



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**“HORIZONTALIDAD Y SUS MOVIMIENTOS. RELACIÓN EN LA FORMACIÓN  
DE TERAPEUTAS SISTÉMICOS.”**

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Clínica de Adultos**

**ANDREA CONTRERAS GÁLVEZ**

**Profesor Guía:  
Daniela Martic Guazzini  
Informantes:  
Felipe Gálvez Sánchez  
Gian Lorenzo Blanco Balbontín**

**Santiago de Chile, año 2018**



**“HORIZONTALIDAD Y SUS MOVIMIENTOS. RELACIÓN EN LA FORMACIÓN  
DE TERAPEUTAS SISTÉMICOS.”**

## RESUMEN

*El presente estudio pretende investigar los discursos de formadores y formandos sistémicos respecto de la relación formativa (formador – formando) en el dispositivo de asesoría. En este marco de formación, existe un llamado a la horizontalidad en tanto necesaria para generar una práctica reflexiva. Se exploran posibles tensiones existentes entre la horizontalidad como mandato de la práctica sistémica posmoderna, y el despliegue de experticia teórico-técnica por parte de los formadores y formandos que pertenecen al Programa académico EQTASIS, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Para ello se realiza un estudio con enfoque cualitativo, con entrevistas en profundidad y análisis del discurso a través de repertorios interpretativos (Potter y Wetherell, 1996). Se identifican cuatro repertorios, cuyo análisis da cuenta de que la Horizontalidad sería una relación en constante tensión con la jerarquía y la expertis en la formación. Estaría además en duda su aplicación a toda circunstancia, dadas las exigencias de la práctica clínica. Existirían movimientos en torno a reposicionar la jerarquía en la relación, aludiendo a una Neohorizontalidad contextualizada. Los formandos demandan la presencia e intervención del formador en esta propuesta de relación formativa.*

*Palabras Clave: Horizontalidad, Relación Formativa, formación, alumnos, docencia, terapia sistémica*

**Dedicada a mi Padre.**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco a mi esposo Marcos, por su especial apoyo y comprensión demostrados de tantas formas distintas. También a mi hijo Daniel y a toda mi familia, por su cariño y paciencia.*

*Dar las gracias también a mi profesora guía Daniela Martic, por su acogida y dedicación; por haber hecho de este recorrido una experiencia incomparable.*

*Y por supuesto, dar las gracias a todos los miembros de eQtasis, que participaron y aportaron tan generosamente a este estudio.*



## INDICE

I.- INTRODUCCIÓN.....	1
II.- PROBLEMATIZACION.....	3
III.- MARCO TEORICO.....	12
CAPÍTULO 1: Rasgos Teóricos y Formativos de la Terapia Sistémica: Precursores de la Horizontalidad.....	12
1.1 La influencia de Bateson. ....	13
1.2 Nace un Modelo Formativo en Milán. ....	14
1.3 La Influencia Posmoderna. ....	16
1.3.1 La influencia Constructivista. ....	17
CAPÍTULO 2: La Supervisión desde la Propuesta de Relación Formativa.....	24
2.1 Una Supervisión Jerárquica. ....	25
2.2 Una Supervisión Colaborativa. ....	27
2.3 Una Supervisión Intermedia.....	29
2.4 Una ¿Supervisión? en Milán.....	31
CAPÍTULO 3: Sobre la Asesoría y la Relación Formativa .....	36
3.1 El traslado de la Expertis. ....	36
3.2 Expectativas e Inquietudes.....	40
IV.- OBJETIVOS.....	43
V.- METODOLOGIA .....	44
a. Perspectiva Epistemológica.....	44
b. Enfoque y Tipo de estudio.....	46
c. Método .....	48
d. Unidad de información.....	50
e. Técnica de Producción de Información.....	53
f. Procedimiento.....	54
g. Técnica de Análisis de Información .....	55
VI.- PRESENTACION DE RESULTADOS Y ANALISIS .....	57



1.- PRIMER REPERTORIO: La relación.....	57
1.1 Una vivencia .....	57
1.2 Una actitud.....	62
2.- SEGUNDO REPERTORIO: La dificultad.....	68
2.1 Un principio en movimiento .....	68
2.2 Un principio cuestionado .....	73
3.- TERCER REPERTORIO: Formador, en lo alto.....	80
3.1 Una investidura .....	81
3.2 Algo para pocos .....	83
3.3 Difuso .....	85
3.4 Desde lo que se espera .....	88
4.- CUARTO REPERTORIO: Un Formando “Pro” .....	92
4.1 Todos queremos ser Formandos.....	92
4.2 Pide formación .....	95
4.3 El Formando, formando. ....	97
4.4 La Retribución. ....	99
VII.- DISCUSION RESPECTO DE LOS RESULTADOS .....	102
VIII.- CONCLUSIONES.....	111
REFLEXIONES FINALES .....	116
SUGERENCIAS PARA EL EQUIPO.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	119

## I.- INTRODUCCIÓN

El mirar la formación lleva necesariamente a pensar en relaciones, en tradiciones, y posibles formas de situar a quienes enseñan y a quienes aprenden. Y es que la formación siempre tendrá al menos estos dos lugares, en el marco de variados tipos de relación formativa, en donde existe una postura, sobre la cual se pone juego, la jerarquía, el poder, la expertis y todas sus posibles resistencias.

En el ámbito de la psicoterapia, el pensamiento posmoderno (Lyotard, 1987) pone en jaque las tradiciones terapéuticas y formativas (Tarragona, 2006), cuestionando las estructuras formativas jerárquicas que por años se han reproducido y masificado, generando una serie de implicancias epistemológicas, teóricas y prácticas, que han llevado a nuevas propuestas en cuanto a la formación y la relación de formación.

En este cambio en la mirada formativa, surgen cuestionamientos, por ejemplo, a la posición privilegiada del Formador y su rol en modelar y guiar la práctica terapéutica (London y Rodríguez, 2000, Anderson, 2000), abriendo paso a una entrega no deliberada del saber (Boscolo, L., Bertrando, P. Gálvez, F., 2013). Este estudio pretende abordar las repercusiones de estos cuestionamientos, a través de construcciones en el lenguaje como acción, con lo que a su vez se crean y recrean prácticas culturales, las cuales siempre tendrán consecuencias (Peralta, Santofimio, y Segura, 2007). Para ello, este trabajo aborda la relación formativa, como discursos construidos en un contexto cultural específico, y como formas de conocer las pautas y prácticas culturales que se dan entre quienes participan de la formación.

Es así como la llamada *relación formativa* se posiciona como el centro de interés de este estudio, y será entendida aquí como la relación que se da entre Formadores (quienes “forman”) y Formandos (quienes “aprenden”), todos ellos miembros de equipos clínicos, que trabajan la formación en terapia sistémica en el escenario de Asesoría. En este escenario de Asesoría, en el contexto del Programa eQtasis, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,

la formación se entiende en el marco de una relación horizontal, en donde se solicita ayuda y ésta se entrega en torno a la construcción de un diálogo reflexivo, sin que exista algún miembro del equipo responsable del aprendizaje de otros, en favor de la reflexividad y pluralidad de voces (Bustos y Campillay, 2010). La Horizontalidad en la relación formativa se constituye así en un tema que requiere de observación y estudio, a fin de ampliar las posibilidades comprensivas y prácticas para la formación de psicólogos clínicos.

## II.- PROBLEMATIZACION

Al dar una mirada a los discursos de la tradición formativa en psicoterapia sistémica, se encuentran variadas definiciones de lo que se entiende por formación de terapeutas y en ellos la supervisión, aduciendo al establecimiento de una relación con distintos roles, con el fin de producir cierto conocimiento y aptitudes en el terapeuta que se entrena. La supervisión, vista como escenario de aprendizaje, es isomórfico a la psicoterapia (Hernandez, 2007); muchos de los postulados filosóficos que dan vida a los modelos de terapia, se ven también reflejados en cómo se enseña la psicoterapia, más aún en el tipo de relación que se establece entre formadores y formandos.

Los modelos tradicionales de supervisión generalmente se enfocan en el contenido clínico, y el rol que los supervisores tienen en la educación, soporte y desarrollo de los supervisados (Inskipp y Proctor; Kadushin, citados en Shaw, 2014). La tradición sistémica más clásica, al igual que otras tradiciones de la psicoterapia, han puesto al supervisor en un meta-nivel respecto del sistema terapeuta-cliente, desde donde tendría una visión más amplia y completa de lo que estaría ocurriendo en la terapia; desde esta misma posición privilegiada, el supervisor se relacionaría con el supervisado, asemejándose a la relación maestro-alumno (London y Rodríguez, 2000). Como señala Anderson (2000), existiría una tradición de entrenamiento psicoterapéutico que favorece las conversaciones desiguales y la meta de llegar a ser expertos en una “forma” de hacer las cosas. Hess (citado en Hawkins y Shohet 2000) por ejemplo, define la supervisión como una interacción interpersonal con el objetivo que el supervisor haga que el supervisado sea más efectivo para ayudar a las personas. En la misma línea, otros autores destacan la idea de facilitar el desarrollo de la competencia terapéutica en el formando, así como el asegurar la integridad de los servicios clínicos provistos al cliente (Longanbill, Hardy y Delworth, citado por Hawkins y Shohet, 2000; Falender y Shafranske, citados en Shaw, 2014). Existiría aquí un discurso asociado a la *formación de personas competentes*, entendiendo

dicha competencia no sólo como un beneficio terapéutico específico, sino también entendida en evitar cualquier posibilidad de daño –por acción u omisión- a la persona que consulta. Otro componente discursivo que resalta, es que el supervisor sería capaz de formar estas competencias en los terapeutas. Como señalan varios autores (London y Rodríguez, 2000; Shaw, 2014; Zlachevsky, 2010) estas ideas sugieren que los supervisores sabrían qué hacer o qué decir en ciertas situaciones, y tendrían un rol en modelar y liderar una práctica ética con los supervisados. Si los miramos todos juntos, podría decirse que se trata de discursos con relaciones causales y asimétricas, con determinados objetivos de logro, según los cuales se podría juzgar cuán óptimo es el desempeño terapéutico de los formandos. ¿Existiría entonces una forma correcta de hacer terapia y acaso una forma de enseñarla?

Avanzando hacia discursos más radicales respecto de la formación, emergen otras corrientes formadoras, que incorporan paradigmas y teorías que critican las tradiciones formativas. Es el caso de la Escuela de Milán -cuyo modelo de formación y terapia sistémica, a partir de fines de los 70 e inicios de los 80, bajo el liderazgo de Luigi Boscolo y Gianfranco Cecchin- se acoge al alero del pensamiento batesoniano y el constructivismo, incorporando posteriormente la cibernética de segundo orden y el construccionismo social. Los terapeutas comienzan a pensarse como individuos capaces de reflexionar sobre sí mismos y su quehacer, ya no sólo de un saber, sino también desde el “saber de saber” y “saber de no saber” (Bianciardi, 2002). Todos estos movimientos teóricos decantaron, por una parte, en el surgimiento de nuevos conceptos y entendimientos, y por otra, en que muchas de las concepciones tradicionales respecto de la formación en terapia sistémica se vieron cuestionadas. Se produce un cambio en el discurso que ya se conocía respecto de la formación. La formación es ahora vista como deformación: un proceso de cambio personal y relacional permanente, tanto para el formando como para el formador; el énfasis se sitúa en la horizontalidad de la relación formador–formando, señalando que no existe una entrega deliberada del saber, sino que “se hace caer aquello que se

sabe” (Boscolo et al, 2013). En este sentido, el formando sería como una escultura, en tanto es portador de algo que ya existe. “La particularidad de esta escultura, es que en un buen proceso formativo, el que esculpe no es el maestro, sino el propio formado, o sea, una escultura que se esculpe a sí misma, en compañía y asesoría de otros” (Gálvez, citado en Boscolo et al, 2013 p. 14). Existe entonces, una transición del discurso formativo, un movimiento: un paso desde una mirada unidireccional a una observación circular, desde una instrucción directiva hacia una construcción colectiva. La formación en terapia sistémica es pensada desde la horizontalidad y reflexividad, todo lo cual traerá innovaciones en los roles tradicionales de supervisión y por ende, en la relación formador-formando.

Una de las aplicaciones del modelo clínico-formativo de Milán, claramente con ciertas adaptaciones en el escenario nacional, la constituye el Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica (eQtasis), programa académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, que desarrolla, desde hace 13 años, atención clínica para adultos, parejas, familias y población Infanto-Juvenil en el Programa Clínica de Atención Psicológica de la Universidad de Chile (CAPs). En medio de esta traducción clínica-formativa al contexto local, surge la necesidad de redefinir la relación de supervisión que hasta ese momento se conocía, y nace el concepto de Asesoría, según el cual la formación se entiende en el marco de una relación horizontal, en donde se solicita ayuda y ésta se entrega en torno a la construcción de un diálogo reflexivo, sin que exista algún miembro del equipo responsable del aprendizaje de otros. Esta reflexividad daría lugar a la Hipotetización, pluralidad de voces, y con ello, la ampliación de puntos de vista (Bustos y Campillay, 2010; Martic D., Gálvez, F., Hernández, P., Espinosa, R., Herrera, M., González, P., ...y Salin, A., 2013), elementos que se oponen al clásico rol de supervisión, dado que el asesor no super-visa. Queda claro que este discurso cuestiona la jerarquía en la relación formador-formando, para llevarles a mirarse a sí mismos en su actuar en forma permanente, en favor de su propio mejoramiento y no rigidización en el acceso a la verdad (Anderson, Gergen y

Hoffman, citado en Martic y Muñoz, 2010). Aparece también en el discurso, el mandato de la horizontalidad en la relación formador-formando –acogida a su expresión posmoderna- entendiendo que, si el experto transita hacia “el no saber”, no tiene la verdad por excelencia, y por tanto habrá espacio para muchas otras verdades. El asesor se sitúa como un facilitador de un proceso transformador, de exploración conjunta, en donde él también resulta transformado.

Por otro lado, algunos formadores sistémicos, pertenecientes también al contexto local, han querido observar la relación formativa, preguntándose respecto a la construcción del rol de supervisor y los desafíos enfrentados en dicho proceso. Espinosa y Martic (2014) hacen notar que, pese a las marcadas distinciones dadas por el posmodernismo, existiría, desde la experiencia en la práctica de supervisión sistémica, un constante llamado a colaborar en los equipos, desde una posición de saber, que quedaría en exceso a la demarcación de su rol en la epistemología de Milán. Nace así la idea de Diagonalidad, un neologismo que daría cuenta de esa ineludible posición de experto y de la necesidad (al mismo tiempo) de establecer relaciones formativas horizontales, a favor de que los formandos cuestionen su devenir emocional y reflexionen en la propia historia y en la construcción de su personaje terapéutico (Espinosa y Martic, 2014).

Esta Diagonalidad: ¿sería entonces un concepto en tensión con el modelo originalmente propuesto por Milán? ¿Tendría algún lugar en la práctica formativa actual? Siendo aún una idea en desarrollo, aparece presente (como práctica, aún no como concepto) en las investigaciones realizadas sobre el trabajo de los equipos de eQtasis (Azúa, 2014; Zúñiga 2015).

Al mirar el tema de la horizontalidad en eQtasis en el estudio de Azúa (2014), llaman la atención ciertas prácticas relacionales referidas por los entrevistados, que se distancian respecto del discurso del modelo. Azúa (2014) destaca que los miembros de mayor antigüedad son reconocidos como portavoces debido a la posición “más formadora” que adoptan. Pareciera ser entonces, (al igual que plantean Espinosa y Martic, 2014) que sí existe movimiento en la

horizontalidad del equipo, en ciertas situaciones o contextos. Más aún, Azúa menciona que, si la horizontalidad es forzada en la relación, termina por no ser genuina. Esta investigadora señala a eQtasis como: un equipo de trabajo que se cuestiona su relación con la horizontalidad. No existiría consenso de cuándo, cómo y cuánto distanciarse de ella, siendo considerada para unos como un ideal, para otros un ideal inalcanzable, e incluso (para algunos) como un marco no requerido en tanto no puede ser alcanzado. eQtasis se encontraría entre la búsqueda y defensa de la horizontalidad en el trabajo de equipo, siendo necesario avanzar hacia una nueva forma de leer el concepto, buscando que logre dar cuenta de la gran variabilidad de situaciones clínicas y de formación dentro del equipo.

Algo estaría ocurriendo: pese a la imperiosa necesidad de autoafirmar y reforzar la horizontalidad en el discurso y en la práctica formativa de eQtasis, la tensión entre horizontalidad y expertis vuelve a aparecer. Incluso, aun reconociendo que dicha tensión ha tenido efectos en las dinámicas de formación del equipo, no ha sido mayormente estudiada. Si la horizontalidad en la formación es tan beneficiosa, ¿la hace entonces exclusiva?, ¿o es acaso una voz “neohegemónica” del discurso de eQtasis? Y de ser así, ¿habría espacio para matices?

Otra investigación realizada en eQtasis por Zúñiga (2015), hablando sobre la horizontalidad y la relación de formación entre los miembros señala que: “...hay personas en el equipo que estarían situados en una cierta incomodidad, precisamente por la ausencia de una certeza o de una figura formadora única que guíe los procesos (Zúñiga, 2015 p.92)”. Esta autora señala en su estudio que los miembros del equipo declaran necesitar un cierto orden que respete la colaboración y la horizontalidad, evitando una estructura jerárquica. Menciona además algunas situaciones que ocurrirían “al ser muy abiertos al trabajo y a lo que cada uno pudiera necesitar”, como problemas con el manejo de los tiempos, con el enfoque en temas específicos y en que se den las condiciones para la toma de decisiones a nivel de grupo (Zúñiga, 2015). La Horizontalidad no estaría exenta



de discusiones. Parece ser que la Diagonalidad aparece en el discurso de diversos actores relacionados a eQtasis cuando éstos toman cuenta de la tensión entre la horizontalidad y la experticia, o bien entre la horizontalidad y la jerarquía, ambos como llamados en alta voz de esquinas epistemológicas opuestas, lo cual refuerza el interés de este estudio en mirar de cerca la relación formativa. En este exceso, surgido desde la práctica formativa y en desborde de los discursos planteados por las distintas líneas de formación sistémica, no estaría del todo dilucidado el lugar al que se remite tanto el formador como el formando, ni las condiciones o circunstancias que dan cuenta de matices en esta relación, invisibilizando el efecto político que tiene la formación en tanto es un espacio de relación con otro, así como en sus implicancias prácticas.

Ahora bien, si la realidad de la práctica formativa está en exceso con aquello que cuestiona los modelos tradicionales, quiere decir entonces que hay discursos operantes que no se habrían develado por completo, y por tanto resulta útil volver a cuestionarlos. El cuestionar al que cuestiona hace referencia a la posición de este estudio, cuestionar aquello que cuestiona los modelos tradicionales de supervisión en la formación sistémica, no porque haya que volver a las prácticas antiguas, sino en un intento de refrescar la mirada crítica ya instalada, ampliándola, en torno a una curiosidad que abre nuevos matices en la relación formador-formando. Hacer visibles los movimientos en tanto, la Horizontalidad no se constituya en un discurso dominante que ahogue cualquier amago de variedad exigida por la práctica misma, entendiendo que el trabajo formativo es también reproductor de saberes y ejercicios, lo cual "...condena a muchos terapeutas y formadores a reproducir ciegamente la cultura dominante retirando la posibilidad de rechazar u objetar aquellos aspectos vividos como problemáticos (Morales, 2010, p.57)". Mirado desde este prisma, ¿Acaso el discurso posmoderno de la "No instrucción" no podría, desde la exclusividad, ser coercitivo a cualquier argumento de resistencia?

La relación formativa se constituye así en un tema que requiere de observación y estudio, a fin de ampliar las posibilidades comprensivas y prácticas

en la formación de psicólogos clínicos. Entendiendo los elementos que se han tensionado aquí, donde se ponen en juego los lineamientos sistémicos posmodernos que acogen la propuesta de Milán, se decide realizar el estudio en el contexto de eQtasis, siendo un escenario de trayectoria y experticia en asesoría como proceso formativo.

Así, fruto de esta reflexión es que surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos respecto de la relación formativa (formador – formando) en el dispositivo de asesoría, por parte de los formadores y formandos el programa académico eQtasis, de la FACSO de la Universidad de Chile?

### **Relevancia de la investigación**

Al mirar la evolución de la educación superior en Chile, se evidencia que el acceso a la formación profesional en Psicología ha tenido un crecimiento explosivo. Según el informe del Consejo Nacional de Educación, existen 139 programas de formación en psicología, impartidos en 49 universidades (Urzúa, Vera-Villaruel, Zúñiga y Salas, 2015). Sin embargo, este crecimiento numérico no garantiza necesariamente la calidad de la formación, más bien pudiese ser riesgoso en tanto masifica la disciplina, acotándola a la técnica y a la profesionalización (Barrera, Carrasco y Silva, sin año). De ahí la importancia de investigaciones como esta, que pretenden aportar en ampliar la comprensión de la formación como fenómeno, y que además intenta profundizar y cuestionar sobre las concepciones que se tienen respecto a los roles en la relación formativa y qué se espera de cada uno de los involucrados, tanto Formadores como Formandos.

Como señala Gálvez (2010) la formación es un escenario donde se pone a prueba aquello que se está pensando del quehacer profesional, en tanto esto no es algo estático ni completamente zanjado; es aquí donde las ideas emergentes se sitúan y se practican. La formación es un espacio de tendencias, contrastes y reflexiones que decantan en conductas profesionales que tienen efectos sociales. Donoso (2007) hablando de la supervisión como dispositivo formativo, afirma que

si bien ésta parte en un grupo, traspasa al contexto de la institución y luego a la sociedad y la cultura. No se puede negar entonces que la formación porta una naturaleza política, dado que sus influencias exceden mucho más allá de la producción de cierto conocimiento y habilidades, produciendo "(...) una condición transformadora que es mejor tener claro cuál es su direccionalidad, posibilidad, funcionalidad, implicancias" (Gálvez, 2010, p.15). El tener claro "Lo que debe saber un psicólogo", así como sus posibilidades y ámbito de acción, está en constante controversia (Echeburúa, De Corral y Salaberría, 2005). El realizar este estudio entrega la posibilidad de ampliar el entendimiento en conceptos y en el desarrollo del modelo de formación en terapia sistémica, distintivo a otras corrientes de la psicología, y que es además aplicado en diversos contextos a nivel internacional (Bertrando y Toffanetti, 2004). Este estudio cuenta con la particularidad de no sólo ir a buscar contenidos y nuevos significados, sino que espera profundizar en la vivencia, experiencia práctica y simbólica de cada participante respecto aquello que considera como "lo formativo", esperando con ello aportar en una nueva lectura respecto a lo que desea, espera y aspira alguien en posición de formación.

Más aún, ampliar el saber sobre la formación sistémica, viene a ser un reflejo reproducible en la relación terapéutica que se establece con los consultantes, dando cuenta de su efecto micropolítico no sólo en los terapeutas en formación, sino también en las familias consultantes. Es el llamado isomorfismo entre la terapia y la formación de terapeutas, dado por la trascendencia de la dinámica de la relación formativa hacia la relación terapéutica (Hernández, 2007). Los escenarios de formación en terapia sistémica, no tienen un fin solamente formativo, sino que son un medio terapéutico para familias que lo necesitan, quienes voluntariamente han buscado y pagado por un servicio profesional. Por tanto, no se puede ignorar la relevancia ética en tanto involucra a personas con algún tipo de sufrimiento y/o necesidad, así como su relevancia práctica, en tanto aportan a la revisión de las prácticas formativas y, desde ahí, la atención clínica.

Esta investigación también tendría injerencia en el saber construido hasta

hoy en la realidad local del programa eQtasis, siendo éste la réplica local de una manera de entender la formación ampliamente validada desde sus creadores, pero que a la vez se declara estar siempre abierta a ser observada, “deformada”, “deconstruida”. La pregunta planteada aquí es relevante, si consideramos el momento sociohistórico del modelo de formación de eQtasis, luego de 13 años de ejercicio, evolución y consolidación de un modelo con cierta madurez, que les ha otorgado cierta experticia en cuanto a la asesoría, y que a su vez denota la necesidad de volver a mirar, en el entendido de que cuando se mantienen ciertas prácticas por mucho tiempo, se dejan de ver algunas cosas, se asumen ciertas verdades, quizás veladas a la intención predominante de no imponer. El dogmatismo en la formación obstaculiza el debate y el poder reconocer otras visiones que también merecen respeto (Barrera et al, sin año). Esta es una invitación a abrir otras comprensiones, esa voz que, aunque parece disonante al discutir la horizontalidad en la formación, sigue apareciendo, pero no ha sido visibilizada. Si bien en este contexto hay estudios que mencionan brevemente este tema, hay ausencia de estudios que aborden directamente esta problemática, poniendo en jaque lo que se dice teóricamente respecto de la relación horizontal en la formación y lo que realmente está ocurriendo en el inicio de la formación terapéutica de futuros psicólogos clínicos sistémicos. Parece muy relevante aportar, a través de este estudio, a enriquecer el saber que, entre quienes conforman los subequipos clínicos de eQtasis, siguen construyendo, siempre pensando a favor de las personas, las que se atienden y las que se forman.

### **III.- MARCO TEORICO**

#### **CAPÍTULO 1: Rasgos Teóricos y Formativos de la Terapia Sistémica: Precursores de la Horizontalidad**

Si se parte de la idea de que la Horizontalidad es una invitación a tomar cierta actitud respecto a la instancia de formación, entonces puede ser útil el hacerse ciertas preguntas en torno a temas de formación, entiéndase: el “¿Cómo conocemos?”, “¿Cómo consideramos el conocimiento?” o “¿Qué nociones tenemos de las relaciones que se generan en torno a ese conocer?”, entre otras. Una respuesta a cualquiera de estas preguntas estaría dando cuenta de la propia experiencia, nociones, teorías, vivencias, formas de pensar, de hablar, de actuar, formas propias de posicionarse frente a una situación y a cómo se aprende de ella. Por eso parece relevante revisar, con algo de historia, aquellos rasgos teóricos de la Escuela de Milán que, a través del tiempo y del desarrollo de su modelo, dan cuenta de los postulados que la distinguen.

Al mirar la forma en cómo se enseña la terapia y cómo se entiende y se vive su aprendizaje, resulta inevitable mirar a la terapia misma, como una diada inseparable en donde los principios y la forma de hacer la clínica redundan naturalmente en la forma de enseñarla. Aún así, esta revisión no se centra en los aspectos clínicos, sino más bien en aquellas epistemologías y teorías que fueron perfilando el tipo de relación formativa que hoy se propone, tema y razón de este estudio.

Según Boscolo et al (2013), el modelo sistémico de Milán se basa en los postulados teóricos de Gregory Bateson (1972). En sus orígenes a principios de los 70, el grupo se conformó por Mara Selvini-Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin y Giuliana Prata, quienes trabajaron en terapia de familia desde la perspectiva del psicoanálisis hasta 1971. Posteriormente y hasta 1975, el grupo de Milán adhiere al modelo sistémico estratégico del Mental Research Institute (MRI)

de Palo Alto, el cual ya venía trabajando con las ideas de Bateson (Boscolo et al, 2013).

### **1.1 La influencia de Bateson.**

Para ese tiempo, Bateson había causado una revolución epistemológica: la influencia de sus ideas comenzaba a convocar a distintas disciplinas desde la biología hasta aquellas que se ocupan de las relaciones humanas. Con la publicación de Bateson "Pasos hacia una Ecología de la Mente" (1972), se daría un gran vuelco al pensamiento y la forma de trabajar del grupo milanés, en el esfuerzo de aterrizar la epistemología cibernética a la práctica clínica. Bateson invitaba a una concepción más purista del pensar sistémico<sup>1</sup>.

Según el planteamiento de Bateson, los seres humanos tenemos la ilusión de que somos capaces de percibir las cosas directamente y no a través de una forma propia de conocer (Jutorán, 1994). Para este autor, el puente de conexión entre mapa y territorio sería la diferencia. Sólo a través de las nociones de diferencia se generaría una relación entre la realidad externa y la percepción interna, entendiendo que las diferencias aportan información sobre sus límites y contexto. Bateson señala que las imágenes que cada uno obtiene son de responsabilidad de cada uno, fruto de una combinación entre objetividad pasiva y subjetividad creativa. Existiría algún punto entre éstas, en donde cada hombre es movido por aspectos de la realidad, y al mismo tiempo crea acontecimientos desde su propia percepción (Bateson citado por Jutorán, 1994).

---

<sup>1</sup> Varias décadas antes, Alfred Korzybski (1931), habría declarado que "el mapa no es el territorio", asentando la idea de que cuando el ser humano intenta explicar la realidad, genera construcciones y representaciones de ella, basadas en la propia percepción que es acotada a su propia estructura humana. Todas estas construcciones serían un mapa de la realidad, pero no la realidad misma (Aunque exista), ya que es imposible captar el todo cuando quien observa está incluido en ese todo (Jutorán, 1994). Esta idea tomaría más tarde gran importancia en el planteamiento de Bateson.

El llevar estas y otras ideas batesoneanas a la clínica de Milán, dio origen a una nueva forma de mirar la terapia familiar, donde los conceptos de Hipotetización, circularidad y neutralidad, llegaron a ser un sello distintivo para el grupo (Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin y Prata, 1980). Ellos proponen la creación de hipótesis en base a explicaciones posibles que conecten a los miembros de la familia, pudiendo éstas variar en el tiempo, dejar las primeras e incluir otras, de modo de nutrir la reflexión y la acogida desde distintas visiones y perspectivas (Boscolo et al, 2013). Llama la atención la hipotetización, como proceso en donde los terapeutas cambian la consideración de sus propias ideas sobre la familia, pasando de considerarlas como una realidad, a considerarlas una hipótesis de trabajo. Esto ya habla de un movimiento en la relación terapéutica y, por ende, en la relación de formación, en donde tradicionalmente siempre se pensaba que había alguien que “veía lo que realmente estaba pasando”. Ahora aparece un lugar para otras variadas ideas al respecto.

Selvini-Palazzoli y Prata se separan del grupo de Milán en 1979, con motivo de continuar su línea de investigación con las familias como los “sistemas observados”. Boscolo y Cecchin, en cambio, deciden continuar investigando respecto de los “sistemas observantes”, lo que implicaba investigar sobre formación y terapia (Bertrando y Toffanetti, 2004).

## **1.2 Nace un Modelo Formativo en Milán.**

Desde 1977, Boscolo y Cecchin ya habían comenzado a ofrecer un curso de tres años de formación en terapia familiar, y luego de la división del equipo, continúan trabajando en el que ahora llamaron Centro Milanese di Terapia della Famiglia. En esta propuesta formativa, las familias eran atendidas por uno o dos terapeutas que generalmente eran alumnos, en una sala con espejo unidireccional para ser observados por sus docentes y demás compañeros. Esta dinámica de trabajo evidenció prontamente la necesidad de distintos roles, que iban cambiando

dentro el equipo (Boscolo et al, 2013). Pero este, no era el clásico equipo jerárquico que venía de la formación en terapia estratégica o estructural: las intervenciones realizadas por los terapeutas eran hechas a nombre de todo el equipo (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Esta visibilidad de un equipo hizo surgir un tipo de atención bastante ritualizado, dada la complejidad que se quería abordar y la necesidad de crear el espacio de reflexión para una práctica donde el foco principal de investigación fuera el sistema observante.

La visión de la terapia en el grupo de Milán comienza a nutrirse de nuevos elementos, siguiendo las ideas de Bateson y generando un ambiente que favorezca el deuterio-aprendizaje, donde las familias descubran sus propias soluciones. Esta nueva forma de relación con la familia, trascenderá también a la forma de relación entre maestros y aprendices de la terapia sistémica.

Desde el relato de Bertrando y Toffanetti, (2004) quienes fueran discípulos de Boscolo y Cecchin, se desprende cómo se fue consolidando este modelo formativo tan particular. Aunque ninguno de ellos tenía trayectoria en la formación de terapeutas, Boscolo y Cecchin comienzan a mostrar las terapias que se realizaban en el centro, a través de un espejo unidireccional. Los alumnos ya no hacen preguntas sobre la familia como solían hacerlo originalmente, ahora ellos preguntan al terapeuta sobre el qué, cómo y por qué de lo que hace. La figura y posición del terapeuta toma gran relevancia. Fruto de estas reflexiones se definen distintos niveles de observación, los que más tarde serán reconocidos como distintivos de este modelo formativo. Los alumnos son divididos en dos grupos: el grupo terapéutico que asiste en la terapia al docente que está en sesión atendiendo a la familia, y el grupo de observación que observa la interacción entre terapeuta, familia y grupo terapéutico.

La discusión al final de la sesión tiene 3 momentos claves: el terapeuta y el grupo terapéutico discuten respecto de la terapia y las hipótesis que se manejan



(el grupo de observación se reúne en otra sala para una discusión separada); se realiza la devolución a la familia y finaliza con la discusión entre los dos grupos. Este contexto ritualizado logra favorecer un escenario de reflexión en distintos niveles, un terreno fértil para incorporar las teorías que habían derivado desde el pensamiento de Bateson. Se incorporan como referentes teóricos de esta terapia sistémica, la cibernética de segundo orden y el constructivismo, transitando de una visión lineal del sistema familiar, hacia la complejidad. La terapia se irá conformando en una creación conjunta entre terapeutas y clientes. Esto no indica que no exista para el terapeuta un eje conductor a posibles hipótesis, Aunque el foco de atención estará ahora puesto en las *premisas* de todos los miembros del sistema terapéutico (incluidos los terapeutas) (Bertrando y Toffanetti, 2004), algo bastante innovador para la época.

### **1.3 La Influencia Posmoderna.**

La Posmodernidad es un término utilizado para hablar sobre el conjunto de nuevas teorías hermenéuticas que surgieron de la crisis de paradigmas, en los años setenta. Lo Posmoderno, más que un término histórico, connota lo cultural, lo social y lo político (Moret, 2012). Lyotard (1987), la definiría como una condición humana caracterizada por la emancipación de la razón y la liberación de la influencia de los grandes relatos sociales. Estos grandes relatos, al ser totalitarios y buscar la homogenización, serían perjudiciales para el ser humano, en tanto eliminan la posibilidad de lo diverso. Esta Posmodernidad no está referida a una época histórica posterior a la modernidad. Anderson citado por Tarragona (2006) invita a situar al posmodernismo, más que como una época, como una crítica al discurso de la modernidad, ese discurso que llama a avanzar constantemente hacia el logro de metas, perfeccionándose y alcanzando bienes y poder; este sería el argumento central, en donde el hombre produce y funciona a merced del progreso (Rozo, 2002). Según Vattimo (1985), el término posmodernidad se refiere

más al espacio que al tiempo, en el sentido de que estaría sobre la modernidad, trayendo la idea de desencanto y renuncia a sus ideales, en otras palabras: la muerte de la idea de progreso. (Vásquez, 2011).

Tarragona (2006) señala que a través de este mover filosófico y cultural, se vio cuestionada la naturaleza del conocimiento y se hizo visible que la epistemología positivista de lo moderno no era suficiente para dar cuenta de la complejidad de la experiencia humana. La noción de identidad del individuo estaría en constante construcción y revisión, en el marco de las relaciones sociales en las que participa. El conocimiento se construye socialmente a través del lenguaje. La mirada posmoderna le da protagonismo al lenguaje, como constructor de realidad y no como un medio para representarla. Las palabras darían forma y significado a las experiencias. (Tarragona, 2006)

El pensamiento posmoderno considera a la razón como una de las tantas explicaciones o narrativas, pero no la única. Por mucho tiempo, las grandes narrativas o metarrelatos habrían sido utilizados con el fin de imponer verdades como absolutas, intentado legitimar cierto tipo de proyectos, o justificar ciertas realidades y dotarlas de sentido. El pensar posmoderno ya no cree en los metarrelatos, dado que la existencia humana se ha vuelto tan compleja, que se necesitan variados microrrelatos que den cuenta de ella (Boscolo et al, 2013; Vásquez, 2011).

### **1.3.1 La influencia Constructivista.**

El constructivismo viene a hacerse parte de lo posmoderno, en tanto se suma a la crítica de la posibilidad de acceder a una realidad única, no desde la perspectiva de la construcción de realidades a través de las relaciones sociales, sino desde las capacidades estructurales y de distinción de cada individuo.

Las ideas de Bateson se mantendrían, aún después de su muerte en 1980, como una gran ancla de referencia. Tanto así, que pronto tendría un sucesor el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana. Sus investigaciones junto a Francisco Varela dan cuenta del ser humano como ser viviente, con todas las características propias, que lo posicionan como un observador. En este sentido señalan que cualquier entidad se constituye como tal si es que puede ser descrita, y que esto sólo podría ocurrir cuando existe algo que le precede, y que permite tal distinción. Aún así, la referencia primaria para cualquier distinción siempre sería el observador mismo, por lo que ninguna distinción estaría exenta de su propio observador (Maturana y Varela, citados por Bertrando y Toffanetti, 2004).

Maturana desarrolla una teoría del conocimiento, en la que plantea la autonomía operacional de los seres vivos, describiendo que éstos llegan a conocer algo sin mediar ni referir a una realidad externa. Junto a Varela, Maturana estudia la organización de los seres vivos, desarrollando los conceptos de determinismo estructural y autonomía, para hacer notar que los seres vivos están determinados por su estructura, y tienen la capacidad de organizarse (Autopoiesis). Dado que el sistema autopoietico es cerrado a la información del medio externo a él, un observador tampoco tendría acceso a objetos o relaciones independientes a su observación (Bertrando y Toffanetti, 2004). Según esta teoría, los factores externos sólo podrían generar cambios que estuvieran previamente determinados en la estructura de un ser vivo. Esta estructura del ser vivo podría además acoplarse a la estructura del medio en el que opera, de modo de poder sobrevivir. Así, la capacidad de acoplamiento estructural le permite al hombre (como ser vivo) tener conductas coherentes con el medio en el que vive y de esta forma interactuar. (Jutorán, 1994).

Como señala Jutorán (1994), Maturana intenta explicar el fenómeno en el cual un observador llega a conocer algo, y señala que la noción o referencia a la realidad surge desde la propuesta con la que el observador se logra explicar lo que percibe. De ahí su tan conocida frase: "Todo lo dicho es dicho es dicho por

alguien" (Maturana y Varela, 1984, p. 14). Con todo esto, él cuestiona ampliamente la objetividad científica y plantea que en la propia experiencia es imposible diferenciar entre verdad y error, dada la referencia a experiencias anteriores señaladas como válidas. El autor declara también que "todo acto de conocer trae un mundo a la mano" (Maturana y Varela, 1984, p. 13), enfatizando en que son las operaciones de distinción del observador las que llaman a observar lo distinguido. Antes de eso no habría nada, Aunque para ese observador aparecen como algo que siempre estuvo ahí y que siempre estará.

Estas ideas vienen a revolucionar no sólo el ámbito de lo científico, sino también el del conocer en general, tocando de esta manera las ciencias sociales y de manera particular la psicoterapia. El cómo el observador, en este caso, el terapeuta o el supervisor se posicionan en el contexto clínico, permite la emergencia de una concepción radicalmente diferente respecto a la comprensión de la clínica, el vínculo, lo que resulta terapéutico y que no, etc.

Por otro lado, pero en esta misma línea, Von Foerster (1984) científico austriaco constructivista influenciado también por Bateson, desarrolla por más de 30 años sus estudios respecto al conocimiento, generando un desarrollo teórico conocido como la "cibernética de segundo orden" o cibernética de los sistemas observantes. En esta cibernética, el observador entra como protagonista, junto con todo aquello que opera al construir y describir lo que observa. Von Foerster, citado por Jutorán (1994), señala que para entender una epistemología de los sistemas vivientes es fundamental reintroducir al observador, asumiendo con ello la pérdida de la neutralidad y la objetividad. Define, por tanto, una epistemología que da cuenta del observador. Para Von Foerster el conocimiento sería la computación de descripciones de una realidad. Señala que toda descripción surge a partir de otras descripciones o cálculos, por lo que el conocimiento estaría dado por procesos infinitamente recursivos de cálculo, tales como la computación de la computación de la computación.

Todas estas reflexiones dirigen la mirada hacia el propio comportamiento y, por tanto, hacia la propia responsabilidad. Si el sujeto no es descubridor de un mundo exterior a sí mismo, sino que es constructor de su realidad, entonces este sujeto es responsable de lo que construye. Para Von Foerster el asumir esta posición implicaría un cambio en la forma de ver las relaciones humanas cotidianas: el observador independiente se sentiría habilitado para decir a otro qué hacer y cómo hacerlo; el actor que participa de la mutua interacción, en cambio, sólo podría decirse a sí mismo qué hacer y cómo hacerlo, en un acto personal y ético (Jutorán, 1994). ¿Y cómo entonces afectaría las relaciones terapéuticas? Von Foerster replantearía la idea de Korzybski (1931), señalando que el mapa es el territorio, si pensamos que no accedemos al territorio en forma directa, sino a mapas que conforman esa “realidad” que observamos (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Además de Von Foerster, aparece en la escena constructivista otro pensador esta vez de una postura más radical: Ernest Von Glasersfeld (1988), filósofo y cibernético austriaco. Dentro de sus principales planteamientos está el cambiar la noción de descubrimiento de la realidad por la de construirla o inventarla. Esta epistemología enfatiza en la imposibilidad de acceder directamente a la realidad independiente de quien la observa. “¿Cómo es que conocemos?” es la pregunta que desplaza a “¿Qué es lo que conocemos?”, llamando a un conocimiento sobre el conocimiento, a una epistemología que da cuenta de sí (Jutorán, 2004). Según Von Glasersfeld (1988), el constructivismo radical no descarta la realidad ontológica, sino que señala que es imposible representarla verdaderamente.

Como se señala anteriormente, con todo este devenir constructivista se establece un nuevo rumbo teórico, del cual Watzlawick da cuenta a través de su libro “La realidad inventada” (1984), obra en donde se conjugan la cibernética de segundo orden de Von Foerster junto con el constructivismo radical de Von Glasersfeld. En ese mismo año Boscolo y Cecchin se reúnen con Maturana y Von

Foerster, acogiendo sus planteamientos y optando por reemplazar la visión lineal del MRI por esta mirada a lo complejo: el terapeuta, lejos de poder reparar o curar a la familia, ahora la acompaña en un proceso impredecible y espontáneo que le es propio (Bertrando y Toffanetti, 2004). En congruencia con estos movimientos teóricos, el foco de la terapia familiar de Milán cambia de las conductas a las teorías y premisas del sistema observante. Tanto terapeutas como clientes ahora serán parte del sistema observante, ambos con la misma capacidad de organización, e incluidos en las hipótesis como el sistema significativo (Boscolo et al, 2013).

La forma de hacer terapia y de enseñarla, comienza a reflejar una epistemología circular, en la cual se trabaja con opiniones y explicaciones sobre el propio comportamiento y el de los otros. Comienza a instaurarse la idea de que el terapeuta debería ser indiferente a que exista o no un cambio en la familia, algo diametralmente opuesto a las tradiciones estratégicas y estructurales. Con el paso de los años aplicando este modelo, el equipo quedará en el centro de la mirada para la práctica y la didáctica. El dialogo y la reflexión que se genera dentro del equipo hace posible la relación de una multiplicidad de visiones.

Según Bertrando y Toffanetti (2004), el rechazo de las metanarraciones alcanza también a la psicología y a la teoría de sistemas. Surgen grandes cuestionamientos a muchos de los fundamentos de la terapia familiar, al punto en que algunos serán reformulados, Aunque siempre existirán estilos de terapia que se resisten al cambio. Las corrientes terapéuticas que mantienen su adhesión al pensamiento moderno, consideran que el terapeuta posee un conocimiento experto sobre las dificultades que presenta el cliente, conocimiento que lo sitúa en una cierta jerarquía en la relación terapéutica, por el hecho de saber “cómo realmente deberían ser” las relaciones humanas sanas (Anderson según Tarragona, 2006)

El pensamiento postmoderno, en cambio, se caracteriza por ser deconstructivo, es decir, se distancia de toda pretensión de verdad, conocimiento

y poder, entre otros metarrelatos, para dar paso a múltiples historias. El posmodernismo analiza con actitud escéptica los juegos de poder performados por distintos actores sociales. Sin embargo, esta gran apertura a la reflexividad y recursividad lleva consigo una serie de prescripciones paradójicas, desafíos que cualquier terapeuta que se precie de ser posmoderno debiera sobrellevar. El terapeuta posmoderno debiera sopesar todo tipo de narraciones como igualmente válidas, o no válidas, actitud que lo pondría en un relativismo aún frente a las situaciones más extremas. Se hace indispensable entonces para el terapeuta "(...) encontrar un encuadre que les garantice algunos puntos de referencia" (Bertrando y Toffanetti, 2004, p. 258).

Al acoger toda esta línea de pensamiento e incorporarla progresivamente a su práctica y enseñanza, las terapias posmodernas comparten una serie de características distintivas que se resisten a la tradición de las terapias modernas. Aquí se mencionan algunas de estas características, poniendo el énfasis en las que definen el tipo de relación terapéutica, dado que estos mismos principios trascenderán de manera isomorfa, a la relación de formación desde la mirada posmoderna:

- La terapia es colaborativa, en donde clientes y terapeutas se asocian a través de la conversación, para construir en conjunto nuevas historias, identidades y soluciones Anderson (1997).
- Se genera el espacio para la multiplicidad de voces o polifonía, como respuesta a la crítica de los metarrelatos y como una fuente recursiva para la terapia, en donde estrategias como la incorporación de atención en dupla y el trabajo con equipos reflexivos han sido fundamentales (Andersen, 1987).
- De esta valoración a la polifonía, se desprende la valoración por el conocimiento local, entendiendo que los terapeutas ponen más atención y respeto a la perspectiva que los clientes tienen de su propia vida que a

alguna teoría clínica, adoptando una postura de curiosidad (Tarragona, 2006).

- A su vez, existe un llamado a los terapeutas a ser transparentes en la terapia, en cuanto a sus propios sesgos y la información que manejan, actitud que los despojaría de su jerarquía. (Tarragona, 2006)

¿Cómo se traduce todo esto en la formación?, ¿Qué impacto tuvo en la Escuela de Milán? ¿Y cuándo?

Como ya se mencionó, en la década del 90 se produce un gran movimiento de piso para las teorías referenciales de la psicoterapia, movimientos a los que la terapia familiar no estuvo exenta. Producto de la aparición del posmodernismo, fundamentos como la cibernética y la teoría de sistemas comienzan a ser discutidos. Los terapeutas familiares que adoptan posiciones más críticas, comienzan a hacer suyas las ideas posmodernas y del construccionismo social. Ellos ahora deciden dejar de lado las ideas cibernéticas, vislumbrando una terapia más centrada en el lenguaje, para la creación de sentido y de nuevas historias a través de una conversación abierta. (Bertrando y Toffanetti, 2004)

En este nuevo escenario, la figura del terapeuta tiene cada vez menos protagonismo. El saber surgirá ahora en la conversación, sin que el terapeuta sea el autor precedente, para dar espacio a variadas conversaciones que vislumbren las narrativas dominantes en las historias de los clientes. Así nace uno de los distintivos de las terapias construccionistas que hace parte del tema de este estudio: La perspectiva horizontal, según la cual, la responsabilidad del saber y de lo que ocurre en terapia, es compartida entre terapeuta y clientes, con lo que el terapeuta deja de ser el experto. (Bertrando y Toffanetti, 2004).

De esta forma, los terapeutas del modelo milanés comienzan a sentirse cada vez más cómodos con las ideas posmodernas, teniendo que mirar hacia el



construccionismo social, como la corriente que vendría a interpretar las ideas posmodernas. (Rozo, 2002).

## **CAPÍTULO 2: La Supervisión desde la Propuesta de Relación Formativa**

La tensión entre educación y control, educación y saber, y su referencia al poder sigue siendo un tema presente y en continua apertura en las discusiones que competen a las Ciencias Humanas (Gálvez, 2010). Pero, más allá de un cuestionamiento al poder, o la hegemonía de un saber, ¿qué es lo que se podría cuestionar de la tradición formativa en la terapia sistémica?

De partida, el concepto de “Supervisión”. Según London y Rodríguez (2000), la palabra Supervisión viene de la idea de revisar un trabajo. Aunque este término se usa por convención social, existen grandes discusiones de lo que el término realmente implica: para algunos un escenario de amplia comodidad en el logro de sus objetivos formativos, para otros algo inaceptable desde la postura terapéutica que les enviste. Y es que el problema partiría en el vocablo “Supervisión”, posible poseedor de un discurso potente, favorecedor o detractor del ejercicio de poder, gracias a una supuesta visión privilegiada y completa respecto de lo que el supervisado (quien recibe o es objeto de la Supervisión) debiera hacer. De ahí en más, los efectos más visibles de esta palabra estarán dados por el contexto en que se utiliza. Y es que hay variados contextos, muy distantes entre sí, que la utilizan para definir cierto tipo de dispositivo formativo, que a su vez decanta en una cierta relación de formación. Para efectos de este estudio, se ha escogido dar una mirada a los estilos de supervisión quizás más opuestos entre sí, entendiendo que detrás de ellos están los discursos que de alguna forma se pretenden discutir aquí.

## **2.1 Una Supervisión Jerárquica.**

En los inicios del movimiento sistémico se valoraban la experticia, el control del terapeuta, la neutralidad y la supervisión de los especialistas (Morales, 2010). Un ejemplo de ello es Jay Haley quien, habiendo trabajado antes con Bateson, desarrolló la terapia del problem – solving (1978) en el instituto de terapia familiar con su nombre, y que tuvo influencia en la década del 70 y 80. Este autor propuso una terapia estratégica centrada en la identificación de problemas a resolver, a través de un plan de intervenciones que favorezcan el cambio en las personas (Haley, 1973). En su propuesta sobresalen las voces de la jerarquía y el poder, como puntos de referencia para mirar a la familia, lo cual también teñirá lo que se propone en cuanto a la relación que se establece en la formación. Según Hernández, (2007), el enfoque estratégico no remite a una teoría particular, sino a una postura terapéutica que asume la responsabilidad de influir en forma directa sobre los clientes.

Haley (1976), enfatiza en enseñar la psicoterapia como una especialidad, ayudando al terapeuta principiante a saber qué debe hacer y cómo; protegiendo al mismo tiempo al cliente de un novato inexperto. En este modelo, la finalidad de la enseñanza es capacitar al terapeuta para brindar una terapia eficaz, a través del aprendizaje de técnicas terapéuticas y la adquisición de destrezas en la entrevista, pudiendo tratar una gran variedad de problemáticas.

En su libro “Aprender y Enseñar Terapia” (1997), Haley se refiere ampliamente a su ideal de formación, desarrollando la idea de supervisión y la figura de supervisor. Este autor define el acto de supervisar cuando el terapeuta en formación es responsable de un caso y es guiado por un supervisor. La misión de dicho supervisor no sería sólo enseñar técnicas clínicas y proponer el manejo del caso, sino también ayudar al terapeuta a superar sus dificultades personales y alcanzar el mayor nivel de competencia clínica. Resalta aquí otro componente discursivo que le es propio a esa corriente terapéutica: una alta valoración de la

expertis del supervisor para formar, y de la expertis que el alumno debe alcanzar, bajo la creencia de que mientras más sepa el supervisor, mayor beneficio aportará al proceso formativo.

Los temas de jerarquía aparecen evidenciados en su visión de la supervisión en vivo (con el supervisor mirando la terapia detrás de un espejo), en donde Haley (1997) señala que, si un supervisor trata a sus supervisados como iguales, a éstos les costará asumir el rol de expertos al entrevistar a una familia. Es interesante cómo desde esta visión se da por contado que el terapeuta debe ser el experto. Con estas afirmaciones se estaría asumiendo un cierto modelamiento indisoluble, como si el formando no pudiera ponerse a disposición de su propia interpretación del personaje terapéutico que le parezca pertinente en un caso y momento específicos. Haley señala además que los miembros del equipo formativo deben tener bien claro que el supervisor es quien dirige. Si se abre un debate en donde todos participan con ideas, el supervisor debe organizar los comentarios y sugerencias, asumiendo la responsabilidad del caso y de la formación. El autor no recomienda la supervisión menos jerárquica y más colaborativa, argumentando que se diluye la responsabilidad de lo que ocurre en la terapia (Haley, 1997).

Este modelo formativo, comparado con otros contemporáneos, tiene discursos de grandes contrastes en cuanto a la posición del terapeuta, el acceso al saber y a lo que “es útil” en terapia y en la formación. Si se piensa con detención, no es un modelo docente muy distinto al que por décadas ha sido aceptado, con poca resistencia y con gran sometimiento, en una multitud de escenarios sociales distintos incluso más allá de la psicología, y que ha demostrado al menos resultados en cuanto a transmisión de saberes y competencias. Sin embargo, es posible que una de las fuentes a su cuestionamiento podría estar precisamente en este énfasis en detectar los errores en lugar de los recursos, además de las ilusiones de control y de la posibilidad de

intencionar estratégicamente toda acción terapéutica o formativa a favor del logro de un cambio.

## **2.2 Una Supervisión Colaborativa.**

Por otro lado, Anderson y Goolishian, (1996), queriendo aterrizar el pensamiento posmoderno al abordaje clínico, plantearon un viraje hacia una terapia más hermenéutica, en donde consideran al individuo como protagonista de su vivencia y generador de significado de la misma, a través del lenguaje, la conversación y su sistema de relaciones. Los proponentes optan por un diálogo favorecedor de la relación participativa, dejando de lado la relación técnica, mediada por la jerarquía y centrada en la intervención (Hernández, 2007). En este contexto, el sistema terapéutico se definiría en torno a la co-construcción de significados, con el fin de organizar y disolver el problema a través de la conversación terapéutica.

La expertis del terapeuta, o más bien dicho la “no expertis” se radicaliza en este discurso, a través de la posición de Ignorancia. Se postula que el terapeuta es un participante que observa y facilita la conversación, adoptando una particular e intencionada posición de “ignorancia”. La posición de “Ignorancia” implica para el terapeuta reconocer que tiene prejuicios basados en su experiencia, los cuales decide “ignorar” para que estos no le impidan acceder a la experiencia singular, a la “verdad narrativa” del otro. “Ignorar” se plantea como una escucha abierta a tal punto que se intenciona el dejar de lado todo lo que el terapeuta trae consigo -en cuanto a experiencia vital y conocimiento previo- para dar espacio a la narración de los clientes y a su significación, entendiendo que ya no tienen que convencer al terapeuta respecto a éstas (Anderson y Goolishian, 1996). Dentro de las críticas que ha recibido este posicionamiento, está que el riesgo de que terapeuta se transforme en algo más que un testigo de todo lo que pasa en terapia (Boscolo et al, 2013).

Anderson (2000) señala que la interpretación es siempre un diálogo entre terapeuta y cliente, y no el resultado de alguna narrativa teórica privilegiada del terapeuta. Postula que en el encuentro terapéutico debe haber espacio para el cuestionamiento y para el diálogo igualitario que busca distintas perspectivas; así como la voluntad de dudar y de no poder predecir los resultados. Una colaboración de este tipo, según esta autora, podría disminuir el riesgo de que el terapeuta explote el poder social que le inviste, en favor de su autopreservación.

Esta posición del terapeuta tiene su reflejo en la formación a través de las Comunidades de Aprendizaje Colaborativo (Anderson, 1997), grupos de formación que nacen con el objeto de generar un espacio conversacional y de pertenencia para sus miembros, en donde sus voces son escuchadas y valoradas, en un ambiente de confianza que permite el acceso a recursos personales y competencias profesionales, a través de una dinámica relacional creativa y colaborativa.

Su idea de la enseñanza y la supervisión se basa en la premisa de que cada formando es responsable y arquitecto de su propio aprendizaje. En este escenario el supervisor, considerado un facilitador de los procesos conversacionales, tiene la responsabilidad de promover un clima de confianza, respeto, diversidad y curiosidad, en donde haya cabida para todas las voces. El ejercicio de esta responsabilidad requiere que el supervisor sea capaz de participar simultáneamente en la expresión de múltiples puntos de vista (Anderson, 2000). Si bien el supervisor no considera sus ideas superiores a las del resto del grupo, sí ofrece su experiencia clínica y sus recursos a favor del logro de este ambiente colaborativo de formación. El formando, por su parte, es considerado como experto en su propio proceso de aprendizaje (London y Rodríguez, 2000).

En este escenario formativo, el valor al conocimiento será reemplazado por la curiosidad. El objetivo es explorar, clarificar y usar las diferencias-en lugar de ignorarlas, compensarlas o disolverlas- por medio de una indagación compartida

que incluya la curiosidad mutua y el intercambio (Anderson, 2000). Para Anderson, el proceso de aprendizaje no consistiría en dar información, ni en decir o no decir al estudiante lo que debe hacer, porque enseñar no es algo que se haga a alguien. Sería más bien una interacción de mutua interpretación.

“Son precisamente esta curiosidad y esta ignorancia las que abren el espacio conversacional e incrementan así el potencial del desarrollo narrativo de la nueva mediación y la libertad personal (Anderson y Goolishian, 1996, p.57)”.

Los vientos posmodernos de esos años, trajeron la voz de la Ignorancia, como postura terapéutica y formativa la cual, al desafiar tantos esquemas expertos de tradición a lo largo del tiempo, no siempre ha sido bien comprendida. Mucho se le ha criticado como una excusa para un terapeuta negligente o no preparado. Incluso el mismo Haley (1997), rozando la ironía, se atreve a hablar de la cibernética de tercer orden, aludiendo a que la Ignorancia sería una excusa perfecta para un terapeuta o supervisor que no sabe qué hacer frente a un caso.

### **2.3 Una Supervisión Intermedia.**

Un ejemplo de apertura y diálogo sobre los aspectos instructivos de la formación, es el programa de formación avanzada para supervisores de psicoterapia familiar y sistémica, en el Instituto de Terapia Familiar (IFT) de Londres. A partir de una contradicción percibida en la implementación de la perspectiva de segundo orden, Mason (2010), sugiere un marco de práctica para la formación de supervisores sistémicos. Dentro de varios aspectos esenciales, se solicitó a los supervisores en formación poner atención en:

- La relación de supervisión. Incluyendo preguntar a los supervisados sus expectativas sobre la supervisión y revisar periódicamente el acuerdo de supervisión y la utilidad de ésta en relación con el trabajo específico con los

clientes. Explorar este aspecto también debía incluir el abordar la relación del supervisado con la ayuda.

- El yo del supervisor en formación. ¿De qué manera, la relación de los supervisores con la autoridad, su posición de experto y la toma de riesgos relacionales, influyen en la forma en que ellos supervisan?, ¿Podrían los supervisores estar retrocediendo en cuanto a su actitud directiva y cómo entienden el por qué lo hacen?, ¿Cómo podría la familia, la cultura de origen y las nociones de género ayudar o restringir, o ambas, la capacidad del supervisor para abordar estas áreas?

Parece ser que, en esta propuesta de supervisión, la relación formativa plantea ciertos matices: tiene poco de jerárquica y mucho de participativa; se plantea dinámica respecto a la constante revisión de la relación y con apertura a evaluación constante, lo cual habla de su planteamiento como no definitivo.

Otro aspecto interesante es el foco en la persona del supervisor y cómo esto podría determinar su posicionamiento en la relación formativa. Aparecen aquí puntos críticos como su propia relación con la autoridad -que nos lleva de inmediato a pensar en las relaciones de poder- además de su historia personal que daría cuenta de los discursos contenidos en su experiencia de vida, todos aspectos que no desaparecen y siempre están en tensión; por más que se quieran negar o ignorar, se expresarán de alguna forma en la relación formador-formando, por lo que es necesario reconocerlos y comprender sus implicancias. Volviendo al isomorfismo terapia-formación (Hernández, 2007), sería como ajustar el foco ya situado en el observador “terapeuta”, hacia el observador “formador”.

## 2.4 Una ¿Supervisión? en Milán.

No. Si alguna vez, en los inicios del grupo de Milán, hubo atisbos de supervisión y formación en habilidades técnicas como la época del trabajo al estilo MRI (Bertrando y Toffanetti, 2004), estos fueron extinguiéndose rápidamente para dar lugar a una ola de influencias teóricas, que desembarcan más tarde en una postura epistemológica bastante radical a la hora de pensar en formar terapeutas. Aparecen aquí una serie de cuestionamientos a la relación terapéutica y formativa, de la mano de sus encuentros con Maturana, Von Foerster y Von Glaserfeld (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Y es que lo que se comienza a discutir en Milán, ya no está referido a técnicas de enseñanza; tampoco es si debe haber mayor o menor jerarquía, ni si debe haber más o menos colaboración entre formador y formando, siendo estas características bien singulares y propias del modelo.

Boscolo y Cecchin vivieron su propia transición en cuanto cómo veían la terapia y la formación. Los roles dentro del equipo detrás del espejo, se hicieron cada vez más complejos, dada la movilidad del rol de docente: en cierto momento como terapeuta, en otro como supervisor, por llamarlo de alguna forma. Pero este equipo, no era el clásico equipo jerárquico que venía de la formación en terapia estratégica o estructural: las intervenciones realizadas por los terapeutas eran hechas a nombre de todo el equipo (Bertrando y Toffanetti, 2004). Esta visibilidad de un equipo hizo surgir un tipo de atención bastante ritualizado, dada la complejidad que se quería abordar y la necesidad de crear el espacio de reflexión para una práctica donde el foco principal de investigación fuera el sistema observante. Por ello, cada sesión se dividía en 5 momentos bien definidos:

1. *“Presesión:* El equipo discute las informaciones preliminares para preparar la sesión.



2. *Sesión*: Dura cerca de una hora, consiste sobre todo en preguntas y puede ser interrumpida por los miembros del equipo de observación.
3. *Discusión de la sesión*: Los terapeutas se reúnen con el resto del equipo, separado de la familia y, en forma conjunta, discuten el modo de concluir la sesión.
4. *Conclusión de la sesión*: Los terapeutas se reúnen con la familia y presentan, a nombre del equipo, o comentarios o prescripciones o rituales.
5. *Discusión de las reacciones de la familia al comentario o las prescripciones*: Se desarrolla después que la familia se ha retirado” (Bertrando y Toffanetti, 2004, p. 176).

Aún con todo este ritual, gran parte de las innovaciones milanesas se adscriben a una cuestión actitudinal:

A este terapeuta en formación (y por tanto a cada miembro del equipo) se le pide que desarrolle la curiosidad (Cecchin, 1987), la conciencia sobre las relaciones de poder (en la sesión y también en el trabajo en el equipo), así como la conciencia de que sus apreciaciones no son objetivas sino siempre influenciadas por todo lo precedente y propio.

Del equipo de observación, se espera que genere hipótesis que incorporen a todos los miembros del sistema terapéutico, incluido el terapeuta y las emociones, componiendo esa polifonía de voces. La relación que se da en el equipo detrás del espejo, otorga el espacio para que cada uno comparta lo que piensa y siente. El equipo se familiariza con la dinámica de tener distintos puntos de vista, y así no quedarse en la relación inmediata. Llama la atención aquí, cómo se va labrando un camino hacia Horizontalidad en el equipo. Es notable también, que el equipo tiene un rol importante en la formación personal de los terapeutas. Y es que la propuesta de Milán es generar un ambiente propicio para “aprender a

aprender”, a través de la retroalimentación constante conducida y regulada por los formadores (Boscolo et al, 2013). Podría ser discutible, si en esa conducción o regulación del docente, se roza la posición de poder que aquí se cuestiona. Y es que ¿acaso no sería inevitable?, ¿Dónde estarían las fronteras entre la conducción del docente y su posición de privilegio?

Las teorías de Maturana sobre la autonomía organizativa de los sistemas vivientes, llevó al grupo de Milán a considerar la imposibilidad de las interacciones instructivas (Boscolo et al, 2013), idea que se tornará en premisa del modelo, marcando el posicionamiento frente a la formación en varias generaciones de seguidores. Uno de ellos, Bianciardi (2002) toma la iniciativa en llevar “(...) a los instructores y alumnos a una mayor conciencia en el recorrido que cumplen en conjunto” (Bianciardi, 2002 p.1).

Bianciardi (2002) señala que la formación en psicoterapia no es sólo aprender teorías y técnicas, sino que la práctica clínica implica algo que va mucho más allá. El autor intenta mostrar esta complejidad, para llegar a decir que es imposible enseñarla. Y es que, la posibilidad de pensarse a sí mismo, tan propia del ser humano, sería irrenunciable al ser parte de una relación terapéutica, idea que podría aplicarse a cualquier relación incluida la formativa. Se enfatiza en la idea de que, quien se forma como psicoterapeuta, no debería sobreponer sus propias formas de conocer a otro en la relación, ya que no se puede conocer objetivamente a ese otro. El conocimiento del otro sería autorreferido, subjetivo, acotado a un tiempo y lugar, contaminado por historia y contexto y, por tanto, fundado en la ignorancia de todo lo que está más allá. El tomar conciencia sobre el conocer autorreferido permitiría mantener el respeto a la autonomía subjetiva del otro, situándolo en un misterio inexplicable, en donde la ignorancia dotaría de autenticidad a la relación terapéutica. La razón por la que esta conciencia no podría ser enseñada, es debido a ese entender de que lo que se llega a conocer no se puede separar de la subjetividad de aquel que adquiere el conocimiento (Bianciardi, 2002).

Este autor resalta que, si bien existe un nivel teórico de normas clínicas que pueden ser transmitidas de forma lineal, este conocimiento será integrado luego a la propia experiencia de manera única, autónoma e irreductible. Así, en este escenario de segundo orden, el que enseña pierde pertinencia, dado que existe un sujeto singular que ha tomado el concepto teórico y lo ha asimilado, interpretado y operacionalizado desde su subjetividad, excediendo totalmente al texto original. Este sujeto singular, como sistema viviente y autónomo, ahora conoce el propio conocer y refleja el propio modo de saber, todo lo cual no puede ser enseñado desde el exterior. Quien está formando podría favorecer un ambiente más propicio para que esto ocurra, a través de una actitud coherente y nunca instructiva, una escucha atenta y la disposición a aprender de quien se está formando, entendiendo que los principios explicativos de cada uno, describen la aproximación que cada uno tiene a la relación con el otro, y no describen al otro (Bianciardi, 2002).

Esta y otras reflexiones, con raíces que parecen más constructivistas que del posmodernismo, extremaron el llamado a no instruir, al punto en el que muchos saberes comienzan a diluirse en Milán, dando razón a las críticas respecto a la ausencia de formación en teorías clínicas, y por tanto sin acceso a un rumbo terapéutico comparable. En otras palabras, las referencias teóricas vendrían a la palestra para ser las bases del adoctrinamiento epistemológico; las técnicas estarían centradas mayormente en un modelamiento actitudinal, mientras que las teorías clínicas -por definición- ahora no podrían entrar a la discusión.

Cabe entonces preguntarse: “Si no se puede instruir, ¿Qué es lo que quedaría para la formación en terapia sistémica?”, o como se cuestionan Bonelli y Gálvez (2004): ¿cómo se podría aprender la terapia familiar?, siguiendo hacia una interrogante más primaria sobre la posibilidad de aprenderla. Y es que alguna respuesta tuvo que haber frente a “eso” que, llámese como se llame, siguió y sigue ocurriendo entre terapeutas experimentados y los más novatos de la clínica, en toda la gama de posibilidades que le es propia.

Así como un juego de palabras, que suenan parecido pero que se podrían ubicar en esquinas divergentes, la idea de “formación” en la Escuela de Milán pasará a ser reemplazada por la “de-formación” (Boscolo et al, 2013), un proceso en el que cada miembro del equipo, tanto el que aprende como el que entrega, está permanentemente en modificación, Aunque no estén conscientes de ello (Bonelli y Gálvez, 2004). Y, en ese sentido, se afirma la premisa de que ni el formador ni el formando, volverán a ser los mismos de manos de este proceso formativo deconstructivo. (Boscolo et al, 2013).

Bonelli y Gálvez, (2004) agudizan la reflexión, señalando que sería imposible predecir lo que ocurrirá en un escenario de “de-formación” lo que impediría, bajo este prisma, formar profesionales en serie. La deformación se daría dentro de una lógica creativa y reflexiva que ve al sujeto observador como portador de su propia biografía y prejuicios, y no como el resultado de un guion profesional a perpetuar. Y, en ese sentido, la escuela de formación del grupo de Milán estaría en un devenir de autorganización permanente, en medio de la multiplicidad de voces que ponen en duda la posibilidad de una escuela del saber (Bonelli y Gálvez, 2004).

## **CAPÍTULO 3: Sobre la Asesoría y la Relación Formativa**

### **3.1 El traslado de la Expertis.**

Como ya se ha mencionado, una de las aplicaciones del modelo clínico-formativo de Milán en el contexto chileno, es el Programa eQtasis, creado en el 2005, con el objetivo de ser un escenario para desarrollar la atención clínica, la formación de terapeutas familiares y la investigación (Estatutos eQtasis, 2012). El modelo de trabajo para la terapia sistémica aquí toma como marco la epistemología de segundo orden, y hace también referencia teórica a las ideas de Bateson, Maturana y el Construccionismo Social. Si bien eQtasis tiene mucho de la escuela de Milán, no sería su réplica exacta ni su única influencia (Fuentes y Campillay, 2006), considerando las necesarias variaciones culturales requeridas para su aplicación en el contexto chileno, como es la frecuencia de citación, algunas variaciones en los roles del equipo y la forma de implementar el espejo unidireccional, entre otras. Aún así, se mantiene esa estructura ritualizada de la sesión de Milán con los cinco momentos para el trabajo del equipo y el espejo unidireccional, agregándose como elemento de innovación local, un citófono, que permite al equipo detrás del espejo perturbar al sistema terapéutico en una forma no directiva, pudiendo el terapeuta escoger si acoge o no la observación realizada (Fuentes y Campillay, 2006).

El llevar a la práctica esta forma posmoderna de entender la formación y el resguardo a su coherencia epistemológica, instalaron la necesidad de diferenciarse de la formación docente tradicional que se venía desarrollando en Chile respecto de la psicoterapia, lo cual no fue sencillo: requirió de innovaciones y resistencias a la inercia de lo que muchos consideraban como un discurso habitual, probado y correcto. Esta resistencia debió ser construida reconociendo el recorrido de Milán y a la vez generando un recorrido propio: con un férreo apego a la epistemología guía y a su constante divulgación discursiva entre los

participantes, procurando que sus prácticas dieran cuenta en todo momento de las bases teóricas que les vinieron nutriendo a través de su trayectoria, todo lo cual ha ido posicionando a eQtasis como un escenario de formación posmoderno.

Surge así una propuesta que conecta los postulados metateóricos, el trabajo en equipo y los procesos formativos en psicoterapia: se redefine la relación de supervisión como una relación de asesoramiento. (Bustos y Campillay, 2010). En la Asesoría, la formación ahora se entiende en el marco de una relación horizontal, en donde se solicita ayuda y ésta se entrega en torno a la construcción de un diálogo reflexivo, sin que exista algún miembro del equipo responsable del aprendizaje de otros. Esta reflexividad daría lugar a la Hipotetización, pluralidad de voces, y con ello, la ampliación de puntos de vista (Bustos y Campillay, 2010; Martic et al, 2013).

Esta Relación Horizontal u Horizontalidad, aparece en la Asesoría como algo que la dota de particularidad, caracterizando la relación entre los miembros del equipo en eQtasis:

“El poder de decisión y participación en el eQtasis se desarrolla de forma igualitaria entre los individuos que conforman la organización. Los cargos de coordinación no suponen un mayor poder de decisión, sino que representan facultades de administración y facilitación de procesos.” (Estatutos eQtasis, 2012, p.3)

Cabe notar aquí, que no sería justo mirar a la Horizontalidad sólo desde la “no jerarquía”. Y es que, a juicio del autor de este estudio, la horizontalidad trasciende a otros puntos de la relación, dentro de una naturaleza compleja y dinámica, en donde ya no es tan sencillo dibujar sus límites. Por ejemplo, en la idea de la construcción conjunta del saber, también planteada en los estatutos de eQtasis (2012), fruto de los procesos reflexivos y de esa actitud de diálogo que favorece la multiplicidad de voces en el equipo. Esto podría nombrarse como ese lado “fértil” de la horizontalidad, en tanto construye en conjunto generando una

multiplicidad de frutos. La horizontalidad también tendría un lado “colaborativo” y casi “solidario”, en tanto la autoría de las intervenciones ya no son personales del terapeuta, sino que son realizadas a nombre del equipo (Bertrando y Toffanetti, 2004). Según Fuentes y Campillay (2006), la movilidad de esta autoría grupal permitiría un mayor espectro de posibilidades. Quizá habría que considerar también el riesgo de que esa autoría de grupo sea mal entendida, haciendo que la responsabilidad de los casos se vea diluida.

Se podría pensar entonces que la Asesoría es un dispositivo antagonista a la supervisión, en donde resaltan sus elementos relacionales no jerárquicos y no instructivos, discurso que la sitúa como “la posibilidad” de generar un ambiente formativo plural, polifónico y reflexivo. Cabe aquí la pregunta de dónde queda situado el formador, pensando en que se invalida el que alguien tome la responsabilidad por el aprendizaje de otros. Y es qué, ¿se puede formar sin formador? Se entiende que la figura del supervisor clínico no tendría legitimidad en este contexto, respondiendo a un celoso resguardo discursivo de la horizontalidad. Se distingue, muy desde lejos y con mucha cautela, a un asesor, figura que participa en igualdad de condiciones, y se expone a deformación igual que los demás miembros del equipo, siendo asimismo blanco de perturbación y fundido en este proceso que no lidera sino participa (Bustos y Campillay, 2010). Es interesante cómo se inserta esta figura del asesor a la dinámica del equipo, generando una sensación de que sí está presente, pero sería preferible hacer como que no está, y ojalá ni siquiera nombrarlo ¿una reverencia al discurso que sostiene la asesoría?

La complejidad relacional de esta propuesta de Asesoría, crea la necesidad de algunos roles que vienen a dar vida a la forma en que se plantea la relación al interior del equipo. Son, de alguna manera, cercanos al rol de formador, situados en el contexto intencionado de horizontalidad. Es el caso del Coordinador de Sub-equipo clínico, de quien se espera que pueda vincular reflexivamente la atención clínica con los procesos de formación de los miembros del equipo (Estatutos

eQtasis, 2012). La Figura “X”, es otro rol que surge a modo de reguardo en mantener la práctica de una epistemología de segundo orden, favoreciendo la comunicación no instructiva ni correctiva, entre el equipo de observadores y el equipo de terapeutas, reemplazando así a la clásica figura de supervisor. A este rol se le atribuye la responsabilidad de garantizar la relación horizontal entre el equipo y los terapeutas (Estatutos eQtasis, 2012). En el surgimiento de estos nuevos roles, existiría un llamado implícito a trasladar la expertis, desde el despliegue de saberes del experto, a la capacidad de generación de espacios reflexivos favorecedores del desarrollo de habilidades en los terapeutas en formación (Morales, 2010). Resalta en estas ideas el traslado la expertis, y es que ¿acaso se podría renunciar a ella? ¿Se podría renunciar a ella, si desde el momento en que alguien tiene un saber o experiencia que resulta ser de valor para otro, ya se ha establecido una relación en donde al menos uno de sus integrantes es poseedor de una experticia y que, de alguna forma y sin que pueda evitarse, será en algún minuto demandada por alguien? Parece difícil, además, pensar que la expertis de generar ambientes reflexivos para terapeutas en formación, pueda ir separada o “purificada” de otras expertises asociadas a otros saberes.

Si la Asesoría es el dispositivo de formación y la Horizontalidad el carácter de la relación formativa, ambos toman relevancia, como generadores de un ambiente reflexivo. Y en esto resalta lo señalado por Boscolo et al (2013), donde la reflexividad es vista como algo de gran valor, de acceso privilegiado, no garantizado, y que por ello se deben resguardar ciertas condiciones para que emerja, en donde cada miembro del equipo se hace parte poniendo en juego lo que piensa, siente y hace. Como señalan Bustos y Campillay (2010), la Asesoría se orienta al desarrollo del proceso de hipotetización, de modo que la mirada del terapeuta se abra a nuevas posibilidades. Para lograrlo, se plantea una relación paritaria entre los miembros del equipo, en donde la pregunta del caso se hace “al espacio de asesoría”, y no a un miembro específico del grupo. Estos autores



entienden que la figura que asesora es la “relación de asesoría”, a través de poner a disposición y en dialogo, una multiplicidad de miradas. La relación sería punto de inicio y fin de todo el proceso de trabajo en equipo (Bustos y Campillay, 2010). Llama la atención en estos argumentos, este gran salto conceptual: el pensar en que la relación formativa del equipo pueda ser investida de ese poder para asesorar, desplazando y despojando por completo a la clásica figura personalizada del supervisor, con su expertis y autoridad.

### **3.2 Expectativas e Inquietudes.**

Aún teniendo en cuenta toda esta innovación en la forma de vivir o experimentar la relación formativa, no se puede desconocer que para muchos ha sido difícil de aceptar y asimilar. Y es que tanto formadores como formandos, no quedan indiferentes a los desafíos de los discursos acostumbrados y de las formas conocidas.

Algunos antecedentes sobre los formandos, vienen de las investigaciones realizadas en los equipos de eQtasis, entendidas en el ámbito de la Asesoría (Azúa, 2014; Zúñiga 2015). Azúa (2014) señala, respecto a cómo se describe la relación en el equipo, que los miembros de mayor antigüedad son reconocidos como portavoces debido a la posición “más formadora” que adoptan. Pareciera ser entonces, (al igual que plantean Espinosa y Martic, 2014) que existe algún tipo de movimiento en la horizontalidad del equipo, en ciertas situaciones o contextos. De hecho, el cuestionamiento a la misma, ha llevado a plantear estos movimientos como una “Diagonalidad”, en donde frente a determinados contextos, tanto una horizontalidad como una jerarquía total serían imposibles. Debe ocurrir, al parecer, un necesario desplazamiento que se iría ajustando a la relación formador – formando, terapeuta – cliente, situación clínica, contexto de atención psicoterapéutica, etc. Azúa (2014) va más allá, afirmando que el equipo se cuestionaría su relación con la horizontalidad, y al parecer, no existiría consenso

de cuándo, cómo y cuánto distanciarse de ella, siendo considerada para unos como un ideal, para otros un ideal inalcanzable, y para otros tantos un ideal no requerido en tanto no puede ser alcanzado. Se encontrarían entre la búsqueda y defensa de la horizontalidad en el trabajo de equipo, siendo necesario avanzar hacia una nueva forma de leer el concepto, buscando que se adapte de mejor forma a la gran variabilidad de situaciones clínicas y de formación dentro del equipo (Azúa, 2014). Entonces, si la relación de asesoramiento es tan beneficiosa, ¿Por qué sigue siendo tan cuestionada por quienes participan de ella?

Otros grupos de formación que adhieren a una postura posmoderna, quienes, en el contexto de la supervisión, preguntaron a sus supervisados, sobre las expectativas que tenían en cuanto la supervisión: “Lo primero que espero en una supervisión es obtener algún tipo de respuesta sobre el caso en cuestión, sobre qué hacer con ese paciente, o hacia dónde orientarme en la terapia” (Sotta, Berezin y Zamorano, 2010, p.77). Otro ejemplo que parece relevante, es la investigación realizada por Anderson, London y Rodríguez (London y Rodríguez, 2000), quienes a la luz del aprendizaje colaborativo estudiaron las expectativas que tienen los supervisados respecto de un supervisor. Ellos manifiestan querer establecer una relación horizontal, colaborativa, de interacción y protección, señalando al supervisor como alguien que facilita, les acompaña, tiene ideas que les desafían, quien conoce la teoría y la comunica (London y Rodríguez, 2000).

Es posible que, aún habiendo declarado una afiliación personal con su epistemología, los miembros del equipo continúen en este tránsito no tan cómodamente como se declara, conviviendo con expectativas remanentes que, Aunque lo intenten, no han podido ser extinguidas. Un elemento que se repite, referido por los formandos en los casos señalados aquí, es la aparición y demanda de una figura formadora, aún cuando ésta no haya sido legitimada en el discurso al que se adscriben. La horizontalidad se vería entonces tensionada desde los formandos, quienes demandan un lugar de experticia que perturbaría el mandato posmoderno de paridad en la relación formativa.

Por otro lado, al dar una mirada a las voces de los formadores, Sotta, Berezin y Zamorano, (2010), autores con amplia experiencia en supervisión sistémica, se preguntaron si su supervisión podría considerarse como posmoderna, atendiendo a su forma de trabajo y a cómo lo transmitían a los terapeutas en formación. Una excelente pregunta, considerando que la Asesoría habría surgido para reemplazo a la Supervisión justamente para tomar lugar en una epistemología posmoderna. En este ejercicio, el espacio de supervisión fue reconocido como reflexivo y centrado en la persona del terapeuta, apareciendo a su vez, el supervisor en un rol de experto como conductor del caso, cuya voz “tiene un peso distinto”. Uno de los factores mencionados para esta atribución, podría ser la presencia de terapeutas noveles en el equipo. Al parecer esto implicaría un necesario desplazamiento hacia la instrucción más explícita. Los supervisores señalan que esta transferencia de conocimiento les resulta incómoda, al mirarla como disonante a los ojos de su epistemología declarada. Tal como señala Gálvez (2010):

“...pudiera notarse una inconsistencia al momento de pretender mantener una ideología posmoderna y sentir la necesidad de actuar un personaje que no “represente” aquello que soy o digo ser. Sobre todo en circunstancias en que durante el proceso de formación se le pide a la persona que lleve a cabo ciertas actitudes o prácticas que pueden resultar totalmente ajenas a la forma de *ser en el mundo* que esa persona tiene hasta ese momento (Gálvez, 2010, p.99)”.

Frente a este escenario de tensiones, congruencias, incongruencias y también cuestionamiento no del todo resueltas respecto a la relación formativa y los espacios de supervisión y/o asesoría, es que cobra sentido la realización de esta investigación.

## **IV.- OBJETIVOS**

### Objetivo General

Conocer los discursos respecto de la horizontalidad en la relación formativa dentro del dispositivo de asesoría, por parte de los formadores y formandos en el programa académico eQtasis, de la FACSO de la Universidad de Chile.

### Objetivos Específicos

- 1) Describir el lugar de la Horizontalidad en el discurso sobre la relación formativa, en formadores y formandos miembros del Programa eQtasis.
- 2) Describir el lugar del formador en el discurso sobre la relación formativa, en formadores y formandos miembros del Programa eQtasis.
- 3) Describir el lugar del formando en el discurso sobre la relación formativa, en formadores y formandos miembros del Programa eQtasis.

## V.- METODOLOGIA

### a. Perspectiva Epistemológica

El marco epistemológico escogido para este estudio es *el Construccionismo Social*. Este enfoque se basa en la idea de que el conocimiento no sería producto de mentes individuales, sino producido en el intercambio social en un contexto histórico, el cual se hace visible y aparece en los discursos que se construyen respecto a la realidad (Gergen según Sisto, 2012). El énfasis apuntaría entonces, según este enfoque, hacia las relaciones, reemplazando la mirada fija que el modernismo tenía sobre “el yo”. El discurso no podría ser comprendido desde un lugar exclusivo a la palabra, sino como un discurso situado personal e históricamente, adquiriendo un rol protagonista a la relación social (Gergen y Warhus, 2003). Es así como el construccionismo social ha intentado leer estos lineamientos posmodernos, postulando que las ideas, los conceptos y los recuerdos emergen en el intercambio social, mediados a través del lenguaje. El conocimiento aparece y se moviliza en el espacio entre las personas, en ese mundo particular que se construye entre ellas (Rozo, 2002).

Según Gergen y McNamee (2000) existiría un proceso a través del cual, en la medida que las personas se hacen parte y se involucran en una comunidad, van adquiriendo un cierto lenguaje que va de la mano de las prácticas sociales que comparten. Como consecuencia, el discurso generado entre ellos estaría muy ligado a sus tradiciones, y, por ende, a sus valores. Esta participación daría cuenta de una adhesión a los valores compartidos en ese grupo humano, en donde los discursos generados invitan a adoptar cierta forma de vida y a descartar otras. En esta tradición compartida, el discurso daría lugar a ciertas interpretaciones consideradas como correctas dentro de las posibilidades ofrecidas por el lenguaje surgido en dicha comunidad (Gergen y McNamee, 2000), una idea muy relevante a la hora de mirar los discursos de los equipos clínicos de eQtasis, considerados como una comunidad formativa con 13 años de trabajo conjunto. Es por esta

razón que esta perspectiva tiene coherencia con el objeto de estudio, ya que justamente lo que se requiere comprender, son los discursos y por tanto las consecuentes interpretaciones y prácticas emergentes a través de ese discurso.

¿A qué insta entonces el construccionismo? A dejar de lado la búsqueda de un elemento único y singular que predomina como una verdad por sobre todas las demás, sobreponiéndose como una única explicación posible, como la mejor entre las comparadas, según se juzguen sus resultados; en este abandono de absolutos es donde se abre la ventana a otras miradas, y por tanto a otras visiones con la posibilidad de ser tomadas como válidas (Gergen y Warhus, 2003). En este mismo tono reflexivo, estos autores se aventuran a decir que el propio construccionismo sería entonces “una forma más de nombrar el mundo”.

Los construccionistas abrazan la idea de variadas construcciones de lo real -cada una válida dentro de su propio contexto de emergencia- lo cual hace callar esa voz de verdad única y coherente, una voz con pobres opciones de adaptación (Gergen y Warhus, 2003). Es esta multiplicidad de voces la que haría tambalear a las tradiciones del modernismo, aunque nunca al punto de pensar que el énfasis en la relación viene a reemplazar al individuo como "lo verdaderamente real" (Gergen y Warhus, 2003). Lo que se buscará a través de este estudio son, precisamente, diferentes voces y discursos respecto a una variable que es la horizontalidad. El objetivo de esta investigación no es buscar una verdad, sino comprender un abanico más amplio de discursos posibles.

Estos principios socioconstruccionistas tendrán un anclaje y evolución posterior en la metodología investigativa, a través del enfoque discursivo y más específicamente en el desarrollo de la llamada Perspectiva Discursiva (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005).

## **b. Enfoque y Tipo de estudio**

En concordancia con lo anterior, se ha escogido para este estudio, el *enfoque cualitativo*, basado en lo planteado por Taylor y Bogdan (1987). Según los autores, en este enfoque las personas son consideradas como un todo, intentando comprenderlas dentro de su propio marco de referencia; nada se da por sobreentendido, todas las perspectivas son valiosas; no se busca una verdad única, sino comprender en detalle la perspectiva de otros. Dadas estas características, este enfoque resulta coherente con la investigación propuesta, en el entendido de que la relación formativa es un fenómeno de la vida social. A través de este enfoque se desea ampliar la comprensión del fenómeno de la relación formativa en el dispositivo de la Asesoría.

Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa se considera un arte, en tanto es guiada por lineamientos y no por reglas; son los métodos los que se disponen al servicio del investigador y no a la inversa (Taylor y Bogdan, 1987). El investigador cualitativo es, sensible a los efectos que genera sobre las personas que se hacen parte de su estudio, efectos inevitables, de los cuales el propio investigador intenta estar consiente (Taylor y Bogdan, 1987) y además es parte de lo que investiga, razón por la que en este estudio las opiniones e impresiones de la investigadora respecto de la relación formativa, estarán presentes también al momento de discutir los resultados.

El conocimiento generado desde esta perspectiva, opera como escucha investigadora de la voz que se investiga. La escucha dispuesta por la investigación, permite la emergencia de la voz de lo que se investiga. Emerge entonces una estructura, algún tipo de ordenamiento, una entidad que toma forma para ser reconocible en lo social (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). A través de esta metodología, se espera hacer emerger la voz de los miembros de eQtasis respecto de la relación formativa, considerando a la Asesoría como el escenario en el que estos discursos se producen, y procurando avanzar en la

comprensión del lugar que en esa voz tienen la Horizontalidad, el Formador y el Formando.

El estudio a realizar en esta investigación es de tipo *exploratorio*. Los estudios exploratorios son de uso frecuente cuando se desea abordar un tema poco estudiado, que no se ha estudiado previamente, o bien cuya literatura de referencia refleja la necesidad de ahondar en ideas generales relacionadas con el tema de estudio. Estos estudios sirven al investigador para que se familiarice con fenómenos poco conocidos, obtener información para estudios más amplios, identificando conceptos y estableciendo posibles prioridades investigativas (Hernández et al, 2008).

En el caso de este estudio, el tema de la Horizontalidad en la relación formativa en el Programa eQtasis no ha sido estudiado con anterioridad. De la revisión teórica realizada, se identificaron algunos estudios que dan cuenta de esbozos sobre ciertas interrogantes respecto a la horizontalidad en la relación del equipo, en este contexto de Asesoría, (Azúa, 2014), (Zúñiga, 2015). Asimismo, se identificaron inquietudes relacionadas a la pregunta de investigación, por parte Formadores provenientes del mismo contexto formativo, así como de otros contextos educativos (Espinosa y Martic, 2014), (Sotta, et al, 2010), haciendo presente la necesidad de mayor exploración respecto al tema. Por ello se pretende a través de este estudio, profundizar en aquello que los estudios precedentes han dado un primer acercamiento.

Este estudio es además de *tipo no experimental*, ya que se realizará sin una manipulación deliberada de las variables, de modo de poder acceder a los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández et al, 2008).

Dado que la producción de datos se realizará en un único momento y no en distintos períodos de tiempo, y en concordancia al cumplimiento de los objetivos, es que esta investigación tendrá un *diseño de tipo transversal* (Hernández et al, 2008).



### c. Método

Se ha optado por el *método discursivo*, ya que la pregunta apunta a los discursos de los Formadores y Formandos. El Análisis del Discurso desarrollado por Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1987), tiene una propuesta metodológica especialmente relacionada a investigaciones en el campo social, ya que no se reduce a la sola incorporación de una herramienta metodológica, sino que incorpora una perspectiva teórica mirando incluso hacia una epistemología, que remarca la noción de que el lenguaje “hace que las cosas sucedan”, construye y crea variados mundos sociales (Garay et al, 2005). Esta será la metodología escogida para este estudio, ya que ofrece una robusta mirada teórico metodológica del discurso, entendiendo que, a través del estudio de textos sociales bajo esta mirada, se pretende lograr un mejor y mayor entendimiento de la vida social, en este caso, de la relación formativa, sus componentes y la horizontalidad, todo lo cual aparece construido socialmente en los discursos de los miembros de los equipos clínicos de eQtasis.

Parece necesario poner atención a las nociones que van configurando el planteamiento en particular, por la forma que se ofrece de pensar el lenguaje, las relaciones sociales, el discurso construido en ellas y los efectos en quienes participan, todo lo cual es muy importante a la hora de analizar el discurso.

La psicología discursiva, nominada así fruto del trabajo en análisis de discurso de Edwards y Potter (1992), pone el énfasis en examinar las relaciones y las creencias que aparecen en el habla, en el uso cotidiano de una interacción social. Y, en este sentido, interesa llegar a la epistemología, a esa forma de explicar y describir los hechos, y el cómo se han tematizado los elementos que producen un discurso. Dicha producción discursiva se considera situada y ocasionada, adquiriendo un sentido tanto para quienes participan como para quienes analizan el discurso (Garay et al, 2005).

## *Respecto de la Noción de Discurso*

Considerando estos antecedentes, no es fácil contar con una definición única de discurso. Sin embargo, como plantean Garay et al (2005), resulta útil acuñar la idea de que el hablar de discurso es una forma de mirar y enfatizar en los aspectos constructivos y productivos de las prácticas lingüísticas, lo cual descartaría la noción del lenguaje como descripción o representación del mundo.

Iñiguez y Antaki (1994) plantean que el discurso es “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales”. En esta misma línea, el análisis del discurso consistiría en: “estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones. Es decir, sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”. (Iñiguez y Antaki, 1994, p. 63)

Por su parte, Potter y Wetherell (1987), abordan el discurso a través de 3 dimensiones interrelacionadas: función, construcción y variación. Ellos plantean que los discursos son vistos según la función que tienen, aún cuando la función no siempre sea explícita. Estos discursos construyen versiones sobre el mundo que no son neutras, sino que generan ciertas consecuencias. Es a través de la variación del lenguaje que se construyen dichas versiones, dejando ver las distintas funciones que despliega el discurso en la interacción social. Los autores señalan que todos tenemos recursos lingüísticos previos, con los que contamos para usarlos cuando queremos dar cuenta de hechos o eventos; realizamos una selección activa de los recursos a utilizar en la construcción de nuevas versiones de realidad. Es así como el discurso se va modificando según la necesidad de alcanzar ciertos efectos, o bien, en torno a cierta coherencia argumentativa. Las explicaciones pueden ir cambiando en el tiempo e incluso llegar a ser inconsistentes, descartando la idea de que las personas son congruentes y consistentes. (Potter y Wetherell, 1987).

Cabe notar que existiría en el discurso ciertos emergentes con consecuencias sociales. Sisto (2012) reflexiona en torno al sujeto emergente en el

discurso. Si se entiende al sujeto producido en el discurso como una práctica social dirigida, se hace relevante analizar el lenguaje cotidiano en función de la constitución del sujeto. El sujeto aparece como aquel a quien el discurso alude, ya sea como quien habla o como a quien va dirigido el discurso, dado que la naturaleza de este sujeto discursivo no es estática, el mismo irá variando en el ritmo en que varíen los repertorios interpretativos del discurso (Sisto, 2012).

Se podría afirmar que este carácter constructivo del lenguaje constituye en sí mismo un posicionamiento epistemológico. Potter y Wetherell (1996), hablan de la construcción de una realidad vivida, basados en la idea de que el discurso se construye a partir de recursos lingüísticos ya adquiridos, de los cuales se seleccionan los que serán usados, siempre orientados hacia una acción específica y que, por tanto, tendrá consecuencias prácticas.

#### **d. Unidad de información**

En esta investigación se ha considerado que la muestra de participantes debiera abordar “lo más horizontalmente posible” las opciones de entre los miembros de eQtasis, respondiendo al espíritu del fenómeno que se desea observar y a las características del equipo mismo. Debido a esto, el tipo de muestreo escogido es el *Muestreo Intencional Opinático*, es decir, los sujetos de la muestra fueron elegidos en forma intencionada. Se seleccionó a los informantes de la muestra según un criterio estratégico personal: los de más fácil acceso, que sean voluntarios, y quienes por su relación con la temática de estudio aparecen como idóneos en cuanto al fenómeno que se desea estudiar (Ruiz, 2003).

Para ello, se elaboró una tabla integrada, que contiene 3 de criterios que parecieron ser relevantes para esta muestra:

- A. El tiempo de permanencia en el equipo eQtasis, señalado en meses y años
- B. Currículo Personal, haciendo referencia a su estado de graduación, y a postítulos o posgrados en curso o realizados.
- C. La Posición en el equipo eQtasis, entendida en cómo un miembro participa

en la relación con el equipo, y a la posición que el equipo le otorga.

*d. 1 Criterios de Selección de la Muestra*

<b>A.- Tiempo de permanencia en el equipo eQtasis</b>	<b>Puntaje</b>
0 a 6 meses	1
+ 6 meses a 1 año	2
+ 1 año a 2 años	3
+ 2 años a 3 años	4
+ 3 años a 4 años	5
+ 4 años a 5 años	6
+ 5 años a 6 años	7
<b>Subtotal:</b>	

<b>B.- Currículo Profesional</b>	<b>Puntaje</b>
4to año Psicología U. de Chile	1
5to año Psicología U. de Chile	2
Alumno Externo - Diplomado Sistémico Familiar U. de Chile	3
5to año Psicología - Diplomado Sistémico Familiar U. de Chile	4
Egresado - Diplomado Sistémico Familiar U. de Chile	5
Alumno Magister Clínico Sistémico Familiar U. de Chile	6
Egresado Magister Clínico Sistémico Familiar U. de Chile	7
<b>Subtotal:</b>	

<b>C.- Posición en equipo eQtasis</b>	<b>Puntaje</b>
a. Asiste y mantiene un rol de observación y de escucha.	1
b. Asiste al equipo desde un rol de observador, escucha, hace comentarios y preguntas integrándose activamente.	2

c. Se integra activamente al equipo y además ha sido Figura X ó Terapeuta.	3
d. Ha sido Figura X y Terapeuta	4
e. Dirige actividad formativa + c	5
f. Ha sido Coordinador	6
g. Ha sido Formador, y es reconocido como líder en el grupo	7
<b>Nota:</b> Este criterio se refiere a cómo un miembro participa en la relación con el equipo, y a la posición que el equipo le otorga. En este sentido se asume que una persona con cierto puntaje, ha participado no sólo de su categoría sino de las anteriores.	
<b>Subtotal:</b>	
<b>TOTAL:</b>	

La idea fue categorizar a los miembros de los equipos en base a estos criterios, de modo que la combinación de estos criterios otorgara perfiles variados, para que lo que emergiera en el discurso fuesen diversas voces con diferentes trayectorias, experiencias y posicionamientos en el equipo, entendiendo que entre ellos habría Formadores y Formandos.

Para realizar el muestreo se convocó a los coordinadores de los 4 subequipos clínicos de eQtasis que estaban funcionando en el momento del muestreo. Se les explicó el estudio y la metodología, y se les solicitó que categorizaran a cada uno de los miembros de su subequipo clínico correspondiente.

#### *d. 2 Categorización de Miembros de eQtasis*

<b>Categoría</b>	<b>A1</b>	<b>B2</b>	<b>C3</b>	<b>D4</b>	<b>E5</b>	<b>F6</b>	<b>G7</b>
Rango de Puntaje	3 a 5	6 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 17	18 a 20	21

Con esta categorización se obtuvo una lista de miembros en distintos niveles de experiencia, permanencia y trayectoria, de donde se escogió a dos de cada categoría, intentando con ello abordar el máximo de variedad posible. Finalmente, fue la posibilidad de ser contactado y la disposición voluntaria a ser entrevistado, lo que definió a quienes participaron de este estudio. Con ello, la muestra se constituyó de 8 entrevistados (entre ellos hombres y mujeres), uno de cada categoría, más uno adicional de la categoría G7, dado que se consideró agregar un miembro más, que llevara más tiempo de permanencia en el equipo, todo esto con la idea de que la información sea actual y de una experiencia cercana en el tiempo, además de estar inmersa en el contexto que permite observar los elementos problematizados.

#### **e. Técnica de Producción de Información**

Se ha escogido la *Entrevista en Profundidad*, según lo plantea Robles (2011), dado que la intención principal de esta técnica, es adentrarse en la vida del otro, buscar detalles en lo trascendente, descifrar y comprender lo significativo y relevante para el entrevistado; con ello se va construyendo su experiencia, en este caso, el discurso. La idea es generar una conversación “cara a cara” entre iguales, intentando comprender la perspectiva de los informantes, expresadas en sus propias palabras (Robles, 2011), siendo una característica muy propicia para una investigación de estas características.

Esta entrevista además tuvo la característica de ser *semiestructurada*, dado que se consideró iniciar con una consigna que abriera los temas relativos a los objetivos de este estudio. Las *entrevistas semiestructuradas* se caracterizan por incluir algún tipo de preguntas estandarizadas, pero de respuesta abierta (Canales, 2006). La consigna fue la siguiente:

##### *Declaración*

“Interesa estudiar cuales son los discursos de formadores y formandos sistémicos respecto de la *relación formativa* (formador – formando) que se

da en el dispositivo de asesoría, ya que, en este marco de formación, existe un llamado a la horizontalidad”.

#### *Connotación*

El énfasis de este estudio está en la relación formativa. Y aquí lo importante es ver que dicen formadores y formandos respecto de su lugar y en esto, como entra la horizontalidad.

#### *Preguntas*

- 4) ¿Cómo ves o Cuál crees tú que es el lugar de la *Horizontalidad* en esta relación formativa?
- 5) ¿Cómo ves o Cuál crees tú que es el lugar del *Formador* en esta relación formativa?
- 6) ¿Cómo ves o Cuál crees tú que es el lugar del *Formando* en esta relación formativa?

### **f. Procedimiento**

Una vez obtenida la lista de posibles miembros a entrevistar, se contactó a cada uno de manera individual, vía mail o telefónica, invitándoles a participar del estudio y enviando el Consentimiento Informado para su revisión. De los convocados, 8 miembros del equipo aceptaron voluntariamente, asistiendo a la entrevista y firmando el Consentimiento Informado. Como ya se ha mencionado, se elaboró una consigna, que dio partida al diálogo en cada entrevista. De esta forma, se realizaron 8 entrevistas individuales, la mayoría con una duración promedio de una hora, en una oficina facilitada por la FACSO, de modo de favorecer un ambiente de privacidad y confianza. Las sesiones fueron grabadas en audio, para su posterior transcripción literal, manteniendo la confidencialidad de los participantes. Luego de ello, se enviaron las entrevistas transcritas a cada uno de los participantes, con el propósito de que pudieran contar con la transcripción y señalar si tenían dudas, correcciones o inquietudes, frente a lo cual no hubo necesidad de otras aclaraciones.

## **g. Técnica de Análisis de Información**

Se ha escogido como técnica de análisis de información, el Análisis de Discurso de los *Repertorios Interpretativos* propuesto por Potter y Wetherell (1996). Esta técnica permite una mirada del uso del discurso en forma constructiva, de donde se podrían construir distintas cosas, y llegar a grandes metáforas que sintetizan la forma en que alguien presenta algo.

Los repertorios surgen como una coherencia interna que emerge del discurso, de algo que se dice de muchas formas, que aparece con variados elementos, pero que declara algo importante con la intención de provocar un efecto (Potter y Wetherell, 1996). Es por estas razones que esta técnica de análisis, ayudará a responder las preguntas planteadas en este estudio, ya que se desea saber más respecto a qué hay detrás del concepto declarado de Horizontalidad en la relación formativa, y al por qué y para qué se declara.

El procedimiento de análisis consistió en una fase inicial de lectura fluctuante de las entrevistas, para generar una codificación preliminar de un grupo de datos manejable, la que se organizó bajo 3 grandes conceptos relacionados a los objetivos de este estudio: Horizontalidad, Formador y Formando.

Luego se realizó una segunda lectura, con el corpus ya organizado, para identificar ciertos patrones que se repetían en los relatos de los distintos participantes. Estos patrones se caracterizaban por cierta variabilidad, ya sea por concordancia o contradicción, en la forma en como se presentaban en el discurso, dando cuenta de que, estas construcciones discursivas, cumplían ciertas funciones a través de las explicaciones que los entrevistados entregaban. Todo esto permitió la posibilidad de crear categorías y asociar los diálogos que las sustentaban, para a continuación, al realizar otra serie de lecturas ahora por grupos de categorías, poder identificar cuáles eran los grandes repertorios que agrupaban a estas categorías como sus elementos.

Entendiendo a los *repertorios interpretativos* como “(...)los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los



procesos cognitivos y otros fenómenos” (Potter y Wetherell, 1996, p.65), se identificaron 4 de ellos:

- Respetto de la Horizontalidad: *“Una Relación”* y *“Una Dificultad”*
- Respetto del Formador: *“Formador en lo Alto”*
- Respetto del Formando: *“Un Formando “Pro””*

La identificación de los repertorios interpretativos, permitió a esta investigadora poder comprender de dónde venía la fuerza enunciativa este discurso de los miembros de eQtasis, pudiendo analizar las funciones que cumplían en el discurso, y plantear metáforas que dieran cuenta de las hipótesis de esta autora respecto a estos hallazgos discursivos, sus orígenes, sus posibles intenciones, y destinatarios.

## VI.- PRESENTACION DE RESULTADOS Y ANALISIS

Como ya se ha mencionado anteriormente, a continuación, se presentan los repertorios identificados en el discurso de los miembros del equipo eQtasis. Entendiendo a los *repertorios interpretativos* como "...los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos" (Potter y Wetherell, 1996, p.65), se identificaron 4 de ellos:

- Respetto de la Horizontalidad: *"Una Relación"* y *"Una Dificultad"*
- Respetto del Formador: *"Formador en lo Alto"*
- Respetto del Formando: *"Un Formando "Pro"*

### 1.- PRIMER REPERTORIO: La relación

Este repertorio daría cuenta de cómo se vive la relación de horizontalidad que se propone en el equipo de eQtasis, cómo se expresaría y qué es lo que constituiría para la formación. También dejaría ver lo que se piensa que se necesita para ser horizontal, conformando una especie de "sello" que trascendería en las personas y más allá de su dispositivo de origen. *La Relación* como repertorio, tendría 2 elementos principales: *Una vivencia* y *Una actitud*.

#### 1.1 Una vivencia

La Horizontalidad es algo que, si bien está instalado en el discurso formal del equipo (Estatutos de eQtasis, 2012), se comienza a vivir a través de una relación formativa distinta, propuesta principalmente por una figura formadora de gran influencia, y replicada por los miembros ya consolidados en el equipo. Esta relación que se propone, se distingue por el trato igualitario e informal, dando la posibilidad a los miembros del equipo, incluyendo a los nuevos integrantes, de participar y decir lo que piensan. A éstos últimos les impacta mucho esta propuesta relacional, sintiendo que su opinión siempre es escuchada y valorada.

*E1(35): "...uno lo puede ver fácilmente, y quizá estas son como mis propias reflexiones, en... la relación con F. En primer lugar, no? Yo creo que eso es como... marca... ese "sentirse" que uno está viviendo o... operando bajo un sello que da horizontalidad..."*

*E4(4): "...Por ejemplo: de partida a mí algo que me llama mucho la atención es que todos nos podemos tutear. Y yo nunca había hecho eso ni en el colegio, ni en todos los años de universidad, entonces ahí como que ya se nota al tiro que hay como algo de ser igual a igual..."*

*E5(11): "...se toma al equipo como un sistema, entonces cada parte del sistema es muy útil, eh... digno de decir lo que piensa. Se pasa muchas veces que... no sé chiquillos de pregrado vienen a hacer una visita, y... la horizontalidad da la posibilidad a todos todos todos, de decir lo que piensa, con curio... con escucha de curiosidad, de atreverse, no simplemente "Ok, dime lo que piensas porque tú también estás presente", o "Bueno, dime lo que piensas"... lo tomo en serio, no es algo se vuela, se va a volar y no lo toman en cuenta. Y eso es algo que creo que depende mucho de la mirada sistémica, no? Como que cada miembro puede aportar algo de novedoso, algo de útil para... el proceso de hipotetización..."*

Esta relación de Horizontalidad genera que todos se sientan valorados y con las mismas oportunidades de crecer, sin importar cuál haya sido su trayectoria. La acogida igualitaria es para todos, aunque se hace más visible para los nuevos miembros que se incorporan al equipo, dado que vendrían acostumbrados a otro estilo de relación formativa. También se haría visible en la acogida a miembros que no pertenecen al ámbito académico de la Universidad de Chile.

*E4(24): "...yo he sentido que se ha dado muy así como... como que podríamos todos ser compañeros del mismo curso, cachai? Así de horizontal. Como que no importa tanto tu pasado para estar en este equipo, ¿cachai? No importa tanto tu... tu... como tu estatus en la universidad, no importa si quiera si erís de la ú. porque de hecho somos menos de la ú creo, que los que son de otros lados. Como que todos valen mucho... ..."Todos aportan". "Todo Florece, en todos lados", ¿cachai? Y estamos todos *trabajando por una misma meta...*"*

Para algunos, uno de los efectos que tendría este tipo de relación sería el acelerar el aprendizaje, en la medida en que, al ser todos iguales, no existiría una actitud paternalista hacia los integrantes nuevos. En este sentido, la Horizontalidad pondría a los nuevos integrantes a la par con los demás para comenzar a trabajar.

*E3(31): "...fue como una sensación de que uno entraba, y se asumía que tú entendías el trabajo, y que eras parte del equipo, y se esperaba el mismo trabajo, igual que al resto, y listo, entonces rápidamente se empezaba a integrar al equipo... ..En ningún momento se te consideraba como: "Tú, tú eres el nuevo, entonces tienes que hacer esto...", esa... esa separación... no. Justamente esa horizontalidad que tenía, es algo que rápidamente te llevaba al nivel, como el resto del equipo."*

*E3(32): "...Yo creo que lo que más acelera el aprendizaje de alguien, es tomarlo y moverlo a una posición en la que no ha estado y que se empiece a acostumar no más. Y esa es la posición de horizontalidad: "Eris nuevo, y eris parte del equipo no má, tenís que trabajar igual que todos... y se acabó!" jajaja (ríe)"*

Otro de los efectos de un equipo que trabaja horizontalmente, tendría que ver con la consolidación de una identidad para permanecer trabajando, aún sin la presencia de figuras formadoras, porque se reconoce que ya se sabe cómo trabajar y existe la confianza entre ellos.

*E3(28): "Claro... incluso cuando está F, porque F igual los va a visitar un rato, o casi nunca está en las sesiones completas, entonces en este periodo en que están, digamos que F se va igual el equipo mantiene un funcionamiento, con o sin F. Es un grupo que ya tiene su identidad, los integrantes se conocen, eh... hay confianza entre los integrantes, se sabe que hay un equipo que saben trabajar, entonces yo creo que hay un equipo bien consolidado. En el que hay confianza entre los integrantes, y hay varios integrantes que tienen más años de experiencia. Todas esas cosas dan una confianza como parte del funcionamiento."*

*E3(30): "...Yo creo que gran parte del buen funcionamiento que a mí parecer tiene el equipo del miércoles en la tarde, es gracias a que hay un trabajo más potente en cuanto a la horizontalidad."*

*E1(50): "...Entonces claro, se tiene que conservar ese principio de horizontalidad. Porque yo creo que ese principio de horizontalidad*

*opera, a propósito de como... parte de la identidad de eQtasis, opera en “la forma que somos equipo”, pero no siempre quizá opera, o no siempre debiera operar cuando estamos en... la asesoría, o cuando ejecutamos el rol de figura X...”*

La horizontalidad permitiría también vivir experiencias que exceden el esquema académico vivido hasta ahora, dando la posibilidad a terapeutas nóveles de desarrollarse en distintas habilidades, entre ellas la atención clínica, para muchos su primera vez. De ahí que este escenario formativo se considere también como un espacio no amenazante, en donde se puede cometer errores y aprender de ellos, en donde la relación es la base para dialogar, tomar confianza y perderle el miedo a la clínica.

*E4(4): “...Ha sido como muy... demasiado nuevo para mí. Como, ser parte de eQtasis ha sido como algo que va más allá de la universidad. No sé, es como raro de explicar, de hecho creo que me ha permitido avanzar más de lo que había avanzado a lo largo de la carrera, porque la... como tú bien dices esta relación que se da aquí entre entre... no se sí como profesor-alumno, o formando y formador...”*

*E6(11): “...Pá mí eso me asegura porque como que te da la libertad de equivocarte, o de... decir “Ah ya. Yo opino esto...” y a veces el equipo te dice “No, quizá por este lado, o por este otro...”, como que te lo empezai a tomar mejor, como que realmente es un aprendizaje po’, como que “Ah, tenía razón po’” y escuchai a otro... y también el otro te escucha porque a veces, no siempre... no sólo porque erís como nueva y too no tenís ná que decir po’, entonces como que claro: a mí me hace sentir más segura como ya... soltándome un poco más en esto de la clínica...”*

De esta forma, la relación horizontal posicionaría a eQtasis como un espacio de refugio, un lugar donde se puede perder el miedo a la clínica, algo tan propio de quienes están partiendo en la terapia.

*E7(4): “...Entonces, eh.... recuerdo cuando estaba en mi práctica pa’ mí la relación teórica en realidad que se da en el equipo, era como un refugio. Un refugio, yo en ese tiempo como formando, y lo sigo siendo en el fondo, pero en ese minuto con cero experiencia... clínica...”*

*I: Eso... cuando entraste al eQtasis...*

*E7(5): Exacto. Era como un refugio eh... a... los miedos, los sustos,*

*como la idea de atreverse, la idea de que iba a haber gente que no estaba evaluándote, em... y que se podía preguntar, em... y que se podía encontrar apoyo, em... versus mi otro lugar de formación...”*

*E1(27): “...Eh... yo venía además con (pausa) ...con mucho miedo de hacer clínica. Entonces pa´ mi igual el eQtasis fue como... un...una tremenda oportunidad, un tremendo aprendizaje, aprendí muchas cosas de mí misma también...”*

Este refugio relacional, no estaría exento de aprehensiones, ya que se señala que daría lugar no sólo al aprendizaje entre los miembros, sino también a desarrollar relaciones de amistad, las cuales podrían eventualmente interferir con el enfoque en el trabajo que les convoca, generando una suerte de censura a salir de la posición de amistad.

*E5(13): “...Y... pero lo que puedo decir, que puede parar un poquito esa horizontalidad, que no es malo... creo que se puede.... Se puede, se puede desarrollar una censura, una censura en el equipo. Sólo porque... somos... muy cercanos, muy amigos. Entonces eso puede ser un poquito... peligroso. Ok la horizontalidad, pero encuentro mucha cercanía de muchas personas y... es como hacer terapia a tu mamá, o a tu amigo, o tu primo, no sé. Es algo que no sé hace porque es muy difícil. Entonces también hacer asesoría a una persona que es muy cercana a... te puede... te puede poner en un lugar muy incómodo, a decir cosas que no te gusta decir a una persona que es muy cercana, entonces eso puede ser un obstáculo al trabajo de equipo, como del trabajo clínico...”*

*E2(48): “A mí me pasa que, sí yo entiendo que el eQtasis surge también como que... desde la amistad, no? Como que “Somos muchos amigos trabajando”, eh... pero... también ahí hay un... o sea, la amistad favorece algunas cuestiones, pero también hay que... como complejizar, no? Como más esta relación. Si estai hablando de formación, no solamente podí hablar de la buena onda, no? No podí hablar de la wuena onda, sino que también como... tomar lugar... ser más responsable...”*

Pese a este sello que caracteriza la relación, la Horizontalidad también es vivida como algo no fácil de alcanzar, por un lado como un ideal, una ilusión considerando que siempre estará de por medio la lógica de la “Verticalidad”, que pareciera ser más intuitiva para la formación, por lo que, esta propuesta relacional

horizontal sería vista como un juego que se decide jugar para pertenecer al equipo. Por otro lado, la horizontalidad se viviría como un quiebre, de manera contraintuitiva a la forma de operar en la academia tradicional, invitando a una apertura que se contrapondría al lugar del formador como experto.

*E1(58): "...Pero yo creo que... se siente. Y es que... es muy difícil que la horizontalidad así pura y dura se dé, sobretodo... en casos, cuando estamos hablando de casos como en este contexto del dispositivo de asesoría como tú lo definiste, em... con tanta diversidad de gente que participa en el equipo. Es como un ideal, ¿no? Se entiende como un ideal. Se entiende como algo que quisiéramos alcanzar, y quizá tenemos pequeños gestos que apuntan a eso. El gesto de la apertura al diálogo, el gesto de "Aquí ninguno es profesor", ¿no?"*

*E8(30): "Como la horizontalidad, que para mí no existe, es un truco, ¿vale? Podemos estar de acuerdo que es un truco, podemos ponernos de acuerdo en que vamos a vivir "cómo sí". "Cómo sí", no es lo mismo a que sea real.*

*E8(31): Sí, porque sé que tengo que pertenecer... tengo que pertenecer a un grupo, para poder seguir desarrollándome, ¿vale? Y se que pertenecer a un grupo significa omitir muchas... de mis diferencias..."*

*E1(36): "...Eh... es una dinámica que ahí marca un quiebre. Distinto de cómo se opera académicamente. Quizá en otras instancias de la universidad, en otras corrientes... donde el profesor se plantea como muy experto, cierto?, y "las cosas son así o son asá", cierto? Em... esa apertura que tiene... eQtasis, que tienen los miembros..."*

## **1.2 Una actitud**

La Horizontalidad también se instala en este discurso como una actitud, que los miembros del equipo eQtasis tendrían que adoptar. Es declarada como un principio que interpelaría a la responsabilidad y proactividad de quienes se integran, a lo cual habría que responder aún cuando no se tenga mucha experiencia. Esta respuesta implicaría una gran exposición personal, como un "tirarse a los leones" o "a la piscina".

*E1(28): "...Así como... eh... y que intenté como responder a ella también, porque, claro es un principio, pero siento que ese principio interpela también a quien se está integrando a un equipo, ¿mm?*

*E1(29): ...Em... yo creo que así es como viví también la horizontalidad. Mm? Como sintiéndome interpelada constantemente a... a ser parte, a atender, entonces yo siento que me tiré a los leones digamos, ¡y claro! Al principio fui quizá un gomero (ríen) Así como en coterapia así, no muy participativa. O de repente, eh disparando pa' cualquier lao' no? Así como muy perdía también, pero al menos sentía que mi responsabilidad iba, o no sé si mi responsabilidad. El responder a, a esa horizontalidad o a esa apertura que yo vi del equipo... ...em... responderla con entusiasmo. Con, con... con una participación activa, con ganas de atender, ¡con tirarme a la piscina y quizá exponerme en... en atender en espejo por primera vez..."*

La actitud horizontal, es connotada aquí como una forma de "estar" en el trabajo del equipo. Este "estar" deja una posición bastante cómoda en el discurso, como para hablar de algo amplio, complejo, multidimensional, que lleva a los miembros del equipo a otro nivel de rendimiento relacional, en donde cada uno pone en juego su propio conocimiento en ese momento. Esto tendría un impacto para sus miembros, en la forma de hacer clínica, como impregnando un sello, una visión crítica particular que trascendería a las instancias de eQtasis, dejando huella a través del tiempo.

*E7(5): "...desde ahí puedo ver la horizontalidad: No era que yo tenía voz en algún minuto y en otro minuto no y tuviera que quedarme callada, sino que era como que se esperaba, se exigía, y era otro tipo de rendimiento, otro tipo de exigencia. Se exigía que yo también dijera algo, desde mi propio saber en ese minuto. Eso, para mí yo creo que fue algo super importante en mi formación, en mi manera de ver la clínica, en mi manera de venir haciendo clínica. En mi manera también como de exigirme y exigir en otros espacios fuera del eQtasis, como que todo eso tenía una forma... en ese sentido. Una forma de "estar" en el trabajo en equipo. Y yo creo que, en el presente donde yo tengo como otro rol ahora, porque ha pasado el tiempo, porque.... He tenido otras experiencias, algunas que el equipo y fuera... yo creo que evoco mucho ese, ese momento."*

Esta actitud se ampliaría a un modo de ser en el mundo, indicado como algo que va más allá de la relación formativa. Este modo de ser se situaría, más



que desde un conocimiento, en una forma de disponerse en ese encuentro en el equipo. Sin embargo, aunque se reconoce la intención de tener una actitud horizontal, no todos adherirían a ella.

E2(9)b: "...Entonces desde ahí también como que entiendo de que la horizontalidad es como una disposición, una actitud, pero también un modo de ser en el mundo... como que desde ahí lo entiendo y me hace sentido... ...Como que yo ya conocía un poco la idea, y acá lo vi en la práctica, no? Lo vi, lo vi como... o al menos lo vi como.... Con la intención. Siempre acá hay burgueses del conocimiento que acumulan, acumulan el conocimiento, y más que abrirlo, concentran... generan periferia, ¿no es cierto? pero habían otros que definitivamente no. Era como: "Ya si, el profe es el profe pero que también hay una... Tú tienes algo que aportar a esto que estamos mirando", no? que en este caso es el contexto de la formación clínica, en el contexto de la relación con el paciente. Y esta multidimensionalidad de posibilidades para mirar un caso clínico, eh en medio de las voces... ¡ahí está puesta la horizontalidad! Más que la idea racional de "quién sabe más o quién sabe menos", es como... la horizontalidad es un modo de ser lanzado a la experiencia, es poner a disposición de ese encuentro, de esos encuentros, eh... tu experiencia *a disposición de un caso clínico...*"

Ser horizontal, sería un modo de ser un tanto agotador, viendo posibilidad en todo, teniendo que hacerse cargo de eso, de alguna manera que sea constructiva para quien opina. En esta actitud en la relación, aparece el cuidado del equipo para "no hacer sentir mal" al que da su opinión, ya que esto se relacionaría a una lógica contraria a la Horizontalidad, de la cual el equipo se esfuerza por tomar distancia.

E6(11): "...Entonces... eso. Como que me ha hecho sentir... me ha ayudado, me ha... ha sido el mejor proceso de aprendizaje yo creo. Que se de esa dinámica de horizontalidad. Eso, además que yo siento que son super preocupados, como... Gz, o otros chiquillos que tienen mucha más experiencia, igual son preocupados con no... con no hacerte sentir mal con lo que tú estai opinando, que estís mal ¿cachai?"

E4(27): "...O por ejemplo otro compañero que hace ya harto tiempo se sintió mal por algo que nosotros le dijimos, y no teníamos idea,

*hasta hace super poco supimos, de hecho, como que se había distanciado del equipo y como que de repente volvió y todos nos sentimos mal por haberle hecho sentir mal sin querer, fue como una sensación de... de equipo, no sé...*

*E2(38): "...la horizontalidad también es un modo de ser. Entonces cuando tú entiendes que el otro es una posibilidad de desarrollo, una posibilidad de aprender, de aprendizaje qué se yo, inmediatamente tus defensas se te bajan, y tú empezai a decir: "Ya en esta posibilidad qué podemos construir" Es agotador siento yo, porque siempre estai como tratando... tratando de... cómo no lo hacís sentir mal también... (ríe)"*

*E2(39): Exacto! Cómo no lo haces sentir mal, pa´ que no se sienta como en la lógica de la verticalidad... como de la opresión.*

La Horizontalidad sería una actitud facilitadora que debería provenir del formador, en tanto éste no centralice el poder y el conocimiento. Esto tendría que ver con una forma democrática, expresada en quién o quiénes estarían habilitados dentro del equipo para poner su verdad.

*E1(36)a: "...Sí, eh... En que F te diga al tiro: "No po! No me digai profe, yo soy F", no? Como... em... en que nos sentemos todos y discutamos..."*

*E2(6): "El formador, perdón, el formador como un facilitador. O sea, creo que una de las cosas que a mí me ha permitido como sentir... sentir la idea de la horizontalidad, tiene que ver justamente con la disposición del formador por no concentrar el poder y el conocimiento. No... centralizarlo, sino que democratizarlo y ponerlo a disposición de otras versiones posibles de ese conocimiento, como... como "podríamos poner en duda", no? dudar esto que estamos creyendo que es... es como una actitud al final, cachai? Como que al final la horizontalidad creo que es una actitud que debe provenir, así un poco lo veo también, desde el forman... (corrige) el formador. Em... y también debe existir por parte del formando, una curiosidad legítima, cachai? por por esto... que te está entregando el otro..."*

Esta actitud horizontal se evidenciaría a través del discurso, y de gestos o prácticas que estarían a nivel de la relación en el equipo, aunque no en la toma de decisiones. De hecho, se reconoce que los años de permanencia en el equipo

serían un factor que atribuiría mayor peso a ciertas personas, a la hora de las decisiones. Aún así, se mantiene una defensa de la horizontalidad en el discurso, apelando a una identidad que surge en la medida en que los miembros del equipo la empiezan a vivir.

*E1(36)b: "...Uno después... con los años se da cuenta: "Bueno pero F... claro! Hay un discurso de la horizontalidad, hay prácticas que intentan tener... que sean horizontales como el buen.... "Le vamos a decir profesor F, le vamos a decir F" qué se yo, em como que las decisiones tienden a pasar por el equipo, pero finalmente uno después dice... así como el tiempo uno se da cuenta, igual las decisiones finalmente pasan en realidad por F..."*

*E7(37): "...en el fondo yo siento que si yo digo algo, como que los chiquillos lo van a cuestionar poco.*

*I: ¿Por qué?*

*E7(38): Sólo porque llevo más años. Ahí quizá se pierde un poco la horizontalidad..."*

*E3(22): "...En el equipo del miércoles... ..F tiene un peso mucho más grande, F... yo creo que trata mucho de mantener la horizontalidad dentro del equipo, es inevitable que cuando él diga algo, sea prácticamente la ley del equipo, "Porque lo dijo F"... Jajaja (ríe)"*

*E1(36)c: "...Hasta en los estatutos de eQtasis esté el tema de que operamos bajo este principio de horizontalidad, y sea un principio que nosotros defendamos incluso... importante porque es parte constitutiva de la identidad de eQtasis creo yo, em... entonces los miembros lo defienden porque lo empiezan a vivir entonces..."*

## **Funciones Discursivas**

Hablar de la Horizontalidad como algo vivido, intenta dar el mensaje de que es algo tan cercano como la vida, algo que puede llegar a ser cotidiano, que iría más allá de un discurso o de un saber. Es una invitación a una experiencia, una experiencia de igualdad. Esta oportunidad igualitaria para todos, daría la idea a los que ingresan al equipo, de que habrá menos crítica y más acogida. La acogida en este discurso suena casi paternal, y, por lo mismo, se hace necesario aclarar que no lo es. Al mismo tiempo, la importancia del cuidado en la relación, sería una

forma de resguardo, para que nadie piense que la Horizontalidad da lugar a que alguien pueda perjudicar en alguna forma, a alguno de sus miembros.

El tema de la Identidad se deja ver bastante en el discurso, y tendría la función de dar nombre y forma a todo este trabajo de equipo, tan complejo e innovador en su género para la realidad nacional. Esto también tendría la función de ser una vitrina para la Universidad de Chile, haciéndose parte de ese mensaje institucional inclusivo, y a la vez como siempre marcando una distancia propia en el paradigma de la formación. La horizontalidad como vivencia sería a su vez la vitrina de eQtasis, su bastión de validación a través de ese quiebre, de la diferencia.

Además de reconocer sus bondades, y dadas las exigencias que plantea la Horizontalidad, también se haría necesario tomar distancia de ella, para recordar que sería una ilusión, y poder pensarla como un juego al que se decide jugar, de modo de traer así un cierto alivio a la tensión que genera el mandato de responder cabalmente a ella.

La Horizontalidad, vista como actitud, sería una respuesta a un llamado silente, abriendo el camino para hablar de responsabilidad en la formación vinculada a actores más definidos, y darle un espacio que no resulte tan incómodo a la epistemología.

El hablar de “una forma de estar”, tendría la función de traer al presente los beneficios de toda esa familiaridad de estar con otros, como carta de presentación, apelando a lo compartido, a lo familiar, a lo íntimo, incluida la posibilidad de hacer amistades, algo muy valorado en la lógica de lo igual. Esto, con el propósito de facilitar la adopción de esta propuesta relacional. Aun así, ese “estar” tendría costos y límites en la relación, cuya función en el discurso sería mantenerla aterrizada para que sea asible para cualquiera.

La *metáfora* que sostendría este repertorio sería “*La Horizontalidad como una experiencia de vida*”, más allá del equipo, más allá del dispositivo, que cala en lo profundo, no sólo del ser terapeuta o proyecto de terapeuta, sino también del ser persona, y del ser persona dentro de un equipo. Esta metáfora estaría nutrida

principalmente por aquellos que han sido muy impactados por el cambio en la relación formativa, aquellos que se han sentido muy beneficiados y que han querido sumarse activamente a este cambio, con los reparos que consideran necesarios, de modo que sus bondades declaradas puedan perpetuarse en el tiempo. También estaría sustentada por el fuerte deseo de “pertenecer”, algo muy potente que surge en esta relación con el equipo, en donde esta experiencia de vida le hace querer pertenecer, permanecer y sumar a otros a la experiencia, porque la formación de ida y de vuelta se volvió seductora.

## **2.- SEGUNDO REPERTORIO: La dificultad**

Este repertorio revela en el discurso a la Horizontalidad como algo dinámico y a la vez controversial, lleno de matices demandados por la práctica clínica misma, todo lo cual haría tan complejo responder a su llamado epistemológico. Se identifican 2 elementos en La Dificultad como repertorio: *Un principio en movimiento* y *Un principio cuestionado*.

### **2.1 Un principio en movimiento**

La Horizontalidad no se daría igual en todos los equipos clínicos de eQtasis, tendría variantes en la forma en que las personas la entienden, la viven, o bien se posicionan frente a ella. Se señala que esto estaría muy relacionado al estilo particular de relación de las figuras formadoras influyentes, reconocidas como tal en cada equipo.

E4(23): “...Y pienso que... como que sigo teniendo esa idea de que en del viernes es más horizontal el trabajo que en el miércoles...  
...Entonces como que siento que en el equipo del viernes se da mucho eso. Se da como en el trato, en la forma de trabajar, eh como yo siendo coordinadora me he sentido como super, como bien acogida, como que yo valgo lo mismo que valen todos, aunque sea de pre grado y no esté titulada, ni una cuestión, nada. Em... en cambio en el miércoles, siento que ahí se da menos como la horizontalidad

entre formador y formando y... se nota más. Se nota más que hay uno que es mayor, de hecho, hasta en la edad, como que no sé ni qué edad tiene la gente, como... en cambio en el otro se nota, ellos son más chicos que el *profe*, *el profe dice lo que vamos a hacer, ¿cachai?...*”

Se señala que sería utópico pensar la horizontalidad como algo absoluto, como un principio para seguir a ciegas, dado que existirían momentos en que se requeriría que la relación formativa se mueva más hacia lo jerárquico.

E3(4): “...Ahora yo creo que cuando... de todas formas cuando se habla de horizontalidad como... al 100%, siempre es como medio utópico. Hay un momento en que alguien tiene que cortar el queque, alguien que tiene que tomar una decisión, o que tiene que hacer algo, y hay momento en que es necesario que haya una cierta... especie de jerarquía.”

Los miembros del equipo señalan que existirían casos cuyo manejo excedería la forma habitual y el modelo de trabajo del equipo. En casos complejos o graves las decisiones deberían ser tomadas por los miembros con más experiencia clínica. Estaría operando aquí una “verticalidad implícita”, algo que comienza a ser reconocido por el equipo.

*E7(15): “Pero yo he visto, que con el paso del tiempo, hay casos que están exigiendo abordajes distintos, como que se ha ido viendo en la práctica. Recuerdo que antiguamente, no logro identificar con qué tendrá que ver pero, antiguamente era como que atendíamos, atendíamos, atendíamos no más... no había estos desafíos, estas exigencias. Pero, al menos en el último año, como si te dijera, que pasaron con ciertos casos no sé que son derivados al equipo, pero que haya existió manejo que se yo farmacológico, manejo em legal, manejo con el cual el equipo no cuenta. Y alguien tiene que tomar una decisión ahí, alguien ha tenido que tomar una voz y decir: “A ver, oye: esto no lo podemos tratar sólo con... eh... con la manera en que nosotros trabajamos”...”*

*E3(5): “Mira, igual ha habido casos en que... hay casos complejos en los que toca decidir qué es lo que se va a hacer... ...ahí como que... ya no es algo que se va a estar discutiendo tanto en equipo. O sea, claro, en el equipo se puede discutir un poco, pero obvio que algunos que tienen más experiencia clínica, que han visto pacientes con*

*trastornos psiquiátricos severos, que pueden tomar una decisión más certera en torno a ese tema. Entonces hay veces en que sí se puede dejar al juego de... la horizontalidad, pero hay momentos en que igual es necesario que alguien tome una decisión un poco más seria. Y ahí igual se da eso, entonces yo creo que en estos casos hay como una verticalidad implícita. Yo creo que eso se da igual, siempre en todas las relaciones interpersonales.”*

Y en esto, la verticalidad implícita sería inevitable, reconocida como algo propio de las relaciones interpersonales, por lo que la relación formativa no estaría exenta de ella.

*E3(20): “...La verticalidad implícita es lo que... es algo... inevitable. Algo inevitable en toda relación interpersonal. Siempre hay un momento en que uno se posiciona respecto a otro en alguna posición... superior o inferior... y eso se empieza a dar en todas las relaciones interpersonales, entonces a este nivel yo creo que es inevitable. Entonces alguien que propone algo y sus ideas son movilizadoras y... generan algún tipo de reacción, eso termina en que algo se siga o no se siga...”*

De esta forma, existiría un cambio, que vendría sucediendo desde no hace mucho en el equipo, en donde surgiría esta toma de conciencia sobre aspectos en casos más complejos, que exigirían un manejo y una decisión de alguien con la expertis atingente al caso. Este movimiento en la relación horizontal históricamente declarada, no sería connotado como contrario a ella, sino más bien como una cierta evolución, que toma lugar a través del neologismo de “una Neohorizontalidad”.

*E7(22): “Un lugar y una confianza. Como que se confía que esa persona puede estar diciendo algo que va a ayudar pal caso. Em... eso es distinto a antes, porque antes era como... todo entraba en discusión, todo, todo tenía que ser discutido con todos, lo cual es muy bueno. Pero en esa discusión donde todos opinaban se sacaba una conclusión. Ahora también, lo que digo que, con ciertas situaciones eso ya no está. Sino que hay alguien en el fondo que toma la palabra y es respetado por el resto... y también puede ser una manera como de... una Neohorizontalidda... no lo sé. Pero yo veo un cambio ahí. Al menos no es la misma horizontalidad de antes, en términos de tomar decisiones interventivas... Ahora no sé si esto es sólo en infanto, no lo sé.”*

Otra forma de tratar este tema en el discurso de los miembros de eQtasis, ha sido a través de hablar de los límites, preguntándose si acaso la Horizontalidad los tendría. ¿Habría límites para la Horizontalidad?, ¿Hasta qué punto se podría llegar?, ¿Habría algo que pudiera restringirla? Se advierte, en base a la experiencia en el equipo y tomando el discurso de una Horizontalidad llevada a extremos, que algunos miembros del equipo se empoderarían tanto, que llegarían al punto de no aceptar opiniones que no sean las propias, coartando toda opción de curiosidad frente a su planteamiento.

*E2(14): "...Y Ahí se enquistaron los chiquillos, y ahí como que viene esta dinámica, no? "ya perfecto, ¿cuál es el límite de la horizontalidad?, ¿Hay restrictivos... en la horizontalidad respecto a que se le dio mucho poder a estos chiquillos para que no dejaran entrar al formador y las propuestas del equipo? ...Como que al final creo que... el límite de la horizontalidad, o cuando se pierde es cuando no entendemos que la curiosidad es un elemento que tiene que ser central al momento de mirar los casos, ponte tú. Cachai? Creo que ahí está como el sello. Si pierdes la curiosidad y te encierras en tu hipótesis, en tu idea, efectivamente no vai a poder dialogar, al final. Y no vai a poder dejar que otros entren con su experiencia a la posibilidad de mirar este caso, Estoy hablando como desde la técnica, no? Como del del... del dispositivo. Pero también es algo epistemológico y teórico... como en los distintos niveles que operan.... Sí. O sea, ¿cuál es el límite? El límite es cuando perdemos la curiosidad... creo yo... más o menos... eso..."*

También se hace notar en el discurso, un constante contraste entre Horizontalidad versus Verticalidad, este último un concepto bastante instalado en la tradición formativa conocida. Algunos tratan la relación de estos términos como una dicotomía irreconciliable, mientras otros consideran que ambas posiciones podrían convivir en la forma de relacionarse en la formación.

*E4(23): "...Eh y siendo también como coordinadora, como que uno pasa a tener como cierto rol donde podría darse una verticalidad, más que una horizontalidad si uno quisiera..."*



*E2(52)b: "...No es ni uno, ni lo otro. Volvemos a caer en estas dicotomías... como que no necesariamente es verticalidad u horizontalidad, son las dos al mismo tiempo, cachai? Dos modos de ser, de desplegarse en la relación de la formación. Eh... así me lo imagino, así lo he estado pensando, y así es como... también lo he vivenciado, como que te estoy haciendo una mixtura, de cómo la vivencia, de cómo lo pienso, quizá también es una panacea, pero así yo lo veo, tratando de abstraerme y estando ahí mismo. Está bueno! Jajajaja (ríe)"*

Otro movimiento interesante, es el que se da cuando aparece dentro del equipo una voz de contenido disonante con la epistemología declarada. Ahí, al parecer, la horizontalidad no operaría tan fluidamente. El equipo tendería a callar esa voz, porque en cierta forma amenaza la identidad y la pertenencia del equipo. Aun así, con el tiempo se comenzaría a dar lugar a esos otros saberes y expertices, haciendo que esa voz no se extinga y llegue, de a poco, a estar en el lugar de todas las demás.

*E7(25): "...yo creo que un punto de inflexión fue la entrada de la Fr, la... Psiquiatra infantil. Yo creo que ahí como que empezaron a pasar cosas... como que se empezó a mirar... otra manera de pensar también los casos. Ahí hubo resistencia: cuando la Fr opinaba, jera como... como na' que ver! Como..." ¡Cómo vamos a mirar el caso así!"*

*E7(26): ... Y ahí como te digo, no... esa voz... o sea, ahí la horizontalidad no operaba, porque la Fr no podía hablar... callada y cuando hablaba...*

*E7(28): Sí, incluso cuando la Fr hablaba era como... no sé po' era una criminal. Te estoy diciendo como cosas fuertes! Como que ella podría seguirse callando. ¿Por qué te digo esto? Por lo siguiente: ella podría haberse seguido callando pero en el fondo como que ella insistió "No, a este niño yo lo veo mal, yo lo medicaría, bla bla bla, bla bla bla" algo así, y ella fue muy valiente en seguir mostrando este conocimiento que también era válido, y te lo cuento porque costó, pero al final igual fue reconocido. Fue... "Oye si, en verdad podríamos mirarlo de esta manera.... Como...", "En verdad no debíamos obviar esto que pasa". Y en la medida que se fue reconociendo también, se fueron haciendo más simétricas las opiniones, o el espacio para la voz, no así el reconocimiento de la expertis. Pero al menos había un espacio para la voz de la Fr, o sea no hubo tanto rechazo."*

Esta misma dinámica se daría también a la inversa, con un reconocimiento selectivo a las voces de quienes son connotados como miembros dignos de la confianza del equipo, dada su experiencia demostrada.

*E3(6): "...hay personas que tienen más experiencia y tienen más conocimiento hacen más comentarios y por lo tanto intervienen mucho más en la sesión y en esa forma direccionan mucho más cómo se va a funcionar en el equipo. Más que nada por un tema de confianza y... experiencia. Que también es algo que se da en el mismo grupo. El mismo grupo empieza a tener ciertos reconocimientos hacia las ideas que algunos presentan y no tanto hacia las otras..."*

## **2.2 Un principio cuestionado**

De los movimientos de la Horizontalidad, mostrando una serie de matices, el discurso de los miembros se radicaliza hacia su total cuestionamiento. Un cuestionamiento que se instala no sólo en la posibilidad, sino también en el argumento que este principio propone.

*E2(22): "...Una forma de distanciamiento crítico poético, no? de la realidad... creo que eso también debe estar puesto en la relación de los formadores con los formados, eh.... Eh... porque también uno podría pensar: "Y pa' qué la horizontalidad!"*

*E2(23): Indignémonos con esta idea media utópica! Cachai, Pa' qué? ¿es posible? No! ¡No es posible! ¡Si la estructura tiene jerarquía! Ya! Nos vamos pa' la casa! Se acabó esta.... Jajajaja (ríe)"*

Para muchos, la Horizontalidad no se daría en forma natural en la relación, incluso para algunos sería muy difícil de aceptar. Lo más espontáneo sería una relación jerárquica, negarla sería como engañarse.

*E5(3): "Ya... em... justo el otro día estaba hablando con una amiga mía de Italia sobre ese tema. Porque ella estudia en el centro sistémico familiar de Milán, donde yo hice mi práctica, entonces conozco los profesores y todo... y estábamos hablando sobre el impacto de hacer errores en terapia con espejo... con un profe atrás que te está mirando, más que un equipo, es como sentirse mirado atentamente de un profe que te está... y cómo en Italia la cosa era*

*mucho más marcada, porque te da mucho miedo de hacer errores, mucho miedo, entonces para no hacer errores no hablaba, o... hacía más errores del normal, la... emociones por el miedo y... igual el profe es una persona tranquila, no es un personaje negativo que te está mirando con una mirada muy pesada, sino que es un profe, un mito en la escuela. Cuando se nombra a él es como... Ah!... ¿puedo nominarlo?”*

Sería necesario reconocer que en la formación se da una relación jerárquica en donde hay uno que supervisa y otro que es supervisado. Interesante cómo aparecen en el discurso los logismos de la supervisión, en un contexto de asesoría. Se hace una distinción sobre el lugar del supervisor como “distinto” y no “superior”. Algo que tendría la función de aliviar ese reconocimiento de la jerarquía en el discurso.

*E8(7): “Ya... yo (se nombra a sí mismo) ... y en particular yo, no siem... no pude aceptar muy fácilmente el concepto de horizontalidad. Nunca lo he podido aceptar muy fácilmente, me cuesta mucho. Eh... lo hago, lo intento practicar lo más posible, pero... no, es a regañía dientes, sino siempre con un ojo, un oído alerta, siempre pendiente de que pudiese no estar funcionando la horizontalidad, principalmente porque creo que las diferencias entre las personas, las diferencias inherentes entre las personas dentro de grupos humanos, provoca que el fenómeno o la relación horizontal no se dé hasta establecerse... hasta establecerse sin precedentes que la generen, no se da naturalmente. Lo que yo creo, vale... ...es que más espontáneamente se da una relación jerárquica. Entonces negar la relación jerárquica, para mí es lo mismo que esconder la tierra debajo de la alfombra. Entonces primero, desde mi perspectiva..., ...parte por reconocer que existe una relación jerárquica, como... como esta relación de supervisor y supervisados. Se reconoce una relación jerárquica. Yo estoy aquí en un rol ¿por qué? Porque tengo una jerarquía distinta de la de ustedes. Distinta, no superior. Distinta, ¿vale?”*

Se señala que sería imposible que el equipo desconozca la voz de los Formadores con mayor experiencia, por lo cual esta voz, pese a la dinámica de trabajo y discusiones grupales frente a un caso, sería la que operaría a la hora de las decisiones.

*E1(39): “Cuando está F, pese a que las decisiones se toman con el equipo, se conversan, se discuten, o sea no es como que F diga y se ordene, no? Eh... lo que termina operando igual... a pesar de la discusión, ¿cierto? Se abre el diálogo, ¡se abra el dialogo! Hay diálogo, hay discusión, hay... decisiones, de hecho F también... como que... hay cosas que toma de esos diálogos, de esas discusiones, pero...”*

*E1(40): Operando... pero él... él... es es es es... la postura igual, la decisión, la visión de F, que finalmente es... o... yo creo que... es la presencia de... o de las formas de ser de él. Que no pueden no estar, no? Y que no se puede “no reconocer” la experiencia de F, no se puede desconocer como eh... no solo la experiencia, sino el manejo, no? La... la visión quizá, como.... Ahora: cuando, cuando hay más miembros antiguos también se discute y... no pasa sólo por F, pero no se desconoce que F tiene un peso importante...”*

Otro prisma desde donde se cuestiona la Horizontalidad, tiene que ver con que, al estar todos en la misma posición dentro del equipo, faltarían ciertas contenciones necesarias desde figuras formadoras que tomen la responsabilidad. En este tipo de situaciones la horizontalidad no tendría cabida

*E7(8): “...Es como lo que... se habla siempre po’, una simetría en términos de la valoración de todos los saberes. Em, en ese sentido, em. Saber que puede provenir de distintas fuentes. Hay otro tipo de simetría, que en realidad yo veo como una “asimetría necesaria”. A veces me pasa... que... haciendo una especie de crítica con la horizontalidad, o hacia la horizontalidad... ..yo creo que a veces en el equipo... se requiere que haya formadores que sean un poco más responsables de ciertas contenciones. Contenciones o tareas, donde ya pienso yo, la horizontalidad no... no tiene mucho lugar”.*

*E7(9): “Mmm... por ejemplo hay unos casos que están atravesados por manejos que son... más técnicos como por ejemplo casos judicializados, eh de repente también hemos tenido como casos que... requieren un manejo, qué sé yo, una mirada más como desde la psicopatología, a mí modo de... ..tiene un origen más específico. Y por eso lado, la cierta simetría deja un poco al azar ese manejo. O lo deja un poco en la responsabilidad de todos. Yo creo que ahí quizá tengo un conflicto con eso...”*

Así la horizontalidad, vista como un espacio donde todos los saberes son válidos, también tendría un efecto en retardar o minimizar la solicitud de ayuda a expertos en casos complejos.

*E7(11): “Sí... sí, sí! Por ejemplo, en los casos judicializados, yo no tengo idea de manejo de un caso judicializado. Aunque sí claro, se puede pedir una asesoría a... el equipo de jurídica por ejemplo, pero de repente... con ese tema de que... “Too se puede”, de que... “Todos tenemos un conocimiento que es válido”, etcétera, como que... como que demora un poco esa petición de ayuda a ese conocimiento más experto. Y que cuando sí la hemos pedido ha sido genial!”*

Al incorporarse otros formadores a los equipos de trabajo, y miembros en distintas etapas de formación, la Horizontalidad comienza a ser declarada como algo que habría que preguntarse, a propósito de la necesidad de contar con formadores, lo que ha dado una visibilidad y énfasis a esta figura, contrariando el discurso declarado al equipo. Con ello, empieza a ser perturbada esa horizontalidad que hasta ese momento, al ser declarada, se había dado por sentada. Se necesitaron otras figuras de peso, además de la que declaraba la Horizontalidad, para que este cuestionamiento resonara, y lograra perturbar.

*E1(42): “Sí! Yo creo que... yo me imagino... Bueno, C. estuvo un tiempo en el equipo de infante y se fue, ¿ah? Y también ahí hubo un choque respecto de la horizontalidad. Y... entonces a mí no me llama la atención que por ejemplo después la horizontalidad también haya sido preguntada, ¿no? Así como: “Bueno, ¿estamos operando horizontalmente?”, “¿Debiéramos operar horizontalmente?”...”*

*E1(44): “En que... miembros de eQtasis empiezan a... hacer el Magister y sigan en equipos clínicos... también. Quizá sea algo que... y que empiezan a ejercer roles formadores. Cuando se empieza también a hablar: “Bueno: necesitamos roles formadores, entonces ¿qué tan horizontal somos?”. Y finalmente la pregunta igual es como... es como que hay que hacérsela, no? Porque, eh... si si estamos con esta distinción, qué tan horizontal somos! ...Y yo creo que la respuesta a esta pregunta es este como concepto de la Diagonalidad, o intenta ser una respuesta, no sé si la responde del todo...”*

El discurso da cuenta de la tensión que se genera al cuestionar la Horizontalidad, pese a que parece ser algo muy sentido por los miembros; tensión que es resuelta a través de la teorización: hablar de la Diagonalidad como “la salida” a este impasse. En esta Diagonalidad referida por los miembros del equipo, llama la atención su función en darle un lugar y una posibilidad más legítima de reconocer, no sólo la experiencia de los formadores sino también una responsabilidad en la formación, que hasta ahora estaba en todo el equipo.

*E8(12): “Porque el concepto no es más que una nueva... cómo lo digo, es un trampolín, es un... truco, es un truco. Es un truco. En realidad es un truco, vale? Porque cuando construimos el texto de diagonalidad, estábamos intentando hablar de asesoría horizontal, y de la relación jerarquizada o vertical, y que nos entrapamos con la D en poder resolver el conflicto porque ambos coincidíamos en que era imposible eliminar la jerarquía 100%. Y que era un truco decir que es 100% horizontal cuando asesoramos...”*

Este concepto se haría presente en el discurso, cada vez que se necesita salir de esta especie de incomodidad.

*E1(49): “...Pero... yo creo que... por eso fue importante lo que genera R con D Mc cuando, cuando construyen este concepto de la diagonalidad, que yo no sé qué tan difundido es, ¿no? Eh porque da una respuesta a esto. Da una respuesta a eso que se ve como: “No podemos ser tan horizontales, pero no podemos perder eso como principio”.*

Existirían ciertas situaciones en donde habría que moverse desde la Horizontalidad a la Diagonalidad, entendiendo que ambas serían esquinas de la relación, hacia donde recurrir dependiendo de lo que se necesite:

*E1(50): “...Con la propuesta de que finalmente lo que opera en el eQtasis no es una horizontalidad así... pura y dura... es una especie de diagonalidad en donde no se pierde el principio de horizontalidad, entendiendo que hay una apertura... ...Porque yo creo que ese principio de horizontalidad opera, a propósito de como... parte de la identidad de eQtasis, opera en “la forma que somos equipo”, pero no siempre quizá opera, o no siempre debiera operar cuando estamos*

*en... la asesoría, o cuando ejecutamos el rol de figura X, o cuando... tampoco se trata que de uno se ponga detrás de espejo y sea como el evaluador de si la devolución se hizo bien, se hizo mal o no, pero tiene que haber una responsabilidad respecto de eh... metaobservar ciertas situaciones que sean relevantes para el proceso formativo. Y también de retroalimentar a quienes están dentro del espejo, y que... quisieran una retroalimentación, que fuera necesaria una retroalimentación en términos super constructivos, ¿cierto?... ...Entonces claro: Hay una horizontalidad en el operar, y que busca ser cuidadosa en cómo se ejerce esa figura de formación, sin caer en una expertis..."*

Al hacer este movimiento o "truco", igual se reconoce que alguien también podría imponer la Horizontalidad. El consenso entonces estaría en transitar. Transitar entre la Jerarquía y la Horizontalidad, a través de la Diagonalidad, asumiéndolo y dejando de lado la discusión de "qué es lo verdadero".

*E8(13): Un truco... poquito... poniendo la jerarquía debajo de la almohada, pa' que no se note. A eso voy, que es un truco. No es que sea falso, no es falso cuando estás ejercitando la horizontalidad, es verdadero lo que estás haciendo. Pero, si yo impongo esa relación y todos juegan a ese ritmo, todos saben que quien impuso esa relación soy yo, y aunque sea un milímetro más arriba, me pone un milímetro más arriba.*

*E8(15): ...Si tienes a 5 personas y de esas 5 personas, 4 lo aceptan y uno no, ¿Qué va a hacer el asesor?, ¿Va a respetar la solicitud de jerarquía que le hace el quinto asesorado? O va llevar al asesorado a que conver... le va a responder de todas maneras pero en el campo de juego de él, del asesor, por lo tanto de nuevo llamándolo a la horizontalidad, ah? Y si el asesor llama a la horizontalidad a aquel asesorado que te pide verticalidad, ¿qué está haciendo el asesor? Imponiendo su jerarquía. Es un truco! Entonces para mí no es ni vertical, ni horizontal ...*

*E8(16): Es... Yo necesito identificarme con un grupo, pa' poder sentirme bien con lo que estoy haciendo tengo que identificarme con un grupo: el de los horizontales, o el de los jerárquicos. Pucha, entonces cuando llegamos a esa conclusión, nos dimos cuenta de que en realidad lo que hay que hacer es transitar. Pero lo que más nos pide nuestro modelo teórico es no casarnos con una verdad y considerar que esa verdad, aún cuando encontramos algo que podría ser verdadero, no considerar eso verdadero como eterno e inamovible, sino como transitorio, y que sigue siendo verdadero mientras es útil que sea verdadero...*

*E8(17): Terapéutica?, es decir, formativa? Eso uno tiene que transitar entre la jerarquía y la horizontalidad. Entre la jerarquía y la horizontalidad constantemente... y La forma de hacerlo es en diagonal y puede ser la forma más corta...*

*E8(18): Claro, ahí depende de lo que diga el formador... depende del objetivo del formador, porque es lo que busca: eficiencia o reflexividad... vale? A mí me gusta jugar a dos polos y al medio, que es un tercer polo, que es la mezcla de los dos. Entonces, y solamente por porfiar, porque es todo incierto, es jugar a hacer un truco... Es que para mí no está mal hacer trucos, cuando uno ve un mago, uno sabe que no están cortando a una persona por la mitad, sabe que no es verdad, pero "Oh! Se ve igual que si fuese verdad!, qué bacán, lo volvió a cortar, mira!" Lo entretenido es que cuando uno sabe que no es verdad, pero mientras está ahí hace "Como si" (con énfasis) fuese verdad..."*

## **Funciones Discursivas**

Los movimientos en la Horizontalidad tendrían, en el discurso de los miembros del equipo, la función de abrir los espacios para todo aquello que se desmarca de su llamado, cuando se trata de aplicarla como un absoluto. Se intenta validar que habría distintas formas de llevarla a la práctica, para no reconocer abiertamente que hay formadores que simplemente la descartan.

La toma de conciencia sobre estos movimientos, tendría la función de marcar un nuevo tiempo, invitando a que el principio de Horizontalidad se abra para ser enriquecido porque esto sería necesario e inevitable, en una forma en la que la identidad y la fuerza que se le atribuye a la Horizontalidad en la relación, no se vea amenazada.

En este repertorio, existe además un reposicionamiento de la jerarquía en la relación formativa, no como un antagonista acérrimo, sino viniendo a complementar en aquello en que la relación horizontal no daría cuenta.

Detrás de esa imposibilidad en desconocer a los Formadores, estaría la función de validarlos explícitamente, solicitando su presencia.

La evocación de la Diagonalidad, tendría la función no sólo de aliviar la tensión antes mencionada, sino también tomarla como punto de referencia para



ampliar la reflexión sobre esta relación en el equipo, teorizando, de modo que sea más legítimo y cómodo ponerla en el discurso.

La *metáfora* que inspiraría este repertorio es: “*La Horizontalidad, una Quimera*”, algo que se anhela o se persigue, pese a ser poco probable que se realice. Si hay algo que se ha enseñado en este escenario formativo, es a buscar la Horizontalidad en la relación. Esto vendría de una cierta fidelidad aprendida, a la herencia de la Escuela de Milán y de otros teóricos altamente connotados en el mundo de la Terapia Familiar, a quienes se debe todos estos principios orientadores respecto a la relación, la instrucción, la jerarquía y el aprendizaje, y que, al seguirlos los posicionaría en un status de elite epistemológico-teórico-práctico. Sería esta entonces la hipótesis sobre el origen del anhelo. Luego viene la crítica de este, que también sostiene esta metáfora, catalogándolo como casi inaccesible o inalcanzable, argumento que vendría del esfuerzo, la tensión, la duda y el malestar que a muchos les ha generado cuando intentan ser horizontales siempre, para darse cuenta de que no sería posible. Ni siquiera el más horizontal de todos, se mantendría así en la relación a la hora de las decisiones.

### **3.- TERCER REPERTORIO: Formador, en lo alto.**

Este repertorio surge de un discurso que presenta al Formador en un lugar alto, como una cima en la alta montaña, a la cual es muy difícil de acceder. Sería una misión sólo para valientes, terapeutas muy seguros de sus habilidades y muy comprometidos con la causa de la formación, casi héroes y muy capaces a la vista del equipo. A su vez, y por efecto de la altura, sería algo difícil de definir, con la expectativa de muchos puesta en sus hombros. Presenta 4 elementos: *Una Investidura, Algo para pocos, Difuso y Desde lo que se espera.*

### 3.1 Una investidura

La investidura tendría relación con todas aquellas cosas, personas, o actitudes que aparecen en este discurso, que de alguna forma habilitarían a un miembro del equipo a moverse de su status de miembro en la relación dentro del equipo, para comenzar a relacionarse como un Formador, o al menos tener actitudes de Formador, sentirse como Formador, o que los otros así lo sientan.

Hay quienes señalan que el formador, además de sus competencias en habilidades blandas y técnicas, debería ser legitimado por el equipo.

*E2(15): “Es que nunca me he creído el cuento y no me gusta el lugar del formador. Siento que es un lugar de mucha responsabilidad, que tienes que tener muchas habilidades blandas, junto con las técnicas... I: Y ¿qué se necesita entonces para tener un lugar de formador en esa relación?”*

*E2(16): Eh... creo yo, como la legitimidad del equipo, eh... y una actitud de facilitador de distintas miradas, poder generar aprendizajes conjuntos, eh... eso”*

Existiría también una cierta investidura de Formador, otorgada por el poseer un conocimiento, respecto de una necesidad específica en el funcionamiento del equipo.

*E8(18): “...Entonces es un ejemplo, tal como el de las asesorías para mí, en terapia y en clase, siempre es un proceso formativo. Es un proceso formativo al que invito a mí contraparte a que participe conmigo, pero que participe conmigo no porque yo sea el más experto de toda la vida, sino porque yo sé 2 o 3 cositas acerca de un área específica del conocimiento, que me podría servir si es que usted tiene un tema que coincida con lo que yo sé. Si no, vamos a tener que descubrirlo.”*

*E6(8): “Pero es complejo porque siento que igual las personas que vamos entrando podemos ayudar, eh estamos formando también. Por ejemplo, no sé, a ver yo estoy metida en la perspectiva de género, una cosa que a mí me interesa y que es algo nuevo... o sea como que este último año ha tenido como más cabida en las discusiones. Incluso yo igual he como tratado de apoyar desde ahí, como de lo que sé de la perspectiva de género, y también he por ejemplo formado, o no sé si formado pero ayudado a la formación de ese ámbito.”*

Llegar a ser Formador sería algo que “sucede”, por una cuestión de antigüedad. Es como que el peso de la trayectoria impusiera el deber de formar, sumado al mandato explícito de otro formador. Esta investidura también tendría relación con el vacío de figuras formadoras.

*E1(19): “Em, yo creo que pasa de todo. Así como, es algo medianamente explícito, pero es algo que sucede también. Que se da principalmente, que uno tiene que asumir “Oie, soy la más vieja... que va quedando, no?””*

*E1(20): “La parte explícita es como... que F te diga: “Bueno, tú y la P están en condiciones de... (ríe) de tener un poco un rol más formador dentro del equipo, em... quizá también él menciona otros nombres, cierto? Pero eh... G, por ejemplo, eh y la parte quizá más implícita es cuando también uno se da cuenta o sea, se fueron los miembros fundadores del equipo clínico infanto juvenil, y... claro... yo y otra colega más está como... no desde el inicio pero está ya hace como 4 años en el equipo, entonces es como lo que toca, eh... Pero claro, pasan ambas cosas, no hay una conversación que uno tenga así, de un año, (ríe) no es que F te siente a la mesa y te diga “de ahora en adelante vas a ser formadora”, pero en conversaciones quizá así desde la informalidad, o desde... incluso tal vez... porque además dentro del eQtasis yo también cumplí mucho tiempo otro rol, que era ser miembro de sinapsis, em... y desde ahí también se discuten esas cosas. Entonces de ahí quizá había una sensación más explícita de que, de que ya tocaba, y no solo porque ya llevaba años en el equipo eQtasis general, no solo porque se iban los miembros formadores...”*

La metaobservación desde, distintos niveles del conocimiento sería una habilidad importante de destacar, que validaría a un miembro del equipo para ser formador.

*E1(14): “Yo creo que tiene que ver con... ..los temas quizá como (cambia tono de voz) epistemológicos, teóricos, como... (afirma) quizá se ocupan, operan, ¿cierto?... en lo que yo estoy diciendo, no sé qué, pero hacer el link, hacer como esa, ese ejercicio que es más “metaobservador” quizá, pero que es muy necesario también en esa figura...”*

La empatía por los que están partiendo, sería otra actitud que invertiría a un Formador. Esta empatía vendría evocada desde la propia experiencia de

formando llegando a un equipo que un día le acogió y se hizo parte de su crecimiento.

*E7(6): “En que puedo empatizar con los miedos, con la necesidad de compañerismo, con... la posibilidad de opinar desde el no saber digamos, entre comillas el “No saber”, que pueden tener como los chicos que están recién atendiendo. Yo también tengo un estilo personal, como que eso obviamente que viene conmigo y too, eh que tiene que ver con... con acompañar un crecimiento, con acompañar un proceso que no es fácil, que da hartito conocimiento personal y profesional, pero creo como el equipo me ha... como que reafirmó esa parte mía también. Como que era necesario, como que era bueno...”*

*E8(21): “Y ahí viene la primera parte de la relación jerárquica, en donde el formador, frente a la duda o la indecisión, puede apoyarse como un tutor... la palabra tutor viene de una vara seca y recta, que se pone junto y se entierra junto a un árbol joven, al cual se le amarra para enderezar el... el tronco. Entonces el tutor fue alguna vez un árbol, pero ya no es. Fue una vez un árbol joven pero ya no es, vale? Y nunca volverá a serlo, y sólo sirve para que el árbol joven se apoye y se enderece. Y sólo sirve por un tiempo...”*

### **3.2 Algo para pocos**

El Formador debería contar con ciertas competencias cuya complejidad, estaría dada por varios aspectos. Dentro de ellos, estaría la constante vigilancia del cumplimiento de los principios del equipo en la dinámica de la relación formativa. Otro punto que se destaca en el discurso es la sutileza de estas competencias, dando cuenta de que éstas no serían del todo conocidas y dejándolas en el campo de la propia interpretación.

*E1(10): “En el sentido de tener esas competencias. Esas que te describo como desde lo que... debiera hacer un formador, no? Como el... el ocuparlas, el el estar atento a a que eso se haga, ah? Y además verlo y ver... la horizontalidad y todos los demás principios que rigen el... al equipo, eh... entonces desde ahí, eh a mí me era muy fácil, por ejemplo ser una coordinadora, en algún momento que me tocó ser, que estuviera más atenta quizá a las cosas así como de tiempo, de estructura, que... a estas cosas que son más sutiles en... en el rol, ah?”*

*E1(52): "...Em... y por eso también... eh... el rol de formador es un rol tan cuidadoso. Y es un rol que es más del, que tiene mucho como de metaobservar así, más que el indicar "el cómo se debe hacer" o "el cómo se hace". Y que quizá tiene que ver también con el preguntar. Una breve discusión y abrir preguntas. Y yo creo que el ánimo de responder, responde a ese principio de conservar el cómo hacer las cosas, pero un poco dar cuenta de que la responsabilidad de formar recae en ciertas personas, entonces hay una experiencia en el equipo, hay una experiencia en hacer terapia, o hay académicos que que tienen una voz que es distinta. Entonces que tengan también el rol de abrir la discusión, de generar buenas relaciones como horizontales..."*

Sin embargo, el tener competencias no sería suficiente. Quien desee ser Formador debería además empoderarse: sentir que puede realizar satisfactoriamente esa función y movilizar otras voces dentro del equipo.

*E1(16): "...entonces los que eran formadores ya no estaban, entonces había que ser como una máquina de formadores! (ríe) por decirlo así (ríe) eh no sé si capacitarlos sea la palabra, pero como... empoderarlos, como que fuera una función que ellos consideraran que pueden... que tuvieran la la... noción de que tenían que ejercer, y que tuvieran también las competencias y que se sintieran competentes pa' hacerlo."*

*E3(15): "Yo creo que ahora último me siento un poco más formador, pero no por... yo encuentro que no es porque yo sepa mucho, ni porque maneje tanto las cosas, sino que es porque soy un poco más osado en mis ideas, entonces finalmente la credibilidad depende mucho de lo que pasa en los equipos..."*

*E3(16): "...Por eso decía que, más que... el formador sea alguien que sea alguien elegido como formador... , es una actitud más que nada, que tiene la... dentro del equipo digamos, es alguien que sí moviliza al equipo, que sí le da una dirección, y que sí concreta una actividad... más que nada lo veo así."*

Ser formador sería un rol que cuesta mucho asumir, dado que existe la sensación de que se espera mucho de quien ejerce ese rol. La responsabilidad asociada al rol, también tendría un gran espacio en este discurso, al punto de señalar que no sería deseable, dada la gran exposición que implicaría.

*E1(16): "...pero a mí me costó asumirlo, como "ah esto que estoy haciendo es formación". O es parte del rol formativo, es parte de lo que debiera generarse en la relación formador formando ¿cierto? Eh... pero parece que se vive así, entonces por eso te digo que me cuesta como... pensar desde que rol te voy responder como esta gran consigna."*

*E1(17): "...quizá me acomoda más un rol de coordinar porque quizá ahí puedo ser más útil, y me y me... deja un poco más ligera de tener que además estar así como..."*

*E2(49): "Quienes coordinan esta cuestión po, no?! (ríe) Y también quienes de alguna forma han hecho una trayectoria de... un proceso, para que sean Clogados como formadores. O sea, ¡te dai cuenta! ¡Por eso yo no quiero ser formador!"*

*E2(50): "Es como un tremendo cacho! (ríe) Entonces desde ahí como que el rollo... es tremenda responsabilidad... Esto así como pensando, así como dramatizando un poco el mono! Es más sencillo... Pero eso es como lo que yo he pensado en este tiempo."*

*E8(40): "...El problema es que, a medida que iban pasando los años, quienes nos íbamos quedando, el trabajo se nos iba haciendo más pesado. Porque dejábamos de tener colegas que tuvieran la suficiente... la misma experiencia que nosotros, y que pudiesen hacerse cargo de más responsabilidades. Porque no tiene que ver con que si eres capaz o no eres capaz de hacerlo, tiene que ver con que si eres capaz o no eres capaz de responder a la responsabilidad. Porque al final del día te van a llamar y te van a decir "Lo hiciste o no lo hiciste?, y cómo lo hiciste?, y estuvo bien o no?" ¡Porque esa es una parte que los formandos en eQtasis no ven!"*

*E2(32): "...Bueno y esta reunión que tuvimos en casa de C., em... dicen que yo podría ser el formador y yo dije "no olvídale, no quiero ser el formador". Pero es que tú reúnes las características, "no lo siento, pero yo a lo más voy a coordinar al equipo pero de formador no me animo porque...." No! tai loco!..."*

*E2(34): "No! Es mucho... No! Tiene que ver con un rollo mío. No, un lugar de mucha exposición..."*

### **3.3 Difuso**

Ser Formador en el equipo de eQtasis, no deja de ser complejo, si se intenta atender a su declaración de principios y a la vez a la formación misma. Por

ello, hablar del Formador no sería tan fácil. Decir lo que pasa cuando no está y a la vez justificar o tratar de menguar ese deseo intrínseco por que esté, atribuyéndole habilidades que enriquecen el trabajo, porque se necesita hacer notar la importancia de su presencia.

*E3(12): “Yo creo que no hay una diferenciación clara, es más como una diferencia en la actitud, y... quizá en cómo usa el espacio, pero en leves formas de cómo usa el espacio, igual... La figura formadora va a hacer un comentario un poco más completo, y más explicativo respecto a lo que está pasando... no sé si explicativo sea la forma, pero digamos que da una respuesta más completa que engloba los distintos comentarios que hacen... los formandos, digamos. Pero da una mejor... una propuesta que también organiza la conversación, que muchas veces también puede proponer un nuevo tema en discusión respecto de un caso, yo creo que ese tipo de cosas sí se ven, yo creo que en más de una figura formadora. Pero como decía, ni siquiera están como bien establecidas, entonces muchas veces puede salir de alguien que no es figura formadora.”*

*E4(16): “El equipo de adolescencia. Y... en... el viernes, cierto que F es como la figura formadora, pero él no está siempre. Entonces igual... no siempre hay como un... el no está...”*

La ausencia de una figura formadora dentro del equipo, se hace sentir en este discurso. Y esto, dado que dicha ausencia de Formador tendría efectos en el ritmo de trabajo y su continuidad. El trabajo se percibiría como poco nutritivo, con una sensación de abandono, por lo que se reclama su presencia.

*E5(43): “Eh... en realidad... pienso que la figura del formador es obligatoria en el equipo. Como que tiene que existir.... ...Y este año perdimos F por mucho tiempo, porque estaba en otra cosa. Y... el equipo, creo que se paró mucho, como... no avanzó mucho... se quedó en “OK, estamos trabajando” pero muuuyyyy tranquilo, sin avanzar. Como que se puede trabajar, pero no crecí mucho en la primera parte sin F.”*

*E5(46): “No... de hecho empezamos a hacer un trabajo de grupo pequeño para hacer algo de formación porque no había nada, nada, nada, nada. Y eso funcionó, funcionó y justo llegó otra vez F... de hecho no es tanto la acción de F, pero simplemente su presencia hace que alguien se motiva para... decir, proponer algo interesante,*

*diferente. No sé si es una sensación o una coincidencia, pero me pasó que la primera parte del año, sin F, fue un poquito... así perdido... lento, poco interesante, sin poder crecer. Como trabajando pero... con poco... poca técnica, pocas herramientas teóricas..."*

*E5(48): "Con poco... es que trabajamos poco... fue muy lenta la... cosa. Creo que había un caso... sí, sólo un caso y... no sé si fue una coincidencia, pero... me pareció muy leeento. Como sí, pienso efectivamente todo el trabajo del año... el último mes fue así como: 3 casos, con ganas de trabajar. Pero había por mucho rato como... pocas ganas de trabajar, y mucho abandono..."*

Dentro de esta figura que parece no tan clara para los miembros de eQtasis, el Formador sería un rol que hay que inventar constantemente, dando una sugerente libertad en el rol, aunque, por otro lado, también aparece la necesidad de hacer explícito un método de trabajo por parte del Formador.

*E5(21): "Porque... es un rol... novedoso, creo porque... el formador se pone como muy en juego, como que puede dudar sobre su rol de formador. Puede..."*

*I: ¿Quién puede dudar sobre su rol de formador?*

*E5(22): El formador mismo.*

*I: Ya, ¿en qué sentido?*

*E5(23): En sentido que... ..Eh... me imagino que es difícil, me imagino que es difícil. Pero igual creo que se disfruta como que... es algo que no está bien estructurado... ..En eQtasis es diferente, como que el rol del formador se va inventando creo cada vez. Depende mucho de la persona, depende el caso clínico, depende de mucha cosa. El formador lo veo como... no lo veo como claro... no estoy acostumbrada a verlo, entonces me imagino como cambiar radicalmente la figura del formador, e imaginarla, crearla otra vez es difícil, pero igual más creativo, más entretenido, puede te dar más satisfacción. Igual es importante... lo veo como poco protagonista, el formador."*

*E1(9): "Eh, como por ejemplo, em... se hace énfasis en una pre sesión, de... en la discusión del caso cierto, eh... y se empieza a hipotetizar, no? Y entonces la figura del formador debiera tener como eh... como una conducción de ese proceso de hipotetización, en donde se haga explícito ese proceso de hipotetización y eventualmente eh... se lleve así como eh... un ejercicio, que antes era muy usado y que yo no sé que tanto los equipos clínicos ahora lo están ocupando, que es como que "ya de la hipotetización pensemos*



*en un dispositivo táctico, pensemos en la técnica, cierto? y es como todo así... incluso tenemos como que anotarlas y hacer como todo un esquema pa´ armar una sesión.”*

### **3.4 Desde lo que se espera**

Lo que se espera de un Formador en un equipo clínico de eQtasis, tendría en este discurso toda una gama de matices. En este espacio de formación, el Formador por una parte estaría llamado a aportar a la formación, situándose en una relación horizontal y a no acaparar para sí el lugar de poder.

*E2(12): “Cuando uso la palabra “burgués del conocimiento”, estoy pensando como... como en la dinámica de concentración de la riqueza, no? Como que hago ese paralelo. El burgués lo que hace justamente es concentrar la riqueza, no? Y de ahí sale el capitalismo, No? y desde ahí como que claro, el capitalismo con su acumulación de la riqueza, lo que hace es que genera más periferia, no? Porque hay otros que no pueden saber tanto. Pero ahí hay una tensión, no? Como... como muy curioso. Como que el formador tiene que ser consciente de ese movimiento. Del lugar que tiene ahí, y de poder flexibilizarse también de que, como acumulador de cierto conocimiento, hay cosas que... tiene que abandonar, no? Como el ego... jajaja (ríe). Como entender de que “Bueno, loco, ¿no lo sabes todo! Y puede ser que lo que estás planteando, te va a quitar este lugar de poder absoluto””.*

*E7(7): “...Yo creo que eso, si después lo pienso como ya en un rol más como de formadora, pienso que eso es lo que yo trato de promover... ayudar a pensar de cierta forma. No tiene que ver con imponer, sino que tiene que ver con promover, con estimular, con movilizar de cierta manera. Y que yo creo que es una movilización muy necesaria para la formación profesional en esta pega, poderte expresar, hablar, emerger, pero para que eso pueda ser, tenís que sentirte como alguien importante, una voz importante en el equipo. Y eso... se logra un poco siendo un formador que pueda ver al otro de manera más simétrica.”*

Pero a su vez, en esta relación el Formador también tendría una responsabilidad distinta al resto de los miembros del equipo en torno a resguardar, que la reflexión que se genere, no dañe a los “asesorados”, dar confianza y velar porque el trabajo del equipo no se diluya.

*E8(11): “Porque es mi rol primero, y... cuando asesoro, aunque sea en una relación de horizontalidad, y además de dar mi opinión como todas las personas horizontalmente, yo tengo una responsabilidad superior, o... extra... para no ponerme superior, extra. Que es que la conversación no sea dañina para quien está siendo asesorado, que sea beneficiosa. Nadie más tiene esa responsabilidad. Lo demás lo podrán querer hacer por voluntad, o no hacerlo por voluntad, pero quien debe velar porque eso se cumpla es el asesor...”*

*E3(25): “Mmm... yo creo que igual es importante que haya personas con experiencia que den un poco de confianza también al... a los formandos. Como que, quizá no está estipulado quién es el formador, pero si no hay alguien que de esa confianza como de una persona que sabe, como que se pierde ese... el trabajo se diluye.”*

*E6(10): “...Eh, pero eso sí. Yo siento que es necesaria... que esté ahí.... Eh que hayan personas como con el rol de formador, que un poco como guíen las situaciones pá que no se vayan pa´ cualquier lao, o pa´ que se discuta, o pa´ que se ordene, es como eso, más ordenar, porque todos... todos vamos cumpliendo roles distintos dentro del equipo...”*

*E1(16): “...incluso así como que uno entiende que tienen que tener quizá una... como un rol más activo dentro del equipo, que proponga quizás temas que no se han visto, que no se han... visualizado “oye, que no se nos escape esto”, “que no se nos escape esto otro”, que quizá puede tener que ver con la formación...”*

Es interesante cómo la expectativa que se genera en torno al Formador puede llegar a ser tan amplia, tocando aspectos no sólo respecto a su rol facilitador y movilizador del equipo, sino también en cuanto a la acogida, a dar pertenencia y a impregnar al equipo del “el espíritu eQtasis”, llegando a señalar que no habría límite en este rol.

*E2(20): “Como un facilitador, super consciente de que la horizontalidad es una actitud, de qué hay otros seres que están... que están... ponen su experiencia en su proceso de formación, a propósito de distintas fuentes... eh... y... que debe promover la curiosidad no es cierto? de cada uno de los integrantes, para poder aportar no es cierto? a la construcción del caso, al final. Eh... sí, eso. Y además como esta idea también de indignarse, no? Creo que hay*

*ahí una actitud super interesante. Como de indignarse respecto de lo que no vemos, cachai? Pero una indignación entendiéndola desde la pasión. Cuando tú te indignai es como “qué está pasando!” Esa indignación. Esa indignación... se traduzca en algo que movilice otras voces. Como decir: “Esta pareja”... la indolencia respecto de la violencia. Un formador debe ser sensible a esos elementos, ponte tú, y promover un dialogo respecto a eso...”*

*E8(21): “...Entonces en la formación uno tiene que, no solamente tiene que formar teóricamente a las personas, sino que también tienes que formar anímicamente a las personas, tienes que formar íntimamente a las personas...”*

*E1(27): “...sino con el eQtasis en su generalidad... se genera entonces como una sensación de membrecía. Es un poco lo que yo viví, entonces pa´ mí igual un rol formador implica eso también. Y... por eso te preguntaba cuál es el límite de la asesoría, porque yo siento que el limite... que no hay un límite en el rol formador del equipo. Al menos como yo lo... como yo construí ese rol que no está escrito, digamos, pero que lo hice a partir de mi experiencia. Y que entonces es parte también de mi rol, y yo siento que ahí yo puedo seguir... dar más ganas a mi rol de formador, era como transmitir el espíritu eQtasis. Y transmitirlo no sólo como en términos, “lo clínico”, “lo del caso”, qué se yo... “hipoteticemos, y pensemos, y... tengamos esta mirada de segundo orden”, sino que también la experiencia de pertenencia del equipo...”*

El rol de Formador, en el discurso de los miembros de los equipos clínicos de eQtasis, surgiría de un ejercicio de mirarse al espejo, un intento de evaluarse a sí mismo frente a la idea de desempeñar este rol, tomando como referencia la concepción personal de lo que un Formador debiera ser, y contrastándola con el concepto que se tiene del propio desempeño.

*E1(9): “...Em... y entonces esas cosas se conversan. Como por dar ejemplos, pero em... desde mi experiencia, que no se si responderte, desde qué rol digamos, (ríe) porque... a mí me... me costó digamos, hartó tiempo y hartó rato, que yo creo que no sé si me terminó de calzar... el rol de formador para mí...”*

*E3(1): “A todo esto, yo cómo estoy en todo esto? Como formando o...? (ríe) es que no sé cómo me consideran para la investigación, si en una categoría u otra dentro del equipo...”*

*E3(2): “Ya... Igual estaba pensando que existe eso de no saber cuál es la posición que uno tiene... eso de no saber la posición que uno tiene, como que igual es algo de horizontalidad (ríe), si no sabís en qué pará estai, entonces...”*

*E2(15): “...y además me tensiona mucho porque siento que el rol del formador... yo soy muy autoexigente. Siempre busco como, no se si la perfección pero me tensiona el no poder dar respuesta a lo que de pronto... la gente... espera que hay que hacer. No sé si cumpla el rol de formador, pero...”*

## **Funciones Discursivas**

La investidura de Formador, en los distintos prismas de este discurso, le permite al equipo decir que no cualquiera puede ocupar ese lugar. Le permite además construir las formas de validación que se consideran legítimas para que alguien sea un Formador, en un reconocimiento desde el equipo y desde sí mismo y sus competencias.

La gran complejidad y costo personal atribuidos al rol de Formador, cumpliría la función de manifestar que la mayoría no quiere serlo, prefiere ser un formando que participa de la formación desde lo que hace el equipo en su conjunto, y no a través de una gestión más personal, ya que esto iría de la mano de muchas otras exigencias, a las que el equipo considera, pocos podrían responder.

El hacer notar la ausencia del Formador, hace parte de un reclamo y a la vez, de la petición por su presencia. Se dice que sería un rol a inventar en forma constante, con la función de aliviar la incertidumbre de todo lo que aparece sin respuesta respecto del Formador en eQtasis.

El equipo solicitaría al Formador que tenga un pie en la Horizontalidad y otro en la responsabilidad por la formación, esto último, algo que pocas veces se asumiría en primera persona.

La *metáfora* para este repertorio estaría dada por “*Un lugar exigido*”, exigido por todo lo que se espera del Formador, y exigido porque el equipo exige su presencia. A su vez, el Formador también necesitaría ser de alguna forma

inalcanzable, estar en la cima de lo que no está muy definido, porque la exigencia es tan agobiante, que en la cima habría un poco de libertad, la posibilidad de mirar desde arriba esta exigencia y escoger su forma de respuesta.

#### **4.- CUARTO REPERTORIO: Un Formando “Pro”**

Este repertorio surge del deseo manifestado por el Formando, de contar, en el presente, con todo a su favor para aprender, relacionarse cómodamente y ser nutrido en el trabajo de equipo. Se ha denominado con el apellido “Pro”, para dar a entender que en este discurso el Formando se muestra como “Pro Formación”, “Pro Formador”, “Pro Expertis” y profundamente gracias por la relación horizontal. Está compuesto por 4 elementos: *Todos queremos ser Formando, Pide Formación, El Formando formando y La Retribución.*

##### **4.1 Todos queremos ser Formandos**

La expectativa de un formando al llegar a eQtasis se basa principalmente en aprender, en la búsqueda de una expertis. Al incorporarse al equipo, los miembros señalan que les impacta la horizontalidad de la relación, y ese espacio que les da la posibilidad de aprender mirando, de probarse a sí mismos por primera vez en la clínica, de poner sus ideas en juego, de avanzar cuanto cada uno quiera avanzar, en un ambiente de apertura y resguardo. Este estilo de relación formativa, les otorgaría una cierta dignidad, en donde ya no se sienten diferentes a los demás, lo cual les posiciona, no sólo para aprender sino también para querer participar de la formación del resto.

*E2(3): “O sea, yo entré y... tenía la inquietud de tener a alguien, de que... de alguna forma pudiese aprender de él, ¿no? Como un deseo por el conocimiento del otro, para poder incorporarlo, ¿no?...”*

*E4(4): “...No sé, es como raro de explicar, de hecho creo que me ha*

*permitido avanzar más de lo que había avanzado a lo largo de la carrera, porque la... como tú bien dices esta relación que se da aquí entre entre... no se sí como profesor-alumno, o formando y formador, eh... como que.... Por ejemplo: de partida a mí algo que me llama mucho la atención es que todos nos podemos tutear. Y yo nunca había hecho eso ni en el colegio, ni en todos los años de universidad, entonces ahí como que ya se nota al tiro que hay como algo de ser igual a igual. Por ejemplo, yo soy compañera en este equipo el del viernes, de... personas que ya son psicólogos, y creo que soy, junto con otro compañero, los únicos de pre grado, eh... pero no se nota. O sea como que de hecho yo soy terapeuta, y hay otros psicólogos que nunca han sido, entonces como que... creo que eso es super enriquecedor para mi propia formación, y también para los que son como “más avanzados” que yo. Como... ellos suelen participar de mi formación y yo de la de ellos, a pesar de que, al parecer, ellos ya están más formados que yo.”*

*E3(21): “...Lo otro, es que yo tengo siempre muchas ideas, se me ocurren ideas, se me ocurren cosas y es super difícil ponerlas en juego, y... aquí en los equipos son muy receptivos a ponerlas en juego, entonces como que por fin siento que hay un lugar en donde se me ocurren cosas y puedo ponerlas a prueba. Y es algo que no... no lo podía hacer antes. Estar en un lugar resguardado, un lugar donde se pueda discutir, donde haya apertura para hablar esas ideas locas que se me ocurren, y de repente son tomadas en cuenta y de repente no... Entonces eso es lo que me ha movilizó a estar en tantos equipos de... eQtasis. Pero para mí ha sido la mejor instancia de aprendizaje...”*

Se valora aquí que el Formando, desde su curiosidad, podría aportar novedad a la formación de todos. A su vez se devela en el discurso, esa intención de no querer dejar de ser formando, a modo de mantener la posibilidad siempre abierta de seguir creciendo.

*E3(10): “...Entonces, hasta el formando cumple una función formativa de los otros. Desde su curiosidad, desde las dudas, desde las propuestas, desde la innovación de posibilidades que a uno igual no se le ha ocurrido porque tiene pautas más instauradas para... se empieza a dar un poco... aprendizaje por esos lados. También... obvio que van a aprender, igual que todos... que todos los que participamos en eQtasis efectivamente venimos a aprender... cosas nuevas pa’ la psicoterapia... Todos estamos con la visión de ser formados, todos queremos ser “formandos”...”*

Por otra parte, el Formando valora mucho la posibilidad de entrar en esta especie de juego, que le da cierto anonimato a su estado de aprendiz, y le posiciona en lugar de experto frente a sus pacientes, algo que les serviría para crecer y validarse frente a ellos. Aún así, se aclara aquí que el deseo de aprender no estaría en desmedro del deseo de ayudar, y hacerlo bien.

*E4(6): "...Nunca atendí digamos así un caso, ya llevamos como 7 u 8 sesiones, y yo siempre pienso que la familia, no tiene idea de que yo... estoy recién empezando, entonces eso pa' mi igual es como super... es como rico que no sepan que yo no soy una experta. Porque puedo hacerme la experta frente a ellos, y ahí voy aprendiendo. No sé , es como... no sé si eso se dará en otras instancias, como pa' otros compañeros que están en otras cosas."*

*E4(7): "Mmmm, yo creo que cuando uno... o sea lo digo como en la relación paciente- terapeuta, yo creo que pa' ellos es importante estar como frente a un experto en la temática... yo creo. Y pa' uno, poder mostrar su mejor cara frente a ellos. A mí me ha servido como pa' poder ir preguntando, como tratando de ser mejor para ellos. No es solamente una... no es solamente como una instancia para mí, la atención de pacientes. No solo yo me estoy formando, también ellos están recibiendo una ayuda de parte de nosotros. No es tan... tan instrumental mi acción ahí, como yo solamente quiero aprender... o sea como que quiero devolver un buen trabajo."*

Uno de los aportes que los Formandos reconocen de este espacio de formación, estaría en la posibilidad de participar en reflexiones con múltiples voces, nutriendo su propia posición hacia una formación más diversa. La idea de adquirir experiencia se asocia a un descubrir la mejor versión de sí mismo en terapia, todo esto apuntando siempre a ser cada vez más experto.

*E6(4): "...pero que en ese espacio se puede dar como eso de que... da lo mismo de donde vengai, no tenís como un título "Yo tengo más título", no. Al contrario: porque... eso es lo bacán de esto po' que te permite ponerte en distintas situaciones, tener distintas experiencias de donde podís tomar, claro si al final la formación es mucho más rica, mucho más diversa, eh... no sólo está sesgado por tu posición po', porque están todos situados de alguna forma en su contexto... tienen su propia forma de ver el mundo, tienen su realidad..."*

*E4(8): “Sí, podría decir que sí. Como el querer hacerlo bien, creo que en parte tiene que ver con la experiencia que uno tiene, o hacerlo bien tiene que ver con las veces que uno lo ha practicado, como yo soy super nueva no se... cuál es mi mejor yo, (ríe) entonces quiero como... ser cada vez mejor, de hecho, siento que a lo largo de las... sesiones, me siento mucho más segura, como mucho más confianza, participo mucho más, de hecho yo creo que si miramos las grabaciones como de la primera a la de hoy, eh... se debe notar...”*

## **4.2 Pide formación**

El formando espera que alguien resuelva, siente la necesidad de alguien que señale el camino cuando el equipo se siente perdido, que tome la responsabilidad, sobretodo en lo referente a la clínica, en el entendido de que tanta apertura en la reflexión también podría hacer perder el rumbo.

*E5(38): “Sí, sí. Algunas veces siento que es necesario en el trabajo clínico, que hay alguien que dirija un poquito más, sobre todo cuando hay muchos impasses en la terapia. En el curso de la terapia.*

*I: Impasses de qué tipo?*

*E5(39): De que “dónde vamos”, “dónde estamos yendo”, “qué podemos hacer”, “me perdí completamente”... y en ese caso el formador....*

*I: “Me perdí”, digamos, ¿el equipo dice “me perdí”?*

*E5(40): Sí, el equipo. Eh, estamos perdidos... y en eso el formador siempre reacciona, o el coordinador, o la figura X, que es muy útil en ese caso, que te puede decir “Ok, me voy a tomar yo la responsabilidad”, eso me parece una buena idea porque con todas las dudas que desarrolla el pensamiento posmoderno, el riesgo puede ser no reaccionar. No reaccionar porque... no existe la verdad, entonces “Dónde vamos?” porque... no es verdad, no es verdad, no es verdad!. “Si nada es verdad, entonces dónde vamos?””*

Los Formandos dejan ver en su discurso, una cierta añoranza de que el Formador esté presente, para un acompañamiento tanto en el funcionamiento relacional del equipo como en el proceso terapéutico, así como en el mirar y retroalimentar el desempeño del Formando.

*E1(30): “Sí, Sí. Un acompañamiento quizá. No sé como se hacía. Yo me imagino, por lo que he oído, desde el “cómo se siente uno dentro*



*del equipo” hasta el... hasta el... el retroalimentar lo que el... formador veía en el formando cuando atendía, cierto? Así como señalar algunas cosas, que fueron cosas que yo igual recibí, no quizá de esa manera tan explícita, pero siempre había como alguna figura dentro del equipo, que tenía un poco más ese rol.”*

*E4(18): “...Entonces cuando no está, como que uno dice “Sería bacán que estuviera para que fuera como más fácil... cachar como pa’ dónde va la micro”, pero no es como que no funcionemos ni nada, de hecho la mayoría de las veces F no está, entonces estamos más acostumbrados a trabajar sin él. Pero se valora mucho cuando él está, porque es como “Hay que sacarle provecho ahora que vino” (ríe).”*

Si el Formador, que ha sido investido y reconocido como tal no está presente, el equipo lo viviría como una pérdida, una sensación de que el trabajo se detiene, quizá no a nivel de la tarea, pero sí a nivel del crecimiento y la formación.

*E5(43): “...Y este año perdimos F por mucho tiempo, porque estaba en otra cosa. Y... el equipo, creo que se paró mucho, como... no avanzó mucho... se quedó en “OK, estamos trabajando” pero muuuuyyyy tranquilo, sin avanzar. Como que se puede trabajar, pero no crecí mucho en la primera parte sin F.”*

*E5(47): “...Creo que cuando él va a decidir “Me voy a salir”, más formalmente, oficialmente, va a dejar la responsabilidad a otra gente, va a entrar gente muy preparada para tomarse ese papel. Pero si uno se va así... para algunos meses y después regresa... creo que lo que pasó fue eso, como... pararse y esperar que F regresa... a nivel de formación claro, porque igual continuamos trabajando a nivel clínico.”*

Asociado a este reclamo por el Formador, un reclamo de tono cuidadoso por cierto, el discurso de los Formandos se tiñe también con el miedo a cometer un error en la clínica, y ser juzgado por eso. Aparece la valoración de sentir ese respaldo de alguien con experiencia, que pueda dar contención y contexto a todo eso que surge en los Formandos al debutar en la práctica clínica, y que pueda también confrontar sus errores en el marco de la Horizontalidad.

En el discurso se hace muy importante para el Formando rectificar sus errores, intentando que esto no impacte en el juicio de su calidad profesional, como podría ocurrir en otros contextos de formación más tradicional.

*E5(5): "...yo hice una... sesión en terapia... en espejo, y fue mi primera sesión en espejo, en un idioma que no conozco, mi primera en coterapia, al frente de una pareja, entonces fue una experiencia bastante fuerte para mí...*

*I: ¿Cuándo fue eso?*

*E5(6): Mes y medio atrás. Y... qué pasó, que me senté y miré la pared, no sabía qué decir, como que tenía mucha ansia, no? Y hice la pregunta, la pregunta que no tenía que hacer la hice (ríe) y el ruido atrás del espejo fue como "Wooh", y tal vez me lo estaba imaginando yo... me sentía como muy ju.... Ju*

*I: ¿Juzgada?*

*E5(7): Juzgada, que difícil de decir. Pero, esa cosa que tenía yo era como más una premisa que tengo... en el confronto de la autoridad, que en Italia es más marcada que acá. Eh, siento miedo de lo que me pueden decir, de hecho después cuando nos encontramos con el equipo, F fue super buena onda. Claro, me dijo que eso no tenía que hacerlo, pero antes me dijo "Ah qué bueno que hiciste terapia en un idioma que no conoces, ah que bueno... te escuché hablar en español...", como que fue super bueno, y después me dijo que eso sería nada más no? como... para empezar. Y... Sí, él dice como "una patada...", "una caricia", "... Y una patada" (ríe). Eh... me ayudó mucho porque empecé a pensar: "Bueno, hice un error pero qué bueno que lo hice. Ahora sé que la próxima vez no lo voy a repetir". Pero en Italia nunca pensé esa cosa, que es muy sencilla. Siempre pensé, "Chuta hice un error... no tenía que hacerlo, no soy buena, no soy una buena psicóloga, no voy a continuar", como que te baja el humor. Esto no, me ayudó mucho a... al final a pensar: "Bueno hice un error. La pareja no se murió. Yo tampoco. Pero la próxima vez... qué bueno que lo hice ahora, porque ya no lo voy a hacer. Me voy a acordar..."*

*E5(9): Sí... Sí sobre la terapia al final. Como... crítica en el trabajo de tu compañero, de tu formador, de tu... coterapeuta, entonces si alcanza a hacer una crítica más constructiva, se puede decir, te puede ayudar en la terapia. Como que, no sólo en la formación, pero también en el trabajo clínico."*

### **4.3 El Formando, formando.**

El Formando, aunque esté empezando en el equipo eQtasis, se siente respaldado por el equipo, siente que puede contribuir: la Horizontalidad le daría plataforma para ello. Para los Formandos, el participar formando a otros, sería una

novedad que no desean desligarla de su propia formación, intentando ponerla en el discurso como una sola cosa.

*E6(2): "... Eh... qué más podría decir? Eh... bueno también, yo recién estoy empezando y por eso tampoco he tenido como ese rol de formadora con otros, pero siento que igual a la vez estoy contribuyendo a eso po', porque ya al opinar, ya cualquier cosa que tú pensí, cualquier hipótesis te sirve como... ya estai ayudando, ya estai contribuyendo, ya estai formando a todos porque igual los casos son super diversos... ..y si es como con un equipo atrás como que siento que es mucho más fácil, mucho más... te ayuda mucho más po', no estai así como en la nada, además que no sé, ya viendo como no sé que una persona llegara y se fuera de la sesión no má, como... yo que no he hecho nunca práctica, no tengo experiencia clínica como tal, no he atendido un paciente, ni he tenido la responsabilidad de llevar un caso, como que ver esas cosas igual me ha ayudado como la idea de lo que tengo que hacer, cómo tengo que tomarlo, cómo tengo que llevarlo, me ha servido en mi rol formador y también siento que de alguna forma, ya estar ahí en ese equipo, también estai contribuyendo a la formación."*

*E6(3): "Claro, es que... es confuso como... tomarlo como en roles, porque estai haciendo esos dos roles simultáneamente po', porque como yo no tengo experiencia tampoco tanto, claro, yo recién me estoy formando! Y es difícil pensar si uno divide los roles, "Cómo alguien que se está formando va a hacer ese rol de formador po'!?" Pero yo siento que aquí en el equipo, igual como de alguna forma, no sé po' podrían darse como simultáneamente po', en el sentido en que tú estai contribuyendo a la formación de los demás, a pesar de que tengan más experiencia, no es una relación como... como... jerárquica "Ah, yo se más, yo voy a formarte más, voy a ayudarte más en tu formación", no. Sino que... se está dando al ni... al mismo tiempo en distintos niveles, pero al mismo tiempo..."*

Los Formandos participarían en la formación del equipo, desde los lugares de su interés y propia expertis, aunque se hace una clara separación de la formación clínica.

*E6(8)b: "...Pero es complejo porque siento que igual las personas que vamos entrando podemos ayudar, eh estamos formando también. Por ejemplo, no sé, a ver yo estoy metida en la perspectiva de género, una cosa que a mí me interesa y que es algo nuevo... o sea como*

*que este último año ha tenido como más cabida en las discusiones. Incluso yo igual he como tratado de apoyar desde ahí, como de lo que sé de la perspectiva de género, y también he por ejemplo formado, o no sé si formado pero ayudado a la formación de ese ámbito.”*

Otro matiz de la relación horizontal en este discurso, estaría en posicionar al Formando en una equidad en el equipo, en tener las mismas oportunidades que todos en la formación. Se señala aquí el impacto de ello, sobre la imagen que los Formandos tienen de sí mismos y del lugar que ocupan en la formación: pasando de ser espectador a ser protagonista

*E7(7): “...eh y eso es algo que... que tomé de esos primeros años, y que ciertamente tiene mucho que ver con la horizontalidad. Como... “Yo no sé, no he atendido nunca, pero tengo una opinión. Puede servir. No sé si sirve, pero quiero decir tal cosa”. No estoy, eh en este minuto pensando en ningún autor, pero tengo una historia, que puede dar cuenta de ciertos elementos que pueden servir pa’ pensar el caso.”*

*E4(10): “...es como un espacio muy enriquecedor que se da acá. Como... pienso que no hay muchos lugares donde se pueda dar esta cosa que decimos como tan horizontal, donde no importa si eres tan experto o no, podís participar igual, podís aprender tal como si llevarai 20 años en eQtasis, como tenís las mismas oportunidades que otros. Eso como que... te da como la.... Como el impulso para lanzarte, cachai? Así como: “Ah ya bakan, todos podemos aquí”, y... no sé, es como raro explicarlo. Porque, como que nunca lo había vivido antes. Como que siento que en muy poquito tiempo, pasé de ser como expectante de todo lo que pasaba en la universidad, a ser protagonista, de... de algo, de una experiencia. Antes era como solo ir a clases, ver que un profe te habla, te habla, te dice cosas que él sabe, que es seco en algo, que tiene un doctorado no sé qué y tatatá... pero ahora es como que está todo un equipo diciendo “Ya, la (se nombra a sí misma) hizo tal cosa así, la hizo asá” o sea, como que pasai de ser como “nadie” a “alguien” (ríe)...”*

#### **4.4 La Retribución.**

Todo lo recibido a través de la formación en eQtasis y de la relación con el equipo, genera, en quienes se han formado allí, un sentido de gratitud y de querer

retribuir al equipo. Quienes un día fueron formandos nóveles, ahora quisieran entregar de aquello que ellos se sintieron beneficiados.

*E1(27): "...Em... yo creo que el hacer mi tesis en el equipo dan cuenta de eso, pero también dan cuenta de cómo fue el equipo un tremendo aporte pa' que me titulara yo, pa'pa'... pa' ejercer la profesión y pa' seguir... digamos, entonces desde ahí como que hay muchaaaaa sensación de gratitud, hay mucha sensación de querer contribuir y querer apoyar y devolver eso que yo recibí, y de hacerlo de la mejor manera. Y de hacerlo además pensando en que las personas que están quizá en mi mismo rol de cuando yo empecé a hacer mi práctica, sientan y vivan al equipo de la misma manera en que yo lo viví..."*

*E8(42): "...Ahora: mi relación con eQtasis hoy es más lejana que antes, ¿por qué? Porque tengo obligaciones a las que debo responder, pero siempre estoy pendiente, siempre estoy tratando de dar una mano. Porque me dio mucho, y eso es lo fundamental es qui pro quo: tanto das, tanto doy. Es que si puedo trabajar pa' la universidad, "es que no hay plata", "no importa compadre, pa' allá voy". Si a mí la universidad me dio mucho, ¿cachai? Y yo sé que puede ser que en ese momento yo no salga directamente beneficiado, pero si lo hago voy a permitir que otros si salgan... sigan siendo beneficiados."*

*E7(6): "En que puedo empatizar con los miedos, con la necesidad de compañerismo, con... la posibilidad de opinar desde el no saber digamos, entre comillas el "No saber", que pueden tener como los chicos que están recién atendiendo. Yo también tengo un estilo personal, como que eso obviamente que viene conmigo y too, eh que tiene que ver con... con acompañar un crecimiento, con acompañar un proceso que no es fácil, que da harto conocimiento personal y profesional, pero creo como el equipo me ha... como que reafirmó esa parte mía también. Como que era necesario, como que era bueno..."*

### **Funciones Discursivas**

Que su inexperiencia sea valorada, y considerada como "experiencia" que suma a las otras, ya es algo muy potente. En este discurso el Formando manifiesta aferrarse al lugar de Formando, con la función de mantener las condiciones favorables para lograr la expertis que tanto admiran. La posibilidad del

“Juego” en la relación formativa, propone un ambiente menos rígido y más lúdico que el formato tradicional, creando un código de relación que amplía y flexibiliza las opciones.

El Formando no desea renunciar ni a la guía, ni a la evaluación, ni a la contención de la formación, por lo que, si el Formador no está presente, el sentido de la relación formativa se perdería. El tono cuidadoso, los rodeos y lenguaje para decir todo esto, tiene la función de no generar anticuerpos por reconocer algo que se desmarca de los principios declarados, algo que se teme, no sería muy popular de decir. El Formando desea dar visibilidad a lo importante y fuerte que es debutar en la clínica, como experiencia personal intensa que demanda todo este acompañamiento en la forma en que lo reclaman.

Tanto el deseo de contribuir de parte de los nóveles, como la retribución declarada de los de más trayectoria, cumplen la función de dejar en claro su agradecimiento al equipo, y el manifestar que no han venido aquí “sólo a recibir”. La intención declarada del Formando de ayudar y no sólo aprender, tendría la función de beneficiarse de todos los efectos de connotación altruista.

La *metáfora* que inspiraría este repertorio sería “*Quiero ser como tú*”. Existiría profundo deseo de llegar a ser como el Formador en sus habilidades clínicas, teóricas y relacionales del equipo, algo que parece tan inalcanzable. Por lo mismo, para lograrlo, es que se debería ser “Un Formando Pro”. El mandato de la Horizontalidad también estaría aportando a esta metáfora, al decirle al Formando que tiene acceso a, “estar en el mismo lugar”.

## VII.- DISCUSION RESPECTO DE LOS RESULTADOS

En base a los discursos encontrados en las entrevistas a los miembros del equipo eQtasis, sumado a lo revisado en la teoría, las impresiones personales de esta investigadora y habiendo relacionado estas 3 dimensiones, se tratan a continuación, tópicos que parecen relevantes para discutir. Esta discusión se dirige principalmente hacia aspectos que parecieron destacables a esta investigadora, sobre la relación horizontal, lo referido al Formador, y a la Asesoría.

### a. Sobre la Relación Horizontal en el Discurso

No se puede negar que el discurso de los que adhieren a la Horizontalidad, siempre parte muy seductor: hace soñar con una formación idílica, donde todo en el equipo es respeto y crecimiento, hasta que se despierta en la práctica clínica misma, con exigencias que llevan a tomar distancia de la Horizontalidad, para comenzar a considerar si se pueden ver sus matices. Esto no se demoraría mucho en ocurrir.

A la mayoría de los miembros les atrae la relación horizontal que se les propone, con lo que se genera ese efecto de querer defender los principios de esta relación. **Para pertenecer, para ser parte de esta relación, hay que defender la horizontalidad.** Pero, ¿Por qué habría que defenderla? El discurso enfatiza en que, a poco andar, los miembros se dan cuenta de que la toma de decisiones sigue siendo jerárquica. Por eso habría que defenderla, para no perder la pertenencia, para no perder esa “identidad de eQtasis”. Defenderla: resaltar sus bondades y callar sus incertidumbres.

**Que la propuesta de la relación horizontal venga del Formador es clave para que el equipo se relacione en torno a ella.** Pareciera ser que el principio no se sostiene por sí mismo, y todo dependería de quién es la figura

formadora reconocida por el equipo, y qué tipo de relación es la que propone, donde el rango de posibilidades es amplio, al punto de poder salirse de la propia propuesta.

Así, el discurso en este estudio señala que el funcionamiento **en la relación formativa iría en el orden de lo que cada actor formativo performa**, como la figura habilitada y empoderada para perpetuar esta relación; el equipo tendería a someterse y reacomodarse a ello, con mayor o menor crítica interna, pero dando más prioridad a la oportunidad de formarse, que al cumplimiento de lo demandado teóricamente por este modelo formativo. Aunque el equipo tienda a la Horizontalidad, finalmente se impone el estilo de quien tiene o ellos creen que tiene, más peso. ¿No sería ese un tipo de jerarquía? Es inevitable el modelamiento. El problema es que podría eventualmente dar pie, a que este espacio de formación termine alejándose mucho de lo que declara, y se torne en un espacio en donde de “todo cabe”, y el discurso no se actualiza. Parece que habría que ajustar, en lo que se declara, cuál es el tipo de espacio que se ofrece para la formación, quiénes podrían formar en él, (si es que se puede “decir” eso), y cuál sería el espectro de posibilidades. Lo paradójico de esto es entonces pensar que, en la práctica, la Horizontalidad no podría venir de cualquiera. Operaría, según este discurso, desde el Formador. No bastaría con que la intencione el equipo. Queda entonces la duda de qué tan horizontal sería eso.

Por otro lado, surge la interrogante: ¿qué es lo que ocurre en la relación en este equipo que, habiendo sido adoctrinado en la Horizontalidad, no podría sostener esa forma de relación frente a un Formador más jerárquico?

**Respecto a “jugar” a ser horizontal** en la formación, hacer el “truco” y dejar de ser vertical, con esa intención lúdica en el discurso, sería la única posibilidad de poder hablarlo, cuando se siente que es imposible hablar en serio de la Horizontalidad. Es más, al avanzar en este juego, y luego de haber negado a la Horizontalidad como posible, se habla entonces de ser diagonales. Parece ser que, en este punto del discurso, el juego se torna más serio, y se ofrece este recurso como para salir del impass. Queda en evidencia ese deseo por que la



**Diagonalidad** (Espinosa y Martic, 2014) tome más lugar, ya no como un comodín de corta data y poca profundidad en el discurso, sino hacia poder, no sólo nombrarla, sino darle alguna forma, un sentido en la práctica formativa actual, de modo que pueda estar más a la mano en la relación, como una posibilidad tanto como lo estarían la Horizontalidad y la Verticalidad. ¿Cuáles serían entonces los desafíos de la Diagonalidad?, ¿Podría considerarse una Neohorizontalidad?

Otra arista de este discurso, señala que la **Verticalidad**, referida como una relación formativa con jerarquía, es algo que todos portan, por ser, de alguna manera, natural a las relaciones que socializan a una persona: padres, familia, colegio, trabajo, etc. En estas relaciones, cada uno de nosotros ocuparía un lugar en esa verticalidad, más arriba o más abajo, por las razones que sean, pero estando allí en una posición. Frente a esto, parece necesario, en vez de negar la verticalidad, reconocerla, así como muchos intentaron hacerlo en este discurso, validarla en sus matices y asumirla, en este aterrizaje de lo que pasa en la relación del equipo en eQtasis. Quizás una pregunta útil sería “¿Cómo vivir una verticalidad reversible, cuando se necesite, y sin las lacras que se le critican, en términos del abuso de poder y la monopolización del conocimiento?”, por ejemplo, o bien: “¿Sería esto posible?”. El equipo en este discurso demanda un cambio: la verticalidad no les molesta del todo, si se usa a favor de ciertas situaciones especiales surgidas de los casos clínicos, en la formación.

Se podría decir entonces, que el discurso del **equipo oscila entre la defensa y la crítica de la Horizontalidad**. El equipo ha tenido que aprender a convivir con eso, porque hasta ahora no se había podido legitimar abiertamente esta disonancia. En la defensa de esta “quimera”, permanecería el anhelo de ese status de elite epistemológico-teórico-práctico. De sentir que, aparte de ser sistémicos, son los sistémicos “más posmodernos”, por ser capaces de relativizarlo todo, incluso la relación formativa, anteponiendo la epistemología a la teoría clínica y la técnica (Boscolo et al, 2013), y todo esto, al costo que sea. Sin embargo, tal como señalaran Azúa (2014) y Zúñiga (2015), y luego de varios años, el equipo de eQtasis aún sigue cuestionándose su relación con la Horizontalidad.

Resalta a la vista que los cuestionamientos sigan siendo similares. La queja sigue resonando, aún con el paso del tiempo, aún con la incorporación de nuevos miembros al equipo. Las preguntas permanecen y la queja se agranda, se profundiza. Pareciera que se genera mucha reflexión en torno a ella.

Por otra parte, hablando del valor que se sigue dando al conocimiento, cabe la pregunta: **¿Cómo aplicar el mandato de “no instruir” en la relación formativa de un equipo que valora tanto el conocimiento?** Habría que partir de la base de que todo el que llega a eQtasis valora el conocimiento, es decir, eso es lo que ha venido a buscar al equipo. Estos Formandos, a quienes se les enseña a cuestionar la naturaleza del conocimiento (Tarragona, 2006), siguen valorándolo, valoran la expertis y quieren alcanzarla. Por ello, sería necesario **quitar el tabú al reconocimiento de la expertis**, para formar en un modo más libre. Es curioso decirlo e intentar pensar en “la libertad de la libertad”. Pero sería más libre, en el sentido de no verse entrampado en estar constantemente forzando, un esquema de relación que no calza para toda circunstancia. Se produciría aquí algo insólito: al dar una segunda mirada a la jerarquía con matices atingentes a este contexto, el equipo podría liberarse de la presión de sentirse mal por pedir formación, muchos dejarían de sentirse “la oveja negra de eQtasis”, teniendo que callar lo que piensan, aquello que pocos se atreven a cuestionar públicamente. Quizá, se podría hablar de distintos modos de “perturbar”, que brinden más libertad para hablar de formación y de Formador, sin tanto rodeo ni resguardo.

## **b. Respeto del Formador y la Formación**

Luego de lo anterior, y poniendo el foco ahora en el Formador y la formación, parece importante retomar la pregunta **¿Existiría entonces una forma correcta de enseñar la terapia?** Este estudio no tiene esa respuesta. Sin embargo, el discurso de los miembros de eQtasis deja ver varios reclamos a la formación y al Formador.

Recordando la crítica a la tradición formativa como jerárquica y la posición de supervisión como un meta nivel privilegiado (London y Rodríguez, 2000), ronda la duda: **¿Ha cambiado realmente esta posición de privilegio en este equipo?** Puede ser que en parte, es decir, si hablamos de no favorecer conversaciones desiguales (Anderson, 2000), es probable que sí. Pero, ¿Qué pasa más allá de eso? El discurso aquí es claro en decir que no se ha podido erradicar la supremacía de la voz del Formador en el equipo. En el fondo, lo podrán tutear y llamarlo por el nombre, pero todos asumen que el Formador sigue en ese “meta nivel” de las decisiones, y esperan que los “metaobserve”. El equipo mismo no termina de sacar al Formador de esa posición privilegiada, pero, al mismo tiempo, esto no apacigua sus inquietudes.

Sería necesario, entonces, que el Formador baje de la cima a la que ha escalado, o le han llevado (o ambas), para conectarse con ciertas demandas de este discurso. Existiría un “quehacer en la formación”, pendiente de que alguien lo asuma. **El tema de la responsabilidad por la formación y por la clínica**, de parte de una figura clara, aparece en forma reiterada en el discurso, y parece que el declarar que la responsabilidad es de todo el equipo, no sería suficiente para bajar las aprehensiones al respecto. ¿Se estarían confirmando los temores de Haley (1997), respecto a la dilución de la responsabilidad en una relación igualitaria? Sin embargo, vale la pena aclarar aquí, que lo que se plantea no es traspasar al Formador toda la responsabilidad de la formación. Sería aquella parte de la responsabilidad que no podría ser asumida por un Formando, y probablemente estas diferenciaciones requieran de otros trabajos y reflexiones. En el discurso queda bastante claro que los Formandos quieren seguir siendo gestores de su Formación, pero siempre acompañados y guiados por el Formador.

Aun con todo esto, uno podría entender al Formador, en ese distanciamiento que parece voluntario dado que, **ser Formador en este discurso es una especie de mezcla épica entre ser kamikaze y ser una leyenda**. Qué excesiva la expectativa que se tiene del Formador. Es tan llamativo, cómo el agobio de ese “lugar exigido” podría amedrentar a cualquiera. De hecho, el

discurso señala que muchos de los miembros que tienen alma de Formadores y que vibran con ello, están hoy en día “de encubierto” en un rol de Coordinador de equipo.

**Cabe preguntarse: ¿De dónde podría venir tanta exigencia?,** ¿qué está ocurriendo en el equipo, que generaría esta altísima expectativa? El discurso lo justifica, cuando señala la enorme dificultad del Formador en tener que cuidar de tantas cosas en la relación: acogida, multiplicidad de voces, que todos participen, avanzar, destacar lo interesante del caso, matizar con aspectos teóricos, metaobservar todo el sistema terapéutico, acoger las visiones y darles un lugar, dirigir la discusión, y... la lista de exigencias del discurso podría seguir, sin hacer justicia de todo lo que se dice y se espera de esta figura en el equipo. De hecho, uno de los entrevistados, lo resume magistralmente: *E1(27): “...porque yo siento que el limite... que no hay un límite en el rol formador del equipo ...”*

Quizá es la misma Horizontalidad que se ha vuelto tirana con el Formador al poner un estándar tan alto, mucho más allá de la habilidad técnica y el conocimiento. ¿Cómo se podría acortar esta distancia? Y es que ¿Se podría tener un equipo de formación sin figuras formadoras reconocidas y funcionando? El discurso del equipo, cauteloso en esto, señala que se puede trabajar y hacer actividades, pero **deja en duda que exista formación en ausencia de un Formador.**

Aun así, parece haber un doble mensaje en el discurso, que haría poner en duda la **“no legitimidad” del Formador.** Y es que, es curioso: aquí el Formador tendría permiso para mantenerse en un “no lugar”, en la incertidumbre, pero a la vez, esa incertidumbre está situada en lo alto, en lo inalcanzable. ¿Acaso esto no es privilegio? El discurso teórico de referencia, invita a negar su lugar, mientras el equipo reclama su presencia, en este proceso de “esculpirse a sí mismo” (Boscolo et al, 2013). Es posible que esto se deba a que, en el camino hacia el “No saber” (Bianciardi, 2002), el que era experto perdió el rumbo. Partió aceptando que no tiene la verdad absoluta, pero no dimensionó que se fueron quedando en el camino los aspectos constitutivos de la formación como tal. Tampoco reparó en el

impacto de su presencia como Formador, para favorecer la relación que se desea mantener en este equipo.

La presencia del Formador. Es su presencia, la que da cabida a las múltiples verdades. Es su experiencia y pericia la que lo logra, y logra darle un marco, aún con todo lo agobiante del proceso. Es su presencia, la que estimula y prepara el ambiente para esa discusión reflexiva. Es su expertis la que lo logra, porque, como ya se ha dicho, la Horizontalidad no es intuitiva. Su presencia sigue siendo facilitadora, y al hablar de la presencia del Formador no es una referencia al sólo hecho de “estar ahí”, sino a que esté cómodamente, sin ningún tipo de veto, y que a nadie le de alergia porque se hagan preguntas que demanden conocimiento.

Quizá haga falta **una reflexión con mayor detención, en torno a cómo se vive y se entiende la posición de ignorancia** (Anderson citado en Bertrando y Toffanetti, 2004): Dejar los prejuicios basados en la propia experiencia, ¿Podría el Formador realmente dejar todo lo que trae consigo, pasando a ser, como dice Boscolo et al (2013), sólo un testigo de la formación, y de paso terminar negando al Formador? Efran y Clarfield, en Rozo (2002), recalcan que un terapeuta nunca podría dejar de tener opiniones y posiciones respecto de los otros. Se señala que, al intentar pretender no influenciar al otro, en este caso el Formador a los Formandos, se produciría una ambivalencia, en donde el asesoramiento termina siendo vago y abstracto (Rozo, 2002).

Se hace necesario que el Formador se sienta libre de formar, sin miedo a un protagonismo que opaque la Horizontalidad, y que el equipo se sienta libre de pedir la formación que ha venido a buscar. Esta es una necesidad muy sentida por el equipo, que excede a la no instrucción, a la horizontalidad y la “imposibilidad de enseñar algo” de Maturana (1984). ¿O acaso, habría que pensar de plano, en nuevas metodologías de formación de equipos, sin Formador? Parece importante, entonces, garantizar el acceso a esta parte de la reflexividad, poner en juego lo que se piensa, se siente y se hace en la relación formativa, para, como señalan Bertrando y Toffanetti (2004), hallar un marco (o en este caso, ampliarlo), que

garantice algunos puntos que sirvan como referencia, considerando lo que este discurso ha resaltado.

### **c. En cuanto a la Asesoría**

Un punto aparte a discutir, es que llama la atención que en la bibliografía sobre el modelo de Milán, hasta donde esta autora tuvo acceso, no aparezcan mayores referencias sobre el concepto de Asesoría. De hecho, de la revisión teórica realizada, esta autora tiende a pensar que los milaneses tampoco hablaron demasiado de Horizontalidad, aunque sí de la “no Instrucción” (Bianciardi, 2002), en lealtad con toda la influencia batesoniana, de Maturana y el constructivismo. Más aún, en una de las entrevistas que proviene directamente del contexto de la Escuela de Milán, se deja ver que, la relación formativa que los Formandos perciben allá por parte de los Formadores, está muy lejos de ser Horizontal.

¿Será que su propuesta original sobre la Horizontalidad tenía más que ver con la relación terapéutica, pero no con la de formación, separando un poco ese acostumbrado isomorfismo? ¿Qué habría más allá de esa frase “hacer caer lo que se sabe” (Boscolo et al, 2013)?

Aunque fuera así, no se puede olvidar que la Escuela de Milán partió con un modelo de formación muy intuitivo, poco formal, no institucionalizado, y más centrado en mostrar lo que se hacía en terapia, y con la idea de ir probando el modelo mientras se aplicaba (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Algo distinto ocurre cuando se intenta adaptar este modelo formativo en la realidad chilena y en el contexto de la Universidad de Chile: se hace necesario, junto con establecer el setting de atención clínica, consolidar a través de los años un trabajo conceptual que dé cuenta de la epistemología que aquí se quería aplicar, sobre todo en lo referido a la relación formativa, y a través de los roles, las actividades y al ritual que el equipo realiza para la formación clínica (Estatutos eQtasis, 2012). Pareció necesario, no sólo acuñar el concepto de Asesoría, sino

darle un marco para que pudiera insertarse como un dispositivo dentro del escenario académico de la FACSO: el Programa eQtasis (Bustos y Campillay, 2010). Ya se ha dicho que, si bien eQtasis tiene mucho de la Escuela de Milán, no sería su réplica idéntica (Fuentes y Campillay, 2006). Llama entonces la atención como aparece el discurso de Asesoría en la teoría, para situarla como “la posibilidad” para la reflexividad y la pluralidad de voces (Bustos y Campillay, 2010; Martic et al, 2013). Respetando a la Asesoría en su calidad de “primicia” en cuanto a lo horizontal, ¿Por qué no se podrían generar las condiciones para la reflexividad en otros dispositivos de formación? Sería necesario ampliar la reflexión sobre las condiciones para la reflexividad y sus variantes.

## VIII.- CONCLUSIONES

Luego de realizado este estudio, quedan, para esta investigadora, algunas reflexiones e ideas concluyentes, que responden a los objetivos planteados, y atienden a reconocimientos que parecen necesarios.

Según el discurso de los miembros de eQtasis, el declarar la epistemología, creer que es lo mejor y defenderla, no sería suficiente. Aflora la necesidad de aterrizar los conceptos, ver sus posibilidades de operación y abrir diálogos que permitan descubrir formas, momentos, estilos, marcos de acción.

En primer lugar, cabe aquí decir que no parece posible separar tan tajantemente lo dicho para la Horizontalidad, el Formador y el Formando, dado que, en su relación y aparición en este estudio, están en una interrelación propia y natural, entendiendo que los conceptos dependen y se nutren entre sí. Aún así, a modo de responder a la estructura inicialmente planteada, es que las reflexiones se han ordenado según estos 3 conceptos.

### 1.- Respecto al lugar de la **Horizontalidad**

Se podría decir que se presenta como una relación que hay que defender, dado que habría que hacer un “truco” para sostenerla, porque no se aplica a toda circunstancia.

También se deja ver que es una relación que deslumbra. Sería impresentable para esta autora, el desconocer **el gran legado de la relación horizontal**. Parece importante notar la particularidad de lo que se construye en este discurso. Tanta gratitud, tanto compromiso, tanta pasión al hablar bien o mal de ella. Es como que a nadie dejara indiferente. Lo que más llama la atención es, por una parte, su impacto inicial para los miembros que llegan al equipo, y por otra, su efecto en el tiempo. Debe ser por eso que genera tanta fidelidad de los terapeutas nóveles. Hay generosidad en el acceso para todos, equidad en la



oportunidad, empoderamiento o, por último, respecto y dignidad. Eso ya es mucho decir, si se considera el trato que generalmente se da a los aprendices, en la mayoría de las disciplinas, y en general, en la vida.

El tema de **la pertenencia**, es algo también destacable, considerando que, para muchos, es la primera vez que “pertenecen” a algo académicamente connotado, visto por los terapeutas noveles como el principio de algo prometedor para su desarrollo profesional. Y, en esa misma línea, el **escenario formativo de eQtasis**, se instala también como un espacio innovador, no amenazante, favorecedor para tomar confianza y perderle el miedo a la clínica. Esa acogida única que ofrece frente al debut en la clínica para quienes recién comienzan. Esto sería muy valorado por los terapeutas noveles y, para los más antiguos, un punto de inflexión en el desarrollo de su experiencia. Y todo esto gracias a la relación. Cabe entonces aquí, el preguntarse ¿qué pasaría si las supervisiones clínicas fueran horizontales, sin dejar de ser instructivas? Habría que pensar cómo quedaría esa relación, con todas sus bondades tan apreciadas por el equipo, puesta en otros dispositivos de formación.

En la misma línea de pensamiento, la **consolidación de una Identidad de equipo**, sería algo que trasciende a la formación. El compromiso que se construye, hace que los miembros asistan voluntariamente, inviertan tiempo, energía, quieran exponerse. En cierta forma, hay un brindarse al equipo, y el discurso devela la necesidad de declararlo y de que quede manifiesto. Así mismo, esta identidad tan potente, haría que los miembros del equipo heredaran “el sello” de la horizontalidad, un modo de formación que rebalsa hacia la relación clínica, hacia el encuentro con los consultantes, constituyéndose incluso para algunos de sus miembros, en “una forma de ser en el mundo”, una visión particular, cuyos efectos podrían exportarse a otros contextos terapéuticos.

Ya se ha dicho que los movimientos en la Horizontalidad tendrían la misión de abrir brechas para todo lo que está en exceso de su llamado. El tomar conciencia de estos movimientos marcaría un nuevo tiempo, luego de 13 años de

aplicación del modelo de formación de eQtasis, para una “apertura de la apertura”. El discurso llama aquí a un **reposicionamiento de la jerarquía en la relación formativa**, no como un antagonista acérrimo de la Horizontalidad, sino viniendo a complementar en aquello en que la relación horizontal no daría cuenta. Y esto no sería un intento de consensuar dos esquinas epistemológicas, sino una escucha a lo que, según este discurso, la práctica clínica demanda. Y es que, negar una cierta jerarquía natural en la relación formativa, como en toda relación, esa llamada “jerarquía implícita”, es dejar a los involucrados en un terreno peligroso, en donde, en la fantasía de pensar que puede hacerse desaparecer, se termina ejerciendo de todas maneras, pero sin reconocerlo, y por tanto, sin dar un espacio legítimo a la resistencia. Y esto, sólo por el hecho que nadie se siente cómodo hablando de esto.

También aparece la evocación de la Diagonalidad, como punto de referencia para ampliar la reflexión, la teoría y la práctica, sobre esta relación en el equipo. En cierta forma, porque hay una deuda histórica, una deuda en la acogida a los distintos posicionamientos frente a la Horizontalidad. Una Horizontalidad que surge del Formador, y que es, a su vez, valorada y cuestionada por los Formandos.

## 2.- En cuanto al lugar del **Formador**

Se podría decir que aparecen aristas desde donde el Formador se posiciona, aunque está lejos de una clara legitimidad y presencia en el equipo.

El Formador es un sujeto admirado y a la vez demandado por el equipo. El lugar que tiene en el discurso, no está dado sólo por sus competencias y conocimientos, sino también por un posicionamiento relacional dentro del equipo, que sería recíproco, ya que se sustenta dependiendo de cómo el Formador se ve a sí mismo posicionado en el equipo, y en el cómo refiere el equipo que le posiciona.

La gran dificultad de ser Formador en este equipo, estaría en la paradoja a la que se ve enfrentado, ya que es un sujeto del cual se espera tanto, y a la vez se le pide que sea uno más; ambas cosas muy difíciles y más aún juntas.

El discurso señala al menos 3 niveles en que el Formador debería ser investido, para ser validado en su rol: conocimiento, reconocimiento del equipo y empatía por los terapeutas nóveles.

Detrás de esa imposibilidad en desconocer a los Formadores, estaría la función de validarlos explícitamente, solicitando su presencia. Y, aunque epistemológicamente no habría en este estudio, lugar para confirmaciones, cabe señalar que se reiteran, en el discurso de los Formandos y al igual que en el marco teórico revisado, las “expectativas remanentes”, sobre la formación y la demanda por el Formador.

Que la relación formativa, a través de una lente epistemológica, niegue o intente negar la formación y al Formador es, a los ojos de esta autora, un autogol. La relación es *para* la formación. La amistad y todo lo demás se puede cultivar en muchos otros contextos, e incluso en este, aunque sin ir en desmedro de formar.

### 3.- Sobre el lugar del **Formando**

Este lugar tiende a estar un poco más claro, en tanto no es tan cuestionado en el discurso, desde lo que ya se conoce y se espera de él. Aparecen sí, una serie de innovaciones y nuevos posicionamientos, respecto de su rol en la formación de todos, un Formando que, habilitado por la Horizontalidad, pide y reclama lo que quiere. Este es un Formando que se hace parte, y aporta, pero no deja de incomodarle ese “gusto a poco”, en términos de la formación que ha venido a buscar. Reconoce muchas ganancias personales y relacionales, pero siente que podría, en este contexto tan privilegiado, ser mucho mejor. Y, obviamente, tiene que armarse de coraje para decirlo.

El Formando es un sujeto que ansía la expertis. Esto no sería novedad, excepto por el hecho de que en este contexto eso es complicado, por lo que el Formando tiene que lidiar con la actitud que le pide el equipo para pertenecer a él, y su propio deseo de formación.

Por otra parte, el Formando es un sujeto agradecido. Ha sido sorprendido por un contexto de formación que reivindica su novatez: aquí el “no saber” es valioso! Y esto le otorga la esperanza de poder recorrer su camino formativo, con menos sufrimiento del que viene acostumbrado, y más validación. En respuesta a esta novedad, el Formando se aventura a ser protagonista, participar de la responsabilidad de su formación, luego de que esta propuesta relacional ha logrado ganarse su confianza y admiración.

El Formando además se muestra ético en el discurso: no sólo quiere beneficiarse con la formación, sino que le interesa aportar y hacer el bien a otros. Es cauteloso, critica con cautela y participa intentando no cometer errores, ya que la cultura del error sigue presente en su cosmovisión de la formación. El debut de la atención clínica en eQtasis, es un hito trascendental en el recorrido académico del Formando. Un momento muy sensible, en donde la acogida y la posibilidad de feedback del equipo, posiciona a eQtasis como una instancia altamente significativa, influyendo en la fidelización y permanencia de los Formandos en el equipo. Por algo, el equipo de eQtasis se agranda más y más con el pasar del tiempo.

## REFLEXIONES FINALES

Es posible que muchas de estas reflexiones sean particulares a eQtasis. Sin embargo, parece a esta investigadora, que estos movimientos en la Horizontalidad, podrían acercar al mundo de la Asesoría con el de la supervisión, e incluso a otras corrientes de la psicología. El desradicalizar la postura del llamado epistemológico y aterrizarla, podría permitir propuestas de supervisión enriquecidas con las bondades relacionales de la Horizontalidad, resguardando además los elementos base de la formación, para que pueda aplicarse e impactar favorablemente en otros contextos formativos. Es la apertura a la posibilidad de diálogo, de este diálogo.

Por otro lado, parece importante resaltar la sensibilidad del debut en la clínica, en donde aquí se presenta una forma de cuidar el espacio, y maximizar las posibilidades de favorecer al Formando, todo lo cual puede ser algo exportable a otros contextos. Es esa invitación a exponerse, a ponerse al día rápidamente con el equipo, en un ambiente formativo cuidado, que garantiza la calidad de lo relacional a la hora de formar, por esa concepción de respeto y valoración a todo tipo de voces.

Respecto de la Diagonalidad y su aplicabilidad, resalta la idea de que es necesario avanzar en conceptualizaciones de la Diagonalidad en distintos momentos del trabajo en equipo, o bien del proceso terapéutico, como por ejemplo, de lo surgido en este estudio, en casos clínicos complejos y a la hora de la toma de decisiones.

Así también se podría pensar en la Horizontalidad, con todas sus bondades, cuestionamientos, críticas y aceptaciones, como una propuesta de modelo formativo que bien podría desarrollarse en otros espacios formativos o de supervisión, sin necesariamente el contexto de un equipo consolidado.

## SUGERENCIAS PARA EL EQUIPO

Habiendo concluido este estudio, surgen algunas sugerencias de parte de esta autora, a modo de querer aportar desde la propia mirada, y considerando lo que los discursos de los miembros de eQtasis han declarado.

Primero, parece importante dar legitimidad a la figura del Formador, con un reconocimiento abierto de quién o quiénes son esas figuras en cada equipo clínico. Probablemente sea necesario trabajar en la forma de presentarlo, acorde con la propuesta teórica de base, y a la vez abierta a una actualización, matices e innovaciones en la Horizontalidad. Es decir, dialogar la Neohorizontalidad como contexto relacional en donde operen estos Formadores, pasando así de un “No lugar” a un “Neo lugar”.

Por otra parte, se sugiere abordar la sensibilidad que dio cuenta este discurso, en cuanto al tema de la Responsabilidad en el equipo. Y para ello, sería interesante tomar algunas preguntas como punto de partida de esta reflexión, como por ejemplo: ¿Cuál es la parte de la responsabilidad que debería ser asumida sólo por un Formador, y no sería delegable a un Formando?, ¿Qué le ocurre al equipo con esto de la responsabilidad?, ¿Qué le ocurre a los Formadores con esto de la responsabilidad?

En tercer lugar, surge la idea de generar grupos de reflexión para Formadores, como un espacio de compartir experiencias, con la posibilidad de dialogar en torno a interrogantes como: ¿Cómo se lleva la epistemología a la práctica clínica?, ¿Es esto cabalmente posible?, los matices de ese “lugar exigido” ¿Cómo se viven?, ¿Qué les gustaría que ocurriera en la formación?, ¿Qué necesidades se detectan?, ¿Hay espacio para nuevas definiciones teóricas en esta relación de formación?, ¿Cuáles serían?

En la misma línea de pensamiento, parece necesario para esta autora, crear instancias de acogida a los que “quieren prepararse para” ser Formadores,

quienes deseen hacer un camino en adquisición de habilidades que le faciliten ocupar ese lugar. Esto sería una forma de acortar la distancia entre las enormes expectativas del equipo y los Formadores que “siguen de encubierto”. Esto también ayudaría a contar con más personas preparadas para ser el Formador presente en las sesiones, aquello que el equipo tanto reclama.

Surge, además, la idea de crear instancias para ejercitar más explícitamente este tránsito relacional formativo que sugiere el discurso, entre la Horizontalidad y la Verticalidad. Una invitación a operar y a metaobservar estos movimientos para luego reflexionar en torno a ellos, pudiendo hacer más presente y cotidiana la Neohorizontalidad en la reflexión y en la práctica clínica del equipo. En este mismo sentido, se propone generar intercambio de ideas entre distintos equipos clínicos, en torno a cómo se ejercita la relación formativa, a través de dinámicas y métodos de observación, que sean incluidos al dialogo de cada sesión, además de lo que ya se dialoga en torno al caso, el proceso terapéutico y los aspectos clínicos.

Finalmente, parece muy valioso generar instancias de intercambio con otras corrientes de formación en psicología, en torno a la relación formativa, sus movimientos y posibilidades, compartiendo a su vez, el enorme aprendizaje de estos equipos de formación, y divulgando la Horizontalidad y sus actualizaciones, de modo de contribuir más transversalmente a la formación.

Termina este estudio con una sensación de agradecimiento, por el privilegio de haber podido mirar más de cerca a esta relación en la formación, que a esta autora, quien reconoce su afecto por la formación, le cautivó desde el primer momento, generando admiración y cuestionamientos, los cuales se espera, hayan aportado a través de este estudio, a ampliar la mirada de la relación en la enseñanza de la terapia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acta de Estatutos Programa Académico: Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica eQtasis (2012). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de <https://sites.google.com/a/eqtasis.cl/programa-academico-eqtasis/estatutos>.
- Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, 26, 415-428.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996) El Experto es el Cliente: La Ignorancia como Enfoque Terapéutico. En McNamee y Gergen (Ed.), *La terapia como construcción social* (45-59) Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Anderson, H. (2000). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Anderson, S., Shlossberg, M. y Rigazio-DiGilio, S. (2000) Family Therapy Trainees' Evaluations of their Best and Worst Supervision Experiences. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(1), 79-91.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial Manual Moderno
- Azúa, C. (2014) Elementos Emergentes del Modelo eQtasis: Discursos Asociados al Equipo que Exceden un Modelo Declarado. (Memoria para optar al título de Psicóloga). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Barrera, F., Carrasco, E. y Silva, M. (sin año) La Formación del Psicólogo en Chile hoy: Una Reflexión Crítica. Recuperado de: [https://www.academia.edu/3211314/La\\_formaci%C3%B3n\\_del\\_psic%C3%B3logo\\_en\\_Chile\\_hoy\\_una\\_reflexi%C3%B3n\\_cr%C3%ADtica](https://www.academia.edu/3211314/La_formaci%C3%B3n_del_psic%C3%B3logo_en_Chile_hoy_una_reflexi%C3%B3n_cr%C3%ADtica)
- Bassi, Javier (2015) *Formulación de Proyectos de Tesis en Ciencias Sociales. Manual de Supervivencia para Estudiantes de Pre y Posgrado*. Santiago: El Buen Aire.
- Bertrando, P. y Toffanetti, D. (2004). *Historia de la Terapia Familiar. Los personajes y las ideas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bianciardi, M. (2002). Sobre la Enseñanza de la Práctica Clínica. *Revista Conessioni*, 11, 25-35.



- Bonelli, C. y Gálvez, F. (2004). La Construcción del Espejo Milanés: Reflexiones en Deformación. *Revista de familias y terapias*, 18, 7-15.
- Boscolo, L., Bertrando, P. Gálvez, F. (2013). La Terapia Sistémica de Milán: Historiografía, Actualizaciones y Traducciones. En Roizblatt, A. S. *Terapia Familiar y de Pareja*: ISBN: 978-956-220-356-2. Santiago, Mediterraneo.
- Bustos, M. y Campillay, M. (2010) Reflejos de la Psicoterapia en la Formación. La co-construcción de una relación de asesoría como modelo de trabajo en equipo. En Gálvez (Ed.), *Formación en y para una Psicología Clínica* (115-131). Santiago: Mínima Ediciones.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Donoso, A., (2007) La Supervisión en Terapia Familiar Sistémica: Mirar y Ver y Verse y Volver a Mirar. *Revista Trabajo Social*, 6, 123-140
- Echeburúa E., De Corral, P. y Salaberría, K. (2005) Reflexiones ante la Formación de Psicólogos: Retos de Futuro. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 32, 175-188
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Espinosa R., Martic, D. (2014). Diagonalidad, o el tránsito desde el rol de Terapeuta al de Supervisor Clínico: Reflexión en base a un proceso de co-construcción desde el modelo de Milán. Documento de Trabajo. Magíster en Psicología Clínica de Adultos, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile (no publicado).
- Fuentes, M. y Campillay, M. (2006). El equipo en el espejo: El trabajo en equipo como una experiencia de formación en psicoterapia sistémica. Comunicación presentada en las Jornadas CAPs realizadas en Diciembre de 2006
- Gálvez, F. (2010). Prólogo. Formación, Deformación, Deconstrucción para una Clínica Atenta. En Gálvez (Ed.), *Formación en y para una Psicología Clínica* (9-19). Santiago: Mínima Ediciones.
- Gálvez, F. (2010) La Construcción de Personajes Terapéuticos: Propuestas para una Formación en Psicoterapia Observante de la Posmodernidad. En Gálvez (Ed.), *Formación en y para una Psicología Clínica* (91-112). Santiago: Mínima Ediciones.

- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. (2005) La Perspectiva Discursiva en Psicología Social. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos* (7), 105-130.
- Gergen, K. y McNamee, S. (2000). Desde el discurso del trastorno al diálogo transformativo. En Neimeyer y Raskin (Ed.), *The Construction of Disorder* (1-15), APA Press.
- Gergen, K. y Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social, dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista venezolana de psicología clínica comunitaria*, 3, 13-45.
- Haley, J. (1976). *Terapia para Resolver Problemas. Nuevas Estrategias para una Terapia Familiar Eficaz*. Buenos Aires: Amorrortu
- Haley, J. (1997). *Aprender y Enseñar Terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2000) *Supervision in the Helping Professions. An Individual, Group and Organizational Approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Hernández, A. (2007). Supervisión de Psicoterapeutas Sistémicos: Un Crisol para Devenir Instrumentos de cambio. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 227-238.
- Hernández, A. (2007) Trascender los Dilemas del Poder y del Terapeuta como Experto en la Psicoterapia Sistémica. *Universitas Psychologica* 6(2), 285-293. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/117>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McgrawHill
- Iñiguez, L. y Antaki, C. (1994). El Análisis del Discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología* (44), 57-75.
- Jutorán, S. (1994). El Proceso de las Ideas Sistémico. *Cibernéticas. Sistemas familiares* Año 10 (1), 1-20.
- London, S. y Rodríguez, I. (2000) La supervisión como grupos de conversaciones colaborativas. La idea original y partes de este trabajo fueron presentadas por las autoras, bajo el título: Experiencias de Supervisión. Congreso Nacional de la FENAPSIME XII Asamblea. Diálogos con-sentido “Humor, fantasía y compromiso social” Morelia, Michoacán, México

- Lyotard, J. (1987) *La condición postmoderna*. Madrid, España: Cátedra S.A.
- Martic, D., Muñoz, J. (2010) *Hacia la Construcción de Personajes Terapéuticos: Experiencia de un Taller Piloto en la Formación de Terapeutas desde una Mirada Sistémica Posmoderna*. Tesis para optar al grado de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Martic, D., Gálvez, F., Hernández, P., Espinosa, R., Herrera, M., González, P., Bernal, P., Novoa, P., Fuentes, A., Salin, A. (2013) Documento de Trabajo. Apoyo teórico-práctico para Asistentes Técnicos. Programa Académico Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Ministerio de Desarrollo Social. ISBN 956-326
- Mason, B. (2010) Six Aspects of Supervision and the Training of Supervisors. *Journal of Family Therapy*, 32, 436 –439 doi: 10.1111/j.1467-6427.2010.00525.x
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1990): "Conversando con Humberto Maturana". Seminario organizado por el Instituto de Terapia Sistémica, Buenos Aires, Argentina.
- Morales, R. (2010) Psicoterapia Sistémica, Micropolítica y Subjetividad. En Gálvez (Ed.), *Formación en y para una Psicología Clínica* (45-67). Santiago: Mínima Ediciones.
- Peralta, M., Santofimio, A., Segura, V. (2007) El compromiso laboral: discursos en la organización. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. (19), 81-109.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1996). El Análisis del Discurso y la Identificación de los Repertorios Interpretativos. En Gordo, A. y Linaza, J.(Ed) *Psicologías, Discursos y Poder* (63-78) España: Visor.
- Robles, B. (2011) La Entrevista en Profundidad: Una Técnica Útil dentro del Campo Antropofísico. *Cuicuilco*, 52, 39-49.

- Rozo, J. (2002). La Terapia desde el Punto de Vista del Construccinismo Social ¿Tiene algún sentido la Terapia? Revista Psicología Científica.com, 4(8), Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/construccionismo-social-terapia>
- Ruiz, J. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Selvini – Palazolli, M. Boscolo, L.; Cecchin, G.; Prata, G. (1980) Hipotetización, circularidad, Neutralidad Tres guías para el conductor de la sesión. Family Proces, (19), 3 – 12. (Traducción de Tatiana Hernández, 1996)
- Shaw, E. (2014) Mentoring or Monitoring: Formulating a Balance in Systemic Supervision. Australian and New Zeland Journal of Family Therapy, 34, 296-310. doi: 10.1002/anzf.1034
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. Revista de Psicología, 21(1), 185-208.
- Sotta, M., Berezin, A., Zamorano, C. (2010) Supervisión y Formación Sistémica dentro del Paradigma Pos moderno. En Gálvez (Ed.), Formación en y para una Psicología Clínica (69-88). Santiago: Mínima Ediciones.
- Tarragona, M. (2006) Las Terapias Posmodernas: una Breve Introducción a la Terapia Colaborativa, a la Terapia Narrativa y la Terapia Centrada en Soluciones. Psicología Conductual, 14(3), 511-532.
- Taylor, S., Bogdan, R., (1987). Introducción a Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Zúñiga, C., y Salas, G. (2015). Psicología en Chile: Análisis de su Historia, Presente y Futuro. Universitas Psychologica, 14(3), 1141-1158
- Vásquez, A. (2011) La Posmodernidad. Nuevo Régimen de Verdad, Violencia Metafísica y Fin de los Metarrelatos. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 29 (1), 1-16.
- Vattimo, G. (1985) El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Milán, Italia: Garzanti.
- Von Foerster, H. (1984) On constructing a reality. En Watzlawick, P. (Ed.), The Invented Reality,(1-13) New York, USA: Norton.

Von Glasersfeld, E. (1988) "The Reluctance to Change a Way of Thiking". The Irish Journal of Psychology, 9(1), 83-87.

Von Glasersfeld, E. (1988) Introducción al Constructivismo Radical. En Watzlawick P. y otros (Ed), La realidad Inventada, (1-13) Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Zlachevsky, A. (2010). La Importancia de Reflexionar Sobre lo Ontológico en el Proceso de Formación de Terapeutas. En Gálvez (Ed.), Formación en y para una Psicología Clínica (23-42). Santiago: Mínima Ediciones.

Zúñiga, S. (2015). Sistematización de una Práctica Clínica y Formativa desde las Bases del Enfoque Sistémico-Relacional. Aproximación Etnográfica y Análisis Hermenéutico al Programa eQtasis. (Memoria para optar al título de Psicóloga). Universidad de Chile, Santiago, Chile.