar, pensar y actuar como miembro de la comunidad es una obligación interaccional. La mayor parte de las veces esta obligación pasa desapercibida porque las terapeutas se mantienen en la vía del consenso, cumplen con lo que se espera de ellas al ratificar el universo de significados al que pertenecen. Dado que cada expresión confirma y da continuidad a la anterior (sea por medio de una repetición, una compleción o un coro) todo lo dicho se vuelve parte de lo cotidiano, entra a formar parte de *lo no debatible*.

Dada la presencia abrumadora del consenso, parecería que el mundo social de estas terapeutas se mantiene incólume. El efecto es una realidad que parece independiente de sus autores. De esta manera, al eliminar a los actores que intervinieron en su creación, un producto social se vuelve realidad factual, (Potter, 1996b).

Pero esta realidad aparentemente imperturbable tiene sus raíces en la acción conjunta. Si hay una realidad en donde todo es parte de lo usual, lo habitual y lo cotidiano es porque los actores producen una conversación en donde todo se trata *como si* fuera ordinario.

Las terapeutas parecen moverse dentro de un mundo en que todas coinciden en su forma de actuar y pensar, en la forma de interpretar hechos y experiencias, donde los principios y prácticas de la terapia colaborativa aglutinan a todas las integrantes.

Coincidir en torno a las definiciones de terapia colaborativa es también una expectativa interaccional de carácter normativo: no es solo algo que podría suceder, más bien, debe suceder. **Por esa razón las participantes responden a cualquier falla potencial, a cualquier referencia directa o indirecta sobre lo colaborativo que puede entrar en choque con los consensos grupales.**

Las reglas, valores y principios de la terapia colaborativa constriñen lo que pueden decir y hacer los individuos de esta colectividad. ¿De qué manera?

Las reglas, valores y principios de la terapia colaborativa no se ubican fuera del ámbito de la conversación. No son factores que pueden determinar la forma o el contenido de los encuentros entre terapeutas. Sin embargo, afirmar que viven y respiran en la conversación puede resultar un argumento sospechoso.

Por una parte hay textos en donde estas reglas, valores y principios se han registrado y almacenado. Por otra parte, las participantes en estos encuentros no inventaron los fundamentos ni las prácticas de este enfoque terapéutico, bien podría decirse que éstos preceden a las conversaciones aquí estudiadas.

Además una expresión que actúa como amenaza (virtual o real) a los principios de la terapia colaborativa nunca pasa desapercibida, siempre se somete a escrutinio.

Al hacer este planteamiento parecería que los principios de la terapia colaborativa tienen una existencia propia que trasciende encuentros locales. Si aceptamos esta premisa terminaríamos por asumir una lógica de causas y factores, dejaríamos de ver el papel activo que ejercen los actores sociales en el ensamblaje de un fenómeno.

¿Cómo se puede argumentar que la definición y las aplicaciones de terapia colaborativa emergen del orden interaccional? Este argumento supone que los principios teóricos no están grabados en piedra y que las terapeutas no aplican o siguen principios, sino que los re-crean en el curso de la interacción.

Toda acción se da en un fondo social que le da forma, sin este fondo social el habla de un individuo no puede convertirse en un acto con sentido, reconocible por otros.

Por esa razón, en toda interacción está presente una tensión entre creación y reproducción, el individuo es autor de sus palabras, pero para poder serlo tiene que tomar prestadas las formas de habla y argumentación disponibles en sus comunidades de pertenencia.

Estamos hablando de dos caras de una misma moneda: la acción de las participantes y los recursos disponibles para interpretar la acción, una no puede darse sin la otra (Mäkitalo, 2003).

La etnometodología señala que todo encuentro gira en torno a ciertas reglas y normas, que no tienen vida propia y no pueden existir por fuera del entramado social. Normas y

reglas no causan o determinan la interacción, más bien, los individuos se orientan hacia ellas, las hacen relevantes.

Las reglas, valores y principios que forman parte de la terapia colaborativa son la condición de posibilidad para dotar de sentido a la actividad de estas terapeutas. Si bien atraviesan todo el intercambio, es necesario que las participantes las hagan visibles, que emprendan acciones específicas para introducirlas como una cuestión relevante en la conversación.

Si la actividad de estas participantes se limitara a seguir normas o aplicar lineamientos generales en situaciones particulares, estos encuentros carecerían de sentido. **La razón de ser del intercambio es la construcción de vínculos entre los relatos y las entrevistas escuchadas con las categorías de pensamiento pertinentes. Entre un punto y otro no hay una línea recta, de modo que no solo experiencias y eventos pueden tomar interpretaciones variadas; las mismas reglas, valores y principios de la terapia colaborativa son maleables y reinterpretables.**

El trabajo de análisis con los datos muestra una tensión inmanente a los procesos sociales de esta comunidad. Las reglas, valores y principios de la terapia colaborativa son ineludibles, los individuos no pueden escapar de ellos. **Simultáneamente todo lo que forma parte del universo de significados de la terapia colaborativa es negociable y contestable. La definición misma de lo colaborativo está sujeta a revisión y debate**.

La denominación terapia colaborativa no representa una entidad monolítica, imperturbable en su esencia, que puede determinar el habla, la acción o el pensamiento de las participantes. Los principios grabados en tinta indeleble puedan tener injerencia, pero no pueden dictar cómo interpretar o responder a cada circunstancia específica (a cada paciente y su situación de vida, a cada entrevista clínica, a cada posibilidad de intervención terapéutica). **Para que puedan servir como categorías de pensamiento, las participantes tienen que moldear estos principios, hacerlos maleables.**

Los diques no vienen impuestos desde fuera, por los dictados de textos o autores, sino por el proceso social y argumentativo. Aún cuando toda regla, valor o principio es en principio cuestionable o debatible, las participantes tienen que justificar sus posiciones, dar cuenta de las razones que las llevan a usar una definición y no otra de lo colaborativo, una aplicación práctica y no otra.

El mismo proceso argumentativo permite que a pesar de tensiones y contradicciones; las terapeutas pueden mantener su universo de significados intacto, mantenerse dentro de la denominación postura colaborativa, aún cuando las descripciones apunten a un ámbito de valores opuestos, caracterizado por nociones de directividad, estrategia y expertez.

Afirmar que las participantes se mueven dentro de un mismo universo de significados, no implica un todo sistemático y coherente. La ideología de la terapia colaborativa contiene a su contrario, da cabida a un universo donde la figura del terapeuta experto y directivo quizá no es deseable, pero representa una figura plausible que nunca llega a descartarse del todo.

Nada más lejos de mi intención que recurrir a un criterio normativo para señalar una deficiencia en el pensamiento o la práctica de esta comunidad. Por el contrario, la intención es subrayar que una ideología dilemática es la condición del pensamiento, permite a las participantes explicar, justificar, debatir y por lo tanto pensar.

Al mismo tiempo el análisis de las prácticas de argumentación y justificación remite al sentido común propio de esta comunidad. Sentido común que parecería una cuestión provincial, donde los temas, los debates y la agenda de discusión solo atañen a las integrantes de esta comunidad. Por restringido que sea el sentido común de una colectividad nunca puede separarse del contexto cultural y social más extenso. El dilema entre lo colaborativo y lo directivo, entre ocupar o no el lugar del experto, no solamente atañe a los pocos o muchos interesados en la terapia colaborativa; finalmente es una expresión del lugar que la psicoterapia y las denominadas disciplinas psi ocupan actualmente en la sociedad.

REFERENCIAS

Anderson, H. (1997). *Conversation, language and possibilities: A postmodern approach to therapy.* Nueva York: Basic Books.

Anderson, H. (1999). Collaborative learning communities. En: McNamee, S. & Gergen, K. J. (Eds) *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue.* Thousand Oaks, California: Sage.

Anderson, H. (2003). Postmodern social construction therapies. En: http://www.harleneanderson.org/writings/postmoderntherapieschapter.htm

Anderson, H. (2005). Myths about "not-knowing". *Family Process, 44*:497–504.

Anderson, H. (2009). *Postmodern/social construction assumptions: Invitations for collaborative practices.* En: http://www.harleneanderson.org/Pages/PostmodernCollaborativePractices.htm

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts.* Londres: Sage.

Antaki, C. (1996). Reseña del libro The talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse de Morrris, G. H. & Chenail, R. *Journal of Language and Social Psychology, 15*: 176-182.

Antaki, C. (2004). Analysing talk and text: A course for the Universitat Autonoma de Barcelona. En: http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssca1/tthome.htm

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital* 3. http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewFile/64/64

Ashmore, M. & Reed, D. (2000). Innocence and nostalgia in conversation analysis: The dynamic relations of tape and transcript. *Forum: Qualitative Social Research: 1*. En: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000335

Billig, M. (1988). Methodology and scholarship in understanding ideological explanation. En: Antaki, C. (Ed) *Analysing everyday explanation: a casebook of methods.* Londres: Sage.

Billig, M. (1991). *Ideology and opinions.* Londres: Sage.

Billig, M. (1994). Repopulating the depopulated pages of social psychology. *Theory & Psychology,4*: 307–335.

Billig, M. (1996). *Arguing and thinking a rhetorical approach to social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (1999). Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis. *Discourse and Society, 10*: 543-558

Billig,M. (2008). The language of critical discourse analysis: The case of nominalization. *Discourse & Society, 19*, 783–800.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking.* Londres: Sage.

Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative.* Nueva York: Routledge.

Buttny, R., & Morris, G.H. (2001). Accounting. En Robinson, W. P. & Giles, H. (Eds.) *The new handbook on language and social psychology.* Nueva York: John Wiley & Sons.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso.* México: Paidós.

Clayman, S. (1995).The Dialectic of Ethnomethodology. *Semiotica*, 107: 105-123. En: http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/clayman/Site/Publications_files/Clayman%201995%20DialecticEthno.pdf

Clayman, S. & Maynard, D.(1995) Ethnomethodology and conversation analysis. En: Have ten, P. & Psathas, G. (Eds.) *Situated Order: Studies in the social organization of talk and embodied activities.*Washington: University Press of America.

Coates, J. (1996). *Women talk: conversations between women friends.* Oxford: Blackwell.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. En: Drew, P. & Heritage, J. (Eds) *Talk at work: interaction in institutional settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. & Sorjonen, M. (1997). Institutional dialogue. En: van Dijk, T. (Ed) *Discourse as social interaction.* Londres: Sage.

Edelsky, C. (1981). Who's got the floor? En: Tannen, D. (Ed). *Gender and conversational interaction.* Oxford: Oxford University Press.

Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En: Coll, C. y Edwards, D. (Eds). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition.* Londres: Sage.

Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment and doing nonliteral. *Research on Language and Social Interaction, 33*: 347–373.

Edwards, D. (2003). Psicología discursiva: el enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo. En: Iñiguez, L. (Ed). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales.* Barcelona: UOC.

Edwards, D. (2004). Shared knowledge as a performative category in conversation. Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata, *4*: 41-53. Disponible en: http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssde/Edwards%20-%20Shared%20knowledge%202004.pdf

Edwards, D. (2005). Discursive psychology. En: Fitch, K. L. & Sanders, R. E. (Eds) *Handbook of language and social interaction.* Mahwah: Erlbaum.

Edwards, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: the rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies, 8:* 41-49.

Edwards, D., Ashmore, M. & Potter, J. (1995). Death and furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the Human Sciences* 8, 25-49.

Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós.

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology.* Londres: Sage.

Edwards, D. & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. En Molder, H. & Potter, J. (Eds.) *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garfinkel, H. (1967*). Studies in ethnomethodology.* Cambridge: Polity Press.

Garay, A., Iñiguez, L. & Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 7:* 105-130.

Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado.* Barcelona: Paidós.

Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona: Paidós.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction.* Londres: Sage.

Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context.* Londres: Sage.

Gergen, K. J, Hoffman, L. & Anderson, H. (1996). Is diagnosis a disaster: A constructionist trialogue. En: http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Is_Diagnosis_a_Disaster.pdf

Gilbert, G. N. & Mulkay, M. (1984) *Opening pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. *Everyday Language: studies in ethnomethodology*. Psathas, G. New York: Irvington Publishers.

Goodwin, C. (1986). Between and within: Alternative treatments of continuers and assessments. *Human Studies, 9*: 205-17.

Goodwin, C. & Goodwin, M. (1987). Concurrent operations on talk: notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics, 1*: 1-55.

Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En: Valdés, L. M. (Ed). *La búsqueda del significado.* Madrid: Tecnos.

Have, P. ten (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide.* Londres: Sage.

Hepburn, A. (2003). *An introduction to critical social psychology.* Londres: Sage.

Hepburn, A. (2006). Getting closer at a distance: Theory and the contingencies of practice. *Theory & Psychology, 16*: 327-342.

Hepburn, A. & Potter, J. (2003). Discourse analytic practice. En Seale, C. Silverman, D., Gubrium, J. & Gobo, G. (Eds). *Qualitative research practice.* Londres: Sage.

Hepburn, A. & Potter, J. (2009). *Transcription.* En: http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssjap/transcription/transcription.htm

Heritage, J. (1987). Ethnomethodology. En: Giddens, T & Turner, J. (Eds). *Social Theory Today.* Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. En: Antaki, C. (Ed) *Analysing everyday explanation: a casebook of methods.* Londres: Sage.

Heritage, J. (1995). Conversation analysis: Methodological aspects. En: Quasthoff, U. M. (Ed.) *Aspects of oral communication.* Berlin: de Gruyter.

Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. En: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (Eds). *Discourse theory and practice: A reader.* London: Sage.

Heritage, J. & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. En: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds) *Structures of social action: studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hoshmand, L. T. & Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist 47:* 55-66.

Hutchby, I. & Woofit, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications.* Oxford: Polity Press.

Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En: Iñiguez, L. (Ed) *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales.* Barcelona: UOC.

Jefferson, G. (2004).Glossary of transcript symbols with an introduction. En: Lerner, G.H. (Ed).*Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, G. H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology, 15*: 247-271.

Lerner, G. H. (1993). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text,* 13: 213-245.

Lerner, G. H. (1996). Finding 'face' in the preference structures of talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly 59:* 303–321.

Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing: the choral co-production of talk-in-interaction. En: Ford, C., Fox, B. & Thompson, S. (Eds.) *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press.

Lerner, G. H. (2004a). Collaborative turn sequences. En: Lerner, G. H. (Ed.) *Conversation analysis: studies from the first generation.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Lerner, G. H. (2004b). On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: Grammar as action in prompting a speaker to elaborate. *Research on Language and Social Interaction 37* (2): 151-184.

Liddicoat, A. J. (2004). The projectability of turn constructional units and the role of prediction in listening. *Discourse Studies, 6*: 449–469.

Limón, G. (1999). El giro interpretativo en psicoterapia. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.

Mäkitalo, A. (2003). Accounting practices as situated knowing: dilemmas and dynamics in institutional categorization. *Discourse Studies, 5:* 495-516.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Mills, C. (1940). Situated actions and the vocabularies of motive. *American Sociological Review, 5:*904-913. En: http://pubpages.unh.edu/~jds/Mills%201940.htm

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. En: Ochs & B. Schieffelin, E. (Eds.) *Developmental pragmatics.* Nueva York: Academic Press.

Ong, W. J. (1982). Orality *and literacy: The technologizing of the word.* Nueva York: Methuen.

Paré, D. & Tarragona, M. (2006). Generous pedagogy: teaching and learning postmodern therapies. *Journal of Systemic Therapies, 25*: 1-7.

Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society, 24*: 727-750.

Polkinghorne, D. (1992). Postmodern epistemology of practice. En: Kvale, S. (Ed) *Psychology and postmodernism.* Londres: Sage.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assesments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. En: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds) *Structures of social action: Studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies, 9:* 219–229.

Pomerantz, A. y Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. En: van Dijk, T. (Ed) *Discourse as social interaction.* Londres: Sage.

Potter, J. (1996a). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. En Richardson, J. E. (Ed) *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: British Psychological Society.

Potter, J. (1996b). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction.* Londres: Sage.

Potter, J. (2003a). Discourse analysis and discursive psychology. En Camic, P. M., Rhodes, J. E. & Yardley, L. (Eds) *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington: American Psychological Association.

Potter, J. (2003b). Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse and Society, 14*: 783-794.

Potter, J. (2004). Discourse analysis. En Hardy, M. & Bryman, A. (Eds) *Handbook of data analysis.* Londres: Sage.

Potter, J. & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative research in Psychology*, *2*: 281–307.

Potter, J. and Hepburn, A. (2007a). Chairing democracy: psychology, time and negotiating the institution. En: Tracy, K. McDaniel, J. & Gronbeck, B. (Eds.) *The prettier doll: Rhetoric, discourse and ordinary democracy.* Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Potter, J., & Hepburn, A. (2007b). Life is out there: A comment on Griffin. *Discourse Studies*, *9*: 276–287.

Potter, J. & Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. En: Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (Eds). *Handbook of constructionist research*. New York: Guildford. Disponible en: http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssjap/JP%20Articles/Potter%20Hepburn%20-%20discursive%20constructionism%20Holstein%202008.pdf

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour.* Newbury Park: Sage.

Psathas, G. (1995). Conversation analysis: The study of talk-in-interaction. Thousand Oaks: Sage.

Puchta, C. Potter, J. Wolff, S. (2004). Repeat receipts: A device for generating visible data in market research focus groups. *Qualitative Research, 4:* 285-309.

Ratliff, D. A. & Morris, G. H. (1995). Telling how to say it: A way of giving suggestions in family therapy supervision. En: Morris, G. H. & Chenail, R. (Eds.) *The talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe.

Rose, N. (1996). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature.* Princeton: Princeton University Press.

Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds) *Structures of social action: Studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A symple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language,* 50: 696-735.

Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. En: Drew, P. & Heritage, J. (Eds) *Talk at work: interaction in institutional settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E.A. (1997a). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes,* 23: 499–547.

Schegloff, E.A. (1997b) 'Whose Text? Whose Context?', *Discourse & Society 8*: 165–87.

Schegloff, E. A. (1999). 'Schegloff's texts as Billig's data': A critical reply. *Discourse and Society, 10:* 558-572.

Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society, 29: 1-63.*

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language* 53: 361-382.

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica* 7: 289-237.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic books.

Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review,* 33:46-62. En: http://pubpages.unh.edu/~jds/Chapter%2012.htm

Shotter, J. (1984). *Social accountability and selfhood.* Oxford: Blackwell.

Shotter, J. (1989). *Social accountability and the social construction of 'you'.* En: http://pubpages.unh.edu/~jds/You.htm

Shotter, J. (1993a). *Conversational realities: The construction of life through language.* Londres: Sage Publications.

Shotter, J. (1993b). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind.* Toronto: University of Toronto Press.

Shotter, J. (2004). Beyond social constructionism: re-thinking and re-embodying the cartesian subject/agent. En: http://pubpages.unh.edu/~jds/Arkonac.htm

Shotter, J. y Katz, A. M. (1996). Articulating a practice from within the practice itself: Establishing formative dialogues by the use of a social poetics. *Concepts and transformations, 1*, 213-237. Disponible en: http://pubpages.unh.edu/~jds/Beinum1.htm

Silverman, D. (1997). *Discourses of counselling: HIV counselling as social interaction.* Londres: Sage.

Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.

Silverman, D. (2005a). Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research, 6.* Disponible en: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503301

Silverman, D. (2005b). *Doing qualitative research*. Londres: Sage.

Speer, S. & Potter, J. (2000). The management of heterosexist talk: Conversational resources and prejudiced claims. *Discourse and Society, 11*: 543 572.

Stokoe, E. H. (2003). Mothers, single women and sluts: Gender, morality and membership categorization in neighbour disputes. *Feminism & Psychology. 13*: 317–344.

Svennevig, J. (2004). Other repetition as a display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse studies, 6*: 489-516.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen. D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends.* New Jersey: Abblex Publishing Corporation.

Tannen, D. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue and imaginery in conversational discourse.* Cambrige: Cambridge University Press.

Tannen, D. (1994). *Gender and discourse.* New York: Oxford University Press.

Todtman, D. A. (1995). Behind the looking glass: Tinkering with the facts on the other side of a one-way mirror. En: Morris, G. H. & Chenail, R. (Eds.) *The talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Webster's third new international dictionary. (1986). Chicago: Encyclopaedia Brittanica, Inc.

Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. En: Antaki, C. (Ed) *Analysing everyday explanation: A casebook of methods.* Londres: Sage.

Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Brighton: Harvester Wheatsheaf.

White, M, & Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* Barcelona: Paidós.