

Sobre la enseñanza de la práctica clínica

Marco Bianciardi¹

(traducción libre de Ps. Marcelo Bustos Benois)

En este breve ensayo intento razonar a propósito de cómo la formación en la práctica clínica conlleva una imposibilidad que no puede ser eludida o evitada: una imposibilidad, por así decir, necesaria.

Considero que es útil afrontar y explicitar esta imposibilidad por dos motivos. El primero y de orden más general: el reflejar sobre los aspectos estructurales de la relación de enseñanza de la práctica clínica puede ayudar a los instructores y alumnos a una mayor conciencia en el recorrido que cumplen en conjunto. El segundo y a diferencia específico: estoy convencido que es de la máxima importancia que esta imposibilidad sea respetada con conciencia y sinceridad por parte de aquellos a los que se ha confiado la tarea de formar en la práctica clínica – y esto porque aquella está íntimamente ligada a lo que define una relación humana como auténtica.

Se refleja antes que todo sobre el hecho que la formación en psicoterapia no puede limitarse al aprendizaje de teorías, contenidos, técnicas: es universalmente reconocido que un proceso de formación en la práctica clínica implica algo que va de todos modos más allá de todo cuanto (firmado como teoría o como teoría de la técnica) puede constituir el contenido de textos científicos o de manuales. No es en los libros donde se aprende a ser psicoterapeuta. Y esta simple consideración debe ser suficiente hasta hacerse reconocer que este ‘algo’ – que va más allá de aquello que puede ser dicho o escrito – es de primerísima importancia en la formación del futuro psicoterapeuta y presumiblemente concierne a un aspecto central e irrenunciable de la práctica clínica misma.

Si probásemos de explicar mejor aquello que parece imposible ‘enseñar’ al futuro psicoterapeuta, podríamos observar que se trata de aquello que atiene al participar en primera persona en el encuentro con el paciente, y entonces a la gestión y al monitoreo de la relación terapéutica en curso. Y además: que se trata de algo que atañe a la historia personal, al universo de creencias y de premisas, la formación humana, la experiencia subjetiva del terapeuta mismo, y tiene que ver luego el saber empeñar la propia persona y las propias emociones en el interior de la relación terapéutica. Y, ahora: que se trata de aquello que concierne a la unidad de cada persona que ante nosotros se presenta y de cualquier encuentro psicoterapéutico, y entonces de saber conjugar eficientemente un cierto grado de coherencia

¹ Marco Bianciardi es psicólogo y psicoterapeuta sistémico, graduado en Filosofía por la Università di Torino y en Psicología por la Università di Padova. Es codirector de la sede Episteme del Centro Milanes de Terapia della Famiglia. La referencia original es : M. Bianciardi, "[Sull'insegnamento della pratica clinica](http://www.associazioneкультурaleepisteme.com/Articoli/Sull%27insegnamento%20della%20pratica%20clinica.pdf)", *Connessioni*, nuova serie, n. 11, settembre 2002. El texto fue originalmente extraído de la URL: <http://www.associazioneкультурaleepisteme.com/Articoli/Sull%27insegnamento%20della%20pratica%20clinica.pdf>

al propio acercamiento clínico con un cierto grado de flexibilidad, de creatividad, de libertad en la aplicación de acercamiento mismo.

Todo aquello, a mi parecer, no puede ser transmitido, enseñado, “pasado” del docente al alumno. Al contrario, es posible sostener (aun si este argumento requiera de ser tratado separadamente) que los inevitables fenómenos de identificación y de imitación, aunque involuntarios, que caracterizan como principio cada proceso de formación en la fase inicial, debieran retenerse fenómenos útiles solo donde se revelaran efectivamente provisorios – fenómenos a saber de afrontar, elaborar y superar progresivamente, hasta definirse un ‘estilo’ personal del terapeuta en formación.

Una pareja imbricada de conceptos de segundo orden

Con el fin de formalizar con mayor precisión aquello que debemos estimar imposible ‘transmitir’, o ‘enseñar’, en el curso de un proceso de formación en clínica (y que todavía constituye un objetivo irrenunciable de tal proceso) propongo utilizar la siguiente pareja imbricada de conceptos de segundo orden: ‘saber de saber’ y ‘saber de no saber’.

Explico en el curso del tratado los motivos por que estimo que estos conceptos expresan en modo formalmente preciso aquello de lo que estamos hablando.

Por el momento examinaremos en detalle cada uno de los términos de esta pareja conceptual.

Veamos antes de todo en qué sentido se trata de conceptos de segundo orden. En la definición, como siempre sintética, que propone Von Foerster, los “conceptos de segundo orden”² con “conceptos que se aplican a sí mismos”³. Un concepto debe considerarse de segundo orden cuando describe aquello que adviene *cada vez que un operador lógico opera sobre los resultados de aquel mismo operador lógico*, o bien cuando la misma operación lógica viene ejercida a diferentes niveles: es en este sentido que un concepto de segundo orden describe una operación recursiva. “En estos casos el resultado de una operación viene sujeto de nuevo a la misma operación, y podemos hablar aquí de ‘operación recursiva’ ”⁴. En el

² Von Foerster, Heinz, “Cibernética ed epistemología: storia e prospettive”, en: Bocchi, Gianluca e Ceruti, Mauro (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985; pag.116.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*, pág. 127. Como el mismo von Foerster recuerda, el estudio de la recursividad ha sido formalizado, en matemática, en la “teoría de las funciones recursivas”.

campo de la lógica los más clásicos ejemplos de recursividad expresados desde los conceptos de segundo orden son: el aprender a aprender, la conciencia de la conciencia, la organización de la organización, etc.

En los dos conceptos propuestos ('saber de saber' y 'saber de no saber') el operador lógico 'saber' está presente, es decir recurre, a dos diferentes niveles. En este sentido estos dos conceptos deben ser considerados de segundo orden.

Veremos enseguida como la 'clausura' que caracteriza los procesos recursivos descritos desde los conceptos de segundo orden implican, de por sí, la imposibilidad lógica de una otra transmisibilidad.

Examinemos ahora en qué sentido se trata de una pareja imbricada. El concepto de imbricación se ubica al interior de una lógica de la complementariedad. Como ha argumentado Varela a este propósito, la lógica clásica es una lógica en la cual vale el principio de identidad (según la cual "A no es no-A"). Al interior de tal lógica el concepto llega a comprenderse como colocado en el mismo plano y confrontado dentro de una dimensión a temporal: Aquellos tienden a constituir por consiguiente pares opuestos o bien oposiciones conceptuales. Pero en los sistemas vivos y naturales aquello que podemos observar son *procesos que ocurren en el tiempo*; y al interior de tales procesos los opuestos conceptuales de la lógica clásica pueden ser entendidos como aspectos diferentes, pero que se implican recíprocamente, de un mismo proceso: como puntos de vista alternativos, como niveles de observación diferentes, como perspectivas que se ponen sobre planos distintos, en el considerar en el mismo proceso que ocurre en el tiempo.

Considérese, por ejemplo, la clásica oposición entre 'simetría' y 'complementariedad' (y es, hasta bueno pensamos, apropiado lo que estamos haciendo en este momento al contraponer una lógica de la complementariedad con una lógica de la identidad que es, justamente, una lógica simétrica). Ahora: al interior de una lógica clásica los dos conceptos deben ser considerados como contrapuestos. Uno es el contrario del otro, uno es el opuesto del otro y excluye al otro, uno se define como el negativo del otro (la 'simetría' se define como el opuesto de la 'complementariedad', y viceversa). Cuando en cambio observamos una relación cualquiera entre seres vivos (y pensamos, por ejemplo en una pareja de padres que nos ha consultado hace poco), nos damos cuenta que la relación entre ellos puede (y probablemente *debe*) ser descrita como 'complementaria' en algunos aspectos, o desde un cierto punto de vista y/ pero 'simétrica' en otros aspectos, o desde otro punto de vista. Simetría y complementariedad se nos muestran ahora como aspectos distintos, y/pero implicados, de un mismo proceso: como puntos de vista diferentes según los que considerar la misma relación humana. Es posible ahora entender en qué sentido uno de los aspectos puede ser entendido como emergente del otro: es posible entender en otros términos como la simetría puede ser considerada la matriz, la condición, el horizonte, de los aspectos de complementariedad de la pareja, y, alternativamente, como la complementariedad pueda ser considerada el contexto, la premisa, el marco, de los aspectos de simetría que la pareja presenta.

Es precisamente en este sentido que los opuestos conceptuales de la lógica clásica pueden ser entendidos como puntos de vista distintos y alternativos que se generan y se implican mutuamente.

Más generalmente, dos conceptos pueden ser considerados como ligados entre ellos por una relación de imbricación donde llegan a *comprenderse sobre planos distintos*, de tal manera que, desde un punto de vista, uno de los conceptos *nazca y emerja* del otro, y contemporáneamente, pero de otro punto de vista, el mismo concepto *se sitúa como matriz y origen* del otro. La relación de imbricación es aquí una relación recíproca y compleja, es decir que se entreteteje entre aquellos planos y perspectivas diferentes e irreductibles de tal manera que cualquiera de los dos conceptos pueda ser considerado, contemporáneamente - y en relación a la perspectiva en que aquí se sitúa - causa y consecuencia, figura y fondo, marco y elemento del otro.

Hemos explicado como los dos conceptos propuestos ('saber de saber' y 'saber de no saber') pueden y deben ser entendidos como conceptos imbricados entre ellos.

Re-flejar sobre la propia forma de conocer

Con el concepto de segundo orden 'saber de saber' debemos entender algo por demás articulado, por demás dialéctico, y también por demás específico, y no el simple ser consciente del hecho de haber entendido, es luego de conocer un dato contenido. Debemos entonces hablar, más precisamente, de un 'saber *del* saber', es decir de un conocimiento relativo a los procesos de conocimiento, o a la modalidad operacional mediante la cual un conocimiento viene a formarse y a estabilizarse entre nosotros.

Habitualmente este nivel de conocimiento no es necesario, y, más bien, en cualquier caso resultara engorroso. Consideramos, por ejemplo, que, aunque si todos nosotros hayamos podido aprender por los libros de la escuela *como* la imagen se forma sobre la retina cuando 'vemos' un objeto o una persona no sería presumiblemente adaptativo ser consciente de esto cada vez que nos encontramos con una persona o manipulamos un objeto.

Sin embargo, el hombre aparece caracterizado con la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propia experiencia en el mundo: el hombre re-fleja, es decir, literalmente, *dirige sobre sí* la actividad cognitiva que lo especifica como organismo viviente. La historia de la civilización humana, en este sentido, y la historia de los mitos, de las teorías, de las religiones, de las filosofías, que explican y recogen las reflexiones del hombre sobre su propio ser hombre. Y es el ámbito de tal reflejar que, desde siempre, el hombre construye hipótesis relativas a los propios procesos cognitivos: las filosofías son siempre, también, epistemologías.

El conocer, por consiguiente, en el hombre, implica y comporta la posibilidad de *conocer el conocer*: esto introduce una pluralidad de niveles lógicos e inaugura un proceso recursivo. El saber humano está caracterizado por la posibilidad (y entonces de lo inevitable) de un saber *del* saber, o de un saber *sobre* el saber. No intento con esto sostener si tenemos

cuidado, que el 'saber' de orden más elevado (el primer 'saber' al interior de la locución "saber de saber") deba ser entendido, y entenderse, como de algún modo 'justo' u objetivo: también a este nivel el hombre construye desde siempre hipótesis provisionarias, las que, en el curso de la historia humana, son constantemente cambiadas y evolucionan formando un anillo imbricado entre la historia de los hombres, por un lado, y la historia de las ideas y de las teorías de los hombres sobre sí mismos, por el otro. Intento recordar, mas simplemente, que el hombre se caracteriza como animal sensible en el que el conocer implica y comporta un poder conocer el conocer; y que este poder refleja su propia actividad cognitiva (en tanto características del 'ser humano' del humano) debe ser considerado como irrenunciable al interior de una relación terapéutica.

Esta última de hecho se caracteriza como encuentro interpersonal dirigido a enfrentar una pregunta que no es relativa, por lo menos precisamente, a problemas fisiológicos u orgánicos, o bien a problemáticas que, si bien con una cierta cautela pueden ser circunscribibles y objetivables. Al contrario, una psicoterapia se define como tal donde acoja una pregunta que concierne precisamente a aquel nudo por siempre misterioso donde se entreteje la palabra y las vísceras, las funciones fisiológicas y los significados emocionales, las relaciones significativas y el patrimonio hereditario. Una relación psicoterapéutica, en otros términos, acoge y enfrenta una pregunta que es relativa al modo según el cual el hombre conoce el mundo en el conocerse a sí mismo y se conoce a sí mismo en el conocer el mundo - o, también, en como el hombre experimenta el propio mundo reflejando sobre la propia experiencia en el mundo, y refleja sobre si en el experimentar el propio mundo. Aunque si no es aquí el lugar para enfrentar adecuadamente un punto así de crucial y apasionante, estas breves consideraciones evidencian como la psicoterapia concierne precisamente al anillo recursivo del cual estamos hablando y no puede entonces prescindir de un reflejar sobre los procesos cognitivos en los que se está interviniendo.⁵

Saber de saber significa, entonces, re-flejar sobre el modo según el cual llega a formarse en nosotros un conocimiento del otro y de la relación en que participamos.

Si nos detenemos sobre el termino *dia-gnosis* (gnosis= conocer, dia= a través de), el saber sobre el saber del que estamos hablando no es otro que el ser consciente del *dia* que cada conocer conlleva, o bien del hecho que la conciencia adviene siempre y comúnmente *a través de* (premisas lógicas y emotivas, expectativas, prejuicios, instrumentos lingüísticos y conceptuales, etc.) y detiene por consiguiente a reflejarse sobre la propiedad y las características de todo aquello a través de lo que conocemos.⁶

⁵ Como sabemos, ahí están los acercamientos teórico-clínicos que se ponen, entre otros, la precisa finalidad que el paciente mismo logre una mayor capacidad re-flexiva relativa a los propios procesos psíquicos. Otros métodos no se proponen esta finalidad, pero en cada caso el acercamiento cognitivo del clínico no puede, a mi parecer, prescindir de una atención reflexiva, so pena de reducir el encuentro psicoterapéutico a una simple confrontación - choque entre dos visiones de mundo que se ponen y se mantienen sobre el mismo plano lógico.

⁶ Cfr. a este propósito: Bianciardi (1999).

Considérense dos conceptos clásicos de la historia de la psicoterapia: el concepto de 'inconsciente' y el concepto del 'sistema'. El futuro psicoterapeuta deberá conocer los conceptos, y, en otro nivel, deberá 'saber' de que conceptos se trata. El deberá aprender, y por consiguiente saber, tanto la definición teórica de los conceptos, como el contexto epistemológico cultural en que han nacido, ya sea la historia de las ideas, de las disputas, de las aplicaciones clínicas que de él han derivado, como, finalmente, el cómo se sitúa en ellos al interior de la más amplia arquitectura conceptual que soportan y que los comprenden. Pero, por otro lado de conocer todo aquello, el futuro psicoterapeuta deberá igualmente, y sobre todo, saber que de *conceptos* se trata: no deberá olvidar, a saber que esos otros no son instrumentos heurísticos, principios explicativos, modos de interpretar, y entonces que ellos se apartan (con todo derecho, se entiende) de la *propia* mente y de la *propia* operabilidad cognitiva, pero *no* son propiedad del otro o de la relación. El futuro psicoterapeuta, en definitiva, deberá aprender, poco a poco, a no confundirse con lo otro, a no sobreponer los propios instrumentos cognitivos al propio 'objeto' de conocimiento - un 'objeto' de conocimiento que en realidad es una *subjetividad autónoma* que el psicoterapeuta (por motivos lógicos y epistemológicos, pero también por razones clínicas y por motivos éticos) deberá también siempre saber considerar 'otro', y por lo mismo no conocible de un modo objetivante.

El concepto de 'inconsciente' y el concepto de 'sistema' son útiles y necesarios. Pero no describen al *otro*, sino que describen *nuestro acercamiento* al otro.

Este 'saber de saber' lleva consigo, de un modo digamos necesario, un 'saber de no saber'. Donde de hecho yo sea consciente del hecho que mi conocimiento del otro es construido y autoreferido, es histórico y contextual, es local y provisorio, es subjetivo y es contaminado, es hipotético y es relativo... en consecuencia sé también que se funda sobre la ignorancia. Ante todo, porque la conciencia del hecho que el proceso de conocimiento viene construido según modo dado, fundado sobre ciertas premisas dadas, y colocado dentro de ciertos cortes metodológicos, conlleva la conciencia que mi conocer se da a cambio de la ignorancia de aquello que podría conocer según otros modos de operar, dentro de otros marcos teóricos, o a partir de diferentes premisas.

No solo: la conciencia de un conocer *auto-referido* permite mantener un auténtico respeto hacia el otro en tanto sujeto a su vez autónomo, y en tanto tal incognoscible. Si de hecho sé que mis principios explicativos describen *mi* aproximación a la relación con el otro (y por consiguiente, en definitiva, hablan *de mi*), ahora no pretendo *explicar* al otro, es decir reconozco que el otro en su propia subjetividad, o bien en su propio modo subjetivo de describir la relación) queda por siempre un misterio literalmente in-explicable. Como de hecho veremos - si bien brevemente - dentro de poco, la autonomía subjetiva es la clausura de operaciones recursivas; de eso deriva que la supuesta posibilidad de considerar tal clausura como 'desplegada' (es decir, literalmente, como 'abierta') implicaría lógicamente el negar la autonomía del otro.

El concepto de 'inconsciente' y el concepto de 'sistema' no describen al otro, sino que describen el modo cognitivo del clínico. El clínico que lo 'sabe' no confunde y no se superpone con el otro, y por eso no solo es consciente de la propia ignorancia, sino que considera tal ignorancia como un don de la autenticidad de la relación.

Psicoterapia clásica y Psicoterapia post-moderna

Las reflexiones hasta ahora propuestas nos ponen, al menos aparentemente problema. Tradicionalmente, las teorías de la psicoterapia no han enfatizado la importancia de la conciencia de la que estamos hablando. Al contrario, nace en el clima cultural de fines del siglo XIX, donde se persiguió conscientemente una científicidad de tipo clásico, tendiente a neutralizar al sujeto en favor de un conocimiento lo más objetivo 'posible'.

De ahí que solo las psicoterapias desarrolladas al interior del clima cultural y de la conciencia epistemológica de fines del siglo XX, respondan a aquel requisito irrenunciable del ser psicoterapeuta que aquí estoy proponiendo como 'saber de saber' y 'saber de no saber', mientras los acercamientos teóricos-clínicos clásicos (a menos que hayan sido sucesivamente y sustancialmente revisados) excluyeron a priori tal posibilidad.

Naturalmente una afirmación de este tipo se revela ingenua, y en definitiva contradictoria a cuanto estoy proponiendo.

Ante todo hace falta subrayar que, en lo concreto de una relación en curso, la conciencia racional de un clínico que se coloca al interior de una epistemología post-moderna no lo garantiza de hecho del riesgo de confundir al otro con los propios instrumentos cognitivos, y por consiguiente de sobreponer los propios 'mapas' reductivos e ingenuos al misterio de la relación con el otro. Por otra parte, estamos profundamente convencidos que los clínicos que siguen acercamientos teórico-clínicos clásicos, saben, en lo concreto de la relación terapéutica, mostrarse capaces de flexibilidad de la aplicación del método y de la teoría de la clínica, y atentos al respeto de la alteridad no reductible del paciente, más que muchos que los clínicos post-modernos que hacen un oficio explícito de la propia conciencia epistemológica.

Pero la discusión de este punto introduce directamente a la conclusión de este ensayo, es decir, a los motivos lógicos por lo que la conciencia de la que estamos hablando no puede ser enseñada: motivos que residen, precisamente, en la 'clausura' que caracteriza en los procesos recursivos descritos desde los conceptos del segundo orden.

Con el fin de comprender mejor estos motivos, es necesario distinguir los contenidos de una teoría, y también de una teoría de la clínica (de los cuales pueden ser transmitidos del maestro al aprendiz), desde el modo según el cual aquellos mismos contenidos sean asumidos en primera persona y tomen vida en la operacionalidad cognitiva, y clínica, del aprendiz. Retomemos los conceptos de 'inconsciente' y de 'sistemas'. La definición teórica de los conceptos, obviamente, puede ser enseñada: un contenido teórico puede ser escrito en extenso, estudiado, aprendido. El docente además puede verificar que el aprendiz lo haya aprendido correctamente, y lo hará basándose sobre las normas que la correcta definición establece. Aquello no quita de todas formas que en el momento en que el aprendiz estudia y aprende un contenido teórico, el sea como fuere lo integra al interior de las propias experiencias y conocimientos precedentes, lo interpreta y lo hace suyo según un modo indefectiblemente autónomo e irreductible. El concepto de 'sistema' así como aparece en la

definición contenida en un libro es un concepto por así decir muerto, o bien es un saber potencial, al menos hasta que no es hecho propio, y por consiguiente indefectiblemente interpretado, desde un sujeto único. El concepto teórico hasta ahora descrito en modo lineal, deviene ahora en un concepto operacional en algún modo único, peculiar de aquel único sujeto, irrepetible, y por siempre en devenir. En definitiva, el concepto así como es hecho propio en modo experiencial desde el sujeto singular, no coincide jamás con el concepto teórico que puede ser descrito, transmitido, enseñado y verificado desde el exterior.

Ahora bien, la conciencia crítica y el reflejar del que estamos hablando se refieren precisamente no al concepto descrito de modo lineal sobre un texto, sino al concepto vivo y vivido, operacional y operativo, subjetivo y provisorio. Luego la recursividad explícita del concepto de segundo orden 'saber de saber' opera, y no puede más que operar, sobre el contenido teórico así como ha sido empleado, leído, comprendido e interpretado desde el sujeto singular: de eso se sigue que lo enseñado o el texto descrito, no están ya más presente en el anillo recursivo que los dos niveles de conocimiento entretienen. El 'saber de saber' y el re-flejar precisamente *sobre el modo subjetivo* de hacer propio el contenido de un concepto... En otros términos: una interpretación de primer orden del 'conocer' y del 'saber' (por ejemplo, el conocer la exacta definición teórica de un concepto así como es reportada en un texto de estudio) implica una distinción y una separación entre aquel que enseña y aquel que aprende, entre aquel que dicta la norma del justo contenido del 'saber' y aquel que debe aprender tal contenido; cuando en cambio los dos conceptos son aplicados así mismo y se transforman en conceptos de segundo orden ocurre que el maestro, el enseñante, el texto (y la normativa que ellos establecen), ya no son más pertinentes, y quedan, por así decir, sobre el fondo, o - mejor - fuera de escena. El sujeto de hecho conoce el *propio* conocer, refleja su *propio* saber.

En el primer caso estamos considerando los sistemas como sistemas heterónomos (es el didacta, o el texto, el que establece la *norma* de la justa definición del concepto). En el segundo caso estamos en el campo de los sistemas estudiados como sistemas *autónomos* (el didacta sale de escena, en tanto que el sujeto refleja sobre el propio modo de hacer propio el concepto).

Estas reflexiones nos permiten subrayar como los conceptos de segundo orden describen la recursividad que deben ser entendidas como el clausurarse sobre sí mismo de un anillo autónomo.⁷

Es este el motivo lógico y formal por el cual el 'saber de saber', y el 'saber de no saber' (a diferencia de un contenido teórico) no puede ser enseñado. El *saber* de saber no tiene por objeto un contenido que pueda ser provisto desde el interior, sino la propia operacionalidad cognitiva, y *en definitiva sí mismo*. Nada nuevo, ningún nuevo contenido que pueda venir del exterior se aprende. Es un hacerse consciente, es un tomar conciencia de algo que atañe al *como* del propio ser organismo viviente que conozco y aprendo. Los conceptos de segundo orden, implicando y describiendo esta 'clausura', son los conceptos de la autonomía. Ellos

⁷ "Una condición esencial para que un sistema sea cerrado es que el 'fin' de un dominio debe coincidir con el 'inicio'". (Von Foerster, 1985, p.125)

describen la propiedad que caracteriza a los sistemas vivos como sistemas autónomos: como sistemas esto es que se dan desde sí mismo la propia norma. Y la autonomía, por definición, no puede ser ni enseñada, ni impuesta, ni normada desde el exterior.

Finalmente, es por este mismo motivo lógico y formal que no debemos considerar, ingenuamente, que sea suficiente convertirse a una epistemología constructivista para lograr, de una vez por todas, la conciencia de la cual estamos hablando (ni considerar con una cierta suposición, que aquellos que se mantienen dentro de una epistemología tradicional no puedan acceder a la conciencia misma).

Se refleja sobre el hecho que igualmente los conceptos de segundo orden son conceptos que pueden ser descritos de manera lineal (y es precisamente cuanto hemos hecho en este ensayo!), y entonces propuestos bajo forma de contenido teórico que pueda ser aprendido. Pero naturalmente, en este caso, el concepto de segundo orden es subjetivo, puesto fuera de mí, observado, transmitido, enseñado, aprendido. Este aprendizaje teórico se coloca precisamente a un nivel de conciencia de primer orden (el aprendiz aprende a nivel de primer orden, es decir en modo heterónomo, un concepto de segundo orden, es decir que describe la autonomía). Es bien conocido que tomar conciencia de un modo operacional propio es otra cosa que estudiar la toma de conciencia sobre los libros.

Lo que he intentado de explicar utilizando una pareja de conceptos de segundo orden, no puede entonces ser enseñado, aquello por el mismo hecho que se trata de procesos reflexivos y re-cursivos que se colocan en el campo de la autonomía. Si puede ser enseñado, se trataría de algo distinto.

Es sin embargo posible, y ausplicable, hacer el intento. El futuro psicoterapeuta hará de eso una experiencia cada vez que comience a 'ver' un paciente como un paciente 'fóbico' por ejemplo, o una pareja como una pareja 'simétrica', o una familia como una familia 'enviciada'... para luego saltar fuera de aquella modalidad cognitiva, dejándose sorprender con lecturas diferentes y alternativas, ubicas, peculiares de ese único encuentro, no repetibles. Pero es necesario recalcar que la experiencia de la que estoy hablando no es simplemente la de abandonar una hipótesis explicativa en favor de otra, con la esperanza de que la segunda resulte más 'justa' o más útil: se trata de este caso solo de sustituir una 'lectura' con otra. La experiencia subjetiva de un 'saber de saber' que nadie podrá jamás enseñar, es que el clínico pueda decirse a sí mismo: "soy yo el que tiene en mente la 'fobia', la 'simetría', el 'enviciamiento'...!".

El método didáctico puede crear un contexto relacional y experiencial que facilite la posibilidad de esta experiencia. Creo que aquello sucederá, por ejemplo cuando el didacta tenga una actitud coherente que no sea nunca instructiva en el ámbito clínico (es decir que, cada vez que se afronte de manera directa o indirecta una situación clínica, no diga nunca como se debe hacer, que cosa es necesaria decir, etc.), Sino mas bien se ponga sinceramente en posición de escucha frente a los conflictos de sus colegas más jóvenes: un didacta que escucha auténticamente al aprendiz y su manera de entender y explicar la situación clínica, un didacta que se muestre sinceramente disponible a aprender del aprendiz, probablemente crea las premisas con el fin de que el aprendiz pueda realizar la experiencia de escuchar y aprender

del paciente, reconociendo que los propios conceptos explicativos no describen al otro sino que hablan de sí.

Mas será en la soledad del relato con sí mismo, y en el misterio de la conciencia de sí, que cada uno podrá, provisoriamente y con temor y temblor, saber de saber y saber de no saber.

No se tratara sea como fuere de una experiencia que es posible hacer propia. Se tratara a lo más de una experiencia que es posible recibir como un don.

La conciencia de la que estamos hablando, de hecho, no se da de una vez por todas, y no se da como lograda y definitiva. Esto porque el no re-flejar sobre nuestra modalidad cognitiva, y el superponer a la realidad externa nuestras operaciones para conocerlas, resultan mecanismos a tal punto adaptativos de ser entretejidos con las fibras mismas de nuestro vivir conociendo y de nuestro conocer viviendo. Observar desde el interior los propios principios explicativos distinguiéndolos del misterio del encuentro con el otro, es entonces algo como saltar fuera de sí mismo.

Cuando aquello llega a ser posible solo reconoceremos que se trata de un don de la relación.