

A Puertas Abiertas: El Trámite de Tensiones en el Cotidiano de la Formación Sistémica

Julio Cesar Cristancho García

Angie Paola Román Cárdenas (Directora)

Tesis de Grado

Maestría en Psicología Clínica

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá D.C.

2024

Vamos despacio

Para encontrarnos

El tiempo es arena en mis manos

– Gustavo Cerati, *Lago en el Cielo*

Otra analogía (mía) es la experiencia de cavar túneles en la playa: ¿quién ha olvidado ese momento cuando la última barrera de arena se derrumba y un grupo de dedos ciegos y agitados hace contacto con el otro?

–Lynn Hoffman (en Anderson, 1997), *Prólogo a Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque postmoderno de la terapia*

*Para quienes cuidamos de la vida, aun cuando esta labor nos demande encarar su
complejidad con ahínco.*

Para quienes nos hemos cuidado y nos cuidamos para vivir, y seguir cuidando.

Tabla de Contenidos

Resumen	7
Abstract.....	8
Preámbulo	9
¿Por qué éste trabajo?	9
Una aclaración de ‘estilo’	10
Planteamiento del Problema	12
Estado del arte	21
Criterios y Hallazgos Generales	21
El interés evaluativo	22
El interés prescriptivo	23
El interés interventivo.....	24
El interés situado.....	25
Justificación	26
Objetivos.....	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos:	28
Marco Teórico	29
Sobre hacer un marco teórico de antemano	29
¿(Micro)Política en una epistemología sistémica?	29
La construcción social del mundo formativo.....	35
Postura crítico-poética: sobre intentar ‘no dejar pasar’ lo que se evoca en los afectos.....	38
Marco Contextual	42
Marco conceptual.....	46

Metodología.....	49
Unidad de Análisis.....	52
Estrategia de análisis de datos	52
Participantes.....	54
Instrumentos	55
Procedimiento	56
Consideraciones éticas.....	57
La pauta que nos conecta.....	58
Humanidad – Reconocimiento	62
Responsabilidad - Propuestas	64
Complejidad - Crítica	66
Connoción.....	68
Conflictos que duelen	69
¿Es personal?	74
¿Ya debía saberlo?.....	80
¿Y entonces qué hago?	84
Dolores que se disfrutan	86
La arena formativa.....	89
La arena del arte.....	94
Salir de la arena	96
El luchar-con.....	97
Emanciparse del deber ser	99
Los tiempos del tiempo de formación	103
Nuevas coherencias	106
Discusión	109

Una(s) dificultad(es) de la sistémica.....	109
Sobre la educación y la terapia	112
Una reflexión sobre investigar el propio medio.....	114
Aquella consigna: la sistémica como forma de vida.....	115
Conclusiones.....	117
Anexos	119
Anexo 1: La planeación de los escenarios conversacionales.....	119
Anexo2: El relato del estudiante-docente	123
Anexo 3: consentimiento informado para compañeros/as en formación.....	124
Anexo 4: Consentimiento informado para supervisoras/es	127
Referencias	129

Resumen

Esta investigación etnográfica busca comprender dificultades que emergieron en el proceso de formación e intervención clínica de un grupo de estudiantes de la Maestría en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Javeriana, a falta de investigaciones que den cuenta de ello en nuestro contexto nacional. Se dilucidan algunas pautas relacionales que configuran estas dificultades, dando pie a reconocer al enfoque sistémico como una forma de vida colectiva, interpelada por dinámicas de poder dominantes del entorno social en el que se inserta. Se producen descripciones evocativas hacia una comprensión reflexiva y afectiva en la/el lector/a, en pro de sensibilizar sobre los retos particulares que atraviesan docentes y estudiantes, llamando la atención sobre la necesidad de seguir investigando en distintos entornos formativos.

Palabras clave: psicoterapia, sistémica, estudiantes, formación, educación.

Abstract

This ethnographic research aims to understand the difficulties that emerged in the training and clinical intervention process of a group of students from the Master's program in Clinical Psychology at Pontificia Universidad Javeriana, given the lack of studies addressing this issue in our national context. It elucidates some relational patterns that shape these difficulties, recognizing the systemic approach as a form of collective life, problematized by the dominant power dynamics of the social environment in which it is embedded. Evocative descriptions are produced towards a reflective and affective understanding in the reader, aiming to raise awareness about the particular challenges faced by teachers and students, and highlighting the need for further research in different educational settings.

Keywords: psychotherapy, systemic, students, training, education.

Preámbulo

¿Por qué éste trabajo?

Para empezar, fue una terapeuta sistémica quien me ayudó a cambiar el rumbo de mi vida, de manera bastante dramática, a decir verdad. La fascinación que sentí al encontrarme a temprana edad con alguien que pudiera entender mi lenguaje enrevesado, mis ideas disparatadas, y mis comportamientos caóticos, no sólo me hizo atender juiciosamente a sus indicaciones. Me inspiró la siguiente consigna, que compartí a mis compañeras/os en las entrevistas: «[en ese momento] quise que todo el mundo pudiera sentir esto».

El amor y compromiso que siento hacia *'la sistémica'*, esa pauta que nos conecta a quienes trabajamos para aprenderla, sostenerla y enseñarla, me lleva a una inmensa gratitud hacia mis maestras y maestros, compañeras y compañeros; desde luego, especialmente hacia maestras/os y compañeras/os con quienes hemos construido vínculos personales. Desde allí, no podía ignorar los malestares que ocasionalmente, y en voz baja, eran d/enunciados en nuestros espacios comunes, pero que dan cuenta de procesos socioculturales que, por lo menos en este trabajo, encuentro problemáticos para nuestras formas de ha-ser sistémica.

Segundo, y esto es algo que me fascina de nuestros saberes, constantemente estamos contrastándolos con la experiencia. En cómo se encarnan en las interacciones cotidianas, a partir de esa reflexividad recursiva tan propia de *'la sistémica'*. Así, damos lugar a diversas fuentes para la observación constante, en aras de 'actualizar' los saberes, sea a través de las publicaciones y/o en nuestras comprensiones. Así, la sistémica no son sus saberes en abstracto, son eso y cómo incorporamos estos en el cotidiano. Una de las intuiciones que me llevó a poner el foco allí, en los desencuentros, fue la sensación de que esas señales esporádicas de que 'algo está siendo problemático', en el trajín diario del enseñar-estudiar-ejercer-y-trabajar, tenían mucho por ofrecer a nuestras vidas profesionales, e ineludiblemente 'los saberes' sistémicos mismos, por esta naturaleza 'encarnada' que les caracteriza.

Una investigación que pone el foco en los desencuentros acarrea la tensión de toda conversación donde acaece una d/enuncia. Pero, como dijeron quienes participaron en este trabajo, estos desencuentros son parte del proceso. Aquí la d/enuncia se refiere, como clarificaré más adelante, a poder nombrar lo que nos ocurre, lo que nos confronta, y que justamente tiende, sea por nuestra cultura nacional de evitar u ocultar el conflicto -enraizada en la vivencia de *tanto* conflicto que hemos atravesado- o por cualquier motivo, a quedar silenciado. La intención, que considero bien lograda tanto en las entrevistas como en este escrito, es poder contribuir a tramitar eso que a ratos no encontramos mejor manera de tramitar que *tratando de olvidarlo*. Ya me dirán mis lectoras/es si consideran esta intención comprensiva ‘bien lograda’ también.

Una aclaración de ‘estilo’

Utilicé “estas comillas” para *citar* concretamente a autoras/es, estudiantes, y supervisoras/es. En cambio, ‘estas comillas’ señalan que las expresiones, figuras y dichos que utilizo, las consideré útiles para clarificar y dar textura a las voces recogidas en la investigación, a modo parafrástico, pero también, en el ánimo del tipo de conocimiento experiencial que busca el ejercicio etnográfico, al menos en la versión de éste que aquí adopté.

«Estas comillas» las uso para distinguir cuando la voz recogida es la mía, en aras de la claridad de la presencia de mi subjetividad como observador-participante. También, se utilizó lenguaje binarizado, por la mayor integración que éste tiene en términos de los procedimientos de oficialización del lenguaje; en coherencia con la consigna ‘a puertas abiertas’, para reconocer al nivel mismo de la enunciación que en esta profesión, por lo menos en cuanto a la Pontificia Universidad Javeriana, es principalmente desempeñada, enseñada y aprendida por mujeres, de ahí que no se use el ‘los/las’ usual, sino ‘las/os’; y como estrategia de anonimización, evitando el halo impersonal de reemplazar nombres por códigos (si bien estos se utilizaron para las transcripciones).

Por último, se utilizará el símbolo ‘-’ para resaltar ya sea el prefijo o el sufijo como significante principal de una palabra compuesta, o para componer una palabra, y el símbolo ‘/’ para resaltar la naturaleza simultánea posible en el significado subyacente a estas palabras, a la manera de Sharpe (2016). Por ejemplo, la expresión ‘de-enunciar’ puede usarse para suspender el prefijo y así señalar que el significante principal de la palabra ‘denunciar’ es *enunciar*, lo cual, por ejemplo, figuraría en el lenguaje con mayor claridad los hallazgos al respecto de campos como el estudio psicosocial de los procesos judiciales, donde se encuentra que una gran dificultad para lograr una *denuncia* judicial es la anulación de la palabra, del enunciar mismo, consecuencia de la ausencia de entornos sociales contenedores que permitan siquiera empezar a intentar nombrar el dolor vivido en una situación de violencia (Comisión de la Verdad, 2022; Ravazzola, 1997).

En cambio, la expresión ‘d/enunciar’, figura el cariz irreverente de las corrientes de pensamiento comúnmente llamada ‘postmodernas’, las cuales visibilizan el entramado de relaciones de poder que se entretajan entre los diversos niveles de complejidad a los que se juega la vida humana. Sería una expresión que resalta que es imposible pronunciarse sin *denunciar*, por cuanto son muy pocas, los campos semánticos en los que el lenguaje no atañe a relaciones de poder, así como a las posturas y actores en ellas inscritos (Derrida, 1967). Esto se desarrollará en el marco teórico.

Por lo demás, cabe aclarar que el uso de la palabra ‘denunciar’ como ejemplo no es gratuito. Corresponde justamente a una tensión inherente a trabajos como este, en los que buscamos comprender los conflictos y dificultades que emergen en relaciones pautadas por un marco contextual institucional. La sensación de ‘estar denunciando’ o ‘ser denunciados’ puede obstaculizar o incluso impedir una aproximación comprensiva tanto a la investigación, como a la recepción de ésta. De ahí que, de entrada, aclaro que mi marco comprensivo, si acaso, se acogería al d/enunciar, por cuanto se reconoció que los desencuentros se tejen a partir de

múltiples elementos presentes en configuración de las relaciones constituyentes de las actividades formativas. Para ser más claro, fue una consigna primordial para mi trabajo el no conceder lugar a la tendencia sociocultural a ver los conflictos en términos polarizantes, culpabilizantes antes que responsabilizantes. Una consigna que me legó mi padre, quien nunca ha leído a Michael White: “las personas no son el problema, los problemas son los problemas”.

Planteamiento del Problema

La formación de psicoterapeutas ha sido un tema de preocupación desde hace décadas (Nuñez, 1958). Ha pasado y sigue pasando por etapas en que autoras/es, docentes y administrativas/os se hacen preguntas como ‘¿cuál es el perfil profesional de una psicóloga/o que necesita el país?’, o ‘¿qué hacemos con tantas teorías, enfoques escuelas, áreas de aplicación, y demás?’ (Garzón, 2008; Niño Rojas et al., 2015; Peña-Correal, 2005; Rodríguez & Niño Rojas, 2006; Román Cárdenas et al., 2020). Sobre la psicología clínica, es llamativa la persistencia de preocupaciones como la de encontrar criterios para evaluar el nivel de conocimiento-de-sí del terapeuta, para definir quién puede y quién no puede hacer psicoterapia. Esto se debe a la aceptación de la creencia —no digo que yo no la suscriba hasta cierto punto— de que para ser terapeuta no basta con conocer la teoría y la técnica, se requiere un ‘algo más’, que no es enteramente personal ni profesional (Valencia Valencia & Ocampo Rendón, 2014).

En psicoanálisis, ya Freud planteaba que el analista debe convertir su propio inconsciente en un “órgano receptor” entrenado para captar al inconsciente del paciente, lo que exige un análisis propio. De lo contrario, podría terminar volviéndose un practicante que “somete” a sus pacientes a “un nuevo tipo de selección y desfiguración” de su comprensión de sí, “mucho más dañinas” que la ‘perturbación’ que ya ‘traía’ el paciente. Concluye:

“[...] no basta que sea un hombre más o menos normal; es lícito exigirle [...] que se haya sometido a una purificación psicoanalítica, y tornado noticia de sus propios complejos que pudieran perturbarlo para aprehender lo que el analizado le ofrece”.

(Freud, 1912, p. 115)

Esta postura resonará fuertemente en el mundo de la psicoterapia (Valencia Valencia & Ocampo Rendón, 2014), por ejemplo, en enfoques ‘comportamentales’ donde se investigará este aspecto bajo la sombrilla de los conceptos “variables inespecíficas de la terapia” o “variables del terapeuta”, con el ánimo dual, ya presente en Freud, que abarca la preocupación por los posibles efectos negativos de éstas variables sobre los procesos terapéuticos, y el interés por la posibilidad de que algunas de éstas variables sean, al contrario, beneficiosas para las/os consultantes. Esta línea abarca desde la revisión del impacto que puedan tener en distintas variables del proceso clínico, como lo son el género, la etnicidad y edad del terapeuta, su ‘estilo comunicacional’, sus ‘creencias y actitudes’, los años de formación que tenga, los resultados en pruebas psicométricas de habilidades clínicas, entre otras (Cooper, 2008; Joiner, 2023; Kring et al., 2021; Moncada et al., 2014; Santibáñez Fernández et al., 2008).

En psicoterapia sistémica, este campo de interés se nombra de diversas maneras, con expresiones, conceptos y acepciones de los mismos que se encuentran fragmentados y dispersos a lo largo del pensamiento de diversas/os autoras/es. Dada la naturaleza de la epistemología sistémica, tiene más sentido dar una conceptualización situada en nuestro contexto. En el medio sistémico-colombiano se usan -a veces indistintamente- dos expresiones, “autorreferencia” y “la persona del terapeuta”, para nombrar ese no-sé-qué¹, que

¹ Con esta expresión quiero resaltar que si bien es claro que la persona del terapeuta se configura reflexivamente, en un ejercicio disciplinar extenso y riguroso donde la autoobservación y la heteroobservación van permitiendo tanto la configuración de un propio estilo, la identificación y compensación de puntos ciegos, y una mayor consciencia y capacidad crítica sobre los propios prejuicios, no son claras las estrategias y tácticas pedagógicas que llevan a que se logre configurar estas instancias reflexivas, en la literatura.

va más allá del saber técnico y teórico, aunque lo incluya. En el sentido más estricto en que he encontrado esta definición, se puede resumir, parafraseando, que ‘a través de procesos autorreferenciales, que incluyen procesos heterorreferenciales, se va transformando la persona del terapeuta y así va decantando un estilo terapéutico’ (Garzón, 2008).

Esto quiere decir que el proceso de formación de un/a terapeuta consiste en un proceso disciplinado de aprender a comprender e intervenir de *manera* sistémica (conocimiento teórico-práctico); tanto como aprender a observar *cómo tiende a comprender*, y cómo tiende a intervenir (su ‘autorreferencia’). Así, debe aprender a observar de qué maneras se conecta, desde su singularidad como sujeta/o, con las distintas problemáticas clínicas y dilemas humanos que atiende y estudia, así como con las propuestas de comprensión e intervención que ofrecen las diversas escuelas terapéuticas del enfoque. Esto implica rastrear y subsanar los propios sesgos o ‘puntos ciegos’, y comprender las experiencias vitales propias que los sostienen, de la mano con la retroalimentación que se recibe de compañeras/os y docentes que le acompañan y observan. También involucra aprender de las/os compañeras/os, al observar cómo comprenden, hacen, y realizan sus procesos reflexivos sobre sus perspectivas y estilos. Así, la/el estudiante va creando un estilo personal, eligiendo o reconociendo sus límites, reconociendo a la vez que subsanando puntos ciegos, e identificando sus inclinaciones y fortalezas, en un proceso inagotable que se extiende de la formación al resto de la praxis² (Garzón, 2008; Keeney, 1990, 1994; Ravazzola, 1997).

Sin embargo, hay una suerte de consenso trans-enfoque en el que se reconoce que los proverbiales ‘cimientos’ de las competencias terapéuticas están en alguna parte de la constitución del terapeuta *como sujeto*, en ‘la *persona* del terapeuta’ (Garzón, 2008), y que, de tambalear estos cimientos, peligraría cuanto menos uno de los principios deontológicos del

² Esto, cuanto menos, deja abierta la pregunta de en qué punto o en qué nivel se puede considerar ‘terminada’ una formación, en lo que respecta a un proceso académico claramente delimitado en el tiempo.

oficio: quienes consultan, o se beneficiarían menos, o quedarían enfáticamente expuestos a sufrir daños a raíz del proceso terapéutico.

Hasta aquí, se han señalado dos elementos problemáticos del campo de investigación sobre la formación en psicoterapia sistémica que siguen vigentes: el trabajo con la ‘persona del terapeuta’, y la fragmentación de los saberes sistémicos en conceptualizaciones polisémicas que aumentan su complejidad, y no están exentas del riesgo de reificación³ y opacidad. Cabe resaltar que ambos aspectos interactúan, pues ‘los cimientos’ de la persona del terapeuta tendrían que poder sostener el peso de la alta complejidad y diversidad de propuestas dentro del mismo enfoque.

Éste, a su vez, tiene transversales, como la búsqueda de una mirada compleja, ecológica y transdisciplinar, que implican ya sea ‘trascender’ los saberes sobre lo individual, o cuanto menos, agregar a ellos –ya complejos de por sí- el aspecto interaccional, ecológico y reflexivo que propone la sistémica. Esto acarrea retos sui géneris, sumado a que es un enfoque cuyos exponentes y escuelas están constantemente evolucionando (Anderson, 1997; Cecchin et al., 1992; Hoffman, 1996). La teoría sistémica está constantemente en revisión, de cara a nuevas experiencias clínicas, psicosociales, y de otros campos de ejercicio profesional, lo cual demanda del/a psicólogo/a sistémica/o un manejo suficiente del enfoque para su aplicación, modificación y ajuste.

Otra dimensión del fenómeno de la formación en psicoterapia sistémica se encuentra desde los primeros exponentes de esta corriente de psicoterapia y análisis sociocultural, quienes consideran sumamente difícil el proceso de desarrollar la perspectiva sistémica, es decir, aprehender a mirar circularmente, de manera situada y compleja la(s) realidad(es)

³ Reificación es el proceso por el cual las producciones humanas se ven como cosas objetivas e independientes de las personas y actividades que las crearon. Así, conceptos, instituciones y relaciones sociales se vivencian en el cotidiano como entidades naturales e inmutables (Berger & Luckman, 1994).

social(es) (Bateson, 1979, 1987; Keeney, 1994; Tomm, 1987a). En la literatura teórica que conforma el ‘ADN’ del enfoque se llega incluso a plantear una consigna de tal envergadura: para lograr desarrollar una mirada sistémica es necesario, o cuanto menos imposible no adoptar lo sistémico como *forma de vida* (Bateson, 1987; Capra, 1998; Keeney, 1994) lo cual hace eco aún hoy (Benavides Ocampo et al., 2021; Herrera Rivera & Bedoya Cardona, 2022; Páez Cala et al., 2018).

Se habla, por ejemplo, de la importancia de “experiencias correctivas que permitan al terapeuta adoptar una óptica circular” (Tomm, 1987a, p. 6), aunque la naturaleza de éstas no se explicita; o se describe el tránsito de una perspectiva lineal-tradicional a una circular-sistémica como análoga a la iniciación en el mundo de la hechicería, por el drástico cambio en las maneras de percibir la realidad que experimenta quien la estudia (Keeney, 1994). Éste último autor afirma que ‘ni Bateson consideraría que él mismo haya adoptado una epistemología circular’ (Keeney, 1994, p 16). Imposible no mencionar también la incansable advertencia de autoras como Anderson (2020) y McNamee (2010) sobre la dificultad y esfuerzo que requiere incorporar saberes-haceres relacionales, por cuanto implican reconocer y deconstruir concepciones y pre-concepciones sobre la realidad, la causalidad y la otredad, que están muy presentes en la cultura y formaciones profesionales que recibimos las/os psicólogas/os.

Un dato de campo entra a ser relevante aquí. He recibido en diversas ocasiones comentarios de compañeros y docentes de otros enfoques, que dan cuenta de la dificultad de comprensión propia del enfoque, así como de cierto halo de mistificación del mismo, que van desde comentarios como “a ustedes no se les entiende nada”, siendo estos comentarios, recogidos en mis bitácoras reflexivas, gran parte de la motivación para este trabajo.

¿Qué dicen las investigaciones de los últimos 10 años al respecto de estas dificultades? ¿Qué aportan los referentes científicos a consignas tan oscuras y perspectivas tan utópicas sobre lo que implica aprender a hacer –y a *ser-* sistémicas/os? Como se explicará en detalle en

el estado del arte, se encuentra que tanto profesores como de estudiantes han tenido interés de revisar estos procesos. De los 24 trabajos encontrados desde el enfoque sistémico en los últimos 10 años en el país, 8 corresponden a ensayos teórico-reflexivos -ejercicio común en la praxis sistémica- (Arbeláez Naranjo, 2016; Archbold Correa et al., 2018; Gutiérrez Garay & Román Cárdenas, 2019; Moncada Torres & López Rodríguez, 2023; Niño Rojas, 2022; Rodríguez-Bustamante & Bedoya-Cardona, 2020; Román Cárdenas et al., 2020; Salazar García et al., 2021), 3 corresponden a revisiones documentales (Bustamante Ortiz & Ramírez Daza, 2021b; Montoya Arenas et al., 2020; Rodríguez-Bustamante et al., 2019), 7 tienen metodologías definidas, aplicadas y reportadas de modo claro, contando con un soporte empírico riguroso (Amado Rueda, 2020; Bautista Roa, 2014; Becerra et al., 2023; Daza Cabra et al., 2020; Ospina Botero et al., 2023; Pérez-Suárez, 2021; Román Cárdenas et al., 2023)., y las 6 restantes refieren utilizar métodos cualitativos, vagamente especificados y con poca referencia a la recolección de datos empíricos que reportan haber realizado (Bustamante Ortiz & Ramírez Daza, 2021a; Herrera Rivera & Bedoya Cardona, 2022; Páez Cala, 2019; Páez Cala, Arango Aristizábal, et al., 2017; Páez Cala et al., 2018; Páez Cala, Hernández Rondón, et al., 2017).

En general, los textos muestran la formación como siempre exitosa, toda vez que afirman haber podido evidenciar que las/os terapeutas en formación [TseF de ahora en adelante, singular Teff] logran incorporar tales ‘ópticas circulares’, ‘perspectiva ecológica’ y ‘competencias reflexivas’ que son esenciales para el enfoque. Esto lo reportan sin exponer claramente la lógica cualitativa para llegar a estas conclusiones, con alusiones vagas a extractos o vivencias particulares, sin explicitar los procedimientos formativos, y dando poco lugar a categorías emergentes, teniendo entonces resultados que reflejan punto a punto (isomórficos, se diría en cierta versión del lenguaje sistémico) lo que ya alguna posición teórica describía y prescribía. Aquí, no sólo se puede enunciar la advertencia clave de la

investigación cualitativa sistémica sobre el cuidado que debe haber para no limitarse a “encontrar lo que ya se sabía” (Anderson, 2020; McNamee, 2010), sino que se corre el riesgo de ocultar o silenciar relatos o vivencias problematizadoras, que podrían exceder o incluso ir en contravía de los principios teóricos del enfoque.

Así, los conflictos, dilemas o tensiones que vivimos las/os TseF son nombrados a grosso modo (Daza Cabra et al., 2020; Páez Cala, 2019; Páez Cala, Arango Aristizábal, et al., 2017; Páez Cala et al., 2018; Páez Cala, Hernández Rondón, et al., 2017; Pérez-Suárez, 2021) lo cual invisibiliza temáticas susceptibles de problematizar la teoría y praxis -clínica y formativa- del enfoque, y de este modo aportarle, en su constante proceso de revisión y evolución teórico-metodológica. De entrada, dar lugar a comprender los conflictos, dilemas y tensiones que se atraviesan en el proceso de desarrollar una perspectiva tan compleja, a la vez que se atienden pedidos, encargos y hasta clamores en el escenario terapéutico, repercutiría en beneficiar a las/os terapeutas en formación [TseF] en sus competencias -personales y técnicas-, tanto en la posición de quienes participarán de la investigación, como desde la posición de lectoras/es.

Además, aportaría a las/os consultantes, como ya vienen mencionando los tres enfoques de psicoterapia, en cuanto el trabajo formativo sobre ‘la persona del terapeuta’ fortalece la eficacia del profesional, toda vez que además se configura como una medida de garantía de los principios éticos del oficio (Ley 1090 del 2006, 2006; Manual Moderno, 2019). Adicionalmente, puede ayudar a sostener y enriquecer la conversación de las/os docentes sobre las labores de acompañamiento a las/os TseF, replicando también hacia las Instituciones de Educación Superior [IES], con contribuciones comprensivas a las discusiones perennes sobre el deber-ser de la formación en psicoterapia -sistémica-, de acuerdo con las necesidades formativas presentes y situadas; y a la discusión nacional sobre el estatuto de la psicología clínica (Ministerio de educación, 2022; Niño Rojas, 2022; Peña-Correal, 2005).

Si bien es de larga data, esta discusión nacional ha tenido importantes muestras recientes de un mayor reconocimiento de estas peculiaridades del oficio clínico, lo que se ha reflejado por parte del Ministerio de Educación colombiano (referenciada arriba), que ha planteado cambios en los lineamientos curriculares de los programas de pregrado en psicología. Esto ha reavivado la discusión sobre la relación entre la disciplina médica y la psicológica en cuestiones de salud mental, llegando incluso a discusiones sobre la adopción de criterios formativos propios de la medicina para la formación psicológica, en especial en cuanto a la clínica, por ejemplo, mecanismos de ‘delegación progresiva’ (Niño Rojas, 2022). Dirigidos estos cambios por argumentos y preocupaciones similares a las que aquí expongo, no encuentro en estas propuestas un claro reconocimiento de los retos particulares de la clínica *psicológica*, mucho menos de la clínica sistémica, temática de este trabajo.

Sin embargo, la dimensión ética-deontológica del oficio también reclama generar más investigaciones en esta área. En estudios como el de Espinosa Duque et al., (2020), realizados en consultorios universitarios donde se dieron prácticas en clínica comportamental, muestran datos sobre la deserción de las/os consultantes, que interpelan a toda IES: las principales razones para el abandono prematuro de la terapia serían el no sentirse escuchados, el percibir que las sesiones estaban estructuradas de modo que no se acogían sus necesidades, y/o el percibir que ‘sólo con ser escuchados’ no era suficiente para ellos (p. 213)⁴. Estos hallazgos plantean preguntas vigentes para las formaciones de los distintos enfoques. El estar en proceso de incorporación de un saber teórico en paralelo con estar atendiendo demandas clínicas, aún con el soporte de dispositivos de dirección de práctica y/o supervisión, puede hacer parte de la

⁴ “En Colombia, algunos centros de atención psicológica han realizado investigaciones sobre los motivos de permanencia y deserción de los pacientes [...] la permanencia no suele ser tan larga [...] 50 % de los pacientes ha dejado de acudir y en promedio asisten a 11,17 sesiones [...] En la misma dirección, estudios a nivel internacional han encontrado que los pacientes asisten a cinco o seis sesiones en promedio [...] se ha evidenciado un alto porcentaje de procesos psicoterapéuticos sin reportes respecto a los motivos de terminación en el registro de historias clínicas” (Espinosa Duque et al., 2020, p. 204).

dificultad de escuchar, reconocer los sentidos y motivaciones del otro, y poder detenerse a considerar su contexto. Siendo tan compleja y en ocasiones *complicada* la sistémica, como tantos (dentro y fuera de los saberes del enfoque) lo han hecho saber, y si se reconoce la similitud entre quienes están fuera del enfoque, y quienes iniciaron en él recientemente, difícilmente está exenta de este tipo de dificultades.

Todo lo anterior permite proponer que la formación en psicoterapia en general, y *en especial* la sistémica, requiere una constante revisión de cara a los retos y necesidades de los diferentes grupos implicados: estudiantes, consultantes, y por supuesto las/os profesoras/os mismas/os. En consecuencia, es importante considerar el cúmulo de investigación sobre bienestar universitario, que ha venido visibilizando una problemática particular del estudiantado contemporáneo. A saber, que la población estudiantil universitaria en general (Barrera Guzmán & Flores Galaz, 2020; Concha Huarcaya & Fuerte Montaña, 2017; Fernández Poncela, 2020; Palacios-Espinosa, 2021; PUJ & RCN, 2020; Videla Alfaro et al., 2019) y la de estudiantes de psicología y psicología *clínica* en específico (Condie, 2021; Linich, 2021; McDonald & Grau, 2019; Messina, Gelo, et al., 2018; Messina, Solina, et al., 2018), presentan factores de riesgo elevados para el desarrollo de malestares clínicamente significativos, lo cual pone en entredicho la concepción académica tradicional de la formación profesional -en general- y en psicoterapia, al reconocer que, sean las que sean las causas, implican un impacto en ‘la persona del terapeuta’ que demanda, cuanto menos en aras de la beneficencia y no maleficencia de las/os consultantes, contención y prevención.

De estas investigaciones es importante rescatar que atribuyen este riesgo aumentado a las dinámicas de los entornos académicos contemporáneos. En sus análisis estadísticos, concluyen que si bien las variables extra-académicas influyen fuertemente en el desarrollo de malestares posteriores, se ven potenciadas por aspectos como: los niveles de exigencia, las relaciones con las/os docentes, estigmas de salud mental entre pares, canales de comunicación

y retroalimentación a docentes y administrativos bloqueados o de alta fricción; la fuerza de las culturas contemporáneas de la hiper-exigencia normalizada, competencia e hiper-saturación de información, entre otros elementos (Arenas et al., 2021; Baptista & Zanon, 2017; Caballero D. & Bresó, 2015; Gualteros, 2014), que ingresan al medio universitario. Al unísono, estos estudios señalan la importancia de incorporar escenarios de contención *en* los procesos formativos, no como algo ajeno ni meramente tangencial a ellos.

Por lo tanto, en este estudio se busca comprender conflictos, tensiones y dilemas (definidos más adelante en el marco teórico) que surgen en ese hacer-mientras-se-aprende, atender necesidades concretas mientras se forcejea con concepciones abstractas, intervenir de manera sencilla mientras buscas comprender de manera compleja; siendo retos especialmente intensificados en la sistémica, pero que no son ajenos al resto de enfoques. Para ello planteo la siguiente pregunta: ¿cómo se constituyen, vivencian y tramitan las problemáticas, dilemas y/o tensiones relacionadas con la experiencia de formación-intervención que atraviesan las/os TseF de la maestría en psicología clínica?

Estado del arte

Criterios y Hallazgos Generales

Para el estado del arte se prioriza la investigación cualitativa sobre la formación del psicoterapeuta, dada la cercanía de este método con el enfoque sistémico (Anderson, 2020; McNamee, 2010, 2010), y con el interés investigativo del presente trabajo. También se establece un límite temporal de 10 años, y se restringe la búsqueda a investigación nacional, en coherencia con el interés de producir *conocimiento situado* (Cruz et al., 2012). Se incluyen artículos de otros enfoques para dar con un panorama más amplio sobre los últimos años de investigación de la formación en psicología clínica. No obstante, cabe aclarar que no se encontraron más artículos sistémicos nacionales de los últimos 10 años que los aquí recopilados. Ante la escasez de artículos nacionales -o incluso latinoamericanos- en bases de

datos como APA PsychNET, EbscoHOST, Redalyc, PubMed, Scopus y Scielo, se optó por utilizar Google Scholar, donde fue posible encontrar artículos hechos en Colombia.

El promedio de resultados de búsqueda de los términos clave utilizados (distintas combinaciones entre “aprendizaje”, “psicoterapia”, “sistémica”, “formación”, “práctica profesional”, se especificó el país en las búsquedas) fue de 12215 artículos aproximadamente, de los cuales se extrajeron los 50 artículos. Esto se hizo a partir de los criterios de inclusión y exclusión de corresponder a artículos sobre la formación en psicoterapia, en el contexto colombiano, priorizando la inclusión de artículos sobre la formación sistémica⁵, a partir de la pertinencia hacia el tema de estudio, priorizando la inclusión de investigaciones desarrolladas sobre la formación sistémica. De esta muestra, se cuenta con: 24 (48% del total [d.t. de ahora en adelante]) estudios sistémicos; 12 (24% d.t.) estudios ‘a-paradigmáticos’, es decir, que se enuncian como independientes de la escuela o enfoque de psicoterapia, de los cuales 3 tienen un claro sesgo psicoanalítico; 14 (28% d.t.) estudios variados, entre los que hay 6 estudios “comportamentales” y/o de “terapia basada en la evidencia”⁶, 3 estudios psicoanalíticos, 2 estudios desde la psicología crítica latinoamericana, 1 estudio desde la escuela gestáltica, 1 desde la Pedagogía, y 1 desde la Historia. Tras la revisión, es posible dar cuenta de 4 tipos de intereses investigativos, cuyas denominaciones se elaboran a la manera de revisión narrativa.

El interés evaluativo

(6 artículos cualitativos, 12% del total [d. t.]), en el que investigadores/as buscan atribuir juicios valorativos a distintos aspectos de los procesos de formación de psicoterapeutas. Aspectos formativos como la “calidad” de elaboración de historias clínicas de

⁵ Muchos artículos correspondían a investigaciones de estudiantes sobre casos clínicos o revisiones conceptuales que no tenían en su marco de investigación el comprender el aspecto formativo como foco de investigación. Otros no correspondían al campo clínico psicológico, o provenían de otros países.

⁶ Cabe aclarar que la bandera de “la” evidencia en realidad tiene *su* propia forma de concebir lo que cuenta como evidencia. Estos estudios son el 12% del total.

TseF (Córdoba-Sánchez et al., 2019), la ‘calidad’ de los escenarios de supervisión (Arias Ramos & Ruano Burban, 2023; Bastidas-Bilbao & Velásquez, 2016), el “impacto” de la atención clínica universitaria en sus usuarios (Aya et al., 2016), y la ‘pertinencia’ de distintos contenidos o métodos de enseñanza de cara a las exigencias sociales al oficio (Betancur Gaviria, 2019; Lemus Osorio, 2020). El ‘diagnóstico’ del estado de la formación en psicoterapia en Colombia resultante de juntar estos trabajos sería preocupante, por cuanto convergen en destacar dificultades o insuficiencias en sus respectivas temáticas.

El interés prescriptivo

Otro de los intereses puede llamarse *interés prescriptivo* (22 estudios, 44% d.t., todos los enfoques presentes), donde los esfuerzos se dirigen a establecer principios y lineamientos para la formación como tal, sin necesariamente hacer hincapié en datos empíricos para sustentarse. La mayoría (11) son ensayos teóricos, y aunque se diga “no [propongo] prescripciones ni estándares, solamente consideraciones reflexivas y orientadoras” (Niño Rojas, 2022, p. 11), en última instancia son apuestas programáticas para establecer lineamientos, principios y recomendaciones para la formación en psicología clínica ‘más adecuada posible’ (Acuña Bermúdez, 2017; Arbeláez Naranjo, 2016; Bustos Arcón, 2021; Calviño et al., 2015; Moncada Torres & López Rodríguez, 2023; Niño Rojas, 2022; Niño Rojas et al., 2015; Paredes Galárraga & Pantoja Obando, 2019; Pulido-Castelblanco, 2018; Román Cárdenas et al., 2020; Valencia Valencia & Ocampo Rendón, 2014). Lo empírico se asoma en algunos de estos trabajos *à la* ‘reflexiones desde la experiencia’ como supervisores (Arbeláez Naranjo, 2016; Cuevas Ramírez, 2020; Duque García, 2020; Fonseca Fonseca, 2020; López Rodríguez, 2020; Pinillos Guzmán, 2020; Román Cárdenas, 2020a, 2020b; Román Cárdenas et al., 2023).

No obstante, se encuentran algunos trabajos con métodos empíricos claramente delimitados. Por el lado cualitativo (11 estudios), se encuentran una sistematización de

experiencias (Román Cárdenas et al., 2023), 7 revisiones documentales (Botero-García et al., 2022; Bustamante Ortiz & Ramírez Daza, 2021b; Castañeda Quirama & Velásquez Castrillón, 2020; Franco Amaris, 2022; Jaramillo & Sandoval Casilimas, 2020; Ospina Restrepo & Gil Sánchez, 2015; Valencia Valencia & Ocampo Rendón, 2014), un método “ecológico de experimento por diseño” (Sánchez Reyes & Bolaños Martínez, 2019, p. 492). Desde la investigación cuantitativa, se encuentran 2 trabajos, un intento de validación de un método de supervisión (Novoa Gómez & Córdoba, 2019), y una ‘validación’ de un cuestionario de evaluación de estilo terapéutico, para ser utilizable en contextos formativos e investigativos (Trujillo & Apolinar, 2023).

Estos trabajos plantean dos cuestiones. Por un lado, la importancia formativa de fortalecer el conocimiento de sí de terapeutas en formación [de ahora en adelante TseF, TeF en singular], para el desarrollo del estilo terapéutico, el manejo apropiado de las propias emociones suscitadas por los procesos clínicos, o el ejercicio de reconocer los propios puntos ciegos. Por otro lado, el lugar de la supervisión clínica en la formación, siendo trabajos realizados ‘de supervisoras/es - para supervisoras/es’, ya sea remarcando la importancia de esta labor, o la importancia de especializarse de tal o cual manera en ella, precisamente por dicha importancia.

El interés interventivo

Continuando, se encuentra un *interés interventivo* (7, 14% d.t., 6 sistémicos, 1 de *Historia*), donde se busca aportar directamente a grupos particulares de TseF. En estos esfuerzos se encuentran trabajos que indagan por cómo las familias de origen de TseF influyen en el desarrollo de sus estilos terapéuticos (Becerra et al., 2023; Ospina Botero et al., 2023; Salazar García et al., 2021), concibiendo el trabajo realizado como un aporte a sus ‘sujetos’ de investigación por el valor reflexivo de los ejercicios, por el acompañamiento cuidadoso realizado, y por la fuerza del soporte empírico de los hallazgos. Estos textos, así como gran parte de trabajos de *interés prescriptiva*, buscan aportar a que evolucionen las Instituciones de

Educación Superior [IES] hacia el reconocimiento de que, al menos en psicología clínica, es formativamente provechoso así como éticamente imperativo incorporar componentes especialmente cualificados y destinados para el trabajo -adjetívase ‘terapéutico’ si se quiere- del terapeuta sobre sí mismo, en tanto es insostenible cualquier postura que dé pie a dejar esto ‘afuera de lo académico’, como si no fuera menester formativo. El texto proveniente de la disciplina histórica se alinea con esto, con la peculiaridad de que la autora es su propia población beneficiaria de su esfuerzo investigativo (Robles Sáenz, 2019).

Por otro lado, hay trabajos que implementan estrategias de investigación-intervención (Bautista Roa, 2014; Pérez-Suárez, 2021) para aportar a TseF en su conocimiento de sí, con técnicas teatrales o de conversación reflexiva grupal, y/o ejercicios reflexivos individuales -a través de la escritura o la bitácora- a voluntad de cada TeF. En estos hay mayor cercanía con el interés de la presente investigación, pues alcanzan a dar cuenta de la existencia de tensiones y/o dilemas paralelos entre los procesos de incorporación del paradigma sistémico y el ejercicio de atención clínica como tal.

El interés situado

Por último, se encuentra el interés más cercano al de esta investigación (*15, 30% d.t., 10 sistémicos*). En estos trabajos las/os autoras/es buscan dar cuenta de lo que pasa con ellas/os o sus estudiantes/colegas, en ocasiones *también* a las/os consultantes implicadas/os, a medida que avanza el proceso formativo. No tienen algún sesgo particular, como probar la hipótesis del ‘terapeuta es quien terapia necesita’ o poner a prueba una ‘técnicas para terapeutas’⁷ como en *el interés interventivo*; ni tampoco pretender determinar las mejores maneras de estructurar la formación clínica -aunque ofrezcan información útil para tal propósito.

⁷ La magia para el público y la magia para un público *de magos* es diferente.

Algunos de estos trabajos se enfocan en dar cuenta de los conceptos o teorías incorporados en la formación (Archbold Correa et al., 2018; Rodríguez-Bustamante, 2016), y de estos unos pocos de manera *metódica* (Montoya Arenas et al., 2020). Otros reconocen el reto particular que hay en la formación sistémica, tanto en términos de la integración teórico-práctica, la incorporación del pensamiento circular, y la particular forma de trabajar el conocimiento de sí en el enfoque (Páez Cala, 2019; Páez Cala, Arango Aristizábal, et al., 2017; Páez Cala et al., 2018; Páez Cala, Hernández Rondón, et al., 2017); y lo investigan con alguna especie de ‘método cualitativo sistémico’ de diseño propio. Hay también trabajos que se enfocan en aspectos puntuales como la composición de la supervisión desde el enfoque comportamental (Ballesteros de Valderrama et al., 2019), la emergencia de nuevos estilos y formas de relación terapéutica semestre a semestre desde una perspectiva postpositivista de la investigación cualitativa (Ramírez Rodríguez, 2021), o las vivencias decantadas de la experiencia de práctica profesional, sin especificidad hacia lo clínico (Echeverri Gallo, 2018).

Como se mencionó en el planteamiento del problema y justificación, estos trabajos pasan muy rápido por las tensiones, dilemas o conflictos, apenas mencionando que las hubo, y teorizando principalmente sobre cuáles principios teóricos permitieron su rápida disolución. Por otro lado, muchos de estos trabajos no reportan con especificidad los datos cualitativos que ofrecen las/os estudiantes como partícipes activos de la construcción de sus perspectivas de sentido y sus competencias profesionales.

Justificación

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, se define que la investigación es pertinente, ya que no hay estudios cualitativos cuyo campo de interés sea la configuración y trámite de dificultades en la formación en psicoterapia sistémica, con un método cualitativo que permita comprender los significados y prácticas que constituyen la faceta conflictiva de la formación (como la habría en cualquier otro enfoque, profesión, o IES).

Se identifica como un estudio relevante, en la medida en la que atañe a problemáticas vigentes como las discusiones deontológicas sobre la praxis clínica formativa con miras a la beneficencia y no-maleficencia de los consultantes; las discusiones nacionales sobre la reforma a los procesos formativos en psicología clínica, y sobre la importancia de una mirada integral de la formación de terapeutas, con miras a atender aspectos no-tradicionalmente, pensados como parte de lo académico, pero igualmente determinantes en el terreno formativo.

Dicho esto, con la presente investigación busco cuanto menos exponer una forma posible de dar lugar a los aspectos conflictivos, dilemáticos y/o tensionantes de la formación, de modo comprensivo, generativo y riguroso, en pro de la compleja labor de materializar los principios sistémicos en las pautas relacionales que constituyen el escenario pedagógico. Para ello, las conversaciones investigativas estuvieron dispuestas para dar lugar a aquello que poco se habla, pero también a reflexionar colectivamente sobre el lugar que tuvo en la trayectoria de aprendizaje a lo largo de la maestría. Fuera en encuadres grupales, o en las entrevistas individuales de las supervisoras, se contó con el permiso de dar cuenta de las reflexiones ocurridas en uno u otro escenario, de manera prudente, hacia los ejes investigativos que se iban configurando en la indagación.

Por lo tanto, al nivel mismo del ejercicio investigativo ‘de campo’, fue posible configurar nuevas comprensiones que permitieron integrar la cuestión de lo dificultoso como un foco relevante, por cuanto contiene aspectos fundamentales para los procesos de aprendizaje, y retos particulares que demandan continuar su investigación. En este orden de ideas, este trabajo no sólo aporta comprensiones -espero- valiosas a nivel de la configuración idiosincrática de *un* proceso de formación clínica-sistémica (de un grupo acotado), sino que se tornó en una instancia conversacional que da continuidad a esas reflexiones tejidas con compañeras/os y supervisoras. Por esta potencia relacional-reflexiva, se estima que sea posible

seguir haciendo eco en otras instancias institucionales de este, y otros programas de formación.

En la investigación, configuro una comprensión sobre la sistémica como cuerpo de saberes encarnado en una microcultura tanto formativa, como interventiva, identificando algunos retos para su viabilidad, en un contexto globalizado que amenaza con la trivialización de lo pedagógico. En este sentido, encuentro valor en estas observaciones, en términos de la conversación nacional sobre los estatutos de la formación clínica.

Finalmente, puedo decir que tanto para compañeras/os, como para supervisoras, como para mí, esta investigación permitió ya sensibilizarnos sobre los retos que implica la formación continua, connatural a un enfoque como el sistémico, que está en constantes replanteamientos, revisiones y cuestionamientos. Dio lugar a la resignificación de nuestras experiencias formativas, en aras de una mayor solidez en nuestras apuestas ético-políticas para el ejercicio clínico, y mayor familiarización con lo que implica *pensar sistémico*, más allá del consultorio, lo cual da ‘más cuerpo’ a las implicaciones para el cotidiano de lo que este enfoque propone a nivel teórico y metodológico.

Objetivos

Objetivo general

Comprender la manera en que se construyen, vivencian y tramitan las dificultades relacionadas con la experiencia de formación-intervención que atraviesan las/os TseF de la maestría en psicología clínica con enfoque sistémico.

Objetivos específicos:

- Analizar las dificultades que se atraviesan en la formación sistémica, tanto desde la experiencia de mis compañeras/os, supervisoras/es, profesoras/es, y del investigador.
- Analizar la relación entre estas dificultades y las vivencias en los procesos psicoterapéuticos.
- Identificar las formas de tramitación de estas dificultades en los escenarios formativos y terapéuticos.

Marco Teórico

Sobre hacer un marco teórico de antemano

Lo que sigue es el marco teórico resultante de un diálogo constante entre los escenarios conversacionales de ‘recolección de datos’, y las posturas teóricas desde las que me era inevitable comprenderlos. Así, responde a mi subjetividad como investigador, y en ella, al compromiso de no dar prelación a ninguno de los dos terrenos investigativos sobre el otro. Esto, en coherencia no sólo con las posturas de investigación cualitativa que ponen de manifiesto esta tensión, sino también en coherencia con apuestas epistemológicas desde la sistémica construccionista-relacional (Anderson, 2020; McNamee, 2010). Este marco teórico profundiza en las apuestas teóricas consignadas para el comienzo de la investigación, para especificar las herramientas conceptuales fundamentales que sustentaron el análisis de datos

¿(Micro)Política en una epistemología sistémica?

Encuentro imposible no comprender las dinámicas de interacción propias de lo formativo, o de lo clínico en todo caso, sin tener en cuenta el marcador contextual del poder. De ahí que encuentre necesario aclarar de qué manera comprendo el poder desde mi versión de lo sistémico, y cómo esto es pertinente al asunto de la formación.

Empiezo entonces con una aclaración de términos. Pakman (2010) clarifica que hablar de ‘micropolítica’ no supone un "diminutivo en el sentido de una política menor", sino que es un término que permite comprender cómo las dinámicas 'macro'-políticas arraigan en la vida cotidiana en los "contextos locales" en los que transcurre, en guiones que regulan las acciones posibles-legítimas o las imposibles-ilegítimas, "que llega hasta donde las interacciones de los actores pertinentes a la situación específica en que nos toca actuar tengan consecuencias" (Pakman, 2010, p. 32). Por lo tanto, dirá el autor, la psicoterapia, y diré yo, su formación, son instituciones y saberes sociales interdependiente de otras instituciones y saberes, "lo que le

permite también ser una ventana hacia [estas] que puede organizarse, aunque en general no lo haga, como una práctica crítica" (Pakman, 2010, p. 32).

Uno de los avances históricamente significativos del enfoque sistémico estuvo en el cuestionamiento a un paradigma epistemológico-cibernético que niega la existencia del poder (Anderson, 1997), y se pretende sustentado en el trabajo de Bateson (1987), quien plantea que ningún elemento puede "*controlar unilateralmente*" el 'todo' de un sistema que muestre "características mentales" (p. 230). Quizás la negación del poder en las primeras versiones del enfoque viene de que Bateson usa como ejemplo la figura del 'gobernador'⁸, para decir que no tiene poder-control, sino que este es meramente atribuido a aquel a partir de los errores epistemológicos a los que conduce el lenguaje en su linealidad. Es interesante que, a pesar de la reivindicación del 'poder' como concepto relevante y coherente con la epistemología sistémica, su incorporación da un giro de mayor complejidad y demanda una comprensión más matizada a este análisis -convertido luego en *postulado*- 'batesoniano', mas no lo niega.

Sí, ninguna parte tiene un *control unilateral* sobre el resto, pero sin duda puede tener mayor o menor *influencia* restrictiva (White, 1986) que otras partes, sesgando la dirección evolutiva de un sistema, que Bateson habría usualmente caracterizado como prototípicamente 'estocástica'. En todo caso, la cercanía del pensamiento sistémico a las ciencias 'exactas' que le dieron origen habrá tenido que ver, pues desde estas se estudiaban sistemas que efectivamente así operan. No obstante, con el desarrollo posterior del pensamiento sistémico en lo humano, se reconoce que comprender lo azaroso, variable o indeterminado en este campo como algo 'dado' en todo sistema, no es coherente y resulta problemático. Pero la potencia explicativa de apoyarse en hallazgos recientes de aquellos sistemas sobre los que

⁸ Quizás, en su momento, la potencia de estas ideas borraba la gran disonancia que hoy tendría afirmar que un oficial de la rama ejecutiva del estado *no tiene poder*.

emerge lo humano, quizás *bastaba* para dar cuenta del nivel de lo humano. A la final, ‘el universo está hecho de átomos’, y ‘las personas de células’.

Pero, ‘el mundo no está hecho de átomos, está hecho de historias’⁹, es una premisa típicamente atribuida al socioconstruccionismo, y perfectamente encajaría con aquella interpretación del poder como ilusión para decir que ‘es *sólo* una historia’. ¡Y si tan sólo fuera eso, qué historia tan poderosa! ¿No será que aun siendo ‘sólo una historia’ puede acabar siendo una parte con gran influencia en la determinación del todo? White (1989) da entrada a la corriente foucaultiana a la comprensión del ejercicio terapéutico narrativo como *deconstrucción*, abriendo posibilidades potentes para la perspectiva sistémica, en dos sentidos.

El primero, reconocido explícitamente por el mismo White (1989), el separar de la individualidad del sujeto la cualidad del poder. Foucault mismo ‘define’¹⁰ el poder como ejercicio relacional (Foucault, 1984), y lo sitúa, similar a Berger & Luckman (1994), en la genealogía histórica de las diversas instituciones y los saberes que las constituyen. En esta indivisibilidad entre conocimiento y poder, White no se ocupará del nivel sociohistórico del poder y la libertad, sino en el nivel micropolítico, en cómo estos saberes-poderes se encarnan en la narrativa y experiencia del sujeto¹¹.

Desde este punto de vista se pretende comprender la experiencia subjetiva de quienes participarán en este trabajo, en cómo esta da cuenta de órdenes político-institucionales que configuran guiones para las interacciones. Si lo realizara desde una perspectiva sistémica menos sensibilizada al poder restrictivo de una relación de poder, no sería coherente con el grado de dificultad que implica cuestionar y emanciparse de estos guiones. Podría ser reducido a un asunto de ‘cambio de creencias’, ‘cambio de patrones’, cuando de fondo opera un ‘deber

⁹ La consigna que Eduardo Galeano retoma de Muriel Rukeyser (1968)

¹⁰ Muchos post-foucaultianos lucharán por sus definiciones, ya que, al parecer, Foucault nunca lo hizo de manera ‘suficientemente clara’.

¹¹ Guardando las proporciones con respecto a la propuesta de Pakman (2010, 2014), quien propone el término.

ser', unos guiones micropolíticos, que adquieren un 'peso de ley', y cuya ruptura es tanto un ejercicio de autonomía del sujeto-estudiante, como un gran reto, que implica posicionarse en medio de unos relatos culturales cuyas consecuencias hacia quien llama la atención sobre su diferencia, cuanto menos, tienen un poder coactivo. Así, queda proscrito todo aquello que pueda ser leído como 'rebeldía' y 'discordia', por el peso de una historia sociopolítica donde el producir sentimientos de inferioridad, reafirmar la impotencia ante 'la autoridad', y desestructurar el tejido social usando el asilamiento como estrategia de dominación, no es algo que se limite a los contextos más afectados por el conflicto, sino que empieza a inscribirse en nuestra vida cotidiana, y dudo que los entornos formativos *sistémicos*, por sistémicos, se libren de esto (Román Cárdenas, 2024).

Si tomamos el trabajo de Berger & Luckman (1994), habría que decir, cuanto menos, que ese concepto de las 'narrativas dominantes de la cultura' están fuertemente marcadas por lo que estos autores denominan 'universos simbólicos', construcciones ideológicas de saber-poder que legitiman la existencia y continuidad en el tiempo de las instituciones, a la vez que ofrecen un marco que las articula, ofreciendo una matriz de sentido para los distintos escenarios sociales donde transcurre la vida. Y teniendo en cuenta las formas 'paraestatales' en las que se legitiman las estructuras de poder 'institucional' nacional, es apenas esperable estar inmersos en ordenes psico-políticos donde la confianza siempre está amenazada (Martín-Baró, 1990).

Esto lleva al segundo aspecto, la entrada del asunto de la libertad y/o resistencia al escenario de la terapia. Foucault plantea que las relaciones de poder, primero, no distinguen de manera fija a quien lo ejerce y *sobre* quien lo ejerce, esto es mutable; segundo, el ejercicio de poder implica una posición activa en quien está en el 'polo receptor' en algún intercambio concreto. Por lo tanto, la lectura de 'quienes tienen poder y quienes no' sería errónea, por cuanto es un campo abierto a la contra-respuesta, a la reacción, así como a la inventiva que

caracteriza el resistirse a las rutas hacia las que el ejercicio de poder pretende restringir la interacción (Foucault, 1984). Me atrevo a decir que desde ahí también es que White (1989) habla de “la indeterminación dentro de la determinación” (p. 33). En el polo del ejercicio del poder como dominancia:

“Si es cierto que las historias que las personas refieren de sus vidas limitan las significaciones que ellas dan a la experiencia y limitan los aspectos de la experiencia que deciden expresar, y si es cierto que estas significaciones tienen efectos reales y particulares en la vida de las personas, poseemos pues un fuerte argumento en favor de la determinación. Y ese argumento en favor de la determinación se fortalece al considerar la medida en que tales historias son canónicas, por cuanto están creadas conjuntamente dentro de una comunidad de personas y por cuanto están históricamente construidas dentro del contexto de instituciones específicas y estructuras sociales...” (p33).

En el polo del ejercicio del poder como libertad-resistencia, *e inventiva*:

“... Sin embargo [...] tales historias [...] rara vez abarcan todas las contingencias que aparecen en la "vida como se vive" de una manera total [...] las personas refieren están llenas de lagunas e inconsistencias y además topan constantemente con contradicciones. Es la resolución de esas lagunas, inconsistencias y contradicciones lo que contribuye a prestar cierta indeterminación a la vida; son esas lagunas, inconsistencias y contradicciones las que hacen que las personas se empeñen activamente en encontrar una significación única” (p. 33).

En este orden de ideas, se comprende que en tanto el ejercicio del poder es relacional, no es personalizable. No se puede adscribir a quien ostenta un rol de autoridad, digamos, la/el docente (una autoridad sobre el saber) sino al relato socioculturalmente mediado que trata de regular su ejercicio, así como la interacción con quien ‘no tiene autoridad’ (la/el *alumna/o*). Estos guiones micropolíticos no operan -siempre- a partir de su adopción, uso y legitimación intencionada y consciente de quienes en ellos se ven inmersos, y en todo caso adquieren una cualidad intrusiva para entornos que pretenden afirmar los modos de relación más ‘heterárquicos’ que busca lo sistémico (Von Foerster, 1974, 1987). De ahí que autoras/es como Marcelo Pakman (2010, 2014) y Harlene Anderson (1997) recopilen escenarios

formativos e interventivos donde a pesar de esgrimirse la sistémica como modo de comprensión, se dan dinámicas anti-sistémicas, como la fetichización (Hall, 2000) y patologización de un caso (Pakman, 2010, pp. 194-200) o la imposición de meta-narrativas que borran la alteridad de las/os consultantes (Anderson, 1997, pp. 31-37).

En esta ruta, Anderson (1997) advierte también el riesgo de una perspectiva ‘sociológica’ o ‘ecológica’ de que, en lo sistémico, contribuya a atribuir a una persona, o grupo de personas, la causa de las restricciones generadoras de sufrimiento en las interacciones humanas:

“Al mismo tiempo, y paradójicamente, la noción de contextualidad corre el riesgo de depositar la responsabilidad por la psicopatología en la estructura social y la organización, que se deberían entonces corregir. En este marco, cualquier problema parece causado por el sistema inmediato superior al que muestra una desviación. Es decir, el sistema supraordenado debe estar mal socializado, puesto que está imponiendo funciones y estructuras defectuosas al sistema inferior” (p. 50).

No obstante, la autora se distancia en otro punto de esta postura, justamente porque aún puede dar cabida a un observador de primer orden, a la ‘ideología’ de la experticia, desde la cual se legitimaría definir -ahí sí, unilateralmente- cuál es el problema, dónde se ubica, y cuál es su solución, dando lugar al riesgo de *no escuchar, no conectar*. De ahí el desarrollo de su propuesta colaborativa, en aras de definir con claridad una postura coherente a segundo orden para la intervención que incorpora esta perspectiva. No obstante, se acerca hacia él, por cuanto la cibernética sola corre un riesgo ético-políticamente mayor, el de legitimar desigualdades y naturalizar las relaciones de poder (Anderson, 1997), poniendo el foco en cambios de ‘forma’, como lo sería conservar ajustar la estructura del sistema supraordenado; en lugar de en cambios de ‘fondo’, como lo sería una reestructuración de ese sistema.

En este sentido, acojo las advertencias de Anderson (1997), pero no comparto la conclusión a la que llega, a saber, que desde una perspectiva postmoderna se debe partir de que cada interlocutor está en igualdad de poder activo en términos de la construcción de

sentido a través del lenguaje (p. 72). Más bien adhiero a su interés por construir formas de actuar y comprender que *favorezcan* la horizontalidad. Entre otras, pues al asumirse como presupuesto se pueden generar paradojas comunicativas que van en detrimento de esta búsqueda, toda vez que oscurece el esfuerzo co-evolutivo que implica construir relaciones que tiendan a la horizontalidad (Angarita Socadagui et al., 2021). En este sentido, al menos desde el nivel teórico advierto que las dificultades que pueden emerger en las interacciones formativas en el encuentro entre guiones micropolíticos contrarios (autoridad jerárquica vs heterarquía), y de los intentos por dar prevalencia a los guiones micropolíticos propios de la sistémica.

Así, me adhiero más a White (1989) en reconocer que no todas las historias tienen igual dominancia, dando entrada a una línea de pensamiento postmoderno que reconoce que ciertas (meta)narrativas configuran lenguajes/gramáticas que tienen el poder de minimizar o silenciar de voces-otras (Bourdieu, 1979; Derrida, 1967; Luna, 2003). Y, desde la comprensión sistémico-construccionista del lenguaje, donde este es y configura interacciones, ubico las operaciones de poder allí, en cómo la dominancia de unas narrativas y sus lenguajes *sujeta* a las personas inmersas en procesos de formación-intervención, restringiendo sus comprensiones y posibilidades percibidas de acción (White, 1989, 1997), y arraigando en su afectividad y corporalidad (Amigot Leache, 2007), así como en su imaginación (Pakman, 2010, 2014).

La construcción social del mundo formativo

Dicho esto, ¿cómo aproximarme analíticamente a las interacciones formativas? Reconociendo esa responsabilidad como observador, opto por los saberes del Manejo Coordinado del Significado [CMM, de ahora en adelante] (Cronen et al., 1979, 1979; Pearce, 2006, 2010; Pearce & Pearce, 2000), siguiendo a Tomm (1987b), quien reconoce una solución de continuidad que hay entre las primeras aproximaciones a la comunicación humana desde la

cibernética Watzlawick et al. (1976, 1991), a pesar de haberse constituido estas últimas a partir de un paradigma más bien constructivista. Esto, no sólo por la utilidad esquemática de sus herramientas conceptuales, sino también por su posicionamiento ético, enunciado por sus exponentes como ‘pragmático’:

“La perspectiva de la comunicación se basa en la creencia de que lo que las personas en conversación realmente dicen y hacen en relación entre sí es la "materia" que conforma lo que de otro modo podrían parecer realidades dominantes como la clase, el género, la ideología, las personalidades, etcétera. Esta perspectiva contrasta con las teorías sociales más tradicionales ‘de arriba hacia abajo’ y se alinea con teorías de los llamados microprocesos como la etnometodología. En lugar de argumentar cuál perspectiva es mejor o está mejor justificada, como los buenos pragmatistas que somos, exploramos las consecuencias de nuestra posición”. (B. Pearce & Pearce, 2000, p. 408)

Siguiendo a B. Pearce & Pearce (2000), éste trabajo no busca una mera ‘descripción’ de nuestra micro-cultura, como ruta *únicamente* hermenéutica del sentido de su construcción, sino también como forma de “acción”, en busca de aportar a ese “diálogo público”, cuyos “marcadores de éxito” (p. 409) se ubiquen en la posibilidad de favorecer mejores coordinaciones de significado entre las/os integrantes de un sistema social, actuando la investigación como soporte reflexivo para el proceso continuo de reedición de los “modelos de funcionamiento” que conforman las relaciones formativas. En términos de CMM, la postura investigativa-epistemológica aquí es heurística, para dilucidar los posibles “factores que permiten que a veces la comunicación tenga éxito y que otras veces fracase” (B. Pearce, 2010, p. 48); mientras que la postura ética-política parte de la crítica, tanto en el sentido en que el CMM la comprende, como en el sentido que Maritza Montero (2004) lo hace: “¿cómo podemos hacer mejores mundos sociales? (B. Pearce, 2006, p. 8). Una salvedad, establecer esta postura no presupone que el mundo social de la formación sea *malo*, o *peor*, ni tendría que serlo para justificar una búsqueda crítica. Por otro lado, acojo una apuesta ético-política hacia

la emancipación, en términos de restar fuerza a dinámicas de saber-poder que amenazan el reconocimiento de la singularidad del encuentro (Pakman, 2010, 2014).

Así, si bien desde el reconocimiento de mi implicación como observador, sea que la reconozca o no, igualmente ciñe la investigación a ser *una* mirada particular, pero esto no es decir que da cuenta sólo de un *mero* punto de vista, sino también de lo que ‘estamos haciendo juntos’ (B. Pearce, 2006) en la formación en sí; por lo cual la parcialidad de mi posición de sujeto como estudiante-investigador debe ser articulada para favorecer la comprensión y la reflexividad hacia las demás posiciones de sujeto. Por ello el posicionamiento desde un ejercicio crítico-poético, que requiere esa alineación con lo ‘pragmático’ del CMM. Como menciona Pakman (2010), “a través de una evocación de una [...] experiencia privada, la imaginación capturaba una experiencia pública. La singularidad sensual de lo poético evocaba la experiencia política” (p. 52).

Un punto de relevancia heurística que ofrece la sistémica-dialógica, se encuentra ya desde esa mirada para la que es visible y -más o menos- inteligible la subjetividad como fenómeno colectivo, ‘la mente’ distribuida o ampliada, ‘los sistemas mentales’ en términos más clásicos (Anderson, 1997; Bateson, 1979, 1987; Gergen & Warhus, 2001; Hoffman, 1997; Keeney, 1994), lo cual ha hecho eco incluso en la antropología, desde la noción de ‘cognición distribuida’ (Hutchins, 1995). En este orden de ideas, no tiene sentido en esta investigación incluir sólo la voz de las/os TseF, ni considerar a las/os hablantes como las/os únicas/os interlocutoras/es. Así, acojo aquí -de nuevo, por su valor heurístico- la noción de ‘voces’ de la corriente dialógica de la psicoterapia sistémica, en la que las experiencias, interacciones e ideas, también son voces que conversan, cuestionan, invitan a interpretar, responder, y también *cuestionarlas* (Haarakangas et al., 2007; Olson et al., 2012; Seikkula, 2011; Seikkula et al., 2015; Seikkula & Olson, 2016; Seikkula & Trimble, 2005). Para comprender el proceso formativo no bastaría con ‘las voces’ entendidas convencionalmente como los relatos dados

por otros, sino también los aconteceres de una consulta o las relaciones semánticas e interaccionales entre los relatos de compañeras/os y supervisoras, que van configurando enunciados distintos a medida que se analizan en agrupaciones distintas, como se desarrollaría en el modelo atómico del CMM: ¿qué implicaría un mismo mensaje si estuviera siendo dicho en respuesta a distintas voces? Respuesta, en ese sentido de doble vía, que no la agota en sus interacciones precedentes, ni posteriores.

De este modo, aún con los mismos relatos o fragmentos de relatos, al analizar las mutuas implicaciones entre lo relatado por Supervisoras/es, TseF, y consultantes, se pueden derivar observaciones diferentes, a la manera del caleidoscopio, que favorecen una mirada, una indagación reflexiva de la comunicación. No una recolección casuística, que nos acercaría a hacer afirmaciones categóricas sobre lo que ocurrió en tal o cual situación. El acento, de nuevo, está en dar lugar a comprensiones con un método y propósito heurísticos.

La diferencia entre acoger heurísticamente esta noción de lo dialógico, a tratar de ‘combinar’ toda esta corriente con el CMM, estaría en que este último pone el acento en las distintas posibilidades de interpretación que emergen de las permutaciones y combinaciones, mientras lo dialógico lo enfoca como una guía de intervención clínica, para asegurar la inclusión de las distintas voces que pueden perderse en la algidez de una intervención de diálogos abiertos (Haarakangas et al., 2007).

Postura crítico-poética: sobre intentar ‘no dejar pasar’ lo que se evoca en los afectos

Siguiendo al CMM y lo dialógico, un punto álgido de debate en la sistémica está en el estatuto de las emociones (Hoffman, 1997; Seikkula, 2011; Seikkula & Trimble, 2005), clásicamente entendidas como ‘mensajes’ dentro de un patrón conversacional (Watzlawick et al., 1991). No obstante, desde la corriente dialógica, las emociones que circulan en una interacción son una voz que habla de diversas historias que han atravesado a las/os interlocutoras/es. Así, el ‘dato afectivo’ que surge en la escucha, no sólo se configura en las

historias contadas, está también en el contar, y en la presencia sensible del trasfondo afectivo del relatar en el encuentro: las implicaciones de un silencio y lo distinto que es a otro, y la textura de una experiencia emocional intersubjetiva que apenas se deja tartamudear, el tono emocional y la resonancia en mí, y/o en las otras personas que escuchan. Esto excede el lenguaje como palabra, mas también da cuenta sobre las historias vividas.

Siguiendo a Pakman (2010, 2014), acojo aquí la imaginación sensible como herramienta de comprensión, tanto en el trabajo con imágenes ya establecidas, como en el trabajo de captar lo que en la imaginación se afirma o se proscribe, como guía investigativa para la conversación etnográfica. Esto se definirá con mayor claridad en el marco metodológico, pero en términos de mi postura epistemológica, aquí encuentro importante marcar de qué manera lo crítico-poético influencia mi manera de tejer el relato (grafía) de la micro-cultura (etnos) de la formación sistémica acaecida en mi cohorte, en la Maestría en Psicología clínica de la Pontificia Universidad Javeriana.

Junto con las herramientas conceptuales-heurísticas que se tomaron del CMM, y que se explicitarán más adelante, se toma de la postura crítico-poética de Pakman (2010, 2014) el reto de generar descripciones evocativas, cuyas texturas den cuenta de el cariz afectivo de los relatos recogidos, de modo que sus particularidades como experiencias encarnadas no se pierdan en el análisis cualitativo, y no se reduzcan a las descripciones esquemáticas que propone el CMM, o a un análisis esquemático de las relaciones de poder en la interacción. Así me propongo realizar descripciones que incorporen la sensibilidad poética como “una práctica de distanciamiento crítico a la que no se le oculta lo que no está capturado por el concepto abstracto, o por la racionalidad como garantía epistemológica única” (Pakman, 2010, p. 37).

En este sentido, opté por pre-definir de manera heurística lo que se va a comprender como tensión, conflicto, o dilema, previo al desarrollo de las entrevistas, para posteriormente

clarificar las distinciones hechas en el diálogo con la voz de la teoría y de cada conversación, en sus dimensiones afectivas, cambio del que se dará cuenta tanto en el análisis de resultados.

Lo que aquí atañe clarificar, es la comprensión teórica que guio la comprensión de las tensiones. So pena de caer en el clisé denunciado por Pakman (2010)¹², recurrí a la noción de Prigogine & Stengers (1984) de “punto de bifurcación”, puesto que en ella se pone de manifiesto la noción de que en el tiempo pueden acumularse condiciones que desencadenan en un momento dado una ruptura caótica del orden de un sistema vivo, sometiéndole a altos niveles de entropía (en resumen, un modo de funcionamiento que aumenta el desgaste y el desorden), por lo que se vería en la necesidad de reorganizarse de manera novedosa, toda vez que está en riesgo de desintegrarse.

No obstante, Prigogine & Stengers (1984) se posicionan desde una cibernética de segundo orden, por lo cual el uso de un término químico termodinámico como ‘punto de bifurcación’, demanda mayor precisión en su adopción en una investigación sistémica relacional (Anderson, 1997), y ya de plano un compromiso del observador en *dónde traza el punto* a partir del cual un sistema empieza a exponerse a la desintegración o a la evolución. Prigogine & Stengers (1984) se posicionan desde una cibernética de segundo orden, por lo cual el uso de un término químico termodinámico como ‘punto de bifurcación’, demanda mayor precisión en su adopción en una investigación sistémica relacional (Anderson, 1997), y ya de plano un compromiso del observador en *dónde traza el punto* a partir del cual un sistema empieza a exponerse a la desintegración o a la evolución.

En este caso, se considera que *el punto* donde aparece *la bifurcación* será nombrado como ‘desencuentro’, en el cual guiones micropolíticos diversos pugnan por configurarse como marcadores de contexto para definir el sentido y reglas del escenario formativo. Así, la

¹² Sobre “el lugar común de que «cambiar siempre es difícil»” y la repetición ad náuseam del “proverbio chino de la «crisis como oportunidad»”, como “fórmulas psicológicas que oscurecen las bases políticas y económicas de los cambios” (p. 22).

definición no está pautada por el punto en que ‘suficiente acumulación de caos’ pone en jaque a un sistema, sino las condiciones en las que las aperturas -siguiendo la metáfora del ajedrez- ya empiezan a anunciar la posibilidad del ‘jaque’.

En esta ruta, tomaré del CMM la noción de *Definición Transitoria de la Situación* [DTS de ahora en adelante], es decir, al “sentido de coherencia u orientación” de una interacción dada, que responde a las preguntas “¿qué estamos haciendo aquí?” (definición) y “qué debería hacer ahora?” (Pearce, 2010, p. 58); que, de no tener respuestas claras, produce ‘vértigo’, desorientación. En este caso, especificaré que la única respuesta afectiva puede no ser el ‘vértigo’, sino la tensión, tanto ante la desorientación, como a la posibilidad de definiciones transitorias opuestas de la situación. Dirán que en la búsqueda de orientación en la desorientación implica la construcción de DTSs, para ‘ubicar’ algún lugar coherente para nosotros en la interacción, así como un sentido en ella.

Desde la perspectiva del conversante, al generarse una DTSs, las acciones que deberá inscribir en distintos momentos de las secuencias interaccionales, al partir de la coherencia con dicha DTS, no son “elecciones libres, pues están inmersas en una lógica de significado y acción que hace que algunas acciones sean obligatorias, opcionales o prohibidas” (Pearce, 2010, p. 59). Desde la comprensión sistémica del poder explicitada previamente, diré que incluso la misma DTS que realiza “el conversante” no es construida de manera libre. En el CMM, en lugar de hablar de *poder*, se habla de “percepción de obligación moral”, lo cual, cuanto menos, presupone un sujeto libre que ha *escogido* las obligaciones morales a las que le será fiel; o se le menciona de pasada como un elemento significativo, si bien no muy integrado a los esquemas descriptivos de la comunicación de esta corriente (Pearce, 2010, pp. 190-191).

En este sentido, se considerará que lo que desde el CMM se concibe como ‘guiones culturales’ (Cronen et al., 1979; Pearce, 2006, 2010; Pearce & Pearce, 2000; Tomm, 1987b),

está constituido también por lo que desde (Berger & Luckman, 1994) se considerarían ‘universos simbólicos’,

Marco Contextual

Algunos autores han planteado con fuerza elementos problemáticos y reflexivos sobre el campo psicoterapéutico -en general, y el sistémico-, que atraviesan al terapeuta como sujeto, desde los intereses e ideologías políticas y económicas dominantes, pasando por las materializaciones institucionales en compañías de seguros, legislación de administración de salud pública, así como la construcción del sistema académico -en general, y el *de formación clínica* en particular (Pakman, 2010, 2014; White, 1997). Estos autores aportan elementos claves para reconocer qué compone a ese contexto-nicho mencionado previamente, y comprender de qué manera ‘conversa’.

Por un lado, ambos autores reconocen -à la Foucault- la tendencia sociopolítica de múltiples estamentos sociales -desde grupos de poder multinacionales, hasta el ciudadano del común en ejercicio de sus capacidades y recursos relacionales- a otorgar dominancia a concepciones (idealizaciones, relatos, etc.) de virtualmente cualquier aspecto de la vida que contribuyan a la *sujeción y restricción* del humano y su imaginación, con el fin de sostener órdenes sociales marcados por los cambios histórico-culturales, tanto sociopolíticos como económicos, reflejados en la institucionalidad. Así, se puede afirmar sin riesgo de errar que hay guiones micropolíticos circulando (es decir, expectativas, ideales, narrativas dominantes), tanto en imaginarios como en materializaciones institucionales y prácticas concretas, sobre la forma más adecuada de ser terapeuta, y de ser terapeuta *sistémico* (Pakman, 2010). Estos orientarían ‘la manera’ de llevar a cabo un proceso psicoterapéutico particular (lo que debió o no hacer el terapeuta), de posicionarse frente a algún tema trabajado en consulta (como debería pensar un caso si se quiere llamar ‘sistémico’), sobre cuánto debe demorar una consulta o cuántas consultas debe demorar un proceso dado, etcétera.

En el ámbito de lo pedagógico, ya Freire (1969) anunciaba la tendencia hegemónica a una pedagogía bancaria o depositaria que aliena al sujeto de sus propias capacidades comprensivas, así como de aquellos territorios y fenómenos de su contexto que merecen y demandan acompañamiento en el aprendizaje y enseñanza hacia una consciencia movilizadora de cambio. En términos de la educación superior, encuentro una presión sobre el asunto de la publicación, en contrapeso con las demandas de tiempo de las labores propiamente formativas, en lo que ha llegado a conocerse como la cultura de ‘publicar o perecer’, en lo que se reconoce un impacto negativo no sólo en términos del estrés del profesorado, sino sobre cómo esto repercute también en la relación con las/os estudiantes. La percepción general de las investigaciones apunta a que no son intrínsecamente labores excluyentes, pero que en los ritmos de exigencia contemporáneos pueden dar lugar a dinámicas más azarosas de enseñanza y aprendizaje, en aras del cumplimiento de múltiples responsabilidades (Bello et al., 2023; Colbeck, 1998; Lee, 2014), e incluso afectando la calidad de las investigaciones (Edwards & Roy, 2017; Fanelli, 2010).

Por otro lado, se encuentra la expectativa de hiperproductividad hacia la juventud, esgrimiendo narrativas como el ‘ser nativos digitales’, o el tener congéneres altamente exitosos a corta edad, donde el potencial percibido por otros puede decirse proporcional a la exigencia y auto-exigencia de ‘estar a la altura’ de estos ideales (Gualteros, 2014). Así, los guiones micropolíticos configuran una ‘lengua’ (los autores hablarían de ‘gramática’) desde la cual poco es posible decir, y poco es posible captar: se cumple o no, se cumple mejor o peor, es adecuado o no, etc. Pero fuera de esta lengua está el interés que para Pakman (2010) da sentido a la psicoterapia, al menos de apellido sistémico, que es generar espacios donde la singularidad de los ‘ser-es’ pueda “pronunciarse y comenzar a habitarse”, como un acto “mínimo” de justicia y emancipación (Pakman, 2010, pp. 16-17).

La expresión de la singularidad como apuesta ético-política debe volver sobre el terapeuta, por lo cual oriento la exploración a realizar con mis colegas con las nociones de sensibilidad poética y distancia crítica de Pakman, en aras de nutrir escenarios de conversación que permitan la emergencia de relatos ‘sensuales, concretos, encarnados’. El permitir la emergencia de la singularidad con sensibilidad poética y distancia crítica favorece la creación de espacios donde “un devenir diferente resulta concebible o más factible [...] menos constreñido a sujetar [el] ser único y original a identidades y posiciones subjetivas hegemónicas que lo ocultan”, tanto para los consultantes, como para los terapeutas (Pakman, 2010, p. 33).

No obstante, White (1997) también analiza críticamente este aspecto apoyado en una comprensión de las pautas dominantes que rigen las instituciones, de modo que pone menos acento en los procesos reflexivos individuales que le demanda al terapeuta el compromiso con la singularidad (Pakman, 2014). Dirá que las culturas de las disciplinas profesionales tienden a invitar a las personas que las integran a leer los distintos vínculos de su vida desde nuevos marcos legitimadores o des-legitimadores, “lo que allana el camino para que las pertenencias de la vida de la persona sean reemplazadas por la formalización y profesionalización de esas pertenencias” (White, 1997, p. 30). Esto demandará, como ejercicio de inventiva y resistencia, ejercicios de reconocimiento en foro, análogo a los principios del trabajo de ‘testigos de la terapia’ en la corriente narrativa, incluso a nivel de la relación con el conocimiento mismo, lo cual provee un marco comprensivo para acercarse críticamente al escenario formativo de la maestría. ¿Qué condiciones relacionales permiten *conocer*?

White (1997) dirá que para reconocer nuestros saberes e incorporarlos en nuestras formas de vida, “es necesario que experimentemos un cierto grado de autenticidad en nuestras pretensiones de conocimiento”, una autenticidad que no -solo- se remite a procedimientos de objetivación del saber, sino como producto de entornos sociales en los que

podamos “expresar o escenificar” nuestras “pretensiones de conocimiento ante un público que sea testigo de esta representación, un auditorio que responda de maneras que muestren un reconocimiento de tales pretensiones” (p. 30). Esto ya empieza a marcar la pregunta por cuáles dinámicas relacionales se tejen en la maestría, o con esta como pretexto, para configurar aprendizaje.

Empero, White (1997) va a distinguir entre prácticas de desintegración y de reintegración, siendo éstos últimos los que ampliarían los límites de acceso a contextos “desde los cuales las personas podrían legítimamente expresar estos conocimientos”, lo cual bien “podría contribuir a generarles el sentimiento de ser una persona bien capacitada” (p. 36). Esto, en el marco de las búsquedas del autor de comprender la fatiga, *'burnout'*, y el abatimiento que observa en la experiencia de las/os terapeutas, a partir de lo que serían las prácticas de desintegración, entendidas como un des-legitimar los distintos vínculos y saberes que conforman el conocer, en nombre de las exigencias de un saber determinado.

Tomando ambas posturas, es claro que no se pretenden descalificar los entornos institucionales de formalización disciplinar del ejercicio profesional. Más bien, está en la ruta de reconocer y visibilizar un vector micropolítico problemático, sobre el cual es posible, cuanto menos desde las rutas que proponen ambos autores, hacer transformaciones desde la inventiva. Por ello, elegí estas posturas que como guía para la indagación y comprensión del entorno formativo como red vincular de saberes, por cuanto me permitiría subsanar algo de la ceguera ante las dinámicas de poder y estructuras de relación que promoverían o estancarían las posibilidades de desarrollo de las/os estudiantes.

Además, en tanto que me permiten guiar la indagación con un fin crítico-afirmativo, en aras de sensibilizar sobre los malestares, reconocer formas de trámite, y así producir un impacto reflexivo en las/os lectoras/es, sin caer en un activismo difuso que, entre otras cosas, podría dar pie a una postura de juicio, confundiendo la micropolítica del entramado relacional

con quienes hacen parte de ella. Como se explicitará en la metodología, esto se corresponde con la epistemología e intereses de una etnografía crítica construccionista relacional (Ameigeiras, 2006; Creswell, 2013; Creswell & Poth, 2018; Ellingson & Ellis, 2008; Ellis et al., 2011, 2011; Guba & Lincoln, 2002; Guber, 2001; McNamee, 2010; Restrepo, 2016; Vasilachis, 2006a).

Marco conceptual

Herramientas conceptuales del CMM

Definición transitoria de situación [DTS]: la definición que el sujeto elabora para dar sentido a las reglas y propósitos de un espacio social y así orientarse. Ya sea de manera habituada -por el conocimiento y desenvolvimiento previo en dichos espacios-, o de manera inventiva, como respuesta al vértigo que produce un espacio social desconocido.

Reglas constitutivas: el proceso de puntuación del significado de un acto de habla, a partir de la fuerza lógica resultante de una DTS.

Reglas regulativas: el proceso por el que se determinan los comportamientos que se perciben consecuentes a la DTS, en el proceso de coordinación de una secuencia interaccional.

Estructura de jerárquica significados: cinco capas de contexto donde circulan y se construyen creencias y experiencias, organizadas jerárquicamente, que marca las reglas posibles para las interacciones. A saber: Actos de habla, Episodio, Relación, Guiones Identitarios, Guiones culturales.

Fuerza contextual: cuando hay mayor ‘intensidad de la señal’ de un nivel superior en la estructura jerárquica de significados, determinada por qué tanto las distintas DTSs se conforman a las reglas constitutivas y regulativas de dichos niveles, que por tanto cimentan la DTS desarrollada que será el marcador principal de la significación de estos niveles inferiores.

Fuerza implicativa: cuando la ‘intensidad de la señal’ en un nivel inferior de la estructura jerárquica de significados, determinada por qué tanto estas disuenan con la DTS

inicial formulada, y demanda entonces un re-enmarcado en otro nivel lógico superior, o una resignificación de un nivel lógico superior.

Acto de habla: lo que la/el participante considera que es el sentido de un mensaje propio, o de otro, según la DTS que configura. P.e.: ‘¿por qué hiciste eso?’ puede ser una invitación a hacer mirada reflexiva; una crítica a lo que se realizó; una solicitud de una disculpa, ante una acción dañosa; etc. Lo que un enunciado *hace con su contenido*.

Episodio: la significación del conjunto global de una serie de interacciones acotadas en el tiempo de lo que la/el participante considera propio de un espacio.

Relación: la significación de la/el participante sobre la naturaleza de un vínculo, que incorpora percepciones interpersonales.

Guiones de identidad: las construcciones sobre sí mismas/os que pueda realizar la persona, en sus experiencias tanto en los niveles precedentes, como en su relación con los guiones culturales.

Guiones culturales: los sentidos y expectativas compartidos socialmente por el panorama cultural en el que habita la/el participante al respecto de sí, y las/os miembros de su entorno; y el que ha habitado, es decir, a partir de la sedimentación de múltiples experiencias donde se iteran definiciones sobre el mundo sostenidas en los distintos escenarios delimitados por universos simbólicos socioculturales (colegio, trabajo, etc.).

Paradoja: siguiendo la operacionalización clínica que hace Ugazio (1998), se trata de una discordancia entre los distintos niveles de significado, que impide la formación de una DTS estable. Esta definición se distingue de la de Tomm (1987b), por cuanto hay una contradicción entre las definiciones de ‘lazos extraños’ que ambos utilizan. Por ello, cabe aclarar que el elemento distintivo que aquí se puntúa sobre lo paradójal, no consiste en si demanda una resignificación en un nivel superior o inferior de significado, sino si la dificulta considerablemente, en un vaivén entre ambos, cuyos referentes y sus fuerzas lógicas se

contrarían entre sí en un bucle (Cronen et al., 1979; Pearce, 2006, 2006; Pearce & Pearce, 2000; Tomm, 1987b; Ugazio, 1998).

Claridades lingüísticas para los resultados de la investigación

Estas se producen, como se mencionó, en el diálogo reflexivo como investigador entre la teoría y las conversaciones metodológicas. Esto es a la manera de una clarificación de términos, no de la configuración de categorías.

Encuentro: el logro de una coordinación entre las DTSs de las/os miembros de un escenario relacional.

Desencuentro: la no coordinación entre las DTSs. Puede expresarse a la manera de un “choque”, como puede no hacerlo. En términos de Watzlawick et al. (1976), esto podría corresponder a las ‘dificultades’ cotidianas.

Tensión: la vivencia de una disonancia afectiva, que se origina en la presencia de un desencuentro, y por tanto similar al uso de la palabra ‘vértigo’ en el CMM, si bien distinta, el vértigo se ubica en la ausencia o imposibilidad de generar una DTS (Pearce, 2010), mientras la tensión se ubica en la discordancia o paradoja entre DTSs ya realizadas y en juego en la interacción.

Dilema: las disonancias entre las premisas, reglas, narrativas y creencias de distintas voces en juego en un desencuentro.

Conflicto: las interacciones concretas que se producen en el desencuentro, y tienden a amplificarlo y, así, amplificar la tensión y los dilemas. Siguiendo a Watzlawick et al. (1976) es la pauta de interacción que puede tornar la dificultad en un ‘problema’. Esto puede incluir intentos fallidos de generar encuentro, en tanto que las respuestas a las tensiones y dilemas pueden limitarse a disminuir el malestar que producen.

Trámites: los movimientos que cada una/o realice para disipar la tensión, y que permiten nuevas posibilidades de encuentro que disipan las tensiones y los dilemas.

Metodología

Resumiendo lo anteriormente expuesto, este estudio se configuró como una investigación cualitativa enmarcada en el método etnográfico, en el que me posicioné epistemológicamente desde el construccionismo relacional (Anderson, 2020; McNamee, 2010), así como desde el enfoque sistémico entendido como apertura a la singularidad (Pakman, 2010, 2014; Seikkula, 2011). Así, asumo un método etnográfico (Creswell, 2013; Creswell & Poth, 2018) ‘de segundo orden’ (Von Foerster, 1974), en el sentido de que se incluirá la subjetividad del investigador como *fuentes de datos*, no -únicamente- como *fuentes de sesgos*, como se daría desde una visión postpositivista que otorga a la subjetividad en investigación una participación ritualista de ‘mea-culpa’ (Ameigeiras, 2006; de la Cuesta-Benjumea, 2011; Hosking & Pluut, 2014; McNamee, 2010; Mendizábal, 2006; Restrepo, 2016; Vasilachis, 2006b). El ‘segundo orden’ hace parte ya de la etnografía, nombrado como la reflexividad sobre la subjetividad del investigador, que debe estar presente tanto en el operar desde la observación participante desde el reconocimiento de su participación e impacto en el cotidiano de las personas con las que se investiga, como en términos del análisis de la información como proceso de construcción de significado, en tanto que “las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación” (Vasilachis, 2006b, p. 27).

Establecí entonces un método etnográfico-crítico-construccionista, siguiendo a distintos autores de esta metodología y del método cualitativo que sostienen que el diseño de investigación debe responder de manera pertinente al fenómeno a estudiar, así como al marco teórico e intereses situados de/l/a investigador/a y los/as participantes, con miras a que la investigación sea *rigurosa* a la vez que *socialmente útil* (Mendizábal, 2006; Parker, 2005; Vasilachis, 2006a). Así, acogí lo etnográfico, en la medida en que se trabajaron con TseF y supervisoras, con quienes durante 2 años hemos construido una comunidad en sí, alrededor de

la formación, la atención de casos y el crecimiento personal y colectivo. Por otra parte, resalto los elementos autoetnográficos propios de la etnografía -ya desde sus inicios-, porque en el ejercicio auto y heterorreferencial de la formación sistémica es coherente recordar nuestra formación incluyendo mi experiencia, mediatizada en el diálogo con las/os participantes.

En el marco de la versión de la etnografía que aquí acojo (Ameigeiras, 2006; Guber, 2001; Restrepo, 2016), seguí también las orientaciones que plantean distintas autoras para la dimensión analítica reflexiva sobre mi experiencia propia (Ellingson & Ellis, 2008; Ellis, 2002; Ellis et al., 2011; Ellis & Bochner, 2000) como ejercicios de reflexividad relacional en la que se propone una horizontalidad entre investigador y co-investigadores (ya no vistos como 'informantes') con miras a construir comprensiones conjuntas de las prácticas y sus significados. No obstante, también en la configuración de relatos cercanos, accesibles, y evocativos, que permitan dar cuenta tanto de las observaciones y análisis, como de las vivencias afectivas de modo que también en este terreno de la experiencia pueda haber una vinculación reflexiva en las/os lectoras/es. Así, estos elementos de la etnografía construccionista-relacional permiten una entrada rigurosa de lo crítico-poético como apuesta epistemológica y ético-política.

De este modo, mantuve como foco de observación la dinámica de un grupo y su micro-cultura, desde una postura que da igual peso a las prácticas concretas, el *quién, dónde y cuándo*, así como a los significados que pueden ser tejidos en órdenes más discursivos, con miras a la dialéctica entre 'lo que se hace y lo que se dice de lo que se hace' (Guber, 2001). Metodológicamente, privilegié la entrevista entendida como conversación reflexiva, pues es el medio que invita tanto a quien propone a la investigación como a quienes se involucran como co-investigadores, a revisar su experiencia sociocultural como sujetos sensibles, observando el interjuego entre la configuración de una identidad 'individual' situada grupalmente, y cómo ésta a su vez hace parte de la construcción de las dinámicas grupales. Esto, en congruencia con

el principio hologramático, por cuanto es posible dar cuenta -siempre parcialmente- del todo a partir de sus partes -y viceversa- (Morin, 2006).

Por ahora, se concluirá que el análisis de la ‘construcción social del mundo de la formación’ situado en la maestría se dio, a excepción del uso de la noción de ‘voz’, en clave de las herramientas conceptuales del CMM, que serán explicitadas en el marco conceptual (fuerza implicativa, mirada de primera persona, definición transitoria de la situación). Esto es para decir que no se utilizarán como categorías predeterminadas. Según la revisión que hice del proceder del CMM a la hora de investigar un entorno social ya en curso, la ruta que toman es la del uso de sus herramientas conceptuales como herramientas analíticas, mas no para pre-definir un ‘llenado a cabalidad’ de información. Quizás sí en la investigación ‘básica’, la primera y segunda líneas de trabajo desde el CMM (Cronen et al., 1979; B. Pearce, 1994, 2010; B. Pearce & Pearce, 2000; W. B. Pearce, 2006). Esto hace eco de la consigna de la investigación colaborativa, de dar lugar a que, en la coordinación relacional para el ejercicio investigativo, emerjan los focos que sean más provechosos en cada conversación (Anderson, 2020; McNamee, 2010).

Dicho en otras palabras, si el lugar reflexivo más provechoso en una conversación gira sólo en torno al nivel episódico y de relación, so pena de tener que girar sólo en torno a estos aspectos y dejar a la especulación los niveles socioculturales o de identidad, se tomará ese riesgo. En todo caso, el modo de conversación reflexiva es susceptible de invitar a recorrer estos distintos niveles, toda vez que además, en los distintos encuentros, probablemente haya lugar para distintos focos, permitiendo que aunque no sea un/a misma/o participante quien ofrezca en sus relatos información pertinente a cada uno de los cinco niveles del modelo jerárquico (actos de habla, episodio, relación, identidad, guiones culturales), o recorra cada una de las voces posibles para dar lugar a un modelo margarita, las/os otras/os participantes

son susceptibles de hacerlo, y las resonancias intra o inter-conversacionales entre cada interlocutor/a pueden dar un camino para salir de la mera especulación.

Unidad de Análisis

Se establecen la unidad de análisis y la unidad de observación o fuente de datos primaria en términos de la viabilidad del proyecto, así como de coherencia con los propósitos y postura previamente establecidos. Para la unidad de análisis se establece las redes de interacciones del grupo de estudiantes-docentes de la maestría, vista a través del relato como unidad de observación principal. De igual forma, frente a los escritos reflexivos del autor, realizados a lo largo de su formación, tuvieron más la cualidad de soporte para el relato en calidad de investigador-participante.

Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de datos se toma como guía el modelo planteado en el marco teórico a partir de la escuela dialógica y el CMM, una operacionalización sistémica de lo que en últimas hace ya parte del método etnográfico, puesto en términos de ‘descripciones en capas’ o ‘descripciones densas’, en las que se revisan distintas dimensiones de la configuración del grupo y de la experiencia subjetiva de hacer parte de él, desde las distintas posiciones de sujeto (Ameigeiras, 2006; Pearce, 2010; Restrepo, 2016). Esto es coherente con el principio de observación participante propia de la etnografía, de nuevo, operacionalizada en coherencia con el enfoque. Así, en términos de los procedimientos de análisis de datos (LaRossa, 2005; Schettini & Cortazzo, 2015) se realizó manualmente -a través del software nVivo- una codificación abierta para la identificación de las categorías, seguida de un análisis temático guiado por la perspectiva hermenéutica propia de la etnografía para definir atributos de distinción relevantes para la comprensión del fenómeno del desencuentro, configurando así las subcategorías. Finalmente, una codificación selectiva en términos del tejido argumental reflexivo-evocativo.

Inicialmente, las categorías deductivas o predeterminadas operaron como focos de indagación en las conversaciones, siguiendo a Andolfi (2003), de modo que permitieran “la posibilidad de conectar personas y hechos de manera diversa” (p.221) para favorecer posturas observacionales de mayor complejidad. Así, siguiendo su metáfora del embudo, las categorías operaron en el tiempo de la investigación como se especifica en la **Tabla 1**.

Tabla 1

Paso e inter-relación de las categorías deductivas iniciales y las categorías destiladas en el análisis de resultados.

Categorías deductivas – focos de exploración	Categorías inductivas – emergencias	Subcategorías inductivas
	La pauta que nos conecta	Humanidad Responsabilidad Complejidad Connoción
Tensiones Conflictos Dilemas	Conflictos que duelen	¿Es personal? ¿Ya debería saberlo? ¿Y entonces qué hago?
Tensiones Conflictos Dilemas Trámites	Dolores que se disfrutan	La arena formativa La arena del arte
Trámites	El Luchar-con	Emanciparse del deber ser Formación de formadoras/es Nuevas coherencias

Nota: En esta tabla se muestra cómo al explorar desde las categorías conceptualmente predefinidas, van emergiendo relatos que representan experiencias compartidas alrededor de 4 ‘lógicas’ predominantes.

A medida que se daban las entrevistas, fue claro que las categorías deductivas operarían como una disección de relatos interaccionales en las que se presentaban de manera indivisible, operando mejor como herramientas conceptuales de nominación para distinguir los distintos elementos de una misma situación, respetando así lo evocado, al recibir mis preguntas, en el proceso de exploración conjunta del ‘mapa’ de desencuentros y sus trámites. Así, en lugar de dividir artificiosamente en estas dimensiones las tensiones y trámites vividos, se identificaron los ejes temáticos alrededor de los que ocurrían.

Participantes

No sobra decir, la condición de inclusión sería la ‘pertenencia’ al enfoque sistémico en el marco de la maestría en psicología clínica de la Pontificia Universidad Javeriana, pero la selección de la muestra tiene lógicas particulares en favor del presente proyecto. Apoyándome en (Creswell, 2013; Creswell & Poth, 2018), intenté conseguir una participación amplia, seleccionando con criterio teórico y de máxima variación. En cuanto al criterio de máxima variación, busqué de la coherencia con el marco teórico presentado, por cuanto su uso se sigue de reconocer el fenómeno de las tensiones, conflictos y dilemas como vivido de manera diferencial desde cada posición subjetiva de quienes han participado del proceso formativo. Así, consideré invitar tanto a estudiantes de ambas cohortes anuales del programa, y a supervisoras/es y docentes. No sólo involucraba variabilidad en cuanto al rol y etapa en la trayectoria formativa, sino también la variabilidad de posiciones subjetivas: estudiantes que a su vez son docentes, estudiantes que también trabajan, aquellas/os que no, distintas edades, etc. Por último, en coherencia con la metodología etnográfica desde una epistemología sistémica de segundo orden, incluí mi participación, es decir, mis relatos compartidos con compañeras/os y supervisoras.

No obstante, dadas las constricciones de tiempo, sólo fue posible contar con la participación de nueve compañeras, de mi cohorte, y tres supervisoras. En este sentido,

técnicamente terminó realizándose un muestreo por conveniencia, que de igual manera siguió el criterio teórico, y consideró las variabilidades ‘demográficas’ que hacían parte de las/os participantes. Si bien hay pertinencia de esta información de variabilidad, no se reportará, dado que considero menor su utilidad de cara al deber de cuidado en términos de la anonimidad de las/os participantes. A continuación, algunos datos que me permito comunicar:

- Del grupo de estudiantes, fuimos solo tres hombres.
- Las tres supervisoras cuentan con al menos 5 años de experiencia.

Caracterizando al grupo de compañeras/os, tenemos en total 10 estudiantes (contándome), todas/os en proceso de finalización de la maestría. Esto es 7 mujeres y 3 hombres (incluyéndome). Hubo experiencias diversas, entre las que se cuentan estudiantes que a la vez fueron docentes (1), estudiantes provenientes de diversas universidades (4), con diversas opiniones, posturas y percepciones globales sobre sus experiencias de formación. Por otro lado, conté con la participación de tres supervisoras, con experiencias diversas en términos formativos, de escuela sistémica-terapeuta de preferencia, y, también, de diversas posturas frente a la experiencia del acompañar supervisando y enseñando.

Cabe aclarar que las tres supervisoras concuerdan en desear participar en una formación especializada en *supervisión*, si bien las tres cuentan con experiencia en tal labor de al menos 5 años. Dos de ellas narran procesos de colegaje a la manera de ‘supervisión de supervisores’ como estrategias de formación para el ejercicio de este rol.

Instrumentos

En términos de la viabilidad, así como de la pertinencia para los objetivos del presente trabajo, se lograron realizar encuentros bajo el encuadre de grupo focal reflexivo, guiado desde un esquema de entrevista semi-estructurada (anexo 1), orientados por los principios de la entrevista etnográfica-narrativa (Restrepo, 2016). La inclusión de mi relato en el análisis se realizó desde mi propia participación en los escenarios conversacionales. Se lograron

desarrollar 16 horas y 29 minutos de entrevistas. No obstante, y siguiendo los principios de la etnografía, fue relevante realizar entrevistas subsecuentes a compañeras y compañeros puntuales, así como privilegiar el encuadre de entrevista individual con supervisoras, dadas las limitaciones de tiempo. Así, se tuvo presente la consigna del “no estorbar” (Leon Cedeño, 2007), es decir, acoplarme a los tiempos y espacios de compañeras/os, docentes, y míos.

Así, se dieron cuatro grupos focales con compañeras/os; 5 entrevistas a profundidad con las/os compañeras/os que no pudieron estar en los grupos focales, pero -y esto se considera un hallazgo etnográfico, como se desarrollará en análisis de resultados- mostraron un gran interés en participar (4 entrevistas), así como con una compañera cuyas posturas puestas en el grupo focal me invitaron a entrevistarla para clarificar; y cuatro entrevistas a maestras-supervisoras (cuatro, pues tuvimos que dividir en dos partes la entrevista con una de ellas).

Procedimiento

A diferencia del procedimiento planificado y anexado, las limitaciones de tiempo y acuerdos con las/os participantes demandaron una re-estructuración de los escenarios conversacionales, por lo que aquí se reseña brevemente la estructura final que tuvieron, en aras del acople entre las cotidianidades de participantes y mías; y cómo cada uno respondió a los objetivos de investigación, comprendiendo de igual manera que los objetivos son transversales a cada encuentro, así como el uso de la grabación de audio para tal propósito.

Desarrollamos 3 encuentros con un grupo, y uno solo con otro, en el cual por cuestiones de tiempo continuamos a través de entrevistas individuales con una/o de las integrantes, mientras la/el otra/o participante se incorporó al otro grupo. En el primer encuentro (ambos grupos) conversamos sobre el sentido de la investigación, resolvimos dudas sobre el tratamiento de los datos, y dimos inicio a una conversación los sentidos que nos conectaron con la formación sistémica. A partir de allí, en el segundo encuentro (un solo

grupo) nos enfocamos en indagar en las dinámicas relacionales que dieron lugar a dificultades, así como las formas de sus trámites. Finalmente, en el último encuentro grupal nos enfocamos en comprender de qué maneras estas dificultades tuvieron lugar en los procesos de intervención clínica, así como las estrategias con las que fue posible solventarlo.

En las entrevistas individuales (9), dos de ellas correspondieron a una indagación alrededor de estos cuatro elementos (sentidos de estar ahí, dificultades en lo formativo, relación de ello con lo clínico y formas de trámite) con compañeras/os que no habían podido participar de ninguno de los grupos. Dos dieron lugar a la continuación de estos momentos de indagación con la/el compañera/o con quien fue posible iniciar en encuadre grupal, pero mudó a entrevista individual. Una entrevista con una/un compañera/o cuyos relatos, al revisar las grabaciones, percibí que no había comprendido. Con las tres supervisoras la entrevista se centró en la exploración de sus perspectivas sobre las dificultades que atravesamos las/os terapeutas, y la manera en que han aprendido a acompañar. En ese proceso, en cada entrevista surgieron focos distintos de indagación, lo cual dio lugar a reconocer, por ejemplo, dificultades que las mismas supervisoras han atravesado y tramitado.

Consideraciones éticas

Este trabajo se acogió a las recomendaciones que, en el proceso de planteamiento del proyecto, generó el comité de ética. Así mismo, se acoge en la ley 1090 del 2006 y la ley 1581 del 2012, para el manejo de la información personal y confidencialidad, como se aclara en los consentimientos informados más adelante. Se tuvo especial cuidado con la información provista de experiencias de consulta, con docentes, y con otros compañeros/as, anonimizando también las alusiones a estos. Adicionalmente, los escenarios fueron planeados desde una ética de cuidado guiada por la escuela narrativa de terapia, en cuanto a una mirada puesta en los recursos de afrontamiento, en el reconocimiento, validación y fortalecimiento de los mismos, así como en una forma de trámite colectivo de los afectos hacia una acción afirmativa y

propositiva que da sentido al encuentro, los relatos, y por tanto a los beneficios de la participación en la conversación, de la cual se espera que compañeros/as y docentes encuentren valor y provecho. Primero, al haberse dado lugar a acoger malestares que han sido dichos de pasada, mas no necesariamente acogidos, validados y tramitados, en los escenarios formativos de los que he hecho parte. Segundo, se dio lugar a reconocer colectivamente recursos, capacidades y nuevas posibilidades de cara al ejercicio profesional, fortaleciendo la red de vínculos de colegaje particulares del grupo. Tercero, se promovió una conversación de reconocimiento de dificultades y recursos, que permitió configurar reflexiones significativas para una mayor comprensión del reto formativo-clínico. Cabe aclarar, no se identificaron conflictos de intereses, la investigación no se encuentra financiada por ninguna institución, y la disposición hacia la universidad es de aporte y gratitud, no de crítica destructiva.

Finalmente, hay una consideración particular al respecto de la confidencialidad, teniendo en cuenta lo pequeña que es la población de 'sistémicas/os' en el medio académico del país, más aún en la facultad, se modificaron expresiones típicas de las/os participantes, información que pueda triangularse sobre un evento de desencuentro, etc., a excepción de un relato provisto por un estudiante docente, quien dio su consentimiento para la inclusión de este en el trabajo final.

Teniendo todo esto presente, ahora sí expondré a puertas abiertas, la etnografía realizada.

La pauta que nos conecta

Yo siento que aparece una sensación de calma y de... sí, es un gran respiro de sentir que estoy haciendo las cosas... que a mi niña [ella misma] le hubiera gustado que fueran así con ella. Entonces es entre justicia, calma, seguridad con lo que estoy haciendo, amor, que hay mucho cuidado desde esta postura [sistémica] [...] Sí, siento que... en mi proceso de la maestría hay muchos lugares que no sólo me han reafirmado este lugar, sino también me han hecho entender que esa era la razón por la que yo entré.

-Relato de una compañera

O sea, uno no escoge este enfoque si uno no es sobreexigente [...] Entonces todo el tiempo estás queriendo mejorar y entregas buenos trabajos y si no son buenos, mejores. Y si te dicen que son diez autores, tú haces once para no dejar uno por fuera. Es la lógica del Sistémico, siempre quiere más, quiere pensar complejo...

-Relato de una supervisora

Esta categoría emergente surgió de lo que en principio sería tanto un ejercicio de ‘profundización del rapport’, como -principalmente- de contextualización de los sentidos de haber escogido formarnos en sistémica. Digo ‘profundización’, pues en todo caso hablar sobre las tensiones, exponernos a que se nos salieran los nombres de tal o cual compañera/o y/o supervisora/o, que nos ‘trianguláramos’ entre esas ‘hermanas’, ‘hermanos’, ‘madres’ y ‘padres’ académicos nuestros, me demandaba, por lo menos, asegurar el nivel de confianza y coordinación de propósitos que requeriría esto. También, porque consideraba relevante comprender estos sentidos, de cara a dar matices a lo que posteriormente sería dicho al indagar por tensiones en la formación. No obstante, los relatos dieron lugar a un reconocimiento, a mi juicio, más importante, en términos de la labor etnográfica de comprender la micro/cultura formativa que construimos en el grupo.

Así, como se mostró en instrumentos, inicié en los grupos focales y entrevistas individuales indagando por ese ‘algo’ que nos trajo a la sistémica, ese ‘algo’ no-dicho, presente en nuestras historias, y que da sentido al haber escogido formarnos en un enfoque que, para varios, era tan desconocido como para preguntarse ‘¿y a son de qué¹³ lo escogimos entonces?’.

Es llamativa la resonancia, y en ocasiones correspondencia, entre los sentidos de estudiantes y docentes. Si bien a las docentes no les pregunté por esto, dos de ellas dejaron entrever apuestas, valores, búsquedas que les movilizan tanto desde sus posturas teóricas como

¹³ Pregunta-consigna de un docente de la maestría.

desde sus valores personales, hacia un compromiso más-que-sólo-profesional hacia lo sistémico. De ahí los epígrafes del comienzo.

Es especialmente llamativo que desde antes de entrar en la maestría incluso antes de *conocer* lo sistémico, algunas/os (cuatro compañeras/os) y una supervisora daban cuenta de que ya habían configurado perspectivas, estilos, miradas, que encontraban acogida en los saberes del enfoque. Si bien hubiera una gran dificultad en incorporar comprensiones tan complejas como las de la sistémica, había un gran interés y conexión para hacerlo. Como un ‘no lo comprendo del todo, pero siento que ahí hay algo que me llama’. Y esto se me a/parece similar al haber respondido a la invitación a una tesis como esta, de ahí que vea una gran relación entre los ‘sentidos de estar ahí’, tanto a nivel de la formación, como de los escenarios conversacionales.

Empecé a notar esto en la codificación axial, a partir de dos atributos que permiten trazar distinciones y gradientes. Uno, qué tanto estos relatos también se reflejaban en el interés de participar en una tesis como esta, de unas preguntas como las que proponía, y de unos encuentros que demandaban tiempo. Otra, en cuanto a los puntos de encuentro que reconozco entre los diversos sentidos que a cada una/o conectaron y motivaron ingresar a una formación sistémica. Esta categoría y sus subcategorías son de por sí un interés investigativo, como se verá en la discusión. No obstante, incorporo aquí esta categoría, pues entre otras, mi intención es etnográfica-crítica, como la establecí en la metodología. No puedo ignorar los sentidos de encuentro que hacen parte de la configuración de una micro/cultura, sea esta transitoria o no. Tampoco me permito desaprovechar una oportunidad de rescatar de lo no-dicho elementos que podrían favorecer -espero- la posibilidad de que lectoras/es del enfoque nos reconozcamos en ello que nos conecta. En la **Tabla 2** se expondrá la malla que resultó de la codificación.

Tabla 2

Subcategorías resultantes del proceso de codificación axial.

Grado de conexión con la tesis	Puntos de encuentro	Conexión con la tesis derivada
Específica	Humanidad	Reconocimiento
	Responsabilidad	Propuestas
	Complejidad	Crítica
General	Connoción	Generalidad

Nota: la codificación del gradiente tiene que ver con la relación entre los relatos dados a propósito de la pregunta del sentido de estar ahí, con las posturas adoptadas para ‘aportar’ a la tesis como medio de aportar a la formación. Esta categorización tiene de base un procedimiento heurístico-hermenéutico, no pretende ser una caracterización exacta de las intenciones de la participación de la que podrían dar cuenta ‘en primera persona’ quienes hicieron parte.

Además, podía identificar en los relatos agrupados en *La pauta que nos conecta* momentos de las conversaciones en que tanto estudiantes como docentes adoptaban una postura casi co-investigativa, lo cual hizo parte del proceso de análisis de cómo los sentidos de estar allí se entrelazaban con el sentido más general de haber escogido el enfoque. Lo pertinente de ello aquí, es el notar que *La pauta que nos conecta* se expresaba también en esos momentos en que, de pronto, una/o compañera/o entraba en un modo reflexivo, describiendo interaccionalmente una pauta, como tratando de reportar en detalle para mí lo que yo no pude presenciar; o cuando una docente ofrecía ideas, como, por ejemplo, hacer transcripciones de las supervisiones y analizarlas, a la manera de un protocolo analítico de una sesión clínica.

Si bien con las docentes pude percibir más un lugar de ‘ayudar al estudiante con su trabajo de grado’¹⁴, en el coordinar los significados del propósito de la conversación, el lugar

¹⁴ Lo cual agradecí y aún agradezco profundamente.

del vínculo personal con la sistémica y la docencia fue inseparable para ellas a la hora de hablar de los desencuentros y sus trámites.

Humanidad – Reconocimiento

Una faceta de los sentidos que nos trajeron a la sistémica está en el reconocimiento de un enfoque que da lugar a una espontaneidad activa, en contraposición a un ejercicio rígido y paramétrico, o a un ejercicio ‘pasivo’ y distante.

“... cuando ya estaba lista a abandonar la psicología (reímos), entré a estudiar. Entonces en la sistémica encontré algo que iba acorde a como... a la forma como yo comprendía lo que estaba pasando, como en mi visión del mundo [...] algunas técnicas sí me costaron trabajo. Me acuerdo todas las primeras veces tratando de hacer la pregunta circular, guai, ¡qué dificultad ¡Cómo me costaba de trabajo! Pero, digamos, el principio general de la sistémica como que... yo lo tenía, tal vez por eso era que ninguna perspectiva de la psicología, yo no entraba en ninguna perspectiva de la psicología”. (Relato de una docente-supervisora)

Aquí se pone más de manifiesto esa característica general de la categoría ‘madre’ en esta subcategoría, sobre comprensiones previas a la formación, pero que conectan con ella desde una visión construida de forma íntima del mundo; tan íntima, que el arraigo a ella desenchaja con otras formas de estudio de lo psicológico que confronta con la posibilidad misma de ‘hallarse’ en la disciplina. Pero que es previa a siquiera conocerla, que desde la resonancia a/trae, conecta, a querer formarse en la versión sistémica de lo psicológico.

“Entonces como que me conectó mucho con lo natural, o sea, como que yo desde ahí empecé como ‘¿dónde estoy?’ (reímos). Y fue como incluso hay unas dimensiones espirituales acá, como hay un trascender, hay personas que han trascendido para que tú hoy estés acá. Mujer, estudiando, ¿sabes? Tantas cosas que están permitiendo que yo esté hoy en una clase. Y me lo hizo ver ahí. Y ahí yo dije esto es el lugar que yo no estaba encontrando en otros enfoques. Y, empezó a hablar también de que cada uno de nosotros somos un mundo”. (Relato de una/o compañera/o).

Aquí, la participante empieza a conversar sobre el reconocer el tejido de relaciones que hacen posible la vida, y que permiten situarnos e *historizarnos* socioculturalmente, como parte de un proceso intergeneracional de trabajo por el reconocimiento de lo humano como

primordialmente relacional, vincular. El reconocer ‘la humanidad común’ desde lo que nos conecta, da lugar a ‘poder ponerse ahí’ (cibernética de segundo orden, se diría más técnicamente), tanto en la intervención como en la comprensión de los malestares clínicos, partiendo así de una ‘organicidad’ en el ejercicio profesional que legitima la espontaneidad, producto de una interiorización rigurosa de los principios comprensivos e interventivos, pero en todo caso como horizonte de una coherencia tal que el proceder clínico se daría desde la autonomía y la sensibilidad. Así, la sistémica no sólo cobra sentido en términos de comprender al otro, su conducta, etc., sino también orienta una mirada reflexiva para entender la propia vida, la propia persona (del terapeuta).

Es llamativo que, a lo largo de las entrevistas, no era tan claro un lugar de mutuo reconocimiento entre estudiantes y docentes sobre estos lugares comunes de íntima interpelación hacia el enfoque. No obstante, tanto en mi experiencia como en la de mis compañeras/os se reflejaba un vínculo con el cuerpo docente muy pautado desde allí, lo que da lugar a la derivación del *Reconocimiento*.

Como lo ponía una docente, una calificación negativa o menor a la esperada por el estudiante, nos invita en ocasiones, a algunas/os, a reclamar con vehemencia desde el compromiso y el esfuerzo puesto allí. Es un ‘reclamo’ de *reconocimiento* de ese compromiso profundo, del esmero que nace del deseo de conectar, comprender, complejizar, etc. Aquella misma docente-supervisora, como se verá más adelante (en *El Luchar-con*), cuenta cómo resuelve esta tensión. No obstante, cabe resaltar aquí cómo se expresa ese reconocimiento en términos del desarrollo de las entrevistas, de esa observación-participante.

En primer lugar, tanto con estudiantes como con supervisoras, percibía en ocasiones un conversar desde una interpretación relacional en la que estaba en juego el juicio que podrían hacer el cuerpo docente, hacia los relatos, reclamos y argumentos puestos sobre la mesa por parte de estudiantes; o del juicio que podría hacer yo -como estudiante- que además está

poniendo el foco en los desencuentros, hacia las explicaciones de las prácticas y saberes pedagógicos narrados. Es decir, había desde ambos roles una especie de llamado al ‘consideren mi posición’, al conversar de tensiones y conflictos.

En segundo lugar, en las conversaciones se fueron tejiendo comprensiones que podrían llamarse en la jerga psicológica como ‘humanizantes’, por cuanto reconocían las dificultades particulares de ejercer el rol de aprendizaje, o de enseñanza. Es decir, se reflexionaba desde ese reconocimiento que también se buscaba para sí, sobre las dificultades o impactos que podría haber estado viviendo la/el otra/o a raíz de tal o cual desencuentro, o conflicto, cuestionando abierta o indirectamente el uso que yo le daría a sus relatos. Esto, deslegitimando las voces que invitaban a aprovechar la conversación como ‘vehículo de legitimación de quejas’. Es decir, además de ‘consideremos mi posición’, había una invitación a ‘consideremos la posición de la/el otra/o’.

Responsabilidad - Propuestas

Otra faceta tiene que ver con un sentido de implicación, de reconocimiento de nuestra propia participación y lugares de agencia en ella de las dinámicas sociales en las que estamos inmersas/os. En otras palabras, el reconocer esa implicación, digamos técnicamente, “a un segundo orden de observación”, de *hacer parte del sistema observado*, previa a la profundización teórica en este principio. En este sentido, un foco puesto en las propias acciones, posturas y señales afectivas que dan cuenta de la relación, conecta con la manera en que la sistémica hace sus apuestas epistemológicas. De nuevo, esto es visible no sólo a nivel profesional, sino también a nivel personal e íntimo.

“[...] entendiendo que la violencia es relacional, y que la mejor manera de proteger a la mujer es agenciándola, no atacando al hombre. Y que la mejor manera de proteger a las mujeres es atendiendo a los victimarios, porque un victimario que decida dejar de serlo, pues son veinte mujeres protegidas”. (Relato de una docente-supervisora)

En este punto, no hablábamos con la docente sobre sus sentidos de haber escogido el enfoque, pero en la carga afectiva con la que se pronunciaba sobre este punto (conversando sobre uno de los efectos que tuvo en su perspectiva el adoptar una mirada sistémica), diría yo que me dejó entrever una búsqueda de ‘efectancia’ -como dirían algunos psicólogos clásicos de la motivación- o mejor, de ‘agencia’, como una apuesta comprometida por favorecer cambios en los entornos, por ‘dejar un impacto positivo’ en el propio paso por el mundo. Toda vez que, en lo discursivo, el impacto interventivo no se subsume a una responsabilidad clínica, como sería clásicamente comprendida que se centraría en las/os consultantes que tenemos en frente, en consulta.

“como que la propia historia al final es lo que se pone ahí, ¿no? Yo sí creo que lo colectivo o que la gente, la compañía [...], definitivamente en red y en colectivo se logran muchas cosas, así como se puede destruir también, o sea (risa), así como los grupos también (risa) pueden destruir. Pero pues sí hay un potencial de poder construir y de poder cuidar [...] de hecho [con tu pregunta] estaba pensando en mis amigos y amigas. O sea que antes del consultorio pensé en mis amigos y amigas [...]”. (Relato de una/un compañera/o)

Casi como si previo a conocer el trabajo de Carlos Sluzki, Marcelo Pakman y de Elina Dabas y Denise Najmanovich, la comprensión de la distribución en red -más allá de la familia- de la vida hiciera ya parte de cómo se lee el mundo. Es decir, no puedo afirmar que esta participante no haya conocido a estos autores (ella reconoce no haber tenido ningún contacto con el enfoque, previo a su ingreso a la maestría), sino que en el relato esto se presenta como algo intrínseco a su identidad, pre-teórica, pre-profesional, si se quiere.

De nuevo, hay muchos puntos de encuentro en esos sentidos que interpelan y convocan afectivamente a la persona (de la/el terapeuta) entre estudiantes y docentes, sobre ese sentido de agencia del que derivó la *Propuesta* como interés de participación en la investigación.

En este sentido, surgieron también en estas conversaciones, como con compañeras, propuestas de cambio o co-investigación, de distintos órdenes. Las voy a reseñar, indistintamente de su procedencia, pues la mayoría se traslapaban fueran estudiantes o

docentes quienes la hicieran; por la utilidad que pueden tener en el evocar en la/el lector nuevas posibilidades investigativas: análisis de transcripciones de sesiones de supervisión; acotamiento y mayor operacionalización de los resultados esperados de aprendizaje; visibilización y profundización de las dinámicas que producen vínculos seguros entre docentes -especialmente supervisoras/es- y estudiantes; y construcción de una tradición colombiana de formación de supervisoras/es sistémicas/os.

Complejidad - Crítica

Esta faceta es la del asombro, la de la ampliación en contraposición a posturas obtusas, un ánimo de matizar, de detallar, contextualizar. Para varias/os, fue el reconocer la naturaleza compleja y multi-factorial de los fenómenos clínicos lo que dio pie a reconocer la importancia de formas de intervención que se centraran en el individuo, *y su sistema*, en un sentido complejo, es decir, a múltiples niveles de observación. Así, cobraban sentido intervenciones como el uso de testigos de Michael White, el trabajo en red de Carlos Sluzki, los ejercicios de escultura familiar de lo estructural; así como la inclusión de mecanismos de coordinación con instituciones como colegios y comisarías de familia, la consideración de las condiciones de vivienda, la inclusión de los esquemas de creencias culturales, todos estos, como *parte* del proceso clínico. Esto es, pareciera que cobraban sentido *antes* de ser estudiados, retroactivamente. Esto, claro, cuando no conocían, o conocían -en sus palabras- “muy poco” del enfoque.

“empecé a darme cuenta de que me gustaba la sistémica y que podía llegar a ser sistémica porque, nunca leía el embarazo sin leer el contexto, ni veía el desarrollo del bebé sin leer los contextos. Entonces se veía claramente cuando el bebé compartía más tiempo con la mamá o la abuela o el papá, y también entender toda la historia de lo que habían atravesado estas mujeres en su maternidad”. (Relato de una/un compañera/o).

En aquel momento la participante estaba empezando a aprender sobre el enfoque mientras trabajaba en un proyecto alrededor de la maternidad. Esta experiencia es especialmente llamativa a propósito de la categoría-madre, por cuanto en su discurso disocia

esta influencia paradigmática-formativa de sus propias perspectivas. Si bien es claro que esta influencia ocurrió, se dio en esa resonancia entre las propias miradas y la perspectiva del enfoque, que caracteriza estas experiencias de *La pauta que nos conecta*. No se relata como una *persuasión* académica, ni tampoco se relata como un ‘ya yo lo sabía’, se relata como un punto de encuentro en el que algunas intuiciones emergentes ‘cazaban’ con un enfoque que ofrecía bases sólidas y accionables para su desarrollo posterior.

“literalmente se nos revolvía el estómago y era una cosa que sentíamos las tres, pero claro, nosotros estábamos en una posición de que éramos las expertas (ríe, reímos). Entonces cómo hacer para no reaccionar en una forma como “¿¿esto qué es, qué es lo que me está diciendo, como así, qué es lo que me está diciendo?!””, poder comprender esos relatos cómo se unen con las vidas de estas mujeres es muy, era una cosa que le tocaba a un estómago y decir ‘¿cómo hago?, ¿cómo hago para poder hacer una intervención que tenga sentido para estas mujeres?’”. (Relato de una docente-supervisora)

Aquí es más claro ese ánimo de matiz de lo complejo, en el cual la disposición a *comprender*, más que a corregir, se hace patente, a pesar de que los roles institucionales de una intervención dada inviten a un lugar de experticia. Este ánimo invita a cuestionar-nos a nosotras/os mismas/os, antes que al/a otro/a, pues torna el encontrar en nosotras/os mismas/os conclusiones unicasales y/o enjuiciadoras como una señal de que es necesaria esa revisión, esa reflexividad, para decirlo más técnicamente.

Esa disposición se asemeja mucho al *Reconocimiento* (en la subcategoría de *Humanidad*), pero tiene un elemento distintivo, que es una cierta noción de ‘justicia’, en afirmaciones como “no echarle la culpa de todo a la persona”, pero también en el ánimo a responsabilizarse-para-responsabilizar, cercana a la categoría de *Responsabilidad*.

De aquí se deriva un interés de participar en la tesis que nombro *Crítica*, en el sentido de que se da lugar a una necesidad de conversar y visibilizar los múltiples elementos y factores que configuran las tensiones, conflictos y dilemas, y cómo estas a su vez complejizan y problematizan las comprensiones sobre lo pedagógico, que convocan a su revisión y

cuestionamiento, desde un lugar que tiende a la ecuanimidad. Esta necesidad la observé principalmente de compañeras/os, aunque también en dos de las supervisoras.

Connoción

“Connoción”, tanto en la acepción de “movimiento o perturbación abrupta del ánimo o del cuerpo”, como en su cercanía etimológica con *connoverse*. Este punto se asocia al interés de participación de un modo más general, en términos de la fascinación, curiosidad, asombro, sorpresa, que generó en nosotras/os el conocer el enfoque, y cómo esto participó de encontrarnos en la misma maestría, mas no propiamente en los escenarios conversacionales de este trabajo. Y con “nosotras/os” no me refiero únicamente a estudiantes.

“ufff, creo que me genera mucho una sensación de curiosidad, como “¿y acá qué pasa? Y si no es acá, entonces venga y miramos por acá también” [...] Y es como... cuando uno le gusta algo muchísimo y uno es como “ay, pero ¿y esto qué? ¿Y esto [otro] para qué sirve? ¿Y esto [otro] cómo es?”. Entonces como despertar esa curiosidad desde todos los escenarios, como que eso me genera como un vacío, pero de curiosidad...”. (Relato de una/un compañera/o).

Es llamativa la carga emocional. En esta participante, en este punto literalmente su rostro se enrojeció, hablaba mientras sonreía, se movía bastante, y se percibía emoción [excitement] en su voz. Afirmaciones como “es sensorial”, “me conmueve mucho”, “fue como encontrar una *guaca*”, “uno quiere más”, así como silencios intensos, hicieron parte de las entrevistas, y resonaron conmigo en dirección a la fascinación, el humor, la astucia energizante, el ‘brillo’. Es interesante reconocer que hay un vínculo ‘apasionante’, que en ocasiones se percibe como una repentina apertura a un mundo *más inmenso aún*, que es tan desconocido que despierta esa o aún más curiosidad. Decía una de las docentes-supervisoras:

“¿Sí? Entonces, si tú realmente estás viendo circularidad, no puedes tener la misma hipótesis todo el proceso, porque entonces, ¿dónde está el reconocimiento de que el tiempo no es lineal? ¿Dónde está el reconocimiento de que esto es un proceso de cambio? ¿Dónde está el reconocimiento que entre más conocemos, más ignoramos?”

Decía otra docente-supervisora:

“Y bueno, me encontré con la sistémica y dije ‘uy, esto tiene más sentido para mí para poder comprender’. [...] “¡wow!, esto sí va conmigo””.

Previo a decir esto último, la docente señalaba la dificultad usual de recordar los inicios y transiciones a paradigmas que ahora son parte intrínseca de la propia vida. Pero permite ver que en ambos roles está el asombro, y ese vínculo íntimo, convocante, que se forma en esa resonancia inicial que se encuentra en la sistémica. Por supuesto, no necesariamente es así en el caso de toda/o practicante del enfoque. No obstante, fue, cuanto menos, muy llamativo que, para *este* grupo de estudiantes y supervisoras, sí fue el caso.

Conflictos que duelen

Esas historias previas, esas formaciones previas con las que llegamos incluso a... primera sesión (risa) al merced de-. Que uno llega ahí como... re sin desayunar (reímos), desde lo sistémico, ¿no?

-Relato de una/o de mis compañeras/os

Sin embargo, no son inmunes a las fuerzas que impulsan hacia la divergencia, el cisma y la polarización [...] los entrenadores se ven perturbados por la paradoja inherente a evaluar hasta qué punto los aprendices han aprendido una forma de trabajar que celebra la no-evaluatividad. Un indicador de estas fuerzas sociofugales es el uso de una frase muy curiosa: que alguien "no es lo suficientemente sistémico".

- W. Barnett Pearce, Eduardo Villar Concha y Elspeth McAdam (1992) [traducción mía],
“Not Sufficiently Systemic” – An Exercise in Curiosity

Esta categoría agrupa una serie de relatos donde pudimos (tanto con compañeras/os como con las docentes) identificar lógicas relacionales paradójicas, las cuales van acompañadas de dolor, malestar, incomodidad, frustración, angustia, o incluso indignación e ira, en términos de que el relato mismo reconocía esas tensiones afectivas como parte de esas lógicas relacionales. Esto, en ocasiones, con trazas menores de esos afectos *en* el momento mismo de la conversación, lo que da cuenta de la marca de aquello doloroso. Cabe aclarar que no pretendo aquí hacer un juicio de valor. Además de su faceta afectiva, la categoría se edifica

en las lógicas interaccionales que interpreto que pautaban la relación docente-estudiante, y que variaban según el rol de quien las narrara.

El hallazgo más significativo se dio desde la codificación abierta, en la distinción entre esta categoría, *Conflictos que duelen*, y la categoría *Dolores que se disfrutan*, que se aprecia en la ambigüedad del nombramiento que escogí para ambas categorías, y es que podría decirse que es ‘fina’ la ‘línea que los distingue’. De hecho, desencuentros que originan ambas dinámicas interaccionales suelen ser las mismas: un caso que no avanza, un/a terapeuta en formación entrampado/a, una creencia fuerte en la/el terapeuta en formación que dificulta una comprensión relacional de un problema clínico, etc. La diferencia está en dos aspectos.

El primero, que en los relatos de *Conflictos que duelen* se observa que las reglas interaccionales que pautan la relación pedagógica (principalmente, en escenarios de supervisión) a/parecen como difusas o ambiguas, ya sea por las fuerzas implicativas de un episodio concreto de desencuentro, o por fuerzas contextuales de guiones socioculturales sobre ‘lo legítimo’ y lo ‘ilegítimo’ en la relación pedagógica, donde confrontar parece ilegítimo, como si fuera ‘inextricable y disyuntivo’ de una relación respetuosa o cordial, lo cual ‘llenaba el vacío’ de *no tener* una explicitación verbal de las ‘reglas de juego’. Esas ‘reglas de juego’ se explicitarán en la categoría *Dolores que se disfrutan*, aquí se exploran sólo las tres pautas paradójicas (las tres subcategorías) que adquieren un lugar, *in absentia* de las claridades compartidas que darían el paso a ‘tensiones generativas’.

El segundo aspecto que las distingue es que las tres pautas paradójicas que se configuran dificultan el paso a nuevos órdenes reflexivos desde los cuales se hace posible vislumbrar caminos de trámite de la tensión. Esto ocurre *tiempo después*, pero en el *durante*, hay un silencio en el cual las dos paradojas generan disonancias, malestares, que llaman a ciertas formas de trámite, que se explicitarán más claramente en la categoría *El Luchar-con*. En este sentido, el otro elemento clave que distingue a los *Conflictos que duelen*, de Los

dolores que se disfrutan, es que, en los segundos, el trámite ocurre en la misma relación formativa en la que ocurre el desencuentro, no necesariamente en el mismo episodio en que este se hace patente, pero sí cercano temporalmente.

Otro hallazgo, que es interesante cuanto menos para mí como estudiante, es que también hubo relatos de *Conflictos que duelen* de parte de las docentes, a propósito, justamente, de su ejercicio pedagógico. Digo interesante para mí, porque en una muestra clara de lo que de la dificultad de observar de manera sistémica me toca a mí, había considerado sólo los conflictos dolorosos de estudiantes como la preocupación investigativa primordial, lo cual justifiqué y problematicé en el estado del arte, erigiendo preocupaciones éticas sobre cómo los entornos formativos asumen la responsabilidad de enseñarnos-mientras-atendemos, de cara a la beneficencia y no-maleficencia de las/os consultantes¹⁵. Calibrándome, incluí estos relatos aquí por varias razones, varias que serán desarrolladas en la discusión, pero claramente, por la correspondencia entre estos relatos y los atributos de esta categoría.

Es llamativa la comparación y contraste entre los relatos provenientes de ambos roles. Ambos relatos dan cuenta de un primer momento de aquellos conflictos que dolieron en que estos fueron asimilados desde una perspectiva a primer orden, así como de momentos posteriores a la eclosión del desencuentro en que paulatinamente, y con esfuerzo, fueron siendo comprendidos de manera relacional-reflexiva a segundo orden, lo cual terminó por *dar permiso* para invitaciones a nuevas formas de interacción, que en algunas ocasiones transformaron las pautas interaccionales de *conflictos que duelen* a *dolores que se disfrutan*, pero que en todo caso fueron dando una posibilidad de alivio y cambio. Esto también ocurría en el relato. Es decir, se da un relato que pasa de estar enmarcado en un primer orden de observación, a aproximarse a una comprensión relacional a segundo orden. Un ejemplo de esto

¹⁵ Otra vez me adelanto a la discusión.

una docente-supervisora, a partir de la imagen de una *dolor que se disfruta*, para mostrar una primera parte más cercana al primer orden¹⁶:

“Entonces yo no me engancho con el tonito [...] no me engancho con la pauta, doy respuesta a lo que piden, y eso hace que la pauta sea diferente [...]”

Y continúa desde una gramática más a segundo orden:

“yo entiendo que la escalada simétrica es interaccional, ¿cierto? [...] la escalada es natural, yo sé que viene la escalada [...] No me angustio, no me estreso, no lo evito [...] no creo que haya casos difíciles, ni personas difíciles, creo que hay interacciones difíciles”.

Esto permite ejemplificar una diferencia que encuentro entre los relatos provenientes de cada rol, en cuanto a la extensión del primer-momento-a-primer-orden en el relato. En compañeras/os, el análisis a primer orden tiene mayor extensión, mientras el de docentes tiene menor extensión, y viceversa. La similitud, es en que el-segundo-momento-a-segundo-orden del relato, termina siendo el foco principal de conversación, convocando a un compartir de voces entre compañeras/os, y a una indagación curiosa de las supervisoras.

De nuevo, no hago aquí ningún juicio de valor. Es quizás el lugar de la experticia e integración del modelo, así como del dispositivo institucional de repartición de las responsabilidades de los roles frente al escenario formativo, los elementos que se me a/parecen como marcadores más comprensivos de esta diferencia observada en el relato, al tratar de interpretarla. No obstante, esto se refleja también en otro contraste, más llamativo. La línea que trazan entre *Conflictos que duelen* y *Dolores que se disfrutan*, en el caso de las docentes-supervisoras, está dada por el nivel de *afectividad dolida manifiesta* por el estudiante, o percibida en sí mismas, en términos de un *percibido* intento de desdibujamiento del rol. En el caso de las/os estudiantes, se traza más por el nivel de *afectividad dolida percibida* en sí

¹⁶ Este fragmento se retomará y ampliará en *Dolores que se disfrutan*, pues corresponde realmente a un relato de este tipo. No obstante, se usa aquí para ejemplificar la observación de los relatos de *Conflictos que duelen*, pues evité incluir estos relatos a modo de prudencia.

mismos, aunque no la hayamos manifestado. No obstante, la línea que *yo* trazo depende, de las condiciones relacionales que, ya sea por fuerza implicativa o por fuerza contextual, marcan definiciones transitorias de las situaciones conflictivas (la noción del desencuentro).

En la codificación axial configuro las tres subcategorías a partir de dos atributos. El primero, la paradoja relacional que se explicita y/o se entrevé en los relatos. El segundo, el ‘riesgo de personalización’. Es decir, qué tanto el conflicto vivido da lugar a la pregunta ‘¿es personal?’ en el relato. Es clave la redacción de este criterio, pues se trata de qué tanto se da lugar a *la pregunta*, no si su respuesta es o se inclina más a un ‘sí’ o a un ‘no’ (ambas se presentaron de manera literal en los relatos, pero nunca de manera categórica, pues no zanjaban la pregunta o su efecto¹⁷). Esto hizo posible no diluir los relatos en la idiosincrasia temática de los conflictos, ni privar de contexto el análisis de aquello que los hace ‘dolorosos’, lo cual correspondería a una codificación selectiva más tradicional, es decir, en la configuración misma de la categorización, no sólo para su reporte etnográfico. Esto se detalla en la **Tabla 3**.

Tabla 3

Subcategorías producto de la categorización axial.

“Riesgo” de personalización	Paradoja interaccional
Alto	¿Es personal?
Medio	¿Ya debía saberlo?
Bajo	¿Y entonces qué hago?

Nota: la noción de ‘riesgo’ no la configuro de manera probabilística, sí bien tenía que ver con que no todos los conflictos de ‘¿ya debía saberlo?’ daban lugar a preguntarse también ‘¿es personal?’.

¹⁷ Aún si la respuesta fuese “sí”, ¿cómo continuar en la interacción? ¿Cuáles actos de habla corresponden al ‘conflicto personal’ y cuáles no? Y cuando disminuye la tensión, ¿es la calma posterior o previa a una nueva tormenta?

Tiene que ver también con la lógica que interpreto en que hubiera esa posibilidad o no. En ¿y entonces qué hago? no aparece el cuestionamiento sobre si es personal o no.

¿Es personal?

Esta categoría es clave dejarla como una pregunta, pues se configura como una paradoja recursiva, por cuanto no logra una respuesta, sino que sostiene una disonancia. Cabe aclarar un elemento significativo de la codificación, y es que los relatos de docentes-supervisoras y compañeras/os se corresponden. Esto no es a la manera de una ‘triangulación de versiones sobre un conflicto’¹⁸, sino en el reconocer vivencias similares donde emergía la pregunta “¿es personal?”.

Para las/os estudiantes, esta pregunta empieza a emerger a partir de lecturas a primer orden donde *empieza a ser visible* un desencuentro en el momento en que el estudiante percibe en la/el docente: interrumpe repetidas veces después de haber dado una pregunta a la/el estudiante; entra inesperadamente al consultorio en supervisión indirecta; se perciben afectos de frustración en la retroalimentación (‘me aburrí¹⁹, ¿para dónde vas?’) o en el lenguaje no verbal de la/el supervisor/a; usa mensajes ambiguos que ‘adjetivizan’ (“estás muy *activo*”) u ‘ontologizan’ (‘toca que *seas* más relajado con el/la consultante’); o secuencias de preguntas que en su conjunto dan pie a interpretar un lugar de enjuiciamiento de base hacia la intervención realizada (p.e. “¿por qué hiciste esta pregunta, y no *esta* otra?”).

Es importante el fraseo escogido, ‘*empieza a ser visible cuando*’, pues desde una comprensión a segundo orden, ya habría, como se venía mencionando, voces socioculturales y -más que ambigüedades- no-claridades que de antemano favorecían la opacidad de las reglas

¹⁸ Dudo que hubiera podido desarrollarse ninguna entrevista si hubiera sido en ese ánimo.

¹⁹ Esto puede ser, entre otras, una forma de intentar conectar con la/el estudiante a través de lo que Cecchin (1987) enmarca como ‘pistas psicósomáticas’ para indicar la necesidad de una postura de mayor curiosidad.

relacionales, opacidad de la que emerge la pregunta *¿es personal?* De nuevo, aquí yo trazo la línea, a la manera de ‘el problema subyacente’, desde una mirada compleja.

En este caso las voces socioculturales que se hacen presentes entre las/os participantes establecen diversas reglas constitutivas: docente es igual a autoridad, autoridad pauta un escenario donde mi comportamiento puede entenderse como obediencia -o desobediencia²⁰, a la vez que como capacidad -incapacidad. Es decir, por ejemplo, en un escenario de supervisión directa, ¿cómo obedecer, demostrando capacidad, a una indicación que no se comprende? No obstante, en las supervisoras la definición transitoria de la situación de un desencuentro está en lograr órdenes reflexivos en la/el compañera/o, desde una postura que apuesta a lo heterárquico, donde cabe la posibilidad de suponer de entrada el nivel de competencia que tiene la/el estudiante para traducir una indicación a sus propios modos de comprensión. Será, entonces, leída como un asunto de imposición de las formas ‘correctas’ de intervenir, lo cual hace ruido con la noción sistémica de pluralidad de perspectivas. Una/un compañera/o caricaturiza un poco el verse hoy día en esa posición en primer semestre:

“Entonces éramos nosotros, porque caímos también en esta jugada de querer mostrar todo lo que hacíamos, pero un poco de tratar de ‘sí lo estoy haciendo bien, por favor, mamá, apruébame’”.

Con todo y el chiste, el peso emocional que tenía el sentirse validadas/os o invalidadas/os en la conversación, muestra la importancia que tiene la voz de la/el supervisor/a, en la medida en que el guion sociocultural que hace fuerza contextual define una regla constitutiva, donde las retroalimentaciones también serían leídas en los polos ‘aprobado, no aprobado’. Aquí, se plantea una no-transitividad entre la academia como escenario de formación, y como escenario de *evaluación*, teniendo más fuerza la noción de ‘filtro’²¹ que la noción de ‘guía’.

²⁰ Alinearse o no a un ideal.

²¹ ‘Filtrar quién sirve y quién no para esto’.

El segundo-momento-segundo-orden en los relatos muestra que al haber una ilusión de acuerdo constituida también por la respuesta del estudiante ('vale, ok, lo intentaré'), y luego una discordancia entre la ejecución de las directrices ofrecidas, o la incorporación de las pistas comprensivas aportadas por el equipo (tanto docentes como estudiantes), y el marco comprensivo desde el cual se brindaban, se contribuía a intensificar la tensión entre las definiciones -reales o imaginadas- puestas en juego sobre 'a qué vinimos'. Y así, volvemos a interrupciones, cuestionamientos, adjetivaciones, etc., que, desde este análisis, pueden ser leídos como intentos de lograr claridad en la comunicación. No obstante, al no realizarse, puede aparecer también en las supervisoras un cuestionamiento análogo a '¿es personal?', por cuanto aparece la impresión de que se puede estar desdibujando el lugar de la supervisión, ya sea por una definición abierta de autoridad, o por la impresión de que la/el estudiante 'no recibe la retroalimentación'.

Cabe aclarar que hay dos acepciones de la pregunta, a la que rápidamente muda la reflexividad de las supervisoras: ¿será algo en la persona del terapeuta? O ¿tendrá que ver con cómo me estoy posicionando? La primera acepción se explora en la categoría *dolores que se disfrutan*, la segunda en *el luchar-con*. En este sentido, esta pregunta puede dar lugar a *conflictos que duelen*, pero no en todos los casos.

Hay una relación entre esta y la siguiente subcategoría, *¿ya debía saberlo?* Lo que cabe decir aquí es que, en esta dinámica, la voz sociocultural alrededor de la autoridad académica proscribía la admisión de 'no-saber', además del conflicto o el desacuerdo, so pena de ser leídos como 'no-preparados', o 'no buenos para esto', y por tanto, *ahí sí*, convirtiendo el desencuentro en un conflicto personal. De cierta manera, la ambigüedad se sostiene también como un esfuerzo o intento de proteger la relación estudiante-docente, que paradójicamente contribuye a hacerla sentir insegura a través de la 'obediencia' de la/el estudiante, o de la retroalimentación docente, como se muestra a continuación.

En términos de *Los Conflictos que duelen*, por así decirlo, ‘a docentes-supervisoras’, se encuentra una dinámica muy similar. El desencuentro, de nuevo, *empieza* a ser visible con ciertas interacciones a primer orden: la/el estudiante ‘no la coge’ tras repetidas retroalimentaciones; puede llegar a levantar la voz, o más comúnmente, a silenciarse, ante dichas retroalimentaciones; o parece rechazar de plano la retroalimentación que se ofrece ante una incorporación ‘fallida’ de las retroalimentaciones.

Aquí, de nuevo opera la pregunta ‘¿es personal?’, por cuanto la -y aquí es importante el fraseo- *percepción* inicial, a primer orden, es que la/el estudiante ‘*consigue*’ -cuanto menos para sus adentros- desdibujar el lugar de la/el supervisor/a. Y se figura en el relato como un auténtico malestar ante el riesgo de invalidación interpersonal, así como de preocupación sobre las propias estrategias comunicacionales-pedagógicas. No encuentro un lugar de ‘lucha por el poder’, o de ‘autoridad’, como yo mismo también llegué a preguntarme en primer semestre. En lo que logro comprender en estos relatos, aquí la voz sociocultural que opera es radicalmente distinta a la que opera en estudiantes. Y parece tener que ver con creencias compartidas y sustentadas en lo sistémico, alrededor de la búsqueda de formas de aprendizaje heterárquicas en la relación que configuran, en congruencia con el medio particular en el que llevan ya bastante tiempo moviéndose *de lleno* las docentes. Así, no encuentro un posicionamiento desde la autoridad que, en cambio, las/os estudiantes temen, o temíamos, para ser más precisos.

Una respuesta autoritaria podría poner fin al vértigo, pero derrotaría a ‘los fines pedagógicos’ propiamente sistémicos. Una horizontalización de la comunicación puede también ser paradójica, pues una retroalimentación hecha ‘bajo una igualdad supuesta’ puede resultar tremendamente pesada (‘me habla como colega, pero yo apenas estoy aprendiendo’). Y la retroalimentación ‘redactada reflexivamente’, termina siendo leída desde la ambigüedad,

ya que el estudiante aún no se ha incorporado a las lógicas heterarquicas, toda vez que las voces socioculturales de lo autoritario hacen ruido. Un ejemplo de esto último:

“Era como ‘¿pero no crees que hay algo que debes hacer mejor?’, ‘siento que se te está escapando algo’ [...] Mi pregunta inmediata era ‘bueno, ¿qué estás viendo que yo no veo?’, ‘No, no, no, revísalo’. Entonces queda uno como...”. (Relato de una/un participante)

¿Qué significa este ‘no, no, no’? ‘¿No *te* quiero explicar?’. Lo dudo, creo, más bien, que habla de una dificultad en transitar entre la experticia de años de quien supervisa, y la búsqueda de una posición más heterárquica en la supervisión. Desde el rol de la/el supervisor/a me imagino la pregunta ‘¿cómo hablar del desencuentro, sin que sea invalidante, pues ya de entrada tengo una posición de poder? Quizás, no planteando directamente mis puntuaciones y distinciones, que pueden ser leídas como una imposición (‘hazlo como yo’), sino sugiriendo preguntas para movilizar la reflexividad (herramienta sistémica por excelencia); pero ahora me pide que le diga cómo hacerlo’. ‘No no no’, puede ser un intento de comunicar, justamente, a través de la repetición como intento de generar un mensaje a nivel relacional, ‘no te quiero imponer mi punto de vista, no se trata de eso lo que te estoy diciendo’. Pero, en el rol ‘en primera persona’ del estudiante ‘¿cómo podría yo llegar a respuestas si no sé de dónde vienen las preguntas?’ y por lo tanto ‘¿no será que no me explica porque *no quiere?*’, ‘y si no quiere, ¿es personal?’²².

²² Una salvedad: ¿por qué permitirme especular de esta manera lo que debieron o no haber pensado? Por un lado, no especulo sobre el tren de pensamiento de la/el participante, así se dio en la conversación, lo que hago aquí es esquematizarlo a la luz de los hallazgos en el análisis cualitativo. Segundo, especulo sobre el tren de pensamiento de la/el supervisor/a, porque no fue de boca de esta/e participante que surgió este análisis a segundo orden. Tercero, porque independientemente de que mi ‘lectura mental’ sea ‘correcta’, la pregunta fundamental desde el CMM y la pragmática de la comunicación no es sobre la veracidad de los enunciados, sino sobre su utilidad para construir mundos sociales. Así, es lamentable no haber comprendido esto al momento de la conversación, y no haber contado con el tiempo para entrevistar a parte a la/el participante para discutir sobre esta lectura. Eso será tarea en el proceso de devolución. No obstante, ¿qué permitiría esta lectura en la tarea de la devolución? Cuanto menos, la posibilidad de ampliar interpretaciones, favoreciendo órdenes

El ‘¿en qué me equivoqué?’ o ‘no entiendo’ en el que se posiciona la/el estudiante, cuando no se expresa, puede ser leído en primer orden por la/el docente desde cualquiera de las opciones reseñadas. Y cuando emerge, también, además de como un desdibujamiento del rol (puede ser leído como un ‘dime entonces tú qué hacer’), o, de nuevo, como un ‘no cogerla’. Esto hace emerger la pregunta ¿es personal? En sus dos ejes, capacidad ¿(cómo hago para ser mejor terapeuta/supervisor/a para la/el otra/o?), y relación (¿por qué no conectamos? En suma ¿será que es por mí? ¿por la/el otra/o?).

Cabe aclarar que, en dos de las tres supervisoras, este tipo de conflicto es ubicado históricamente en los comienzos de su ejercicio como supervisoras, y, las tres, como algo raro e inusual. Esto, respondiendo al contraste entre cómo las/os participantes de un rol u otro trazan en lugares distintos ‘la línea’ entre cómo un conflicto que duele puede empezar a ser un dolor que se disfruta. Esto no quiere decir que las docentes supervisoras no registren malestares no-dichos, no abiertamente manifiestos, como se verá en la categoría *Dolores que se disfrutan*.

Hoy, tras hacer estos análisis, comprendo *el lugar* de la supervisión en mis propios *conflictos que dolieron*, tanto a partir del asunto de las reglas interaccionales, como de mis reflexiones a segundo orden de este problema: «¿cómo estoy construyendo que el no saber-aún me invalida como terapeuta-en-formación?». Esto me llevó a otro tipo de conversaciones con mí en-ese-entonces-supervisora, que configuraron una pauta de *Dolores que se disfrutan*, pero a través de un trámite *luchado*, como se verá también en la categoría El luchar-con.

Por último, quiero resaltar que los *conflictos que duelen* pueden darse entre estudiantes. Justamente, con el pretexto de estas conversaciones, fue posible romper el silencio con una/un compañera/o sobre un conflicto que tuvimos en primer semestre, y comprenderlo en cómo fue

reflexivos. No en la/el participante, sino en ambas, incluyéndome. Un detalle, no obstante, es que en este punto de la conversación emergió una lectura de segundo orden de otra/o participante, por lo cual perdió volumen, para mí, al momento de la conversación, las implicaciones de estos enunciados. ¿Para qué éste pie de página? En un ánimo de ‘fe de erratas’, por aquello de ser una tesis ‘a puertas abiertas’.

un intento de clarificar las reglas de juego desde la ambigüedad. Al conversarlo, no sólo fue provechoso en términos de nuestra relación de amistad y colegaje, sino que también fue visible el alivio que provocó el poder manifestarlo, así fuera un año más tarde. Esto también da cuenta de las huellas de estos conflictos.

¿Ya debía saberlo?

Como dice un/a participante,

“Como unos elementos ahí que de pronto son los no dichos, a mí me dejan un hueco que pues llené y hay afortunadamente huecos para llenarlos”.

Hay un acuerdo general en el grupo de estudiantes, de que un presupuesto muy particular operó abiertamente en escenarios catedráticos, e hizo ruido con los escenarios de supervisión directa (esto lo refiere sólo un participante). A saber, como dice otra/o participante:

“Cuando nos dijeron ‘ah ustedes escogieron esto, ya saben por qué lo escogieron, entonces esto (la teoría) no es necesario’. Y a mí eso me desconectó mucho al principio en la maestría, como no encontrar, porque es necesario al inicio para poder estar muy... claro en términos teóricos del enfoque”.

Este presupuesto hace ruido con otro mensaje, que de la mano de tres estudiantes sería:

- o de la ‘la técnica por la técnica’

- ¡Exacto! Como “no, si ustedes quieren eso, entonces hagan después un estudio de la técnica, pero acá no vamos a ver eso”.

- y entonces ¿en dónde?, o sea...²³

En ese punto se teje una conversación alrededor de cómo se tramitó esta dificultad, que dio cuenta también de la dificultad en sí. Particularmente ceñida al primer año, este es el punto en el que empieza a aparecer el lugar de los/as consultantes, pues el clamor de las/os estudiantes va hacia la expectativa que las clases proveyeran de solidez para atender de

²³ ¿En dónde integrar ambos niveles del enfoque ahí nombrados, “lo profundo” y “lo técnico”?

manera ‘responsable’ los encargos terapéuticos. Esta solidez, de acuerdo con las participantes-supervisoras y las/os compañeras/os, es en gran parte provista por las supervisoras, en el acompañamiento a la intervención. No obstante, contrario a mi preocupación, en los relatos no hubo eco sobre el impacto de esto en la intervención, más bien al contrario, en el *cómo comprender* mejor, en términos de esa “rigurosidad teórica”, lo que en consulta ocurría.

Este comprender ponía en juego los sentidos de autonomía, en cuanto a un criterio emergente del estudiante para intervenir, generalmente compensado de manera recursiva en primeros semestres con referentes previos que pueden ser relativamente ‘ajenos’ a la sistémica²⁴. Es decir, *¿ya debía saber esto?*, opera en parte desde la voz sociocultural del deber ser, como un cuestionamiento dinamizador de angustias de futuro, *‘¿si ya debía saberlo, y por tanto, no lo aprenderé aquí, ¿cómo haré cuando me gradúe y no cuente con docentes?’*.

También, aparece una particular dificultad de la sistémica (que es a la vez su potencia), y es su carácter abierto, cambiante, y tras del hecho, polisémico (‘autorreferencia’ tendrá connotaciones distintas si se opera fielmente desde una escuela narrativa, a si se hace desde una escuela constructivista-estratégica) o incluso heteroglósico (‘jerarquía, roles y límites’ pareciera a primera vista algo ‘exclusivo’ de la escuela estructural, es decir, como si no pudiera entrar en, por ejemplo, lo narrativo, esto es, si se presupone o justifica el purismo como admisible en una epistemología sistémica). No obstante, es justamente ese rigor teórico con el que, en primeros semestres, no contábamos tanto. Un ejemplo de esto en el relato de una/uno de las/os estudiantes:

“Exacto. ¿Como que antes tenía A B C D E hasta Z, y yo ‘¿y acá qué hago? ¿Por dónde voy?, bueno, intentémoslo, exploremos, ta, ta’. Pero antes no veía caminos, entonces era como ‘¿qué hago?’. En tercero (semestre) de nuevo, como que se abrieron varios caminos. Y en cuarto esos caminos se tornan conocidos, como hacia dónde pueden ir. Entonces es

²⁴ Descubrí en la conversación con las supervisoras que esto es lo esperado.

como “ok, tengo toda esta variedad de caminos, chévere, interesante, cómo podemos buscar hacia dónde podernos ir”, pero con conocimientos, con bases”.

Por otro lado, como se mencionó previamente, este factor entra a jugar en *¿es personal?* A saber, pues en la no-claridad sobre cómo se están incorporando una multiplicidad variada de conocimientos, cuya adquisición *teórica* además se proyecta lograr en muy poco tiempo (técnicamente, en los dos primeros semestres, pero dos años... también lo percibo reducido de cara a la inmensa complejidad del enfoque), hace parte de los desencuentros en los que una retroalimentación no encuentra eco en la/el estudiante; o viceversa, la/el estudiante no encuentra conexión con la retroalimentación recibida. Esto, además de la ya conocida ‘dificultad propia de pasar de un pensamiento lineal, a uno circular’. Y esto erige una pauta de silencio que se prolonga, sostenido por la pregunta *¿ya debía saber esto?*, donde se pone en duda la legitimidad de los propios puntos de vista, donde se asume tener que operar en la ambigüedad, y donde empiezan a fraguarse dudas sobre la propia legitimidad como futuras/os terapeutas. No sobra reiterar, es una vivencia de angustia y/o frustración que acompaña esto, motivo por el cual hace parte de *los conflictos que duelen*. Afectos, además, intensificados, de cara al hacerse cargo de un caso, y sus encargos terapéuticos.

Aquí, una experiencia propia. Aprender a escuchar a dos, tres, cuatro, o incluso cinco personas en un consultorio, poder tomar nota de sus informaciones *y además* poder formular hipótesis in situ, fue de las cosas que, en mi primer semestre, más energía me tomaban. Allí, la pregunta *¿ya debía saber cómo hacerlo?* Me acosaba, pues se trataba de un caso de violencia intrafamiliar. No obstante, la contención que recibí frente a esta tensión, así como las orientaciones frente a la intervención, fueron dando una posibilidad de trámite resolutivo que, además, se cimentaba en observar los cambios y mejoras en el caso que atendía.

Eso no niega la intensidad de la angustia, ni para mi caso, ni para el de mis compañeras/os. A continuación, un ejemplo de cómo se intersectan las preguntas *¿es personal?*, con *¿ya debía saberlo?*, a partir de la imagen posterior a su resolución:

Ahora [...] yo reconozco mi un criterio, que no sé por qué no se lo comuniqué por ese adormecimiento o hipnosis en las que entramos con los profesores, por el deber ser; pero siento que tuve más cómo cuestionarlo en mi interior. O sea, tenía mucho más referentes teóricos que me decían “por ahí no es”, que era un poco como, en estos dos años jamás en la vida un supervisor me ha hecho ese tipo de preguntas como las que ella me está haciendo y que me están produciendo un sesgo. (Relato de una/un compañera/o).

Cabe aclarar, estos ‘referentes teóricos’ no se configuraban como una ‘validación externa, objetiva’, sino que en el diálogo con estos hacía parte de una búsqueda de ‘la propia voz’, en términos de contenidos ‘extra-sílabus’, que en aras del trámite de este conflicto íbamos revisando paulatinamente, a propósito del primer extracto, esos ‘huecos que *afortunadamente* aún hay por llenar’.

La dinámica paradójica que entra en juego es, de nuevo, la inserción en la micropolítica del encuentro de guiones culturales, donde el *no saber aún*, que hace eco con el ‘ya deberían saberlo’, plantea una situación particular. Admitir no saberlo sería, en ese marco relacional definido interaccionalmente, admitir *no estar listos para la sistémica*. Pero no admitirlo implicaría perder la in/formación que justamente nos prepararía para ella. Y esto hace eco en mis compañeras/os con las experiencias formativas previas, desde la educación primaria hasta la ‘superior’, que van configurando una micropolítica en la interacción donde el error se acerca a la lógica de ‘el pecado, la confesión y la penitencia’.

Finalmente, cabe resaltar que a pesar de las dificultades y malestares que implica esta paradoja relacional, es así mismo la que más fácilmente se ‘despersonalizó’, la que más fácilmente se tornó un *dolor que se disfruta*. Esto se desarrollará en *El Luchar-con*, pero un ‘síntoma’ del lugar de voces socioculturales truncando nuevas formas de relacionarnos con el no saber, es la prelación que tienen las voces de múltiples docentes que, en semestres posteriores, nombraron abiertamente la posibilidad de no saber, con todo y haber ‘pasado’ ya el semestre anterior (¡qué paradoja!). Es decir, esa validación desde una ‘figura de autoridad’ favoreció una fuerza implicativa que valida el no saber (aún y ‘ya habiendo visto ese tema en

el semestre pasado’), si bien venía igualmente empezando a tejerse tímidamente en distintos escenarios formativos, primordialmente los informales, entre pares.

¿Y entonces qué hago?

Esta subcategoría es en la que los relatos ya traen un mínimo grado de ‘personalización’, pues parten de una observación a segundo orden sobre las implicaciones para la postura terapéutica de la pauta relacional que emergía en el escenario de supervisión, y cómo la propia participación la constituía *también*, pero con la atención puesta en las necesidades de las/os consultantes. Aquí, las/os participantes reconocen el reto de acompañar, tanto a nivel supervisor/a-estudiante, como terapeuta-consultante, sobre todo en términos de casos de ‘pautas severas’, como violencia intrafamiliar y riesgo de suicidio. Esta subcategoría agrupa los relatos que muestran la tensión particular de cara al caso. Aquí corresponde entonces los relatos marcados por la dificultad, acompañada por afectos más cercanos a lo angustioso y lo esforzado, que a la indignación.

“Los momentos en los que he sentido más, no sé si llamar la tensión, dificultad, como que yo no fluyo, como que salgo mal, son momentos en los que me desconecto de lo que soy y empiezo a hacer más caso de lo que creo que ‘me dijeron que tenía que hacer’, decir, indagar, porque entra como un deber ser”. (relato de una/o compañera/o).

De nuevo, hay un reconocimiento de cómo los propios lugares de aprendizaje en distintos territorios cotidianos de la cultura sesgan hacia una lectura de autoridad, ‘obediencia o desobediencia’, susceptible de contribuir a impasses terapéuticos. Esto, como parte del reto de lo que es aprender-enseñar-mientras-se-atende. No obstante, la pauta de silencio se rompe más fácilmente en estos relatos. Por lo que pude entender, quizás es gracias a la fuerza contextual de los compromisos-preocupaciones éticas tanto de estudiantes como de docentes, que resta importancia al temor de invalidación del desencuentro formativo:

“Creo que estas tensiones, para mí son claramente una oportunidad radical de aprendizaje. Porque nos encontramos en lo humano, en la ansiedad de ‘mi supervisora quiere que esto

avance’, ‘mi supervisora quiere que yo aprenda’, y uno también ‘yo quiero que vaya bien el caso’, ‘yo quiero mostrar que sé’”.

Esto impulsa la búsqueda de alternativas relacionales, lo cual se detallará en *El Luchar-con*. Lo que atañe aquí reportar sobre este aspecto, es que, si bien suspende temporalmente las paradojas relacionales previamente mencionadas, no necesariamente se encauza hacia tramitarlas directamente en el escenario en que cobran lugar, puesto que la preocupación está puesta sobre *el caso*. Tenía que ver con ‘interconsultas’ con otras/os supervisoras, con compañeras/os, o incluso en contextos de ‘seminario’. Esto va indicando otra faceta donde se va dando un tránsito a una mirada a segundo orden, en este caso de la interacción terapéutica, que va conectándose paulatinamente con la mirada a segundo orden de la interacción *pedagógica*. Este proceso es esforzoso, como lo muestra este relato de una supervisora:

“Cuando está sucediendo algo en supervisión y yo estoy viendo como una intervención que... como muy desfasada de lo que yo pienso que debe ser, y trato de explicarlo y no logro explicarlo, eso es una tensión. Porque es una tensión que yo misma me pregunto ¿cómo hago? Porque digo “¿será que es una dificultad en la comunicación?, ¿será que lo que yo le estoy diciendo-?”. Pero como que el estudiante... no lo entiende... no es porque no lo quiera entender, sino realmente no lo entiende”. (Relato de una docente-supervisora)

Se puede observar también la conexión con las paradojas relacionales previamente descritas, en términos de cómo hay resonancias con las premisas socioculturales de autoridad (acatar o no acatar), de competencia (entender o no entender), en una relación donde no es claro qué está ocurriendo para que se estén dando estos impasses. Como se mencionó previamente, en el relato de esta supervisora se ve el paso casi inmediato al segundo orden de observación, pero también se resalta que no siempre es posible, ahí y entonces, percibir la operación de estas reglas traídas a fuerza de las experiencias vividas en otros contextos socioculturales, en particular los formativos. Por último, esto invita a un cuestionamiento sobre las implicaciones de las intersecciones entre lo formativo y lo clínico:

“nos pasaron unos elementos, hubo unas tensiones en donde no nos sentíamos tranquilos. Yo creo que entramos con angustia un poco a la supervisión, y eso era una gran pregunta para nosotros, y no salíamos, yo no salía dinamizado a decir ‘voy con confianza a lo que puedo dar o aparecen estas ideas’”. (Relato de una/o compañera/o)

Dolores que se disfrutan

Y me decía “mira, qué no entiendes”. Y entre más me preguntaba, aunque a veces me costaba y las supervisiones con ella muchas veces fueron durísimas, pero al final yo, ¡yo salía feliz!, aun cuando fueron duras.

-Relato de una/o de mis compañeras/os

La armonía de la música es el resultado de un viaje que transcurre entre tensiones y relajaciones.

– Cita atribuida a diversos compositores, y comúnmente utilizada en la enseñanza de la teoría musical.

Cuando se entrenan artes marciales, hay una dinámica nombrada con el anglicismo ‘*sparring*’, en el que dos compañeras/os combaten amistosamente regulando su fuerza, con un acuerdo a veces explícito, a veces tácito, sobre la intensidad y propósito de la actividad. Sobran las peleas encarnizadas que a veces inician en un ‘*sparring*’, cuando hay una transgresión en el contexto de unos límites y propósitos no clarificados; es esa fina línea entre el juego y el combate, de la que ya Bateson hablaba. No obstante, cuando tanto entrenador, como entrenadas/os acuerdan explícitamente -y respetan- unos límites, el dolor que produce un golpe recibido dentro o ligeramente fuera del límite, es motivo de risas, empatía, y acogimiento.

Como lo muestra el epígrafe-extracto de una de las conversaciones, es ese el contraste con la categoría *Conflictos que hieren*. Es llamativo el encuentro en las posturas de dos de las supervisoras, en términos del lugar de anclaje reflexivo para las estrategias que despliegan para clarificar esa línea. Ambas lo ubican reflexivamente en sus propias experiencias como estudiantes, en lo tensionante que era el llamado repentino para pasar al otro lado del espejo, o

la entrada inesperada de el/la supervisor/a a cargo; y cómo esto les ha invitado a desarrollar anticipadamente una serie de afirmaciones verbales y no verbales para afirmar y re-afirmar ‘preventivamente’ estos límites y propósitos bajo los que deben ser leídos esos desencuentros compartidos con los *Conflictos que duelen*. Así, marcan las reglas constitutivas y regulativas de lo que debe significar un episodio de una llamada o entrada (en supervisión directa), el que se hará una confrontación a la/el terapeuta en formación (en ambos encuadres de supervisión), etc. De nuevo, aunque tense, el encuadre claro sobre ‘a qué vinimos’ y la regla constitutiva de ‘es para formarnos’ (‘no es personal’), ejerce una fuerza contextual que torna lo que inicialmente podría ser percibido como un ‘golpe’ en gozo. Un gozo, además, compartido desde ambos roles. En este punto, al unísono podrían haber dicho supervisoras y estudiantes: ‘¡el conflicto es parte del proceso!’. Sí, ¿pero cuáles conflictos y qué tanto *hacen parte*?

Hay dos contrastes llamativos con los *Conflictos que duelen*. El contraste primordial está en la claridad en las ‘reglas de juego’ y propósitos del encuentro, y los afectos que de ahí se derivan y marcan el tono emotivo de la relación pedagógica. Estas reglas permiten encuadrar el desacuerdo como legítimamente manifestable, y como un lugar valioso como vehículo formativo. Así mismo, una validación del ‘no saber’, así como un abierto ‘no’ a la posible pregunta ‘¿es personal?’, como vías para ‘limpiar’ de sensación de *riesgo* para exponer las propias posturas o malestares. Esto parte no solo de la ‘claridad’, sino del ser comprendidas y aceptadas por las/os involucrados en el escenario formativo. En este respecto, es interesante constatar las diversas maneras en que se construyen estos acuerdos, toda vez que en común operan como ‘contraparadojas’, por cuanto contribuyen a neutralizar la intrusión de las voces socioculturales. Esto permite un tono -a propósito del asunto del *tonito* en el fragmento que se retomará más adelante- emotivo de *satisfacción*, una experiencia de ‘cierres que generan aperturas’ en clave de *curiosidad*, trámites resolutivos en clave de *alivio*, logro de comprensiones conjuntas en clave *extática*, o cuanto menos fascinante, que acompaña el

proceso y ‘resultados’ del afrontamiento de los impasses, y el vínculo formativo que ahí se reafirma.

“Para mí eso fue súper tensionante, fue como súper ‘¿¿qué?!’ [...] Lo positivo fue que de alguna manera me permitió a mí no entender tan rápido [...] porque a mí jamás en el planeta se me hubiera ocurrido. O sea jamás, jamás [...] emocionalmente es como un sentirse equivocado, y no porque mi supervisora me estuviera diciendo “estás equivocada”, sino porque... yo no sé, porque ahora que me lo preguntas, digo, mi supervisora me lo dijo light, solo que lo que me decía era muy denso [...] Y fue una tensión que además no se quitó ahí [...] De hecho, lo que te decía, *hasta el final de semestre* reflexionamos al respecto”.

Aquí, por ejemplo, es claro el lugar de afirmar y re-afirmar las reglas de juego que enmarcan la tensión como un vehículo de aprendizaje, en el hecho de que tanto supervisor/a como estudiantes dieran pie a continuar esta conversación, reconociendo que no por ‘haberse hablado ya’ ha quedado cerrada.

El segundo contraste con los *Conflictos que duelen* es que el atributo de distinción para las subcategorías está marcado principalmente por el terreno donde se manifiesta el desencuentro en los relatos, encontrando tres ‘tipos’ de relato, como se muestra en la **Tabla 4**. Relatos sobre *cómo* se dio un trámite de una tensión que viven principalmente estudiantes, y en la relación docente-estudiante; relatos sobre la tramitación de tensiones originadas en impasses de los procesos terapéuticos (reconocidas desde ambos roles); y relatos sobre tensiones que viven principalmente las supervisoras, en términos de los límites de su ejercicio. En este sentido, se verá que cabe la posibilidad de que estas dinámicas sean un recurso potente para el aprendizaje de lo sistémico, no sólo para la disipación de malestares.

Tabla 4

Reporte de la codificación axial en ‘dolores que se disfrutan’

Principal sistema implicado en el relato	Relatos sobre dolores que se disfrutan
Sistema pedagógico	La arena formativa

Sistema <i>clínico</i> de supervisión	La arena del arte
Orden reflexivo sobre el sistema pedagógico	Salir de la arena

Nota: la noción de ‘arena’ es una continuación de la metáfora del arte marcial.

La arena formativa

Los relatos de esta categoría *me exaltan*. No sólo en términos de lo que efectivamente hay de extático y gozoso en la vivencia de resolución de una paradoja (soy uno de las/os estudiantes que lo viven así), sino en términos de haber encontrado suficientes relatos como para poder dar cuenta de estrategias y tácticas bien acotadas para la afirmación y re-afirmación de las ‘reglas de juego’ y propósitos de este.

Por un lado, están las estrategias ‘en caliente’, que se reflejan en el siguiente fragmento que retomo de la supervisora:

“Lo primero es que yo no me enojo porque se enojen [...] Yo entiendo que el estudiante tiene todo el derecho a preguntar, y a cuestionarse y a cuestionarme. Y entiendo que puede ser muy molesto recibir una mala nota y que en medio de eso uno puede estar muy bravo. Entonces yo no me engancha con el *tonito*, no me engancha con la pauta [...] entra la escalada simétrica, porque yo te compro tu sistema de interacción. O, me responsabilizo de mi parte de la comunicación, entiendo tu molestia y tu furia, entiendo que es tu derecho, entiendo que no tiene que ver conmigo [...] Y me siento contigo, y te explico cuáles fueron tus fallas, cuál es la expectativa. Me siento contigo y te explico qué debería haber tenido esa hipótesis para haber llegado al cinco y no al tres-ocho [...] [de este tipo de conversaciones] siempre salen agradeciendo. Y yo creo que es lo normal. Si uno se encuentra con un ser humano que se toma el tiempo de explicarle a uno, independientemente de que uno no esté de acuerdo, ¿sí? Pues es que el desacuerdo es un derecho que tenemos, o sea, el poder aceptar que tenemos el derecho a estar en desacuerdo, pero no por eso nos tenemos que odiar. Eso es una, eso es mucho más formador que *hoooras* de supervisión”.

En el arco de estos episodios, pero también a lo largo de estas historias relacionales, se logra una tensión-relajación armónica²⁵, en la medida en que hay igual peso en la tensión - ¡y

²⁵ En el caso de este fragmento, haría un símil con la armonía del ‘punk’.

qué tensiones! - que emergen en la interacción, así como en el marco relacional que la contiene y transforma. Es llamativo el uso explícito de la consigna ‘no es personal’, tanto para sí misma, como para quien está en el rol de estudiante, y la ‘contraparadoja’ en la que se da una interacción tan profesional como lo es cuidadosa, a pesar de ‘la oferta de comprar una escalada simétrica’. Esto anticipa a la subcategoría ‘cuando hay que salir de la arena, a propósito de las distinciones entre desempeñarse como supervisor o como terapeuta.

Aquí va otro ejemplo que incorpora este rasgo ‘contra-paradojal’. Nótese la connotación de la palabra ‘cachetada’ al haber sido dicha riéndose:

“Yo le decía [a la/el supervisor/a] ‘pero es que yo lo que estoy viendo es esto’. O sea, como que le ponía mi voz con tranquilidad [...] Y fue en un en un momento que dije como ‘ok, ¿será que entonces lo estoy mirando desde una manera que de pronto no es para movilizar esto?’ Dije ‘ok, voy a irme con lo del equipo’, y literal iba a hacer lo mismo que había hecho en algún momento de replicar. Y el comentario de la/el supervisor/a, que claro, lo sentí como puuj, la cachetada ahí (ríe), fue como ‘no, aquí no vengas’ a... ¿cómo fue que me dijo? [...] como ‘no, aquí no vengas a buscar aprobación de nosotros, ve y hazlo tú’. Entonces claro, ese comentario fue como ‘pues es que, al contrario, lo que yo estoy haciendo es distinto, entonces quiero probar es lo de ustedes’ [...] Entonces como que ese día me acuerdo que la/el supervisor/a me dijo ‘ok, toma’ me dio un marcador, y me dijo ‘pon aquí qué quieres hacer esta sesión’. Y yo le dije ‘mira, esto, quiero abordarlo así, así y así’, ‘¿y cómo lo conectas?’, ‘así y así y así’. Y fue como ‘ok, me parece que tiene mucho sentido, porque esto, lo otro...’.

Esto, relatado con gozo, con todo y el lenguaje que puede a/parecer fuerte en un principio, de parte de la/el supervisor/a, sorprende por cuanto no se configuró en un *conflicto que duele*²⁶. No obstante, tanto en el arco de la historia de la relación formativa, como en el arco del episodio del extracto, hubo gestos de la/el supervisor/a y de la/el compañera/o que afirmaban y reafirmaban un lugar de confianza, de ‘pulla’ mutua si bien amistosa. En este caso, mi compañera/o relató que esa ‘cachetada’ le hizo ruido con *conflictos que dolieron*,

²⁶ Esto dicho desde un punto de vista que dicotomiza entre ‘conflicto’ y ‘armonía’.

pero que logró participar de una pauta relacional distinta, agarrándose, entre otras, de sus aprendizajes sobre los trámites (desde *El Luchar-con*) de aquellos conflictos, pero también del marco relacional ofrecido coherentemente por la/el supervisor/a. En el ‘arco’ de *este* episodio, el gesto (acto de habla) cuya fuerza implicativa intrínseca re-afirma este marco (‘el desacuerdo es legítimo, tu voz propia no será leída como desobediencia’), fue el pasarle el marcador y adoptar un lugar de escucha, *sin interrupciones*.

¿Cómo opera ese marco de ‘reglas de juego’ y propósito? Opera micropolíticamente, redistribuyendo las relaciones de poder en el espacio formativo concreto, así como resignificando las creencias que lo sustentan. De una voz sociocultural que previene ante el desacuerdo, o la diferencia entre puntos de vista, o su ‘distancia’, a veces “remota”, como decía una compañera, que puede haber entre las perspectivas de supervisor/a y estudiante; a una que, cuanto menos, no la invalida, y propugna por nuevas posibilidades de comprensión. Es interesante que esto parece que puede operar generativamente también en casos donde esa ‘distancia’ se cimienta en creencias particularmente problemáticas, que se asemeja a polarizaciones presentes en la cultura, pero esto se desarrollará en *‘El luchar-con’*.

Llama la atención la pauta que despliega una docente, que no hizo parte de las conversaciones, si bien sí su voz. Dice, en esta ruta de la re-significación de la ‘experticia como autoritarismo’, una compañera, desde una posición meta-observacional como co-investigadora:

“Yo aquí traigo una palabra que usa una profesora, que me gusta mucho, y que hace poquito lo comentábamos con alguien, y es ‘colegas’. Creo que cambia, creo que el lenguaje construye realidades y en la medida en que yo reconozco que estoy con colegas, que tienen estilos terapéuticos, que tienen miradas, se enriquece mucho más el conocimiento, es mucho más sistémico, mucho más horizontal, que algo que se ejerce desde una jerarquía vertical que termina desdibujando lo que cada uno cree y quiere poner en ese espacio”.

Esto es, incluso el uso explícito de ‘juegos del lenguaje’ distintos, empieza a marcar unas reglas de juego y propósito en la relación formativa. Probablemente se percibirá ya en este punto que tengo un sesgo, sugiriendo que son *las/os docentes* las/os responsables de esto. Pero, aquí hay dos puntos a considerar. El primero, la relación de poder de base. Esto se ampliará en la discusión, pero atañe aquí resaltar que las formas de relación en lo sistémico son -y esta observación ha sido consignada incluso desde los textos iniciales del enfoque- extrañas, cuanto menos, para las formas de interacción legitimadas en la cultura occidental. Además, desde una lectura sistémica no se puede excluir el marcador de contexto de quiénes establecen, por así decirlo ‘las reglas de la casa’, en términos de la repartición de roles socioculturales. Es usual que el estudiante se responsabilice -o abdique de su responsabilidad- sobre sus resultados académicos, ¿qué tan usual es que se considere co-responsable de las dinámicas de un escenario presidido por una/un docente? En este sentido, y teniendo en cuenta lo novedoso del enfoque y/o de lo clínico para varias/os compañeras/os, hay un lugar de ‘recibida’ de quienes sostienen y definen el lugar de la formación sistémica.

El segundo punto a considerar es que no se dio solamente en esta vía. Tómese el extracto de ‘la cachetada’ como ejemplo, en el que la/el compañera/o da origen a la posibilidad de trámite resolutivo, al haberse manifestado abiertamente, rompiendo el silencio, como hubiera sido posible no hacerlo, configurando un *Conflicto que duele* a pesar de contar con las condiciones relacionales en el espacio para que sea un *Dolor que se disfruta*. Para mostrar la faceta participante de la/el estudiante, con todo y su ‘posición baja’ en términos del marco contextual de poder que define el encuadre académico, está el siguiente fragmento:

“Sí pude poner, por ejemplo, en la supervisión mi frustración frente a esa sesión [...] Y que en ese espacio me sentí muy acompañada por la supervisión, como también reconociendo que es un caso que conocemos, tal, como ver las complejidades del caso también. Sí, entonces después de esa supervisión lo seguí pensando y lo seguí pensando y lo seguí pensando [...]”

En este caso, conversábamos sobre experiencias tensionantes, y cómo se les había dado trámite, a lo cual varias/os compañeras/os hablaban primero-en-primer-orden sobre su sistema observado en el marco de la conversación (las/os docentes). En este punto, es llamativo el ‘lapsus linguae’ entre ‘supervisora’ y ‘supervisión’, por cuanto, en el lenguaje ordinario, la supervisión no acompaña, sino el equipo *de* supervisión. No obstante, parece que eso es lo que estaba siendo nombrado, más aún, estaba siendo nombrado un espacio relacional con unas reglas y posibilidades particulares, que daban lugar a un *Dolor que se disfruta* en la arena formativa, que permitió cierres para dar aperturas de curiosidad:

“Y eso también pues es muy valioso porque me permite confiar en que, eso, le voy a contar seguramente la siguiente supervisión que hice eso con mi consultante [...], permite también tener la confianza, decir como ‘¿te acuerdas que te dije que iba a hacer esto?, no lo hice (risa), me fui por otro lado’ (risa)”. (Relato de una/un compañera/o).

Finalmente, es llamativa una estrategia de una de las supervisoras, que opera tanto para marcar una relación abierta al conflicto, como para potenciar el aprendizaje reflexivo. Esta estrategia está además complementada con la búsqueda de acuerdos explícitos sobre la fuerza constitutiva del significado de una llamada al otro lado del espejo, o una entrada de ella a la sesión con la/el consultante. El acuerdo explícito es verbalizado: “aquí no venimos a juzgar, venimos a formarnos”, y se afianza “cada vez que uno escucha como cuando les preguntan a sus compañeros como, ‘¿cómo lo hice? ¿Lo hice bien, lo hice mal?’”, con comentarios como “más que bien o mal lo estás haciendo”. Pero también se alimenta desde una forma muy particular de silencio, que es coherente con esta consigna:

“Creo que el ejercicio de no interrumpir tanto también ayuda [...] imagínate que estamos conversando, yo todo el tiempo te estoy diciendo ‘no, pero, no pero, no pero’. Pues ya va a llegar un momento donde tú te vas a silenciar [...] va a llegar un punto donde vas a pensar mucho lo siguiente que me vas a decir [...] En ese primer momento no te voy a interrumpir. Voy a estar muy atenta y probablemente esté muy atenta a algunos contenidos, [...] y al proceso, entonces probablemente te diga [...] ‘¿qué pasó en cómo lo estás haciendo? yo veo que él habla y habla y habla y tú lo único que haces es decir sí, señor, sí, señor, sí,

señor, sí, señor, sí, señor; entonces me pregunto ¿qué estás pensando tú de todo esto que te está diciendo?', 'no, pues tal cosa', '¿y si lo volvieras pregunta eso que estás pensando, cómo harías?', 'aaah, tal vez lo preguntaría así'".

Es interesante ver cómo ese 'dejar ha-ser', en primeros semestres, responde a una observación *del* estudiante, sus contenidos y maneras. Otra supervisora habla sobre cómo ha encontrado la importancia de hablar sobre, entre otras, las formaciones previas de la/el estudiante, para así aprovechar *sus* conocimientos previos en dos de los enfoques de la psicoterapia, para comprender de qué manera estos marcos pueden configurar una intervención que de ser vista en cuarto semestre generaría preocupación. Es notorio cómo, a pesar de la carga generalizadora del 'único' (en el fragmento anterior), esta interacción suela desembocar en una comprensión, en un 'click' ('aaah...'). De nuevo, parafraseando el epígrafe de mi compañera al principio de *Dolores que se disfrutan*: se disfruta lo duro, *cuando* son claras las reglas en la arena, y se proveen las 'pistas', puentes que ayuden a la/el estudiante a encontrarse en los mapas del pensamiento sistémico. Me atrevería a decir que también se *aprovecha* más formativamente hablando.

La arena del arte

Este es uno de los dos puntos en los que tiene un lugar claro el interés del segundo objetivo de la investigación. Consiste en las experiencias alrededor del trámite de retos provenientes del proceso psicoterapéutico *a través* del dispositivo de supervisión, resaltando su carácter doblemente clínico y formativo. Al respecto, es llamativo un relato, cuyas estrategias aplicarían también para la subcategoría precedente a ésta, pero cuya trama tiene dos momentos. Uno de ellos, tiene que ver con cómo el "no interrumpir, pero sí reflexionar sobre contenido y proceso, son cosas bien importantes para comenzar a establecer también este nicho de confianza" (dice la supervisora), que es el anterior. La 'segunda parte', tiene que ver con cómo esto permite configurar comprensiones en el equipo de estudiantes que está tras el

espejo, para así planificar minuciosamente un equipo reflexivo en el cual todas/os puedan aportar voces distintas, a la vez que coherentes:

“Es lo que yo hago en supervisión detrás del espejo, ¿sí?, yo le estoy diciendo a quienes son los compañeros como ‘¿se están dando cuenta de esta forma de interactuar? ¿se dan cuenta de esto otro?, ¿se dan cuenta de-?’, y eso es súper útil en términos de proceso, ¿cierto? [...] Mi primer giro [primera entrada a la consulta], usualmente, es con un equipo reflexivo, si te soy sincera. O sea, yo prefiero usar el equipo reflexivo como estrategia de intervención, pero también como estrategia pedagógica [...] que los estudiantes sepan qué es un equipo reflexivo, sepan cómo se vive, vean el impacto que tiene...”. (Relato de una docente-supervisora)

Una forma, cuanto menos, estratégica, de reconciliar tanto la función clínica, como la formativa. En el caso de las/os estudiantes, se conversa incluso del trámite de disensos entre ellas/os, cuando comparten miembros de un mismo sistema familiar:

“Entonces pensaba en esa rúbrica ‘acepta positivamente la retroalimentación’, porque [sería más bien] como ¿de qué forma el espacio de supervisión está abierto para el conflicto entre los supervisados, con el supervisor o entre supervisados? Muchas veces no estaba de acuerdo yo con mi compañera/o sobre ese caso, y quizás nunca lo vamos a estar del 100%. Me parece perfecto, no soy igual que mi compañera. Entonces incluso nuestra supervisión se ha puesto en evidencia con nuestra supervisora y es interesante, he crecido yo y me he traído muchas veces la voz de mi compañera/o gracias a ese conflicto para yo tenerlo presente en mi consulta, ese conflicto me enriquece mi visión (la/el compañera/o le dice antes que continúe: total, a mí también)”. (relato de una/un compañera/o).

La/el compañera/o resalta, entre otras cosas, la participación tanto de su compañera/o, como de la/el supervisora/o, en un desacuerdo *entre compañeras/os*, y cómo esto ha permitido dinamizar el trabajo terapéutico de ambas/os en beneficio de sus respectivos casos de un mismo sistema familiar. Finalmente, un ejemplo donde una/un estudiante, por sí misma/o traza la distinción entre conflictos que duelen, y dolores que se disfrutan:

Recuerdo dos momentos en los que no lograba salir del mismo bucle en el que estaba la consultante, y me tocó como salir de la sala y le dije “no, necesito que me ayudes, necesito que entres conmigo porque estoy empantanada” [...] Sería muy distinto si llega una

supervisora y te dice “la próxima sesión la voy a hacer yo”, sin contexto ni nada... (resuena una/o compañera/o: uuuuy...).

Finalmente, en este respecto, es llamativa una metáfora particular que pone de manifiesto cómo se complementan la faceta formativa y clínica del dispositivo de supervisión, que anticipa, de nuevo, la siguiente categoría:

“Si yo muevo al terapeuta, él lo va a mover probablemente como en un efecto de billar, de mesa de billar [...] Pero si lo hago, voy a generar un impacto. Quedarme callada no es viable [...] Pero además, al moverte acá, te estoy posibilitando que te veas de una forma diferente para que interactúes allá”. (relato de una supervisora).

Salir de la arena

Como un elemento tensionante emergente de esta conversación, que puede ser un aspecto interesante de investigación -aún y si ha sido ya objeto de manuales y escritos reflexivos- es la tensión que hay entre las líneas entre lo terapéutico y lo formativo, en el escenario de supervisión. No obstante, por la presencia implícita de esta tensión, así como las sutilezas que demanda distinguir estas labores, lo incluí en el análisis. En esto, se encuentran principalmente las voces de supervisoras, pero también de dos de las/os compañeras/os. No exploré a profundidad esta tensión, pues justamente encuentro más la complementariedad de las dinámicas de ambos espacios, no obstante, recojo aquí sus principales co-relatos.

“Pero por eso mismo, porque yo cuido mucho la relación establecida. O sea, sé que no es una relación terapéutica, pero sé que tiene que ser una relación movilizadora [...] el lugar de la postura emocional del terapeuta, el movimiento que va teniendo, creo que con eso hay que ser muy cuidadoso. Yo tengo ahí unos límites, yo, como supervisora [...] yo cuido el riesgo de ser leída como terapeuta, por mis estudiantes”. (relato de una supervisora).

Otra docente-supervisora resalta la importancia, no obstante, de trabajar directamente con *la persona* de la/el terapeuta en formación, aún en medio de la opacidad de límites en las que ‘pone en juego’ las intervenciones pedagógicas dirigidas a ello:

“También la dificultad es con el tema del caso, porque uno dice ‘¿pero porque aquí sí lo entiende y aquí no?’. Y a veces es *el tema* mismo del caso. Pero fíjate que eso también

tiene que ver un poco con la persona, con la persona del terapeuta. Entonces creo que eso es importante tenerlo en cuenta, tenerlo *muy* en cuenta para, para una supervisión [...] creo que es más útil para el estudiante (sonríe). *Creo*. Tengo particularmente *un* caso este año, en donde, al hacerle preguntas personales, en la supervisión, para para ella/él fue ‘Wow... es que me estoy conectando con estas experiencias mías...’. Entonces en, digamos, en esa/e estudiante he visto una transformación importante. Cuando me atrevo, porque a veces uno dice en supervisión delante de todo el mundo”.

El eco que encuentro con las/os estudiantes, se da en los relatos de *Conflictos que duelen*, en términos de un reclamo de ‘mayor cuidado’ en la interacción, pero puesto en términos de la ‘coherencia’:

“Pero una persona que, eso, como tan [habla sobre la presentación de la/el supervisor/a de tener experiencia en labores que involucran ‘lo humanitario’] pues al final en la interacción de un acompañamiento pedagógico era poco cuidadoso [...] Como que es un modelo súper humanizante, cuidadoso, pero luego en prácticas pedagógicas [...] Creo que fue como que entre las/os dos [ella/él y su compañera/o] íbamos tratando de decir, bueno, ‘¿qué hacemos también?’, ¿no? ‘¿Qué hago yo en la relación? ¿Qué hacemos nosotros?’”.

Esto, cuanto menos, plantea la pregunta, sobre los puntos en común entre el tipo de cuidado que implica una intervención clínica, y el ‘descuido’ sobre los acuerdos que permitirían unas reglas constitutivas pautadas por lo formativo, y por un ‘no es personal’ que da posibilidad al cuestionamiento ‘duro’ como cuestionamiento, no como invalidación. Sobre *Conflictos que duelen*, varias/os compañeras/os encontraron ecos entre sus vivencias, y el relato sociocultural ‘la letra con sangre entra’. Y al ver que no necesariamente opera así el acompañamiento de supervisión, sino que hay una ambigüedad en los acuerdos, me pregunto ¿qué principios tendrían que sostenerse tanto a un lado como el otro del espejo?

El luchar-con

Y cuando al fin [...] empezó a comprender que, para que nosotros sopláramos el silbato, ella (era un delfín hembra) debía hacer algo nuevo, realmente se enloqueció... [...] en cambio, en una sola sesión nos dio ocho tipos distintos de respuestas, cuatro de las cuales eran totalmente nuevas, y dos de ellas [...] eran muy difíciles y fueron ejecutadas a la perfección desde el comienzo.

–Karen Pryor, en Bradford Keeney (1994) [adaptación propia], *Estética del Cambio*.

Y como que hay una fuerte resistencia a tratar de que entiendan yo lo que les estoy diciendo, entonces yo me pregunto [...] “bueno, ¿qué fue lo que yo hice para que no me lo entendieran?”, ¿no? “¿Qué fue lo que-?”, “¿o qué era lo que estaba pasando para que yo no me hiciera entender?”

–Relato de una de las docentes-supervisoras que participó del trabajo.

No sobra aclarar, el aprendizaje humano y el de los delfines tendrá puntos en común, como el que Bateson planea en términos del ensayo, el error, y el *salto* a un aprendizaje a niveles lógicos más elevados, y su relación con la génesis de la creatividad. Pero son fenómenos cualitativamente distintos. Quizás no se tenga que atravesar *tanto* malestar, como el que se sigue a los trámites de *Conflictos que duelen*, pues, hasta cierto punto, hay reglas de juego que podemos consensuar, lo cual, como intento mostrar con el epígrafe de la supervisora, alivianaría a quienes desempeñan ambos roles del proceso formativo.

Distinguir entre trámite y tensión de antemano dividía artificialmente ciertas interacciones. Como se da en *Los dolores que se disfrutan*, justamente el que tensiones y trámites fueran de la mano en las interacciones formativas producía alivio como parte de la experiencia misma. En esta sección, la codificación abierta permitió distinguir *El Luchar-con* de aquellos trámites intrínsecos a *Los dolores que se disfrutan*, por cuanto hay un particular esfuerzo, que requiere un agenciamiento autónomo de recursos relacionales y procesos reflexivos, *fuera* del escenario formativo donde se configuró el *conflicto que dolió*. Por ejemplo, los relatos de *El luchar-con* se daban como ‘a parte’ de los *conflictos que dolieron*. No obstante, la codificación axial permitió distinguir un atributo en gradiente, entre trámites que en su manera de ser narrados eran acompañados de sensaciones de frustración, angustia o desgaste (en el polo de *¿es personal?*), y aquellos que en los que, a pesar de estar acompañados también por emotividades dolorosas, también fueron acompañados por afectos de curiosidad, y ánimos de ‘exploración’ (más hacia los polos *¿Ya debía saberlo?*, y *¿Qué*

hago ahora?). Esto se muestra en la **Tabla 5**. El uso de la palabra ‘lucha’ se da principalmente porque, en el relato, se interpreta un auténtico *luchar* contra el silencio no generativo, así como contra los presupuestos socioculturales que configuran las/os *Conflictos que duelen*. Esto, no sólo desde el cariz afectivo del relato, sino por lo cercano de estos a las formas que tienen los procesos emancipatorios.

Esto permite una distinción, que es reconocer cómo estos trámites propendían a lograr transformar *conflictos que duelen*, en *dolores que se disfrutan*, aunque los marcos ‘contraparadójicos’ contruidos en las reflexiones conjuntas de este *luchar-con*, sean muy similares a los recolectados en la categoría precedente. En la codificación axial, la distinción no se dio a partir de la paradoja (como en *Conflictos que duelen*), o de la contraparadoja (como en *Dolores que se disfrutan*), sino a partir de los procesos relacionales que permitieron dar ese tránsito hacia nuevas posturas. De ahí el nombre de la categoría, que juega con la ambigüedad del ‘con’. No se trata únicamente de *luchar con el deber ser*, por ejemplo, sino de luchar con otras/os, en el sentido de luchar *juntas/os*.

Tabla 5

Reporte de la codificación axial para ‘el luchar-con’

Co-ocurrencia de carices afectivos	Formas de 'lucha'
Polo de malestares	Emanciparse del deber ser Los tiempos del tiempo de la formación
Polo de bienestar	Nuevas coherencias

Emanciparse del deber ser

Este lugar es narrado con un cariz metafórico por una/o compañera/o:

“Ahora siento que mi conflicto o en mi último semestre fue más porque yo también tengo un criterio, que no sé por qué no se lo comuniqué por ese adormecimiento o hipnosis en las que entramos con los profesores, por el deber ser; pero siento que tuve más cómo cuestionarlo en mi interior”.

Mi compañera/o, en el resto del relato, hace una distinción metafórica bastante acorde a las experiencias de compañeras/os. Habla del paso de ser ‘ser recipiente, ser esponja, y finalmente tener voz propia’. ¿Pero cómo se construye este tránsito?

“Entonces siento que con las/os compañeras/os como equipo he podido escuchar sus experiencias, escuchar sus casos, sus frustraciones, la manera en cómo tienen esa maniobrabilidad para enfrentar los casos, para cómo solucionarlos, para atravesar todo ese proceso. Y eso me hace pensar, “ok, no soy la/el única/o, y esto hace parte también de todo esto que estamos abordando” [...] yo inicié proceso psicológico [...] Entonces... creo que, pues, el proceso terapéutico me ayudó como aclarar muchas cosas [...] como a tener otra vez ese encuentro con “hay un lugar de seguridad”. Y creo que también otra, otro punto importante fue mi compañera/o, porque el hablar muchas cosas con ella/él sobre estos miedos de por qué no hablo [...] de “no, lo que yo digo son bobadas, etc”, y tenerla ahorita en supervisión, como que nos llevaba a pensar [...] me decía como “tú haces aportaciones que van muy al punto de lo que a veces estamos llevando y dando vueltas, y pum, tú lo pones como debe ser, en palabras precisas” [...] O sea, como que siento que en algunas ocasiones era lo que me daba tranquilidad como para volver a situar y restablecer la seguridad [...]

Esto se construye en los relatos que encontré, invariablemente *en relación*, relaciones dentro y fuera del escenario donde ocurría el conflicto que dolió, y también dentro y fuera de lo estrictamente académico. Es decir, desde procesos psicoterapéuticos, apoyo de padres, madres, hermanas/os, amistades, parejas; hasta el apoyo de docentes y compañeras/os de la maestría tanto dentro del aula, como en lo extra-académico, es decir, en el paso de un salón a otro, en los pocos minutos antes o después de una clase o supervisión, en esos ‘horarios de oficina’ donados a una pregunta, a una inquietud, o en los espacios de amistad a los que espontáneamente nos íbamos invitando entre pares. No sobra aclarar, también en el soporte que da el vínculo personal con una/un autor/a, relegada/o, no incluida/o, o no, en los ‘sílabus’. Todas estas relaciones significadas como “seguras”, “de apoyo”, ‘de validación’, ‘de reconocimiento’. Relaciones en las que incluso se retroalimentaba -desde un tono afectivo distinto- sobre lo que quizás necesitaba la/el compañera/o aprehender mejor. No obstante,

también surge de vínculos seguros tejidos con supervisoras/es con quienes, por alguna razón u otra, se percibía confianza o afinidad. Por la fuerza implicativa de los mensajes y experiencias de aseguramiento en estos lugares, empezarían a resaltar los matices de las interacciones de los escenarios percibidos como ‘no-seguros’, que daban cuenta de la posibilidad de establecer esas ‘reglas de juego de la arena’, pero no se lograban concretar como tal, al no haber un reconocimiento explícito y claro de éstas.

“Entonces creo que, para mí en este proceso, sobre todo en este último semestre, fue comprender que esa tensión me iba a enseñar a mí a no tomar algunos elementos de mi supervisor/a [...] Pero por otro lado respetar que su nombre está a cargo del caso que yo estoy atendiendo”. (Relato de una/un compañera/o)

Esto fue, de acuerdo con la/el compañera/o, tras múltiples conversaciones con otras/os compañeras/os, docentes, y autoras/es, en la cual fue posible invitar a clarificar la regla de la coexistencia respetuosa e incluso estimulante del disenso en supervisión. Es en una búsqueda y tejido de otras voces, que no por ser abiertamente validantes dejan de ser críticas, lo que permite suficiente ‘intensidad de señal’ en la fuerza implicativa para empezar a enmarcar las formas de interacción posibles y alternativas a las acaecidas en los *conflictos que dolieron*, también a partir de la experiencia de que *los dolores que se disfrutan* son posibles. Así plantea este cambio de significado un/a compañera/o:

“a mí me pasó algo así parecido en mi supervisión directa, donde me sentí más confiada de decir lo que sentía, y el para qué había tenido una intención terapéutica, y nos dimos cuenta con mi supervisor/a que ella/él creía que una estrategia [...] era para una cosa muy diferente a la que yo estaba pensando desde mi teoría de audiencia [...] Entonces sí se lo tuve que decir y fue muy chévere construir desde ahí y podérselo mostrar. Entonces también me pregunto, *¿será que probablemente también es que nosotros mismos creemos?* [cursivas añadidas], pero pues llegar a decirle ‘oye no, mi apuesta política es otra y no quiero hacer esto’, seguramente sería también bien visto, ¿no? (resuenan varias/os) bien recibido”.

Ante esta pregunta resaltada, diría yo «sí, *también*» en la medida en que he reconocido que esta dificultad no puede ser atribuida unilateralmente como causada o sostenida más por uno u otro rol. Una metáfora que usaba bastante una/un compañera/o, es la de ‘las ideas tatuadas en la piel’²⁷. De ahí también que nombre esta subcategoría como ‘emancipación’, pues poder borrar viejas ideas tatuadas con fuerza, para delinear algo nuevo en la piel, *es una lucha*. Esa transición de un recipiente que se vacía de sí para llenarse de comprensiones que en principio le son ajenas, a una esponja que empieza a tener una coherencia-consistencia interna que le permite incorporar nuevas comprensiones, a una voz propia sostenida en la validez del disenso, como quizás dirían Harlene Anderson (2020) y Sheila McNamee (2010).

Un hallazgo llamativo es cómo también hubo procesos de *emancipación del deber ser* en la configuración del estilo de una de las supervisoras:

“Eso también tiene que ver con la postura, como con estos lugares de poder con los que uno comienza a lucharse, ¿me como el cuento de ser *el* profesor?, ¿*el* supervisor? O me asumo desde los lugares que aprendo. Yo aprendo cosas que mi generación pues ya no es mi generación joven, entonces cuando me salen con términos, con, ¿sí?, hay cosas que yo ya no entiendo, y que me tienen que explicar muchas veces. Y que digo, mira, pero si me pusiera en una postura de poder y un poco arrogante, pues probablemente no podría tener ese enganche. En cambio, si me bajo como de unos lugares donde somos equipo, *escucho*”.

Es llamativo cómo, también, una de las supervisoras narra metafóricamente su proceso de formarse como formadora:

“[...] me sentía en zapatos ajenos. O sea, yo recordaba a quienes fueron mis profesores y decía como [...] “¿[Este/a supervisor/a] qué era lo que me decía? ¿[Este/a otro/a supervisor/a], qué era lo que hacía?” [...] es muy diferente cuando a ti te han dicho cómo hacer ciertas cosas, pero cuando te dicen “bótense al agua y hágale” [...] mi compañera/o ya llevaba un año siendo supervisora, entonces claro, como que yo le decía “venga”, digamos que ella/él me ayudó mucho en eso. Porque sí decía como “aquí, ¿qué hago? ¿Cómo lo hago?”. De hecho, algunas veces hacíamos supervisiones conjuntas”.

²⁷ En la frente, para ser fiel a su fraseo.

De nuevo, es muy difícil no recurrir a un marco de contexto sociocultural para comprender esta ‘lucha’, que, también para aquella supervisora, se dio en colegaje, en compañía y reflexión conjunta. Era enfrentarse *con* unos ‘zapatos’, unas formas, que lógicamente sólo serían comprensibles por quienes las desarrollaron, y con compañeras/os (la docente luego narra el lugar del vínculo con otras/os colegas) con quienes se daban escenarios de ‘construcción de zapatos propios’. Esto, no sin pasar malestares en el proceso, que hoy día, le dan risa, en el tránsito de conflictos que dolieron, a dolores que se disfrutaron. Es llamativo también que, en *el luchar-con* reticencias flagrantes de algún estudiante en el pasado, también el apoyo de colegas haya permitido dar un giro a las reglas de juego de la interacción. Esto me lleva a considerar que, aún en casos donde la pregunta *¿es personal?*, pudiera inclinarse hacia un ‘sí’, pareciera ser que las mismas reglas de juego aplican, justamente para *despersonalizar* el desencuentro.

Los tiempos del tiempo de formación

Un foco de conversación que nace de mis experiencias pre-investigativas está en el tiempo. El lugar del afán, dadas las múltiples responsabilidades que tanto estudiantes como docentes sostenemos, de cara a la complejidad teórica y cuidado relacional que implica la formación en este enfoque. Notar comentarios de pasada al respecto de la constricción de temas para que puedan caber en un programa, el contar con poco tiempo -a mi juicio- entre entrada y entrada de las/os consultantes, para reflexionar y planificar antes de sus llegadas (en supervisión directa). Me preguntaba si esta experiencia de un tiempo azaroso era compartida, y de qué manera influiría en formarse en esta vía, considerando lo formativo como situado, no ajeno, a los marcadores de contexto de sus miembros.

Esto hace eco, especialmente en tres estudiantes, quienes vivieron un desarrollo significativo de la experiencia del afán²⁸. En cambio, para las supervisoras, esta experiencia es clara, y muestran una postura muy distinta al respecto. Lo llamativo de esto, es que sólo en un compañero, hubo una observación sobre las implicaciones para el ejercicio pedagógico propio, a partir de su ejercicio docente, en el cual ha buscado incorporar los saberes sistémicos por distintas razones²⁹. En la/el otra/o estudiante, esta experiencia fue especialmente retadora, pues hubo un cúmulo de cargas a distintos niveles y áreas de vida, que, por lo demás, no se mantuvieron *a lo largo* de la formación, sino en un periodo considerable, si bien acotado. La experiencia de agotamiento y el deseo de aprender generaba un lugar de *Luchar-con*, no muy difícil de reconocer en quienes pasamos por los circuitos educación superior.

El estudiante-docente, cuyo enunciado se encuentra completo en el **anexo 2**, dice respecto a su compromiso particular de incorporar las formas sistémicas en su labor docente, que:

“El aprendizaje profundo depende de una vinculación dialógica, concreta, con los estudiantes. [...] descubro que hay mucho por hacer [...] Tenemos que insistir en esto, porque la tendencia opuesta es tan fuerte [...] la pedagogía sistémica como apuesta tampoco es un compromiso fácil [...] Lo más sencillo es apegarse a lo tradicional [...] implica, sin duda, unos ciertos esfuerzos, pero no los esfuerzos y la flexibilidad que requiere lo sistémico, en la educación. Entonces, entiendo por qué no es fácil ser un estudiante o un docente sistémico, implica más tiempo, implica más esfuerzo, implica más responsabilidad [...] es más difícil, en mi opinión, preparar y configurar un diálogo que disponer un monólogo”.

²⁸ Llamativo, por cuanto mis compañeras/os y yo lo vivimos el tiempo como un aspecto especialmente retador al respecto.

²⁹ En el desarrollo de este escrito, el compañero aceptó con gusto el riesgo que podría implicar revelar su posición de sujeto como estudiante y docente, en aras de visibilizar la complejidad de factores que hacen parte del ejercicio docente.

Las supervisoras, por su parte, también hablan del tiempo afanoso como considerablemente retador, si bien ofrecen otra perspectiva, a partir de las estrategias que han asumido para hacer frente a ello:

“hasta el primer corte podemos contar todo lo que queramos, pero a partir del primer corte la supervisión empieza de ‘esta es mi hipótesis, estas son mis preguntas y esto es en lo que quiero que me ayude el equipo’. ‘Y solamente cuento aquello que es indispensable que el equipo sepa o que me esté afectando a mí’. Y eso hace que podamos aprovechar al máximo los espacios. Yo no creo que el tiempo nunca sea el problema [...] Ahora, claro que yo vivo colgada de tiempo [...] vivo agotada en finales de semestre [...] Es parte de la vida académica, ¿cierto? Pero eso no tiene por qué afectar el proceso de aprendizaje, ni de enseñanza, ni de evaluación”.

Es notable la distancia entre como ambos interlocutores perciben el rol del tiempo en lo pedagógico, a primera vista. No obstante, ambas/os concuerdan en que es un lugar de esfuerzo, que no propiamente se origina *en* los escenarios formativos.

En el sortear el tiempo, hay escenarios conversacionales que amenazan con cerrarse: poder encontrarse entre supervisoras para contrastar observaciones sobre el proceso de una/un estudiante; el tiempo para hacer con dedicación una ‘entrega’, para ser recíprocos con *la entrega* de la/el docente; el tiempo para realizar un trabajo de grado con todo el rigor y compromiso que implica; etc. En este sentido, es llamativo que decisiones como el estudiar a media matrícula, cambiar o dejar un empleo, el decidir ‘tomarlo con calma’, no pueden ser solamente apuestas ‘logísticas’ en favor de ‘cumplir’ con las responsabilidades. Puede ser también un acto de resistencia para dar lugar al autocuidado, pero también al proceso que implica un aprendizaje o enseñanza comprometidos:

“¿Cómo he logrado conquistar el darme tiempo? Ok. Creo que lo he logrado conquistar... primero en un sentido enunciativo, como que es algo que a mí me interesa declarar, como “yo. voy. despacio. yo. voy. lento. escúchenme, no me voy a subir en el afán de rapidez, yo no me voy a comprometer con eso” [se refiere a su equipo de trabajo en su empleo] [...] Creo que lo he logrado también a través del cultivo de la paciencia. Sin duda, a menudo también me pregunto si no convendría agilizar más el paso [...] Pero como que cuando me

descubro en el lugar de ‘bueno, quihubo a ver que no terminas, por qué fuiste tan demorado’, en fin, como que procuro volver al centro y decir ‘no, no, pues hubo un sentido detrás de esto’. ‘Estas comprensiones que cuestan trabajo no son accesibles de manera inmediata’. ‘Lo que estoy haciendo es tan valioso que requiere, esmero’. Una profesora nos decía que ‘ser terapeutas en el contexto que habitamos exige de nosotros una preparación muy fina y delicada’’. (relato de una/un compañera/o)

Finalmente, ya en fragmentos anteriores se había dado cuenta de cómo, en la experiencia de una/un compañera/o, el tiempo del tiempo entraba a jugar *en* la relación formativa, en la forma de la *urgencia*, frente al impasse que puede estarse atravesando en un caso, y cómo esto implicaba un reto en el poder coordinarse ‘en caliente’, con su supervisor/a, en esas reglas de juego y propósitos. Cabe resaltar que sólo una docente-supervisora y el docente-estudiante marcaron el lugar de los cambios institucionales en ruta de nuevas prioridades que siguen la pauta de ‘publicar o perecer’, en la restricción de tiempo para dar lugar a una coordinación más cercana en la relación formativa.

Nuevas coherencias

Esta sub-categoría recoge el fragmento sobre el llegar a lo sistémico ‘sin desayunar’. Consiste en esos esfuerzos que, si bien inician desde una frustración, se acompañan de curiosidad y ánimo de descubrimiento, así como la noción de esos ‘vacíos afortunados porque se pueden llenar’, procuran nuevas coherencias en las posturas epistemológicas, también distribuyéndose en conversaciones y referentes múltiples, tanto en distintos escenarios académicos, como extra-académicos, esto es, distintos a los escenarios de la maestría como tal.

Este esfuerzo por la autonomía formativa es compartido tanto por las/os estudiantes como por las docentes supervisoras, enfocadas/os en sus respectivos campos de ejercicio. Estudiantes, respecto a los saberes del ejercicio clínico sistémico. Docentes, respecto a los saberes del ejercicio de la supervisión. Con dos de las tres supervisoras (quienes pudieron donar más tiempo a este trabajo), logramos conversar sobre sus procesos de formación para la supervisión, en los cuales emerge una preocupación, así como una serie de estrategias

autogestionadas. La preocupación, tiene que ver con la percepción de una aún-no-consolidada ‘tradicción’ (diría una de ellas) de formación de supervisores en el país. Las estrategias en este aspecto son análogas con las de las/os estudiantes, por cuanto involucran promover escenarios de aprendizaje reflexivo en conjunto con colegas, de manera autónoma. Reflexivo, por cuanto se navega entre la teoría y las experiencias de la práctica.

“El día que yo crea que mi experticia no es suficiente para hacer esa valoración (calificación numérica), pues dejo de supervisar, o dejo de calificar y pues me tendría que retirar de la academia”.

De ahí el nombre de la categoría, ‘Nuevas *Coherencias*’, pues habla de un esfuerzo constante de su consecución. Ese, se discutirá más adelante, es un lugar de potencia de la sistémica. Su punto de partida de la responsabilización del observador por cómo se acerca a lo observado, dada la no-primacía de ninguna verdad, redobla la dificultad y por tanto el esfuerzo requerido para desarrollar comprensiones y posturas coherentes. Y en este camino, no sólo se dan nuevas comprensiones y posturas, en términos de quien las desarrolla, sino nuevos sistemas *relacionales* de indagación. Indagación, pues se reconocen cada vez más los puntos ciegos, y la necesidad de tramitarlos, como muestra este fragmento, al respecto de la disonancia entre la recomendación de supervisoras/es de remitir a psiquiatría, y la postura crítica de la literatura sistémica tradicional al respecto de ello, y del uso de diagnósticos psiquiátricos:

“O sea, es como un gris también, y es, tenemos unos retos, necesitamos hacerlo parte de nuestros análisis, de nuestras hipótesis. No casarnos con eso completamente, pero tampoco ignorarlo, porque sí hay asuntos importantes de la psicología o que implican riesgos”.
(relato de una/un compañera/o)

Es importante hacer énfasis en que las nuevas coherencias no sólo significan nuevas comprensiones individuales, sino nuevas formas de vinculación en aras del ‘co-aprendizaje’. Por ejemplo, este es el significado que cobra la noción de ‘polifonía’ como herramienta de búsqueda de esa coherencia que demanda un aprendizaje y reflexión constantes, diarias:

“[de la formación uno se siente al final] cargadito, cargadito, nutrido de muchas otras voces. Y yo en verdad sí tengo como muy, cosas muy, frases muy tatuadas de cada supervisor que me van dejando como ¿sí? Y que en mí se conjugan en otra cosa que yo devuelvo dentro de mi singularidad como terapeuta. Y también de los compañeros. También es un poco, ahorita que mi compañera/o hablaba, yo pensaba como en... también uno entonces va entendiendo como dependiendo sus necesidades, entonces en un futuro yo a quién voy a buscar para qué”. (relato de una/un compañera/o)

Así como la sistémica propende por ver lo humano como *relacional*, se encuentra, cuanto menos en nuestras reflexiones como estudiantes, que lo relacional es también la condición de posibilidad del enfoque, desde el vamos, en la posibilidad de su comprensión y desarrollo:

“Es algo como que yo todo el tiempo pienso, porque yo veo que lo importante que es esto, lo importantes que son las supervisiones, lo importante que es que alguien me hable, en mi caso [...] ¿qué viene después de la maestría, para seguir igual sistémicos?, porque un sistémico solo por el mundo *no sé si sea sistémico*. Entonces me quedo con eso, me quedo con esa sensación y agradecimiento”. (relato de una/un compañera/o)

Parte de lo que da cuenta de estas nuevas coherencias indivisiblemente ‘intelectuales’ y relacionales, es esa nostalgia que empieza a aparecer hacia el final de la maestría, así como el reto que, como grupo, hemos asumido de no permitir que el trajín cotidiano erija muros ilusorios para poder contar con el/la otro/a. Y así mismo, en el vínculo que cada quién va configurando con profesoras/es, donde se hace más presente lo que dice el estudiante-docente:

“Todos somos siempre aprendices y acompañantes del aprendizaje de los demás. Bueno, eso es lo que surge en mí” (relato de una/un compañera/o)

Discusión

Una(s) dificultad(es) de la sistémica

Entonces mi terapeuta me dijo “Silvia, es que tú tienes como voces en tu cabeza que te hablan... le digo “y qué hago”, y me dijo “ponles nombre”, y yo “claro, como eso es menos psicótico”³⁰

-Silvia Castañeda, *No es fácil ser fácil*

No entendía nada, pero pues es bonito también. O me ha pasado que (risa), pasa un semestre y (entre risas) ya entendí lo del semestre anterior (risas, otra/o compañera/o resuena: ‘aaaaaahh’) o sea fue como, como, ok, vale, pasé las materias y todo bien, pero [...] Entonces creo que eso también es bonito, y ahí también me reconcilé con mi propio proceso [...] “¡ah, vale, ya entendí por qué ese hijuemadre coso de los sistemas!, ya lo logró ver, ya lo logró aterrizar, ya lo logro hablar en un lenguaje que me haga más sentido”.

-Relato de una/un compañera/o.

Freud (1917) dirá que el psicoanálisis tiene una dificultad intrínseca, “no me refiero a una dificultad intelectual, algo que impidiera al receptor entender el psicoanálisis, sino a una dificultad afectiva [...] Quien no pueda dispensar suficiente simpatía a una causa tampoco la comprendería muy fácilmente” (p. 129). Me atrevería a decir que en la entrada a la formación sistémica ocurre lo opuesto: hay una gran conexión a nivel personal con lo que ofrece el paradigma, cuya indeterminación, apertura y variedad son un reto para la construcción de sentido. Este reto ‘de aprendizaje’ se refleja también en el reto formativo, en cómo entre estudiantes y docentes se puede dar una coordinación en las distinciones y puntuaciones que han incorporado, para construir puntos de encuentro en la distancia entre epistemologías. Esto permite dar cuenta de la importancia del interés investigativo expresado por las docentes que participaron de este trabajo, alrededor de la formación de supervisoras/es.

³⁰ Cabe resaltar que, a lo largo de su Stand Up, habla sobre cómo le ayudó *esa* psicóloga.

No obstante, hay una dificultad añadida, en cuanto a la fuerza que tienen las epistemologías lineales en la cultura, y entre ellas, las concepciones de poder y autoridad que marcan las relaciones en los escenarios institucionales. En tanto que la sistémica opera en búsqueda de formas más horizontales de construcción de conocimiento, hay un gran reto en conseguir que el vértigo inicial de entrar a un nuevo entorno micro-cultural no se resuelva en la construcción pronta de guiones de autoridad, obediencia o desobediencia a un ideal, y personalización de la valoración docente de las competencias. Esto da cuenta de que los entornos formativos sistémicos no son inmunes a la intrusión de los guiones micropolíticos alrededor de los roles de autoridad, de la legitimación o des-legitimación de quienes saben y quienes no, de la paradoja entre lo educativo como formativo o como ‘filtro’, y la reticencia a navegar abiertamente los desencuentros.

En esto, encuentro útil la comprensión sistémica sobre el poder (Pakman, 2010, 2014; White, 1989, 1997), no sólo porque en el análisis del desencuentro permite visibilizar la intrusión de los guiones micropolíticos alrededor de la educación, la experticia y el resultado veloz (Bello et al., 2023; Fanelli, 2010; Freire, 1969; Gualteros, 2014; Lee, 2014), sino porque permite una mirada ‘externalizada’, donde el reconocer los patrones interaccionales conflictivos o resolutivos que se dan, permite un punto de vista responsabilizador antes que culpabilizador. Reconocer estas voces, el peso coactivo que tienen, los malestares que implican, da lugar a ubicar la institución formativa sistémica *en contexto*, para reconocer con más precisión ‘lo que entra y lo que no entra’ en consideración como parte de lo pedagógico.

Reconocer, a la manera de Pakman (2010, 2014) que los escenarios de ejercicio y formación sistémicos están en constante tensión con los vectores de poder hegemónicos que regulan tanto lo clínico como lo académico, da lugar a una postura de *reconocimiento*, *responsabilidad y crítica* que hacen parte de nuestro ‘ethos’ común. Todo esto, ¿frente a qué? A guiones micropolíticos que nos entran en el pensar que hay *una* forma ideal y

sustentada de hacer psicoterapia o supervisión, encarnada en quienes nos han guiado en estas labores, a pesar de que de ninguna manera se pretenda *dictarlas*. Al contrario, esta investigación permite ver cómo la consigna de ‘saltar al agua’ se topa con el temor de resaltar en la diferencia, de ‘delatar’ el no saber, y de no cumplir con el llamado terapéutico/formativo de cada caso, y demanda formas más cercanas de invitar a la creatividad de modo que sea claro cuál es el marco relacional que contendrá el posible ‘error’.

En esto, la óptica micropolítica rebate la noción de que la dificultad es meramente comprensiva. Es una dificultad también afectiva, pero en otras coordenadas a las que ubica Freud (1917). En aquellas de encarar el fantasma del autoritarismo, de encarar el vértigo del no-saber, de resignificar lo que se construye como ‘huecos’, en incompletud, rescatando de la invalidación peyorativa un lugar de curiosidad *apoyada* en vínculos ‘autenticadores’ (White, 1997).

El reto conjunto pasa por ‘¿cómo aprender esto?’, pasa por ‘¿cómo acercarnos a quienes no saben lo que sabemos, si además ya no sabemos lo que sí saben?’, pero también puedo ver ahora que pasa por ‘¿cómo *podemos* constituir una micro-cultura que haga legítimo y posible aquí, lo que en nuestro contexto nacional es invalidado?’. Así, se visibiliza la apuesta conjunta que involucra construir la formación, no solamente los dilemas propios del ejercicio estudiantil o docente.

Toda vez que se evidencia que hay mecanismos relacionales por medio de los cuales nuevos significados cobran una fuerza implicativa que ancla las reglas constitutivas y regulativas que pautan la interacción, configurando así nuevos guiones culturales, a partir de lo que ocurre en relación, con cada acto de habla. No sólo por cuanto genera soportes de ‘autenticación’ para la singularidad ineludible en la adopción de cualquier paradigma psicológico, sino en especial por la invitación de lo sistémico a considerar esta singularidad como el elemento fundamental que potencia el intervenir. En este sentido, si bien aquí no

‘compruebo’ una relación directa entre estas prácticas y los ‘indicadores de éxito’ formativos o terapéuticos, sí logro ver con más claridad la relación de ‘bisagra’ que la ‘arena’ formativa tiene con la ‘arena’ de la persona del terapeuta y la ‘arena’ clínica.

Sobre la educación y la terapia

Así, invito a un cuestionamiento de las dicotomías entre ‘terapia’, ‘supervisión’, ‘seminario’, etc., no en aras de la dilución de sus límites, sino en favor de una mayor comprensión sobre las posibilidades de potenciación entre los ejercicios propios de cada uno de estos escenarios, como oportunidad de afirmación de guiones micropolíticos coherentes con el modelo. Así, el reto de coordinación de significados parece favorecer ese pensar sistémico, en tanto que se requiere su afrontamiento tanto para la comprensión teórica como para la intervención terapéutica. Aquí, reverberan las palabras de una/o compañera/o, que hace de esto anáfora y epífora: “seguridad afectiva del estudiante, que está en un proceso de aprendizaje... *seguridad afectiva del estudiante que está en un proceso de aprendizaje*”.

En esta ruta, la comprensión de la distinción entre *Conflictos que duelen*, y *Dolores que se disfrutan* da cuenta de que, si bien muchos ‘conflictos que duelen’ son susceptibles de presionar hacia sus trámites, también dan lugar a malestares considerables y/o abren la puerta para la ocurrencia de impasses terapéuticos. No obstante, esto debe ser clarificado, por cuanto no tendría entonces que prevenirse el conflicto, sino *los conflictos que duelen*. La ‘promoción de mejores conflictos³¹’ pasa por configurar claridades comunicativas que aseguran confianza en la relación formativa, y esto no necesariamente atenta contra la autonomía estudiantil que se requiere y demanda tanto académicamente, como en el horizonte profesional. Al contrario, parece ser que la fomenta. Por un lado, por dar pie a procesos ‘emancipatorios’ -quizás inadvertidamente- que dan lugar al reconocimiento y legitimación de la propia voz, así como a un mayor sentido de responsabilidad hacia el ejercicio autorreferencial de identificación y

³¹ Desencuentros, en el lenguaje de esta investigación

transformación de prejuicios, puntos ciegos, estilos y competencias terapéuticas. El paso a una mirada a segundo orden sobre un proceso terapéutico parece tener un anclaje también en hacer lo mismo en las relaciones afectivamente significativas para el estudiante, que no tendría que ser extraño reconocer que incluyen a las/os docentes, cuyas voces ingresan también a los distintos foros de ‘autenticación’, o de ‘desintegración’, como diría White (1997); cuyas voces, como diría una/un compañera/o, quedan tatuadas en la piel.

Así, el reto se desmarca de ‘pasito o duro’, análogo a como en una consulta se puede entrar en un impase si se dicotomizan estas cualidades a la hora de confrontar. El reto se enmarca en la claridad construida conjuntamente, y en el acercamiento respetuoso a las formas de comprensión de la/el otra/o. Este trabajo se torna también como un escenario de autenticación de esas tramas micropolíticas que se tejen para construir *dolores que se disfrutan*, o para apoyar *el luchar-con*, en tanto que estrategias de resistencia y libertad (Foucault, 1984) que llaman a la responsabilidad compartida que hay entre estudiantes, entre docentes, y entre ‘ambos roles’. Esto, a la manera de un ‘levantamiento de saberes’, tácticas, comprensiones, que apunto para su -espero- continuación.

Finalmente, desde esta mutua implicación entre los escenarios formativos e interventivos, comprendo otra faceta de esas críticas que realiza Anderson (1997) al poder como punto ciego de ciertas versiones de la sistémica, no sólo a nivel de sus implicaciones para la investigación-intervención, sino ahora también para la formación. Algunas nociones cibernéticas de primer orden pueden dar lugar a legitimar *los conflictos que duelen*, bajo la premisa de que a lo sumo podemos ‘perturbar’ la estabilidad de un sistema, pues ya sus procesos de autoorganización se encargarán de estabilizarlo; diría la autora, de la mano con Lynn Hoffman, como en el epígrafe del inicio de este documento, ‘¿y en qué momento se hace contacto?, ¿en qué momento se da la comprensión mutua?’ (Anderson, 1997). O a la manera del CMM, ¿en qué momento nos coordinamos? ¿Habría allí una acción conjunta? ¿qué

mundos sociales estaríamos construyendo desde ahí? (Cronen et al., 1979; Pearce, 2006, 2010; Pearce & Pearce, 2000). Creo que, cuanto menos, las ‘descripciones densas’ que planteo tras el análisis de datos, invitan a seguir indagando al respecto.

Una reflexión sobre investigar el propio medio

White (1989) toma a Bourdieu (1988), para decir que la labor deconstructiva que demanda una práctica narrativa se asemeja más a “hacer exótico lo doméstico”, que a “domesticar lo exótico” (p. 29). No obstante, a lo largo de este trabajo me he encontrado en ocasiones leyendo todo esto como si estuviera haciendo bombo y platillo de meras obviedades, de cosas que ‘alguien de seguro ya se pensó’. En ello, recuerdo las palabras de mi directora de tesis, así como las de White (1989), que operan como espacios de autenticación, para recordar que eso ‘obvio’ podemos pasarlo de largo por su obviedad.

No obstante, al encontrarme con la posibilidad de recoger y promover reflexiones a segundo orden de observación sobre tensiones pasadas, al ver el alivio que esto producía en la interacción, así como el reconocer el carácter construido y *en construcción* de la formación como programa, me ha llevado a darme cuenta de los múltiples retos que hemos sorteado para hacerla posible. Y, ante todo, el hecho de haberlo hecho juntas/os, como comunidad educativa. En cómo nos hemos acompañado en aprender a tornar la incertidumbre de lo indefinido en curiosidad para la indagación, en cómo el desencontrarnos y encontrarnos nos ha formado también para hacerlo con otras/os, en cómo hemos aprendido a movernos distinto también en las múltiples relaciones que componen nuestras vidas. Todo esto, para lograr aprender haciendo, a hacer posibles los tiempos, espacios y dinámicas que nos permitan seguir aprendiendo en el futuro. De cómo hemos hecho posible romper el silencio, a propósito de la ‘alfabetización’ de la que hablaba Freire (1969), encontrando las palabras para dar cuenta de nuestras experiencias gozosas y dolorosas, de nuestros aprendizajes y de esas dinámicas

cotidianas que hacen una diferencia. El mayor logro de este trabajo, a mi forma de ver, ha sido dar lugar a resaltar la importancia de aquello que hace posible esta ‘forma de vida’.

Aquella consigna: la sistémica como forma de vida

Esta consigna ha sido comúnmente entendida a nivel individual, para decir que cuando la persona desarrolla una perspectiva circular, es muy difícil no percibir de esta manera el mundo, y actuar en consecuencia (Bateson, 1987; Capra, 1998; Keeney, 1994). Lo que no ha sido tan considerado, quizás más así por Pakman (2010, 2014), es que es también una forma de vida *colectiva y colectivizante*, que se ve interpelada por los movimientos ideológicos, socioculturales e institucionales. En aras de no dicotomizar entre individuo y colectividad (Anderson, 1997), podría hablarse cosmovisiones ‘individuales’ sostenidas por un tejido vincular, sin el cual muchos dudamos de la continuidad de la coherencia que pueda sostener la/el practicante.

Esto da cuenta de un hallazgo general, a nivel de esta etnografía como estudio de nuestra microcultura formativa, en la que *el luchar-con* es tanto un esfuerzo docente y estudiantil, *como un esfuerzo conjunto que colectiviza*, por lograr sostener un entorno que opere con reglas y dinámicas de poder distintas, o incluso contrarias, al sistema supra-ordinado sociocultural en el que hace nicho el enfoque. Desde el involucramiento comprometido a partir de valores personales, hasta el ejercicio de reflexividad constante sobre sí mismas/os como supervisoras de cara a estudiantes-terapeutas, y de estos últimos respecto al cuerpo de conocimientos y los consultantes que impacientes les esperan, encuentro la necesidad de insistir en que el proceso de acompañamiento de los marcos relacionales que permiten la constitución de un sistema formativo-clínico de tales características y dificultades, como las correspondientes al ejercicio de la sistémica, debe ser más estudiado.

Es llamativo que al principio de la investigación consideré la perspectiva de las/os supervisoras/es sólo por su valor heterorreferencial respecto a las/os estudiantes. No obstante,

los conflictos y trámites que ellas también relataron dieron cuenta del legado compartido de una serie de valores, apuestas epistemológicas y ánimos reflexivos, que configuran lugares de esfuerzo análogo o recíproco, desde los roles en los que nos inscribimos. En este sentido, puede hablarse de una forma de vida que está en constante re-planteo, tanto como de unos guiones micropolíticos que le afectan, en las distintas facetas de su constitución sociocultural.

Si bien en algunas investigaciones reseñadas en el estado del arte se insiste en que los motivos para estudiar terapia familiar tienen un anclaje en malestares vividos en las familias de quienes en ello terminan formándose (Becerra et al., 2023), aquí encuentro motivos distintos, o cuanto menos, una faceta afirmativa para comprender el sentido de estar allí. De ahí que, no sólo los guiones micropolíticos de validación o invalidación del sujeto-estudiante, sino también la importancia de las apuestas vitales de las/os estudiantes, den una particular preeminencia a la voz de las/os docentes, en términos de nuestros guiones de vida.

Aquí resuena la advertencia de Pakman (2010), de cómo los cambios económicos y políticos generan nuevos marcos institucionales, que pueden conceder “el mantenimiento ilusorio de una identidad intelectual y/o profesional”, en medio de la configuración de un “mercado educativo y clínico” (p. 23) que sostiene y promueve estructuras de relación social y conocimiento contrarias a lo que la sistémica requiere, en esa indivisibilidad entre sus formas de saber y de vinculación interpersonal. Aquí se dan aperturas a una investigación más de orden sociológico-antropológico sobre los saberes que requieren *tiempo*. Pero en todo caso, demanda un mayor esfuerzo de investigación alrededor de las prácticas formativas, de cara a los retos que le son intrínsecos, y a aquellos que se van actualizando a partir de las coyunturas y transformaciones histórico-culturales que bien podrían, como viene señalando Pakman (2010), amenazar con trivializar, constreñir, o de plano erradicar a ‘lo sistémico de la sistémica’.

Conclusiones

Esta etnografía crítica muestra cómo las tensiones, dilemas y conflictos se configuran como desencuentros entre los marcos de referencia, que traen docentes y estudiantes al espacio, para puntuar la relación formativa, pues marcan una distancia no sólo entre el grado de familiaridad con los saberes sistémicos, sino entre los guiones micropolíticos hegemónicos de la cultura, cuyas fuerzas contextuales producen reglas constitutivas de significado a partir de la no-transitividad entre la función evaluativa y formativa de la academia; la personalización o individualización de los desencuentros; una pedagogía depositaria interiorizada desde la que los polos entre obediencia y desobediencia se entrometen en los esfuerzos formativos; la sobreexigencia de velocidad en el aprendizaje que tiende a invalidar el no-saber-(aún); y la carga de labores que responde a las condiciones económicas e institucionales del país, que llegan también al entorno universitario.

Así mismo, se encuentra cómo estas dinámicas pueden generar impasses en la relación formativa, donde se dificulta la configuración de unos acuerdos comunes que validen el no-saber; permitan significar la retroalimentación o ‘toma-de-mando’ de la sesión de las/os docentes como parte de un proceso formativo, y no como una invalidación de la/el estudiante y sus saberes; clarifiquen los mecanismos de generatividad de autonomía crítica en clave de ‘horizontalidad’; y así, resguarden el dispositivo formativo-clínico de posibles impasses en los procesos terapéuticos.

No obstante, también se encuentran formas de trámite incorporadas a las estrategias formativas, que en conjunto con las estrategias de trámite como lucha compartida en pro de la afirmación de los valores vinculantes del enfoque. Estas llevan a la movilización de recursos tanto académicos como extra-académicos, y marcan la potencia tanto formativa como clínica que tiene el incorporar mecanismos de construcción de consensos sobre las reglas de juego y propósitos de un entorno formativo sistémico. En todo caso, siendo este un ejercicio

micropolítico ‘contraparádójico’ de cara a las voces hegemónicas que pautan lo posible-permitido, o lo imposible-prohibido en una relación académica. En este punto, se logra recoger un conjunto de tácticas y estrategias que incluyen: el uso explícito de la regla constitutiva ‘no es personal, es formativo’, expresada de forma coherente en diversos actos del habla; el recurrir a ‘entornos de autenticación’ donde se valide el no-saber (aún), y se explore el desencuentro bajo la premisa de ser un vehículo reflexivo y de aprendizaje; la construcción subsecuente de vínculos de forma tal que se da la posibilidad de nuevas formas de *conocer* como esfuerzo colectivo, no meramente individual; y algunas estrategias que permiten aprovechar el no-saber (aún) de modo que resulte movilizador tanto a nivel subjetivo en la/el estudiante, como a nivel psicoterapéutico para las/os consultantes.

Así, el reconocimiento de los ejes problémicos-reflexivos que componen los retos formativos tanto para estudiantes como para docentes, así como esos valores vinculantes con el enfoque que dan cuenta de un compromiso compartido por un grupo diverso en sus formas de comprensión y vida, que en todo caso construyen ‘una pauta que nos conecta’, da lugar a considerar la sistémica como un cuerpo de conocimientos, tanto como de vínculos socioafectivos, no inmune a los influjos de los guiones micropolíticos hegemonzados en los contextos socioculturales en los que arraiga el enfoque. Por lo tanto, se concluye la importancia de la investigación sobre los dispositivos formativos como un eje clave y vinculante para los horizontes comunes de sostenimiento y desarrollo del enfoque.

En suma, puedo ver tres aportes significativos de esta etnografía. Primero, la posibilidad de trámite que tuvimos en los distintos escenarios conversacionales, de dar cierre a dolores que no se hablaron, de derivar de ellos claridades para nuestro ejercicio profesional y nuestras apuestas éticas y políticas; de admitir no-saber como motor de curiosidad dirigido a nuevas coherencias. El reconocernos en lugares comunes, identificar colectivamente unas cargas compartidas, así como el compartir mismo de nuestros recursos y trámites, es en sí

misma una labor clínica, por cuanto arrancamos lo que dolió del silencio y del olvido tanto normalizados como normalizadores, para darle un lugar distinto, que nos permite el estar aquí, ahora, y para lo que viene. Segundo, el recoger de saberes, observaciones y estrategias que aquí acopio, para devolver a la comunidad en la que me formé por nueve años³², pero que también perfiló hacia otros escenarios de divulgación para seguir alimentando el deseo de construir con cada vez mayor solidez nuestro enfoque. Tercero, el reconocimiento de la sistémica como cuerpo vivo de saberes y vínculos, pasando de una mirada etnográfica que comprende los grupos como micro-culturas, a un reconocimiento de que nuestro intervenir, aprender, enseñar e investigar hace parte de una red viva de relaciones en las que se juegan posicionamientos comunes alrededor de valores, epistemologías y búsquedas compartidas. Queda entonces abierta la puerta, para mí y para quienes compartimos este saber, de seguir preguntándonos cómo construir caminos de encuentro, especialmente ‘al interior’ del enfoque.

Anexos

Anexo 1: La planeación de los escenarios conversacionales

Conversaciones con Compañeras/os

Primer Encuentro

En este encuentro se buscó convocar a compañeros/as de la maestría para un espacio cálido en el cual invitarles a realizar en conjunto el proceso reflexivo de auto-investigación que aquí se propone, dialogando primero sobre el consentimiento informado, y posteriormente sobre los objetivos que planteo en clave de búsqueda de consenso y validez del posible disenso, compartiendo el marco de cuidado mutuo para el proceso de modo que sea contenedor, y proponiendo realizar acercamientos a materiales que les permitan recordar sus primeros momentos en la maestría.

³² Incluyo aquí mi pregrado.

Segundo Encuentro

Ligado al primer y al tercer objetivo, en este encuentro se exploraron las vivencias y significados desde el ingreso a- y desarrollo de- las actividades de la maestría, rastreando la historia del grupo de compañeros/as en relación con las distintas instancias de la formación. Esto, con miras a comprender cómo se va configurando la transición al escenario formativo, cómo van formándose y cambiando distintas dinámicas de interacción entre pares y docentes, los sentidos que van construyéndose sobre el ser-terapeutas, y empezar a explorar tensiones, conflictos y dilemas como *un* aspecto de la formación. Por otro lado, se indagó sobre las formas de trámite, de modo que se puso un acento en los recursos puestos en juego, favoreciendo así el fortalecimiento de estos. Con estas dos indicaciones, se disminuyó el riesgo de generar o rigidizar relatos constrictivamente negativos sobre la formación, en aras de cuidar sus percepciones de sí.

La postura de indagación se dará en clave de entrevista narrativa etnográfica (Restrepo, 2016). Así, se indagará dialógicamente tanto sobre significados, creencias e interpretaciones, como sobre prácticas, dinámicas de interacción, percepciones interpersonales y escenas anecdóticas.

Para este espacio, se tendrán materiales para que cada una/o escriba de modo privado, así como una cartelera donde sean visibles para todas/os las notas que irá tomando para hacer acento sobre temáticas comunes, contrastes entre vivencias, hitos y corolarios de la formación académica y del grupo.

Tercer Encuentro

Dirigido principalmente al segundo y al tercer objetivo, en este encuentro se recogerá lo conversado en el anterior, así como las reflexiones preliminares del investigador, en aras de tejer significados dialógicamente, y dar paso así a la indagación sobre las vivencias con los procesos de consulta. En este sentido, se busca comprender las tensiones, dilemas y conflictos

que allí emergen o se ponen en juego, y de qué manera pueden trazarse relaciones entre estos, y aquellos más propios de los escenarios formativos o de supervisión. La disposición del investigador estará en términos de preguntas no-sugestivas, para evitar el riesgo de crear artificiosamente asociaciones causales entre ambas dimensiones (formativa-interventiva), disminuyendo así el riesgo de generar o reforzar atribuciones culpabilizantes.

Del mismo modo, como se mencionó previamente, habrá una disposición cuidadosa en el diálogo, para contener los malestares que puedan surgir, indagando dialécticamente por puntos de bifurcación y estrategias resolutivas de tramitación. Se utilizarán los mismos materiales que en el segundo encuentro.

Cuarto encuentro

Enfocado en los objetivos tercero y cuarto, se recogerá lo conversado en el segundo y tercer encuentro sobre los mecanismos de tramitación de los puntos de bifurcación, buscando la complementación y ampliación de este aspecto de la experiencia formativa. Posteriormente, se facilitará una conversación reflexiva en la que se dé lugar a la co-construcción de nuevas comprensiones y/o propuestas que puedan aportar a las prácticas formativas de la maestría.

En este punto, se conservan las indicaciones mencionadas previamente, y se considera que, al dedicar un encuentro completo a enfatizar estos puntos, sumado a que la indagación sobre el tercer objetivo es paralela al proceso, se favorece un reconocimiento apreciativo de sí, del/a otro/a y los escenarios formativos.

En caso de no tener suficiente tiempo, se evaluará la posibilidad de un quinto encuentro donde puntualizar y recoger las propuestas y comprensiones.

Se conservará el uso de los materiales previamente mencionados, como soportes para la memoria y la reflexión.

Conversaciones con Docentes

Dada una consulta previa sobre la disponibilidad de horarios, se comprende que la posibilidad de realizar grupos focales es inviable. Por lo tanto, por defecto se realizarán entrevistas individuales, o en parejas o grupos más pequeños, para facilitar la viabilidad de los encuentros.

Primeros Encuentros

En espejo con el proceso con compañeros/as, se preguntará sobre las vivencias de la recepción de una nueva cohorte, las observaciones generales sobre estudiantes y sí mismos/as en cuanto al proceso de coordinación y ajustes mutuos en el proceso formativo, indagando por tensiones, conflictos y dilemas que identifican allí. En encuentros previos al presente trabajo, el investigador ha notado que hay perspectivas al respecto de esto en varias/os docentes, lo que motiva a la posibilidad de detenerse en este respecto.

Así mismo, se indagará sobre estrategias y dinámicas de interacción que permiten dar trámite a los puntos de bifurcación que se encuentren. Cabe aclarar que para éste y los demás encuentros con docentes, no se pretende traer las conversaciones con compañeros/as o viceversa, y, como ya se mencionó, se mantendrá un cuidado sobre lo recogido en ambos tipos de espacio también en el análisis de datos.

Segundos Encuentros

En estos se puntualizará sobre las observaciones en cuanto a los puntos de bifurcación identificados en los procesos de atención clínica, así como las formas de trámite de estos aspectos, recogiendo lo conversado en términos generales sobre la formación.

Terceros Encuentros

Estos se enfocarán en dialogar sobre las propuestas construidas con el grupo de compañeros/as, dialogando por impresiones al respecto de éstas, así como aportes adicionales que deseen realizar las/os docentes.

Cabe resaltar que, tanto para los encuentros con estudiantes como con docentes, no se buscará puntualizar información personal de los unos o de los otros, y se tendrá cuidado con no solicitar o brindar información de esta índole, respetando y cuidando los vínculos tejidos entre estudiantes, y entre estas/os y docentes.

Anexo 2: El relato del estudiante-docente

“El aprendizaje profundo depende de una vinculación dialógica, concreta, con los estudiantes. [...] Y para mí esa es como la principal tensión. Y yo me pregunto qué es lo que sistémicamente hace que esas comprensiones (sistémicas) no se traduzcan siempre a algunas prácticas educativas contemporáneas [...] A mí me desconcierta. Bien, entonces ok, ¿qué pasa ahí? ¿Como qué pasa ahí? Como que descubro que hay mucho por hacer. Y eso me parece genial. Como “no, tenemos que seguir luchando por esto”. Esto me invita como a un compromiso y a un activismo casi frente a “no no no, tenemos que seguir hablando de la necesidad de cultivar entre todos una pedagogía sistémica”. Tenemos que insistir en esto, porque la tendencia opuesta es tan fuerte que tenemos que oponernos conscientemente ante ella, y consistentemente ante ella. Pasa también que desde mi rol como docente universitario contemplo compasivamente a las dos figuras, al estudiantado y al profesorado, en términos de que la pedagogía sistémica como apuesta tampoco es un compromiso fácil. Es mucho más difícil imaginarse un espacio pedagógico basado en una visión sistémica de la vida. Lo más sencillo es apegarse a lo tradicional. Lo tradicional implica, sin duda, unos ciertos esfuerzos, pero no los esfuerzos y la flexibilidad que requiere lo sistémico, en la educación. Entonces, yo entiendo por qué no es fácil ser un estudiante sistémico, porque implica más tiempo, porque implica más esfuerzo, porque implica más responsabilidad. Y entiendo por qué no es fácil ser un profesor sistémico, porque implica... lo mismo, más apertura, menos control (su risa en este punto me transmite lo retador de esa dificultad), más preparación, de hecho, porque pues es más difícil, en mi opinión, preparar y configurar un diálogo que disponer un monólogo. Entonces yo entiendo y me relaciono compasivamente con eso, pero pues en esa compasión también busco reiterar mi apuesta por no darnos por vencidos. Entonces, pues sí, es difícil, pero es mucho más provechoso para ambos, para estudiante y docente es mucho más provechoso. Y el hecho de que sea difícil no quiere decir que sea doloroso, es muy satisfactorio. Yo creo que las experiencias pedagógicas más gratificantes son las que se basan en este tipo de abordaje ¿no? Las que permiten el reconocimiento abierto de todos los interlocutores, las que llaman a los saberes de todos los participantes, las que están

abiertas a lo que puede emerger, las que se basan en la pregunta, no en la pretensión de la respuesta acabada [...] un compromiso muy personal, desde ambas posturas, desde la postura del docente y la postura del estudiante. Porque yo creo que todos somos siempre ambas cosas. Todos somos siempre aprendices y acompañantes del aprendizaje de los demás. Bueno, eso es lo que surge en mí”³³.

Anexo 3: consentimiento informado para compañeros/as en formación

Este estudio nace de la necesidad de comprender con mayor profundidad el proceso por el cual los terapeutas en formación atravesamos y resolvemos tensiones, conflictos y dilemas en el tránsito por la labor particular de ejercer-mientras-se-aprende. El objetivo de esto es encontrar los aspectos clave que permitan orientar y fortalecer las estrategias de formación para los terapeutas, pero también brindar a otras/os colegas en formación insights que enriquezcan sus procesos reflexivos, que permitan una identificación mutua de experiencias comunes, y que provean de comprensiones y posibilidades que no siempre son vistas o validadas para el trámite de las necesidades propias del estudiantado en nuestro proceso.

Tu participación en este proyecto consiste en hacer parte de 4 grupos focales de 1 hora de duración, donde se compartirán vivencias, comprensiones y experiencias que surgen en el proceso de formación-práctica. No obstante, en el proceso investigativo se pretende un análisis concurrente a lo largo de la investigación, por lo cual es posible que los encuentros posteriores sean reestructurados. En este sentido, estás en libertad de participar de manera parcial o total en estos espacios, pues tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Así

³³ Cabe resaltar que en ninguna conversación se habló de estas ‘formas tradicionales’ como una pauta general de los escenarios formativos. De nuevo, hay más un eco, en los momentos de ambigüedad, de la experiencia sedimentada (y dentro de todo, reciente) de años de formación académica de corte más tradicional. El punto de poner esto aquí es reconocer, como bien lo dice el participante, que es una lucha, y una lucha de cara al afán, al corto tiempo que puede haber para lo que demanda configurar escenarios complejos de conversación. Cuanto menos, al momento de la conversación lo percibí como una oda a la docencia sistémica. Pero reconocer estas dificultades de ser docentes y estudiantes sistémicas/os, el trabajo que implican, es un punto clave de éste trabajo.

mismo, puedes solicitar que tus aportes sean retirados de las transcripciones, y en todo caso las alusiones a procesos de consulta o experiencias personales con otros serán matizadas, anonimizadas y protegidas para evitar cualquier consecuencia negativa o repercusión. En todo caso, de ser posible publicar el trabajo no se incluirían las transcripciones, y los fragmentos publicados serían escogidos con cuidado y prudencia, así como revisados contigo para garantizar tu derecho a elegir si hace o no parte del documento final.

En este sentido, se protege respetuosamente la relación profesional con relación a tu proceso, consultantes y supervisoras/es, y busca aportarte, a través de las conversaciones reflexivas que te ofrezco, comprensiones útiles para enriquecer tu proceso de formación. Así mismo, los resultados de los análisis serán compartidos contigo, de estar interesado/a, para el mismo fin.

Este proyecto se acoge a la ley 1581 de 2012 (Hábeas Data) así como a la ley 1090 del 2006 (código deontológico de la psicología) que aplican para el tratamiento de datos personales y la confidencialidad. Toda la información que se obtenga en el estudio será confidencial y sólo será usada con fines académicos. Para garantizar la confidencialidad nos aseguramos de que tu identidad permanezca anónima, utilizando una codificación alfanumérica para tu nombre, y detalles en tus relatos, las grabaciones de las sesiones en un sitio seguro dentro de Consultores en Psicología.

Si tienes alguna pregunta acerca de este estudio, además de contactarme a mí puedes contactar a la docente Angie Paola Román Cárdenas, encontrarás los datos de contacto al final de este documento. Participar en este estudio no tiene ningún costo económico. No se espera que el estudio tenga un efecto nocivo sobre su salud, pero si llega a sentir algún malestar emocional o incomodidad por los contenidos de estas entrevistas, mi directora y yo contamos con el tiempo y disposición de acompañarte en pro de tu bienestar, o de ser necesario, acompañarte en el proceso de remisión a una atención más especializada y adecuada para ti.

Tu firma en este documento indica que has leído y comprendido los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de participar en este estudio y confirma que:

1. Has recibido la información de parte de los investigadores del estudio, y se te ha informado acerca de los riesgos y beneficios de participar. Se te ha permitido expresar todas sus observaciones y ha aclarado todas las dudas y preguntas que ha planteado respecto a los fines, métodos, ventajas, inconvenientes y pronóstico de participar en el estudio.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia o repercusión negativa para ti.
3. Que entiendes tus derechos y participas de forma voluntaria en este estudio.
4. Que se te ha proporcionado una copia de este documento.

Al firmar este documento doy mi consentimiento voluntario para mi participación en el estudio “A Puertas Abiertas: El Trámite de Desencuentros en el Cotidiano de la Formación Sistémica”, y acepto la participación en las entrevistas que me sean posibles, así como la grabación de estas con fines académicos investigativos:

- Participante (lo lleno yo):

- Tu Nombre y Firma:

- Tu Documento de identidad:

- Tu Teléfono y/o número celular:

Datos de contacto:

- Julio Cesar Cristancho García, cc 1032494290: número de teléfono 3043286430

- Angie Paola Román Cárdenas cc: 52810339 angieproman@javeriana.edu.co número celular 3103052340

Anexo 4: Consentimiento informado para supervisoras/es

Este estudio nace de la necesidad de comprender con mayor profundidad el proceso por el cual los terapeutas en formación atravesamos y resolvemos tensiones, conflictos y dilemas en el tránsito por la labor particular de ejercer-mientras-se-aprende. El objetivo de esto es encontrar los aspectos clave que permitan orientar y fortalecer las estrategias de formación para los terapeutas, pero también brindar a otras/os colegas en formación insights que enriquezcan sus procesos reflexivos, que permitan una identificación mutua de experiencias comunes, y que provean de comprensiones y posibilidades que no siempre son vistas o validadas para el trámite de las necesidades propias del estudiantado en nuestro proceso.

Tu participación en este proyecto consiste en hacer parte de 4 grupos focales de 1 hora de duración, donde se compartirán vivencias, comprensiones y experiencias que surgen en el proceso de acompañar terapeutas en formación-práctica. No obstante, en el proceso investigativo se pretende un análisis concurrente a lo largo de la investigación, por lo cual es posible que los encuentros posteriores sean reestructurados. En este sentido, estás en libertad de participar de manera parcial o total en estos espacios, pues tu participación en este estudio es completamente voluntaria. Así mismo, puedes solicitar que tus aportes sean retirados de las transcripciones, y en todo caso las alusiones a procesos de consulta o experiencias personales con otros serán matizadas, anonimizadas y protegidas para evitar cualquier consecuencia negativa o repercusión. En todo caso, de ser posible publicar el trabajo no se incluirían las transcripciones, y los fragmentos publicados serían escogidos con cuidado y prudencia, así como revisados contigo para garantizar tu derecho a elegir si hace o no parte del documento final.

En este sentido, se protege respetuosamente la relación profesional con relación a tus estudiantes y los consultantes, y busca aportar. Así mismo, los resultados de los análisis serán compartidos contigo, de estar interesado/a, para el mismo fin.

Este proyecto se acoge a la ley 1581 de 2012 (Hábeas Data) así como a la ley 1090 del 2006 (código deontológico de la psicología) que aplican para el tratamiento de datos personales y la confidencialidad. Toda la información que se obtenga en el estudio será confidencial y sólo será usada con fines académicos. Para garantizar la confidencialidad nos aseguramos de que tu identidad permanezca anónima, utilizando una codificación alfanumérica para tu nombre, y detalles en tus relatos, las grabaciones de las sesiones en un sitio seguro dentro de Consultores en Psicología.

Si tienes alguna pregunta acerca de este estudio, además de contactarme a mí puedes contactar a la docente Angie Paola Román Cárdenas, encontrarás los datos de contacto al final de este documento. Participar en este estudio no tiene ningún costo económico. No se espera que el estudio tenga un efecto nocivo sobre su salud, pero si llega a sentir algún malestar emocional o incomodidad por los contenidos de estas entrevistas, mi directora y yo contamos con el tiempo y disposición de acompañarte en pro de tu bienestar, o de ser necesario, acompañarte en el proceso de remisión a una atención más especializada y adecuada para ti.

Tu firma en este documento indica que has leído y comprendido los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de participar en este estudio y confirma que:

1. Has recibido la información de parte de los investigadores del estudio, y se te ha informado acerca de los riesgos y beneficios de participar. Se te ha permitido expresar todas sus observaciones y ha aclarado todas las dudas y preguntas que ha planteado respecto a los fines, métodos, ventajas, inconvenientes y pronóstico de participar en el estudio.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia o repercusión negativa para ti.
3. Que entiendes tus derechos y participas de forma voluntaria en este estudio.

4. Que se te ha proporcionado una copia de este documento.

Al firmar este documento doy mi consentimiento voluntario para mi participación en el estudio “A Puertas Abiertas: El Trámite de Desencuentros en el Cotidiano de la Formación Sistémica”, y acepto la participación en las entrevistas que me sean posibles, así como la grabación de estas con fines académicos investigativos:

- Participante (lo lleno yo):

- Tu Nombre y Firma:

- Tu Documento de identidad:

- Tu Teléfono y/o número celular:

Datos de contacto:

- Julio Cesar Cristancho García, cc 1032494290: juliocristancho@javeriana.edu.co
número de teléfono 3043286430
- Angie Paola Román Cárdenas cc: 52810338 angieproman@javeriana.edu.co número
celular 3103052340

Referencias

- Acuña Bermúdez, E. A. (2017). La psicoterapia: Un momento oportuno para los psicólogos clínicos. *Psicología desde el Caribe*, 34(3), 230-241.
- Amado Rueda, J. A. (2020). *Regeneración ecológica de los vínculos en un caso diagnosticado con TDAH*. Universidad Santo Tomás.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.

Amigot Leache, P. (2007). Una tensa oscuridad: Interrogando el abordaje psicosocial de la subjetividad. *Psicología & Sociedade*, 19(3), 20-25.

Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque postmoderno de la terapia*. Amorrortu.

Anderson, H. (2020). Collaborative-Dialogue Based Research as Everyday Practice: Questioning our Myths. En S. McNamee, M. Gergen, C. Camargo-Borges, & E. F. Rasera (Eds.), *The Sage handbook of social constructionist practice* (pp. 228-239). SAGE Publications.

Andolfi, M. (2003). *Manual de psicología relacional: La dimensión familiar*. Cooperación Andolfi y Gonzalez.

Angarita Socadagui, A., Cristancho García, J. C., Gaitán Madriñán, P., & García Forero, M. P. (2021). *Agencia Estudiantil y Trámites Colectivos de los Afectos*. Pontificia Universidad Javeriana.

Arbeláez Naranjo, L. (2016). Pensamiento sistémico y psicología. Un cambio de paradigma para la comprensión de realidades complejas. *Poiésis*, 31, 296.

<https://doi.org/10.21501/16920945.2120>

Archbold Correa, G., Arias Zapata, V. M., Fernández Vélez, E. E., Florez Gómez, A. M., González Muñoz, E. E., González Vergara, A. M., Duque Lopera, A. L., Marin Toledo, D., Monsalve Tamayo, M. C., Ospina Jaramillo, D. J., Pulgarín Jaramillo, A. E., Ruiz Correa, K. A., Toro Bedoya, E., & Alvarez Carmin, V. (2018). La experiencia de formación en intervención terapéutica: Reflexiones suscitadas durante el entrenamiento de la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 3, 74-85.

<https://doi.org/10.21501/25007858.3133>

- Arenas, D. L., Viduani, A. C., Bassols, A. M. S., & Hauck, S. (2021). Peer support intervention as a tool to address college students' mental health amidst the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry, 67*(3), 301-302.
<https://doi.org/10.1177/0020764020954468>
- Arias Ramos, K. Y., & Ruano Burban, B. D. (2023). *Tele psicología en tiempos de pandemia: Estudio de caso en la Universidad Cooperativa de Colombia en el segundo semestre del 2021*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Aya, L., Franco, D., & Lopez, E. (2016). *Atención clínica psicológica en la unidad de orientación y asesoría psicológica de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bogotá: Estudio de impacto, 2014* [Universidad Cooperativa de Colombia].
<https://repository.ucc.edu.co/items/856775b7-fd22-4445-8d0f-c7d38b995b7d>
- Ballesteros de Valderrama, B. P., Muñoz-Martínez, A. M., Novoa-Gómez, M., Bazzani-Orrego, D., Brandwayn-Briceño, N. E., Lasso-Báez, R. A., Pachón-Basallo, M., & Restrepo-Vélez, D. (2019). Características de la supervisión clínica en las terapias conductuales: Un análisis del proceso de supervisión clínica. *Universitas Psychologica, 18*(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.csct>
- Baptista, M. N., & Zanon, C. (2017). Why not seek therapy? The role of stigma and psychological symptoms in college students. *Paideia, 27*(67), 76-83.
<https://doi.org/10.1590/1982-43272767201709>
- Barrera Guzmán, M. L., & Flores Galaz, M. M. (2020). Apoyo social percibido y salud mental positiva en hombres y mujeres universitarios. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 11*(2), 67-83.
<https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.4>
- Bastidas-Bilbao, H., & Velásquez, A. M. (2016). Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: Concepciones de

- supervisores clínicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 293-314.
<https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.06>
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. E. P. Dutton.
- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind, collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson Inc.
- Bautista Roa, A. M. (2014). Movilización de los aprendizajes de terapeutas en formación que surgen de las conversaciones reflexivas a partir de la emergencia del observador en el contexto de supervisión. *Quaestiones Disputatae*, 7(14), 67-80.
- Becerra, M. D., Botero, M. O., Velez, I. C. B., Silva, A. S. S., S. Garcia, L. M., & Posada, D. S. O. (2023). El Ser del Terapeuta: A narrative examination into family-of-origin influence on the professional self of students in family therapy training in Colombia. *Journal of Marital and Family Therapy*, 49(2), 481-498.
<https://doi.org/10.1111/jmft.12634>
- Bello, S. A., Azubuike, F. C., & Akande, O. A. (2023). Reputation disparity in teaching and research productivity and rewards in the context of consequences of institutionalization of Publish or Perish culture in academia. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 574-584.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12417>
- Benavides Ocampo, A. P., Villota Ríos, M. Á., & Laverde Gallego, D. J. (2021). La democratización de los vínculos en pareja: Una propuesta de investigación e intervención sistémica. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(1), 89-116.
<https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.1.6>
- Berger, P., & Luckman, T. (1994). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Betancur Gaviria, A. (2019). *La formación de psicólogos analíticos: Los efectos del modo de enseñanza mayéutico en algunas prácticas de psicólogos en áreas de selección y desarrollo*. Universidad EAFIT.

- Botero-García, C., Giovanni, I., & Morales Arias, C. (2022). Supervisión en psicología clínica: Una revisión sobre estudios empíricos 2012-2021. *Universitas Psychologica*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy21.spcr>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (C. Ruiz de Elvira, Ed.). Taurus.
- Bustamante Ortiz, L. A., & Ramírez Daza, L. M. (2021a). *Autorreferencia en supervisión clínica sistémica como posibilitador del aprendizaje y estilo terapéutico*. Universidad Santo Tomás.
- Bustamante Ortiz, L. A., & Ramírez Daza, L. M. (2021b). Revisión del concepto de autorreferencia en la formación de terapeutas sistémicos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 13(1), e342261. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e342261>
- Bustos Arcón, V. Á. (2021). Desafíos y formación en salud mental. En V. Á. Bustos Arcón (Ed.), *Psicología clínica: Enfoques e investigación*. Editorial Bonaventuriana.
- Caballero D., C. C., & Bresó, E. (2015). Burnout in university students. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 89-108. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Calviño, M., Celis Esparza, D. P., Murueta, M. E., Soligo, A., Martínez, N. Z., Castañeda, S., Viera, E., Pino Muñoz, M., Jaime, J. R., Maldonado, H., Morales Navarro, M., Saavedra, E., Ricci, E., & Barrero Cuellar, E. (2015). *Formación en Psicología: Reflexiones y Propuestas desde América Latina*. ALFEPSI Editorial.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Ed. Anagrama.
- Castañeda Quirama, L. T., & Velásquez Castrillón, J. A. (2020). Supervisión clínica en las prácticas profesionales de psicología. En *La educación en psicología a través de la virtualidad* (pp. 133-142). Politécnico Grancolombiano.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process*, 26, 405-413.

Cecchin, G., Lane, G., & Ray, W. (1992). *Irreverence: A Strategy for Therapists' Survival*.

Karnac Books.

Colbeck, C. L. (1998). Merging in a Seamless Blend. *The Journal of Higher Education*, 69(6),

647-671. <https://doi.org/10.1080/00221546.1998.11780746>

Comisión de la Verdad. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: Historias del conflicto armado en Colombia Tomo Testimonial* (Vol. 6). Puntoaparte.

Concha Huarcaya, M. A., & Fuerte Montaña, L. (2017). Características de la salud mental positiva en estudiantes de Ciencias de la Salud, de la Universidad San Pedro de Chimbote. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 19(1-2), 65-90.

Condie, M. (2021). *Self-Care, Anticipated Stigma, and Personal Therapy in Mental Health Professional Trainees*. University of Northern Colorado.

Cooper, M. (2008). *Essential Research Findings in Counselling and Psychotherapy*. SAGE Publications.

Córdoba-Sánchez, V., Zambrano-Cruz, R., & Tamayo-Agudelo, W. (2019). Calidad de las historias clínicas de los practicantes de un consultorio psicológico de una universidad colombiana. *Educación Médica*, 20, 72-78.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.007>

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications Inc.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Cronen, V. E., Pearce, W. B., & Harris, L. M. (1979). The logic of the coordinated management of meaning: A rules-based approach to the first course in interpersonal communication. *Communication Education*, 28(1), 22-38.

<https://doi.org/10.1080/03634527909378327>

- Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta moebio*, 45, 253-274.
- Cuevas Ramírez, C. A. (2020). Los géneros y las diversidades sexuales en conversación sistémica bajo la supervisión clínica. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 213-238). Ediciones USTA.
- Daza Cabra, D. M., Ortiz Báez, M. L., & Payán Wilson, E. (2020). *Construcción de la Postura del Terapeuta: Semánticas del Amor y el Desamor*. Universidad Santo Tomás.
- de la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: Un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno.
- Duque García, R. E. (2020). El método reflexivo en supervisión clínica. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 99-117). Ediciones USTA.
- Echeverri Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>
- Edwards, M. A., & Roy, S. (2017). Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34(1), 51-61.
<https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- Ellingson, L. L., & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). Guilford.

- Ellis, C. (2002). Being real: Moving inward toward social change. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 399-406.
<https://doi.org/10.1080/09518390210145453>
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art 10.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). SAGE.
- Espinosa Duque, D., Ibarra, D. A., Ocampo Lopera, D. M., Montoya, L., Hoyos-Pérez, A., Medina, L. F., Tamayo, S., & Zapata Restrepo, J. (2020). Terminación de la psicoterapia desde la perspectiva de los pacientes. *CES Psicología*, 13(3), 201-221.
<https://doi.org/10.21615/cesp.13.3.12>
- Fanelli, D. (2010). Do Pressures to Publish Increase Scientists' Bias? An Empirical Support from US States Data. *PLoS ONE*, 5(4), e10271.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010271>
- Fernández Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fonseca Fonseca, J. C. (2020). Del estudiante al psicólogo: Transformaciones identitarias en procesos de supervisión. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 39-62). Ediciones USTA.
- Foucault, M. (1984). ¿Cómo se ejerce el poder? En H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault, un parcours philosophique. Au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*.
- Franco Amaris, L. I. (2022). La supervisión clínica en psicoterapia. En M. Gómez Vargas & D. A. Heredia Quintana (Eds.), *Debates sobre psicopatología y estructuras clínicas*

- (Vol. 2). Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Psyconex de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En J. Strachey & J. Etcheverry (Eds.), *Sigmund Freud Obras Completas* (Vol. 12). Amorrortu.
- Freud, S. (1917). Una dificultad del psicoanálisis. En *Sigmund Freud: Obras completas* (Vol. 16, pp. 125-136). Amorrortu.
- Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: Su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas*, 4(1), 159-171.
- Gergen, K., & Warhus, L. (2001). La terapia como una construcción social, dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Sistemas Familiares*, 17, 11-28.
- Gualteros, N. (2014). Ser joven en el nuevo milenio. Perspectivas y retos en torno al mundo del trabajo. *Instituto Pensar*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Armando Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez Garay, O., & Román Cárdenas, A. P. (2019). La Metamorfosis de Kafka como estrategia pedagógica en psicoterapia sistémica. En J. Escobar Gómez (Ed.), *Estrategias didácticas para la innovación en la sociedad del conocimiento*. Editorial Corporación CIMTED.
- Haarakangas, K., Seikkula, J., Alakare, B., & Aaltonen, J. (2007). Open Dialogue: An Approach to Psychotherapeutic Treatment of Psychosis in Northern Finland. En H. Anderson & D. Gehart (Eds.), *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that make a Difference* (pp. 221-233). Routledge.

- Hall, S. (2000). El espectáculo del otro. *Representation. Cultural representations and signifying practices.*, 419-445.
- Herrera Rivera, O., & Bedoya Cardona, L. M. (2022). Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas familiares de la Universidad Católica Luis Amigó. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 67, 249-279.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a10>
- Hoffman, L. (1996). Una postura reflexiva para la terapia familiar. En K. Gergen & S. McNamee (Eds.), *La Terapia como Construcción Social* (pp. 25-44). Paidós.
- Hoffman, L. (1997). Prólogo. En H. Anderson (Ed.), *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque postmoderno de la terapia* (pp. 13-19). Amorrortu.
- Hosking, D., & Pluut, B. (2014). (Re)constructing Reflexivity: A Relational Constructionist Approach. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1140>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. The MIT Press.
- Jaramillo, J. C., & Sandoval Casilimas, C. A. (2020). Reflexiones en torno a la pertinencia de los procesos de formación e investigación en psicología clínica en la contemporaneidad. *CES Psicología*, 13(3), 15-32. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.3.2>
- Joiner, T. E. (2023). Is a Gradualist Approach to Clinical Training Helpful or Necessary? *Cognitive Therapy and Research*. <https://doi.org/10.1007/s10608-023-10405-5>
- Keeney, B. (1990). *La Improvisación en Psicoterapia: Guía práctica para estrategias clínicas creativas*. Paidós.
- Keeney, B. (1994). *Estética del Cambio*. Paidós.
- Kring, M., Cozart, J. K., Sinnard, M. T., Oby, A., Hamm, E. H., Frost, N. D., & Hoyt, W. T. (2021). Evaluating Psychotherapist Competence: Testing the Generalizability of Clinical Competence Assessments of Graduate Trainees. *Journal of Counseling Psychology*, 69(2), 222-234. <https://doi.org/10.1037/cou0000576>

- LaRossa, R. (2005). Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837-857.
- Lee, I. (2014). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language Teaching*, 47(2), 250-261. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000504>
- Lemus Osorio, S. (2020). *Aportes de la formación en el método analítico al ejercicio clínico psicológico, según egresados de la Universidad EAFIT*. Universidad Eafit.
- Leon Cedeño, A. (2007). El trueque constructivo: Buscando formas respetuosas de trabajo con prácticas contrahegemónicas. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología [en línea]*, 17(50), 626-645.
- Ley 1090 del 2006 (2006).
- Linich, K. P. (2021). *The Effects of Holistic Grief Counseling Training On Master's Level Counseling Students' Grief and Loss Counseling Competency* [University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd>
- López Rodríguez, C. J. (2020). La corporalidad en la formación de terapeutas sistémicos desde el escenario de supervisión. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 77-95). Ediciones USTA.
- Luna, L. (2003). La Historia Feminista del Género y la Cuestión del Sujeto. *Revista Rebelión*.
- Manual Moderno. (2019). *Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia*. Manual Moderno.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología Social de la Guerra: Trauma y Terapia*. UCA Editores.
- McDonald, J. E., & Grau, P. P. (2019). Challenges and growth through bereavement during graduate training. *Journal of Psychotherapy Integration*, 29(2), 164-174. <https://doi.org/10.1037/int0000142>
- McNamee, S. (2010). Research as Social Construction: Transformative Inquiry. *Health & Social Change*, 1(1), 9-19.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.

En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.

Messina, I., Gelo, O. C. G., Sambin, M., Bianco, F., Mosconi, A., Fenelli, A., Curto, M.,

Gullo, S., & Orlinsky, D. (2018). Trainees' self-evaluation of their development as psychotherapists: An Italian contribution to an international collaborative study on psychotherapy training. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 25(2), 338-347.

<https://doi.org/10.1002/cpp.2165>

Messina, I., Solina, C., Frangioni, V., Arduin, A., Sambin, M., & Gelso, C. (2018). Origins of countertransference and core conflictual relationship theme of a psychotherapist in training as emerging in clinical supervision. *Psychotherapy*, 55(3), 222-230.

<https://doi.org/10.1037/pst0000148>

Ministerio de educación. (2022). Nota orientadora sobre prácticas formativas en el área de salud de los programas de Psicología, en el marco de la relación docencia servicio y principales condiciones de calidad asociadas. En *Nota orientadora sobre prácticas formativas en el área de salud de los programas de Psicología, en el marco de la relación docencia servicio y principales condiciones de calidad asociadas*.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_10.pdf.

Moncada, L., Guerra, C., Concha, F., & Carvajal, C. (2014). ¿Qué Revelan una Década

Después los Estudios Chilenos Sobre la Variable Del Terapeuta? Un Análisis Bibliográfico. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(1), 71-80.

Moncada Torres, L. M., & López Rodríguez, C. J. (2023). Modelo de prácticas supervisadas de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. *Sol de Aquino*, 23, 94-101.

Montero, M. (2004). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhé*, 13(2), 17-28.

- Montoya Arenas, L. J., Oquendo Durango, P. A., & Torres Muñoz, D. (2020). Self, Autorreferencia Y Su Incidencia En El Estilo Del Terapeuta Sistémico. *Tempus Psicológico*, 3(2), 107-135. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.2.3387.2020>
- Morin, E. (2006). *El Método I: La Naturaleza de la Naturaleza*. Cátedra.
- Niño Rojas, J. A. (2022). *La Delegación Progresiva en las Prácticas Formativas de Psicología Clínica*. ASCOFAPSI.
- Niño Rojas, J. A., Duque García, R. E., Rojas Gil, M. P., Garzón de Laverde, D. I., Fonseca Fonseca, J. C., González Gutiérrez, O., Parra Benavides, R. F., Suárez Basto, O. E., Riveros Reina, M. C., Estupiñán Mojica, J. G., & Polo Rodríguez, M. I. (2015). *Lineamientos para las prácticas clínicas supervisadas de la maestría en psicología clínica y de la familia*. Universidad Santo Tomás.
- Novoa Gómez, M., & Córdoba, Ó. A. (2019). Pertinencia de la formación para la supervisión clínica. En *Diálogos sobre Investigación: Avances Científicos Konrad Lorenz* (pp. 85-115). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://doi.org/10.14349/kl2019001.4>
- Núñez, R. (1958). El Problema del Entrenamiento de Internado para Estudiantes de Psicología Profesional en la América Latina. *Ponencia para el Primer Congreso de Estudiantes de Psicología Profesional en Latinoamérica.*, 25-30.
- Olson, M., E., Laitila, A., Rober, P., & Seikkula, J. (2012). The Shift from Monologue to Dialogue in a Couple Therapy Session: Dialogical Investigation of Change from the Therapists' Point of View. *Family Process*, 51, 420-435.
- Ospina Botero, M., Bernal Vélez, I. C., Silva Silva, A. S., Damon Becerra, M., Ossa Posada, D. S., & Salazar García, L. M. (2023). *Tras las cortinas del consultorio: Narrativas del terapeuta desde su familia de origen*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-628-500-102-4>

- Ospina Restrepo, J. N., & Gil Sánchez, W. A. (2015). *Técnicas teatrales como herramienta en el desarrollo del potencial humano al interior de la Psicoterapia Gestalt*. Universidad de Antioquia.
- Páez Cala, M. L. (2019). Intervención sistémica con familias: De la linealidad a la circularidad. *Revista CS*, 28, 207-227. <https://doi.org/10.18046/recs.i28.2629>
- Páez Cala, M. L., Arango Aristizábal, É. L., Giraldo Marín, L. F., Pamplona Giraldo, L., & Zapata Quintero, C. (2017). *Tránsito del pensamiento lineal al circular según terapeutas sistémicamente orientados* [Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3115>
- Páez Cala, M. L., Arcila Alzate, A., Cabiedes Jaramillo, J. S., Cardona Giraldo, C. V., Correa Pinilla, D., & Guevara Osorio, V. (2018). Formación de terapeutas sistémicos: Desde el saber teórico y práctico hacia la autorreferencia y la construcción del estilo terapéutico. *Tempus Psicológico*, 1(2), 13-38.
- Páez Cala, M. L., Hernández Rondón, A. M., Jiménez Aristizábal, V., Restrepo Valencia, T., & Mercedes Zuluaga, G. (2017). La autorreflexividad en la formación sistémica: Sendero hacia la construcción terapéutica. En *RIDUM Universidad de Manizales*. Universidad de Manizales.
- Pakman, M. (2010). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Gedisa.
- Pakman, M. (2014). *Texturas de la imaginación. Más allá de la ciencia empírica y del giro lingüístico*. Gedisa.
- Palacios-Espinosa, X. (2021). El inestimable costo del estigma de la salud mental. *Revista Ciencias de la Salud*, 19(1), 1-4.

Paredes Galárraga, L., & Pantoja Obando, D. M. (2019). Psicología y Formación Clínica.

Boletín CEHUMA: «Ciencia, Ética y Humanismo», 8(2), 34-39.

<https://doi.org/10.15658/CESMAG19.12080206>

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press.

Pearce, B. (2006). Doing research from the perspective of the coordinated management of meaning (CMM). *Santa Barbara, CA: Fielding Graduate University*.

Pearce, B. (2010). *Comunicación Interpersonal. La construcción de mundos sociales*. Ediciones Fundación Universitaria Central.

Pearce, B., & Pearce, K. (2000). Extending the theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) through a community dialogue process. *Communication Theory*, 10(4), 405-423.

Peña-Correal, T. E. (2005). Psicología y Psiquiatría. *Lectio Inauguralis II*.

Pérez-Suárez, A. (2021). *Autorreferencia Desde Posturas Emocionales Del Terapeuta a Través Del Teatro Como Dispositivo*. Universidad Santo Tomás.

Pinillos Guzmán, M. A. (2020). Movilización emocional y procesos autorreferenciales en el proceso de supervisión. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 63-76). Ediciones USTA.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. Bantam Books.

PUJ & RCN. (2020). *Salud mental en jóvenes adultos—Desafíos RCN*. Rectoría Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53652>

Pulido-Castelblanco, D. P. (2018). Estrategias de Formación en Bioética en los programas de psicología. Una Reflexión. *Revista Colombiana de Bioética*, 13(3), 7-16.

<https://doi.org/10.18270/rcb.v13i3.2479>

- Ramírez Rodríguez, A. M. (2021). *Estilo personal del terapeuta y alianza terapéutica en un grupo de terapeutas bogotanos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ravazzola, M. C. (1997). *Historias infames: Los maltratos en las relaciones*. Paidós.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Robles Sáenz, L. V. (2019). *La formación de la mujer psicóloga en Colombia: Durante el período de 1940 y 1960*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, D., & Niño Rojas, J. A. (2006). Marco comprensivo para el estudio de los procesos de formación de terapeutas. *Diversitas*, 2(1), 42-54.
- Rodríguez-Bustamante, A. (2016). La comunicación familiar. Una lectura desde la terapia familiar sistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 26-43.
- Rodríguez-Bustamante, A., & Bedoya-Cardona, L. (2020). La formación de terapeutas familiares en la Universidad Católica Luis Amigó Medellín-Colombia. *REVISTA GESTIÓN DE LAS PERSONAS Y TECNOLOGÍA*, 38, 6-21.
- Rodríguez-Bustamante, A., Pérez Arango, D. A., Bedoya Cardona, L. M., & Herrera Rivera, O. (2019). Terapia familiar sistémica. Sobre el self del terapeuta. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 89-108. <https://doi.org/10.17151/rlef.2019.11.1.6>
- Román Cárdenas, A. P. (2020a). Converger en la divergencia: La propuesta epistemológica y paradigmática en la conversación con las experiencias en supervisión clínica sistémica. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 17-36). Ediciones USTA.
- Román Cárdenas, A. P. (2020b). El proceso autorreferencial y sus diferentes niveles en el escenario de supervisión clínica sistémica. En A. P. Román Cárdenas (Ed.), *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (pp. 143-165). Ediciones USTA.

Román Cárdenas, A. P. (2024). (En proceso de publicación). Il senso di appartenenza e la rigenerazione delle radici familiari e comunitarie: L'esperienza della mediazione in Colombia. En *Mediazioni e Medes: 18 anni di storia*. Vita e Pensiero.

Román Cárdenas, A. P., Moncada Torres, L. M., Fonseca Fonseca, J. C., Pinillos Guzmán, M. A., López Rodríguez, C. J., Duque García, R. E., Garzón de Laverde, D. I., Niño Rojas, J. A., Laverde Gallego, D., & Cuevas Ramírez, C. A. (2020). *Experiencias y retos en supervisión clínica sistémica* (A. P. Román Cárdenas, Ed.). Ediciones USTA.

Román Cárdenas, A. P., Pinillos Guzmán, M. A., López Rodríguez, C. J., & Laverde Gallego, D. J. (2023). La supervisión clínica sistémica en el confinamiento por COVID-19: Una sistematización de experiencias en la formación de terapeutas. *Eleuthera*, 25(1), 33-51. <https://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.3>

Rukeyser, M. (1968). The Speed of Darkness. En J. Kaufman & A. Herzog (Eds.), *The Collected Poems of Muriel Rukeyser*. University of Pittsburgh Press.

Salazar García, L., Bernal Vélez, I. C., & Ossa Posada, D. S. (2021). El Self del terapeuta familiar, una apuesta por la cultura del cuidado de sí. En N. A. Salinas-Arango, J. A. Orozco-Toro, & J. F. Mejía-Giraldo (Eds.), *Las ciencias sociales en épocas de crisis: Escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia* (pp. 240-262). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Sánchez Reyes, J. E., & Bolaños Martínez, Y. (2019). El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: Un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>

Santibáñez Fernández, P. M., Román Mella, M. F., Chenevard, C. L., Espinoza García, A. E., Iribarra Cáceres, D. E., & Müller Vergara, P. A. (2008). Variables Inespecíficas en Psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 26(1), 89-98.

- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Seikkula, J. (2011). Becoming Dialogical: Psychotherapy or a Way of Life? *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(3), 179-193.
- Seikkula, J., Karvonen, A., Kykyri, V.-L., Kaartinen, J., & Penttonen, M. (2015). The Embodied Attunement of Therapists and a Couple within Dialogical Psychotherapy: An Introduction to the Relational Mind Research Project. *Family Process*, 54(4), 703-715. <https://doi.org/10.1111/famp.12152>
- Seikkula, J., & Olson, M. (2016). Therapists' Responses for Enhancing Change Through Dialogue: Dialogical Investigations of Change. En M. Borcsa & P. Rober (Eds.), *Research Perspectives in Couple Therapy* (pp. 47-70). Springer.
- Seikkula, J., & Trimble, D. (2005). Healing Elements of Therapeutic Conversation: Dialogue as an Embodiment of Love. *Family Process*, 44, 461-475.
- Sharpe, C. (2016). *In the Wake: On Blackness and Being*. Duke University Press.
- Tomm, K. (1987a). Interventive Interviewing: Part I. Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process*, 26, 3-13.
- Tomm, K. (1987b). Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-Healing. *Family Process*, 26, 167-183.
- Trujillo, A., & Apolinar, N. (2023). Validez de Contenido del Cuestionario del Estilo Personal del Terapeuta en Población Colombiana. *Revista de Psicoterapia*, 34(125), 141-159. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.35628>
- Ugazio, V. (1998). *Historias permitidas, historias prohibidas*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Valencia Valencia, L. X., & Ocampo Rendón, F. M. (2014). *El conocimiento de sí mismo, como aspecto fundamental en la formación del psicólogo*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Vasilachis, I. (2006a). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis, I. (2006b). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Videla Alfaro, J., Jaramillo Ocaranza, Y., Contreras Watier, M. J., Donoso Sanhueza, N., & Tapia Barrios, G. (2019). Factores protectores de salud mental positiva en alumnos universitarios. *Ágora de Enfermería*, 24(4), 152-169.
- Von Foerster, H. (1974). *Semillas de la cibernética*. Gedisa.
- Von Foerster, H. (1987). *Sistémica elemental desde un punto de vista superior*. EAFIT.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder Editorial.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1976). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. W. W. Norton & Company.
- White, M. (1986). Negative Explanation, Restraint, and Double Description: A Template for Family Therapy. *Family Process*, 25(2), 169-184. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00169.x>
- White, M. (1989). *Guías para una Terapia Familiar Sistémica*. Gedisa.
- White, M. (1997). *El Enfoque Narrativo en la Experiencia de los Terapeutas*. Gedisa.