



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN TERAPIA FAMILIAR
LA IDENTIDAD PROFESIONAL: NARRATIVAS DE TERAPEUTAS FAMILIARES
EN FORMACIÓN

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

YAZMÍN MONSERRAT SÁNCHEZ TREJO

TUTORA PRINCIPAL:

Mtra. Carmen Susana González Montoya, FES Iztacala

COMITÉ TUTOR:

Dr. Alexis Ibarra Martínez, FES Iztacala

Mtra. Miriam Zavala Díaz, Facultad de Psicología

Dr. Ricardo Sánchez Medina, FES Iztacala

Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky, FES Iztacala

Tlalnepantla, Estado de México, septiembre 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Ofelia y Herlinda,
por ser la luz que me guía...

*“Importa qué materias usamos para pensar otras materias;
importa qué cuentos contamos para contar otros cuentos;
importa qué nudos anudan nudos,
qué pensamientos piensan pensamientos,
qué ataduras atan ataduras.
Importa qué historias hacen mundos,
qué mundos hacen historias.”*

Marilyn Strathern

Agradecimientos

A Violeta, Yukio, Thais, Peter y Josué por compartirme sus historias y ser coautores/as de este texto, por su tiempo, su escucha y su colaboración, que para mí son invaluableles.

A Susana, por enseñarme el valor de la practicidad, por ser concreta y honesta y compartirme su amplia experiencia como terapeuta.

A Miriam, gracias por ser maestra y amiga, por enriquecer mi forma de entender el mundo y mi labor como terapeuta, por mostrarme el poder de las historias.

A Alexis, por tus comentarios y preguntas que siempre me llevan a explorar nuevas posibilidades, por compartir tu experiencia y saberes como investigador, por acompañarme con respeto y transparencia.

A Cintia, por ser mi maestra y guía, por compartir tan generosamente tus saberes, agradezco enormemente haberte encontrado en el camino y conocer a una persona tan admirable, ética y comprometida que me inspira a seguir en el camino de la investigación.

A Mireya por estar siempre para mí, por apoyarme con alegría y entusiasmo en cada paso que doy, gracias por creer y confiar en cada una de mis decisiones, por ser mi más grande ejemplo de constancia y disciplina, te amo.

A Carlos, por tu escucha y tu ayuda en cada etapa de este trabajo, por los diálogos que contribuyeron a nutrirlo y a darle vida, por los desvelos compartidos, por la inmensa paciencia, amor y ternura con la que me arropas cada día.

A Shan, Vic, Luna, Naomi, Pablo, Chava Ely, Julio y Vash, gracias por hacerme sentir de múltiples formas su cariño y su apoyo, por ser la familia imperfecta que Ofelia tanto amaba.

A Manuel y a Sol, por las charlas, los textos, las preguntas, por alimentar mis reflexiones, e invitarme a mirar y explorar posibilidades.

A Moni, Blanca y Naye, por ser, cada una a su manera, ejemplo de determinación y resistencia, porque tengo el privilegio de que sean mis amigas y me llenen de aire fresco y alegría.

A Ros, Anaid y Gus, por todas las experiencias compartidas, por su lealtad y cariño, por dejarme aprender tanto de ustedes, por las historias que aún están por escribirse.

A Ces, por ser cómplice, colega y amigo, por compartirme siempre la serenidad y la calma con la que ves la vida.

A Jorge, gracias por estar desde el inicio de esta aventura, por las conversaciones y consejos, por enseñarme tanto, académica y personalmente.

A Silvia, por ser parte de este viaje, por escuchar mis dilemas, dudas y sentires, por resonar y ayudarme a narrarme desde la compasión, la empatía y la resistencia.

A mis consultantes, quienes me permiten acompañarles y me comparten sus valiosas historias, por la manera en la que esas conversaciones me transforman, me cimbran, me conmueven e inspiran, por darle sentido a mi labor y por motivarme a estar en constante construcción.

A la Residencia en Terapia Familiar de la Fes Iztacala, por las enseñanzas, por ser un espacio donde aprendí tanto, por incidir en mis posturas y prácticas.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo económico y académico, sin el cual esto no hubiera sido posible.

Índice

Resumen	8
Introducción	10
1. Construccinismo social	12
1.1. Contexto histórico	12
1.2. Supuestos del construccionismo social	15
1.3. Críticas al construccionismo social	18
2. La identidad: El yo como constructo socio- histórico	21
2.1. Romanticismo	21
2.2. Modernismo	22
2.3. Posmodernismo	24
2.4. Identidad narrativa	26
2.4.1. La autonarración	32
2.4.2. Componentes narrativos	32
2.4.3. Formas narrativas	33
3. Identidad profesional de los y las terapeutas: Una revisión a la literatura.	36
3.1. Identidad profesional y terapia familiar	38
3.2. La terapia familiar en México	40
3.3. La formación de terapeutas familiares	41
4. Planteamiento del problema y justificación	45
5. Método	48
5.1. Paradigma de investigación interpretativo: sus dimensiones	48
5.2. Investigación narrativa	49
5.3. Participantes	51
5.3.1. Contexto de formación de las y los participantes	51
5.3.2. Selección de las personas participantes	53
5.4. Estrategia para la obtención de la información	54
5.4.1. El proceso de investigación narrativa	54
5.5. Proceso del análisis narrativo	56
5.6. Consideraciones éticas	60
6. Análisis narrativo	64
6.1. La narrativa de Josué: Un viaje a lo desconocido	64
6.1.1. Reconstrucción de la historia	64

6.1.2.	Componentes Narrativos	68
6.1.3.	Forma narrativa	77
6.1.4.	La coedición	78
6.2.	La narrativa de Thais	83
6.2.1.	Reconstrucción de la historia	83
6.2.2.	Componentes Narrativos	85
6.2.3.	Forma narrativa	98
6.2.4.	Coedición	99
6.3.	La narrativa de Violeta: La magia de la residencia en Terapia Familiar	102
6.3.1.	Reconstrucción de la historia	102
6.3.2.	Componentes Narrativos	105
6.3.3.	Forma narrativa	122
6.3.4.	Coedición	123
6.4.	Colaboración, autorreferencia y posibilidades: La narrativa de Peter	130
6.4.1.	Reconstrucción de la historia	130
6.4.2.	Componentes Narrativos	132
6.4.3.	Forma narrativa	149
6.4.4.	Coedición	150
6.5.	El cuento del caballero. La narrativa de Yukio	155
6.5.1.	Reconstrucción de la historia	155
6.5.2.	Componentes Narrativos	157
6.5.3.	Forma narrativa	174
6.5.4.	Coedición	175
7.	Discusión	180
7.1.	La identidad Profesional y la estructura narrativa	181
7.2.	Los puntos de encuentro y la multiplicidad narrativa	185
7.2.1.	La formación	185
7.2.2.	El contexto institucional	186
7.2.3.	La migración epistemológica	187
7.2.4.	La Supervisión	190
7.3.	La investigación narrativa: Un proceso de coconstrucción	198
7.3.1.	Lo relacional en la generación de conocimiento	201
7.3.2.	La reflexividad: El papel de la investigadora en el proceso de coconstrucción	205

7.4. Reflexiones finales	207
8. Referencias	211
9. Apéndices	218

Resumen

Las maneras en las que se ha abordado la identidad profesional de las y los terapeutas en la literatura científica, comúnmente aluden a una idea estática de la identidad, apuntando a que esta se va fortaleciendo y/o consolidando conforme avanza la formación, hasta que se logra alcanzar un punto cumbre una vez que ésta concluye. Partiendo de un paradigma interpretativo, y de una aproximación socioconstruccionista, que entiende la realidad se construye socialmente a través del lenguaje y, la identidad es producto de las narraciones que las personas hacemos respecto a nosotras mismas, propuse una investigación de corte cualitativo para comprender cómo es que los y las terapeutas familiares en formación construyen narrativas en torno a su identidad profesional. Realicé una investigación narrativa a través de cinco entrevistas a terapeutas que estaban concluyendo su formación como terapeutas familiares; para el análisis de la información desarrollé un análisis narrativo de tipo estructural, retomé la propuesta de Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) para identificar los componentes y las formas narrativas de cada narración para así dar cuenta de la manera en que la(s) identidad(es) se construyen y se transforman. Además, se añadió una etapa emergente a la estrategia metodológica, “la coedición” donde los y las participantes pudieron tomar parte activa en la construcción del análisis. Identifiqué dos tipos de formas narrativas empleadas por los/las participantes: la saga heroica, que da cuenta de un proceso identitario dinámico, donde la persona protagonista, se enfrenta continuamente a retos de los cuales logra salir airoso/a y la comedia-romance, que deja ver una identidad donde también se encuentran fluctuaciones o retos, pero se caracteriza por una mayor estabilidad. Los resultados permiten advertir la importancia de la dimensión relacional en la construcción de la identidad profesional, así como otros aspectos que intervienen en la manera en la que los y las terapeutas se narran, entre ellos el contexto institucional, la migración epistemológica, los procesos de supervisión y el tipo de vínculos que se generan entre supervisoras/es, maestras/os y terapeutas.

Palabras Clave: Identidad profesional, terapeutas familiares, formación de terapeutas, investigación narrativa, autonarración.

Abstract

Frequently the identity of therapist has been understood and discussed in the scientific literature as something static, pointing that it becomes stronger and/or consolidate as the training advances, until it manages to reach a climax once the education comes to an end. Departing from an interpretative paradigm and a socio constructionist approach, where we understand that reality is built socially through the language and identity is produced by the stories that we narrate of ourselves. I proposed a qualitative research to understand how the family therapists in training build narratives about their professional identity.

I carried out a narrative research interviewing five therapists that were concluding their formation as a family therapist. I developed a narrative analysis of structural type for the examination of the information. I used Kenneth Gergen and Mary Gergen's (1986) approach to identify the components and narrative forms of stories, it shows the way the identity(ies) is constructed and transformed. Furthermore, it was added an emerging stage to the methodological strategy, "the coedition" is where participants played an active part at the construction of the analysis.

I identified two types of narrative forms used by the participants: The heroic epic, that describes a dynamic self-defining process where the main character continuously comes face to face to challenges where he/she achieves to succeed. The other saga is the novel-comedy, it also shows an identity where we can find fluctuations or challenges, but it is characterized for a bigger stability.

The results evidence the value of the relational dimension at the building of the professional identity, as well as other aspects that mediate in the way therapists do self-narrate, for example: the institutional context, the epistemological migration, the supervisory processes and the type of bonds that are created between supervisors, teachers and therapists.

Key Words: Professional identity, family therapists, therapists training, narrative research, social-constructionism.

Introducción

La investigación que aquí presento derivó de algunas preguntas que emergieron a partir de mi propia experiencia como alumna en la residencia en Terapia Familiar Sistémica, en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Particularmente, cuando cursé el primer semestre, experimenté una serie de cuestionamientos hacia mi identidad terapéutica, en su mayoría relacionados con el plan curricular de la residencia, el cual propone aprender y poner en práctica distintos enfoques, que, si bien comparten raíces epistemológicas, contrastan en cuanto a las formas de intervenir, de conceptualizar la postura de él/la terapeuta y de mirar a los y las consultantes.

Este aspecto ha representado un reto para mí, pues antes de ingresar a la residencia, ya contaba con formación en terapia narrativa, que transformó mis premisas y posturas como terapeuta, las cuales tuvieron que adaptarse a la exigencia curricular y a los nuevos modelos que debía poner en práctica al ingresar a la residencia. Este viaje formativo, me llevó a cuestionarme constantemente la manera en la que me concebía a mí misma como profesional, ya que con el paso del tiempo iba incorporando otros conceptos, técnicas, experiencias, voces de mi equipo de supervisión y de mis maestras y maestros, sin tener siempre, claridad sobre la forma en que podía dar un lugar, orden o sentido a todos estos aspectos, pues reconocía que algunos podrían llegar a contraponerse o a no ser tan compatibles entre sí.

Lo anterior, me llevó a plantearme las siguientes preguntas: ¿cómo habían transitado otros alumnos/as de la residencia por este proceso formativo?, y ¿qué ocurría con sus identidades? Me interesé en las formas en las que otros/as estudiantes de la residencia experimentaron el proceso formativo a lo largo de los dos años, así como en explorar de qué manera estaba presente la dimensión relacional en la construcción de su identidad. Es así que, estas interrogantes se convirtieron en las semillas a partir de las cuales ha ido germinando este proyecto.

Es importante hacer esta contextualización, puesto que mientras esta investigación adquiría forma, yo continuaba cursando la residencia en terapia familiar, por lo que el estar en contacto con las narraciones de los y las participantes, de alguna forma, también permeó la manera en la que mi identidad terapéutica se construyó y transformó.

El documento está dividido en siete capítulos: en el primer capítulo describo el marco teórico desde el cual me aproximé al estudio de la identidad, el construccionismo social, el contexto en el que surge, sus supuestos y críticas; en el segundo capítulo pretendo dar cuenta del abordaje de la identidad a través de distintos contextos sociales e históricos, pasando por el romanticismo, el modernismo y el posmodernismo, hasta llegar a la manera en la que se entiende la identidad desde la postura construccionista/narrativa, para después detallar la propuesta de Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) sobre la estructura que compone las autonarraciones y la manera en la que se configuran las formas narrativas; en el tercer capítulo presento una revisión de la literatura científica en torno a la identidad profesional de los/las terapeutas, poniendo especial énfasis en la manera en la que se ha abordado en Latinoamérica y en las especificidades que conlleva hablar de la identidad de los/las terapeutas familiares.

En el cuarto capítulo describo el planteamiento del problema y la justificación que parte del vacío teórico y metodológico que emergió luego de la revisión de la literatura, expongo también los supuestos teóricos que guiaron este estudio, así como las preguntas de investigación y objetivos; en el quinto capítulo explico el método a través del cual se realizó la investigación narrativa y las dimensiones (ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política) que componen el paradigma del que parto; en el sexto capítulo presento el análisis narrativo de cada una de las personas que participaron en la investigación, señalo cada uno de los componentes narrativos, las formas que emergieron, así como lo que se construyó y transformó a partir del proceso de coedición donde los y las participantes fungieron como coautores/as; finalmente, en el capítulo siete discuto sobre el proceso de investigación, además de establecer un diálogo entre las narrativas que emergieron, los referentes teóricos y la revisión de la literatura respecto a la identidad de las y los terapeutas.

1. Construccionismo social

El *construccionismo social* ha sido entendido de diversas maneras, de acuerdo con Tomás Ibáñez (2003) puede pensarse como un movimiento, como un conjunto de elementos teóricos en progresión, con contornos cambiantes e imprecisos; Óscar Cañón, Martha Peláez y Néstor Noreña (2005) lo entienden como una metateoría, un enfoque epistemológico que da cuenta de: (a) cómo construimos teoría; y (b) una manera de generar nuevas formas de conocimiento que permite repensar las formas de hacer investigación y de vivir en sociedad.

Por su parte, Vivien Burr (2015) señala que el construccionismo puede ser pensado como una orientación teórica, que, en mayor o menor grado, abarca a las nuevas aproximaciones que ofrecen alternativas críticas en psicología y psicología social, así como en otras disciplinas de las ciencias sociales y humanidades.

El socioconstruccionismo, además de ser reconocido como un movimiento o una metateoría, desde la perspectiva de Hugo Campos (2014) puede considerarse un conjunto de ideas, cuyo propósito es el análisis de la construcción social de la realidad. Es decir, de cómo el conocimiento llega a configurarse como realidades socialmente aceptadas mediante negociaciones que se dan a través del lenguaje. Es importante subrayar que el construccionismo se interesaría por el conocimiento construido en todas las esferas de la sociedad y no únicamente en el conocimiento científico como era el caso de la sociología del conocimiento.

1.1. Contexto histórico

Para los fines que competen a esta investigación, retomaré al construccionismo como un conjunto de ideas que orientan la forma de entender y abordar la identidad, las narrativas y el proceso de investigación en sí mismo. Para posibilitar una mayor comprensión de las ideas que funcionan como orientación teórica, es necesario remitirnos al contexto que permitió que estas ideas pudieran gestarse, aludo entonces a las condiciones históricas y sociales, que le han dado forma y significado a la premisa central de que la realidad es construida socialmente.

- **El giro lingüístico**

Tomás Ibáñez (2003), señala que los inicios del giro lingüístico tienen que ver con dos rupturas caracterizadas por una serie de cambios en la lingüística y la filosofía. El primero, encabezado por Ferdinand de Saussure con su enfoque centrado en la comparación entre lenguas y el estudio de su evolución histórica, al cual añade, la crítica estructuralista de Noam Chomsky a través de su lingüística generativa.

Siguiendo a Ibáñez, otra ruptura se dio en el seno de la filosofía analítica con lo que algunos han denominado como filosofía de la conciencia (planteada por descartes), la cual fue iniciada por Gottlob Frege y Bertrand Russel, para continuar con Wittgenstein, la escuela de Oxford, de Viena y el pragmatismo norteamericano.

En el contexto dualista de la filosofía de la conciencia que reinó por más de doscientos años el mundo académico, se planteaba la separación entre el mundo interno de las ideas y el mundo externo de los objetos, el lenguaje tenía un rol secundario, dado que se concebía únicamente como contenedor útil en la transmisión de las ideas provenientes del mundo interno.

A partir de estas rupturas es que el lenguaje comienza a adquirir un papel central. Comenzó a concebirse a través del empirismo lógico, el cual se enfocó al estudio de enunciados lingüísticos públicos y objetivos que caracterizaron las ideas iniciales de Ludwig Wittgenstein, ideas que posteriormente replantearía, para que junto con la escuela de Oxford se enfatizara la crítica al lenguaje como dispositivo representacional de la realidad, transitando así, de la búsqueda del lenguaje perfecto a interesarse por los *juegos del lenguaje* que emergen de la interacción social en contextos específicos (Hugo Campos, 2014).

A través de esta crítica se impulsó la filosofía neo pragmática representada por Richard Rorty, quien introdujo el concepto de *giro lingüístico*, mismo que, habría permeado en las ciencias sociales y humanas, influyendo en la generación de corrientes teóricas y metodológicas e impulsando nuevas versiones de corrientes ya establecidas, como el caso del socioconstruccionismo que diverge de la corriente central de la sociología del conocimiento (Adolfo Vázquez, 2012).

De acuerdo con Tomás Ibáñez (2003), el sociólogo Max Scheler fue quien acuñó el término sociología del conocimiento para referirse a un grupo de ideas dentro de la sociología que se enfocaba al estudio de la epistemología a través del análisis sociohistórico de las ideas. Ya en la década de los años sesenta mientras se encontraba en desarrollo, se desprendió el construccionismo, influido ampliamente por el giro lingüístico tras el reconocimiento de la importancia del lenguaje en la vida social.

Según este autor, mientras que en los años setenta el socioconstruccionismo iba cobrando impulso, la psicología social atravesaba por una crisis epistemológica, que se originó por el cuestionamiento de la vigencia de postulados positivistas, neopositivistas y su aplicabilidad práctica. Sin embargo, no fue hasta la década de los ochenta, cuando el socioconstruccionismo se posicionó en la psicología como perspectiva teórica.

Ya en esa década, el socioconstruccionismo buscó ser una alternativa ante esta crisis, al centrar la mirada en los procesos sociales que otorgan sentido y existencia a la realidad y como este sentido se ubica entre las personas y no dentro o fuera de ellas. De esta forma, el enfoque socioconstruccionista ha implicado el desarrollo de nuevos métodos de investigación coherentes con el cuestionamiento de los postulados positivistas y postpositivistas, así como de su posición representacionista del lenguaje (Hugo Campos, 2014).

Retomando estas premisas originadas en el contexto posmoderno y gracias a la ola de movimientos que se desprendieron del giro lingüístico, el construccionismo se ha ido configurando, transformando e incorporando una serie de ideas o líneas argumentativas como las denomina Kenneth Gergen (1985) que le dan sentido a sus planteamientos:

- a) La teoría crítica, que hace hincapié en el cuestionamiento de discursos dominantes que rigen las prácticas sociales, el énfasis en conocer de qué forma estos discursos fueron construidos a lo largo de la historia y la búsqueda por transformar dichos discursos y prácticas sociales.
- b) La teoría literaria, la cual señala que es a través de las narraciones que las personas organizamos el mundo, y que dichas narraciones están inscritas en un sistema de reglas y estatutos básicos que les otorgan validez.

- c) La teoría social, retomando especialmente la noción de “paradigma” desarrollada por Kuhn de que el conocimiento se genera solo gracias a que forma parte de una comunidad que lo valida y le da sentido a partir de las premisas que son aceptadas en dicha comunidad.

Es importante señalar que el construccionismo no constituye una forma unificada de mirar la realidad, sino más bien puede pensarse como un paraguas donde caben distintos planteamientos que comparten ciertas premisas, aunque pueden divergir en otros (Harlene Anderson, 1997).

1.2. Supuestos del construccionismo social

De acuerdo con Vivien Burr (2015) podría pensarse como socioconstruccionista cualquier aproximación que acepte alguno de los siguientes supuestos que lo diferencien de las aproximaciones modernistas:

- **Mantener una posición crítica ante el conocimiento que se da por sentado**

El construccionismo social nos exhorta a dudar siempre de nuestros supuestos acerca de cómo el mundo aparenta ser; a considerar que lo que pareciera haber estado ahí desde siempre (esas categorías con las que como seres humanos aprehendemos el mundo) no necesariamente hacen referencia a divisiones reales, sino a posibilidades que permiten la elaboración de ciertos planteamientos. En ese sentido, el construccionismo plantea que *no existen verdades esenciales*, que las ideas que imperan tienen un origen y un proceso de reificación que los llevó a adquirir el estatus de realidad que está validado socialmente (Kenneth Gergen, 1994).

- **Mantener una postura antiesencialista**

Gene Combs y Jill Freedman (1996) señalan que las posturas construccionistas se diferencian de las modernistas por su carácter *antiesencialista*, desde esta perspectiva no hay una esencia o estructura “inherente/natural” en el mundo y en los seres humanos que determine sus formas de ser, sino más bien se apela a la idea de que ciertas nociones o categorías se han ido naturalizando; tal como ha ocurrido con el género, que actualmente se mira como intrínseco a los hombres y a las mujeres por su mera constitución biológica (Kenneth Gergen, 1985).

El esencialismo para el construccionismo significa posicionar a las personas dentro de narraciones respecto a la identidad que pueden ser restrictivas o patologizantes. Por ejemplo, si alguien es descrito como depresivo, y esto es pensado como algo fijo o como parte de su “personalidad”, o de su estructura genética o biológica (la cual es vista como inapelable), esto puede incidir en las posibilidades que la persona visualiza y tiene para cambiar, mermando su agencia personal pues se jerarquizan y valoran explicaciones que pueden ser de carácter biologicista o esencialista (David Epston y Michael White, 1990).

Las implicaciones que tienen las explicaciones esencialistas en la psicología, comúnmente conducen a reduccionismos y a intervenciones predispuestas que buscan las causas del comportamiento en estructuras, dejando de lado los procesos sociales y contextuales que complejizan el entendimiento de los fenómenos. En ese sentido, la noción de identidad desde la concepción construccionista busca trascender las nociones esencialistas al plantear que es posible tener *múltiples identidades* en función de nuestras relaciones, y que estas se encuentran en constante construcción (Gene Combs y Jill Freedman, 2016).

- **Cuestionar el realismo**

El realismo implica pensar que hay un mundo “ahí afuera” disponible para ser observado de forma objetiva; cuestionarlo desde esta mirada implica señalar que lo que se considera *real es producto de un consenso comunal*. Kenneth Gergen (2007) puntualiza que no se trata de una forma de solipsismo lingüístico donde se asevera que nada existe por fuera de las construcciones lingüísticas: “Lo que sea que existe, simplemente existe, sin importar nuestras prácticas lingüísticas. Sin embargo, una vez que comenzamos a describir o explicar lo que existe, inevitablemente procedemos a partir de una preestructura de inteligibilidad compartida.” (pp. 100).

Vivien Burr (2015) puntualiza que, desde esta óptica, las descripciones que hacemos del mundo no son reportes externos de observaciones o percepciones internas, pues como señalaba Gregory Bateson (1972), “*el mapa no es el territorio*”, y los mapas que usualmente describimos no corresponden a los contornos de la naturaleza; más bien, nuestras explicaciones se gestan dentro de una red de relaciones y solo son posibles a través de lo que Ludwig Wittgenstein denomina “los juegos del lenguaje” (Kenneth Gergen, 2007).

- **Considerar el carácter performativo del lenguaje**

El construccionismo se aleja de la idea del lenguaje como portador de la verdad. Propone que el lenguaje adquiere su valor y su significado por la manera en la que las personas lo emplean en contextos específicos (Harlene Anderson, 2012).

Para los construccionistas (Kenneth Gergen, 1985; Sheila McNamee, 2014) el lenguaje no es una simple herramienta o vehículo que empleamos para hacer intercambios de información acerca de la realidad, en vez de ello, se piensa que *el lenguaje es constitutivo del mundo*; ya que ayuda a generar y sostener las prácticas culturales, dado que el lenguaje cobra su significado dentro de formas continuas de interacción. En ese tenor, decir la verdad no equivale a formar una imagen fiel de lo que realmente ocurrió, sino participar en un conjunto de convenciones sociales.

Es importante distinguir que como menciona Vivien Burr (2015) a diferencia de la óptica estructuralista, no se plantea que exista una realidad fraccionada esperando ser nombrada, es decir, que existan estructuras preexistentes que categorizamos a partir del lenguaje. Los signos por sí mismos no tienen un significado intrínseco, el significado que le damos por ejemplo al concepto de “gato” no reside dentro del concepto en sí mismo, sino que tiene que ver con proceso histórico y cultural que permitió su consenso y validez.

Las construcciones del mundo sostienen patrones de acción social y excluyen otros, nuestras construcciones del mundo, por lo tanto, están ligadas a relaciones de poder porque tienen implicaciones sobre lo que es permitido hacer y de cómo está legitimado relacionarse. Esta visión del lenguaje acarrea un notable escepticismo acerca de los fundamentos ontológicos y epistemológicos que han conducido tradicionalmente las prácticas científicas, ya que la premisa de que a través del lenguaje puede conseguirse una representación objetiva del mundo y que dicha representación puede posicionarse en algún punto como una ley universal, son supuestos que comienzan a ponerse cada vez más en tela de juicio desde la mirada postestructural (Óscar Cañón, Martha Peláez y Néstor Noreña, 2005).

Al asumir que las formas discursivas conllevan acciones sociales, percibimos *voz y acción como inseparables*, ya que ambas están constituidas en el lenguaje. Y si partimos de

que el lenguaje es el espacio en el que las identidades se construyen, se retan y se mantienen, esto significa que el lenguaje es el motor de cambio, tanto personal como social, si a la experiencia solo se le da estructura y significado a través del lenguaje, y si estos significados están en constante cambio, entonces nuestras experiencias están abiertas a un número infinito de posibles significados o construcciones. En ese sentido, lo que puede significar ser un adolescente, una mujer, etc., puede ser transformado y reestructurado, pues para el posestructuralismo, el lenguaje es la vía de dichas transformaciones (Kenneth Gergen, 2007; Leonie Thomas, 2002).

- **Pensar en el conocimiento como histórica y culturalmente situado**

Se pone especial énfasis en que *todas las formas de entender son histórica y culturalmente relativas*: (a) porque no sólo son específicas de culturas y periodos de la historia particulares, sino también son producto de esa cultura e historia. Por ello, es fundamental cuestionar y entender el contexto histórico, político, social y cultural que nos ha llevado a preponderar ciertos preceptos y descartar otros (Vivien Burr, 2015); y (b) porque cuestiona las verdades universales derivadas del conocimiento científico y visibiliza la producción de verdades locales, invitándonos a no asumirlas o darlas por hecho, y a evitar silenciar voces, posturas y verdades que obedecen a otros marcos culturales (Sheila McNamee, 2014).

1.3. Críticas al construccionismo social

Las ideas planteadas por el construccionismo social pueden ser controversiales, por ejemplo, al argumentar que los seres humanos configuramos la realidad a través del lenguaje, ya que con frecuencia se suele entender que entonces “todo se vale”; al respecto, Kenneth Gergen (2007) señala que aunque se afirme que la realidad se construye a través del lenguaje, no todo vale, puesto que estando en una comunidad, hay cosas que se validan culturalmente, y hay otras que no, por lo que usualmente nos ceñimos a construcciones ya elaboradas respecto a la manera de referirnos y conceptualizar el mundo.

Para Tomás Ibáñez (2003) una de las críticas más importantes hacia el construccionismo, radica en que al no ser una doctrina teórica ha acogido en su seno formulaciones y planteamientos muy diversos que para algunos se traduce en “un cajón en el

que todo cabe”. La respuesta de Kenneth Gergen (2007) y Sheila McNamee (2014) a dicha crítica es que el construccionismo no busca ostentar la objetividad que le permita posicionarse como una doctrina teórica que pueda estar por encima de otras formas de entender el mundo, ni consagrarse como una “filosofía primera” para reemplazar todo lo que le ha precedido, ya que pensarse de esa forma, implicaría darles un sentido modernista a sus planteamientos. Para Gergen una perspectiva socioconstruccionista pretende comenzar a cuestionar y visibilizar aspectos que se mantenían velados, como las relaciones de poder en el proceso de generar conocimiento, y las implicaciones que puede tener adoptar tal o cual forma de entender el mundo y en ese sentido, el hecho de que “todo quepa” se relaciona con la polivocalidad, es decir, con la multiplicidad de voces que están invitadas a dialogar.

Otra crítica al construccionismo, enfatiza en que es imposible negar que hay un mundo allá afuera, un ejemplo de ello, es que no puede negarse la realidad de la muerte, del dolor o del cuerpo, también se señala que, si se aceptara que cuestiones como la pobreza, la injusticia y el poder son construidos socialmente, se diluiría el objetivo crítico del construccionismo, además, se contribuiría a mantener y a fomentar el status quo (Tomás Ibáñez, 2003).

Al respecto, Kenneth Gergen (2007) menciona que el hecho de que sepamos que vivimos en un mundo socialmente construido no le resta importancia a dichas construcciones, ni las vuelve nulas o inválidas. Por ello, entender que el valor que le otorgamos a ciertas cosas como a la justicia, no implica que tenga que abandonarse dicho valor; tal como ocurre cuando estamos jugando un partido de fútbol con ciertas reglas y estatutos, pues esto no lo hace menos emocionante. Además, enfatiza que al ser conscientes de que nuestros valores y ontología son parte de un sistema cultural, se adquiere cierta humildad, y con ello, la posibilidad de entablar diálogos con personas que pueden no compartir nuestras premisas y supuestos, ya que una vez que nos creemos capaces de definir qué es lo real, o qué es la verdad, es cuando el dialogo comienza a cesar, y otras voces comienzan a silenciarse.

Se ha cuestionado también uno de los supuestos centrales del construccionismo, el cuestionamiento de la objetividad, la verdad, o que no hay conocimiento sin sesgos de valor; algunos teóricos lo catalogan como una incoherencia, destacando que, al elaborar una

propuesta teórica, se está afirmando implícitamente que los argumentos construccionistas son verdaderos, lógicos y objetivos (Pablo López, 2013).

Ante estas observaciones, Vivien Burr (2015) señala que el construccionismo no realiza afirmaciones acerca de la verdad, universalidad u objetividad de su propia posición, ya que el objetivo de estos planteamientos no es reemplazar a todas las ideas que le han precedido, más bien invita a cuestionar esas ideas desde su capacidad pragmática, es decir, su función en la vida social, al realizar preguntas como ¿Qué intenciones tienen estos argumentos? ¿Qué logran? ¿Qué voces privilegian y cuáles silencian?

Kenneth Gergen (2007) apunta que en el contexto posmoderno, la línea que solía dividir hechos y valores se diluye, de modo que se pone en tela de juicio la idea de neutralidad valorativa¹, cuyo resultado ha sido la evitación de debates de importancia ética y moral; evitar estas discusiones no solo deviene en una profunda ceguera, sino que también se torna irresponsable, por lo que la propuesta del construccionismo también implica desarrollar una postura de reflexión ética, política y conceptual respecto a las consecuencias de validar determinadas construcciones y narraciones, por más que estén arraigadas culturalmente. Y como se pregunta este autor: “¿A quién estamos ayudando? y ¿A quién perjudicamos cuando distinguimos entre los inteligentes y los no inteligentes, lo patológico y lo normal? ¿Qué forma de cultura estamos creando cuando vemos la explotación, la infidelidad y la violación como acciones masculinas biológicamente predisuestas?” (pp. 107).

A modo de síntesis, pensar la realidad o los fenómenos sociales desde una orientación socioconstruccionista implica aludir a una *visión relativista, antiesencialista, contextual y relacional*, que nos permita hablar de *múltiples realidades* y formas de dar cuenta del mundo, por ello, retomo esta orientación para entender y abordar las narrativas y la identidad en este trabajo.

¹ Planteamiento inicialmente propuesto por Max Weber, el cual postula que, si los pasos metodológicos se despliegan de manera adecuada, es posible dejar a los valores por fuera de los resultados de la investigación, concepto equiparable al de objetividad, dentro de las aproximaciones positivistas (Carlos García y Pablo Arango, 2010)

2. La identidad: El yo como constructo socio- histórico

A lo largo de la historia de la humanidad, filósofos y pensadores de distintas disciplinas se han preguntado ¿qué es el yo?, sin obtener una respuesta contundente. Se ha llegado a creer que se trata de una esencia o estructura inherente a los seres humanos, equiparándola incluso con el alma; se le ha vinculado con “la personalidad”, concepto que podría pensarse como uno de los mayores legados de Freud; se ha pensado también, en el yo, aludiendo a la metáfora de la máquina; se ha entendido como una construcción social; algunos otros lo han vinculado con el término identidad; y recientemente se ha planteado que hablar del yo, es hablar del nosotros, pues los límites entre el yo y los otros, se vuelven difusos desde la óptica de la posmodernidad (Noemí Vino, 2014).

En este capítulo presento un breve recorrido para dar cuenta de las formas en las que ha sido entendido el yo o el ser a lo largo de la historia y en distintos contextos económicos, sociales y políticos, que han matizado la forma en la que se aborda este constructo.

De acuerdo con Kenneth Gergen (1992) en la vida cultural del siglo XX imperaron dos principales formas de hablar sobre el yo: una *visión romántica* que plantea el concepto de personalidad con rasgos atribuibles a ella, como la pasión, el alma o la moral; y una *cosmovisión modernista*, cuyas principales características están marcadas por la capacidad de raciocinio.

2.1. Romanticismo

Al surgir *el romanticismo*, se acuñó la idea de una interioridad oculta, donde las emociones y el alma eran inseparables, y la pasión representaba una expresión del alma. Esta visión romántica no solo se limitaba al discurso, ya que era a todas luces una llamada a la acción, inclusive precipitaba a la muerte. Esta época implicó, además, una revolución en cuanto a obras artísticas, todas marcadas por la idea de *lo oculto*, *lo latente* en el ser humano, así como la noción del amor y la tragedia. Para muchos románticos, el mundo inmaterial que albergamos los seres humanos en el interior, es mucho más importante que el mundo de los sentidos (Morris Berman, 1987).

Sigmund Freud fungió como una figura transicional del romanticismo al modernismo pues logró ligar discursos que en apariencia parecían antagónicos: por un lado, continuaba

hablando de un interior oculto, aludiendo a pasiones oscuras que albergaba todo ser humano, pero lo hizo valiéndose de un lenguaje cuasi biológico, que le otorgaba matices modernistas, intentando encontrar pruebas objetivas de lo inconsciente (Élisabeth Roudinesco, 2015). En ese sentido, puede afirmarse que gran parte del lenguaje que incluso hoy se emplea para referirse al yo, fue gestado predominantemente en el periodo romántico, la inspiración creadora, el amor, la pasión, el alma y los valores morales que le daban sentido al actuar del hombre.

2.2. Modernismo

A finales del siglo XX las ideas románticas, comenzaron a disiparse, siendo desplazadas por el auge de la producción en masa, las ciencias comenzaron a tener mayor apogeo, desde una posición antirromántica, ya que ponía el acento en la capacidad de razonar y de observar como ejes centrales de su cosmovisión, de ahí que filósofos positivistas como Francis Bacon y Augusto Comte fueran quienes sentaron las bases para la generación de saberes objetivos que, llevarían a la búsqueda del progreso, mismo que se asumió como el estandarte de la época y comenzó a acuñarse con mayor frecuencia la metáfora de la máquina, que fue muy admirada en esa época dado que generaba ingresos, trabajo e impulsaba la economía, reducía el trabajo del hombre y ofrecía nuevos horizontes para la sociedad (Morris Berman, 1987).

El discurso de la modernidad de acuerdo con Lynn Hoffman (1996), representa al ideal renacentista de la humanidad como centro del universo, preponderando los conceptos cartesianos de dualidad, objetividad y certidumbre; desde esta perspectiva el conocimiento es piramidal, construye una jerarquía y, la consecuencia de establecer este sistema jerárquico implica el privilegiar ciertas voces y relatos por encima de otros.

Según sugiere Fritjof Capra (1996) la lógica de la ciencia es que el mundo se compone de entidades fijas y reconocibles a través de la aplicación del método científico, el interior oculto que tanto se ensalzó en el periodo romántico, dejó de ser el centro, ahora se aplicaba de manera sistemática *la razón y la observación* para conocer la naturaleza del hombre, se comenzó estudiando la conducta animal para posteriormente desplazarse a la humana, en ese tenor, las obras de Skinner sobre el análisis de la conducta comenzaron a cobrar mayor relevancia.

Al emplear la metáfora de la máquina, comenzó a hablarse de estructuras del pensamiento, mecanismos perceptuales, redes de asociaciones y se afirmaba que la mente funcionaba como una computadora, idea que aún hoy está arraigada en las ciencias cognitivas. En ciertos círculos terapéuticos esta metáfora no tuvo tanto impacto, pues se adherían más a la idea de una esencia básica, de modo que, se asumía que la psicoterapia descubría, o reestablecía esa esencia, por ejemplo, para Rogers, esta *búsqueda de la esencia* se tradujo en convertirse en *lo que uno es cabalmente* (Jill Freedman y Gene Combs, 1996).

Para Lynn Hoffman (2012) retomar la influencia ambiental en la producción de la personalidad, impactó en aquellas teorías que conciben a los organismos como procesadores de información, tal como sucedió con las teorías cibernéticas en las cuales se retomaron conceptos como la retroalimentación y la autoorganización. Un movimiento que marcó la era modernista en cuanto a la concepción del yo y su articulación con la metáfora de la máquina, es el de los test mentales y de la personalidad, ya que partiendo de que las personas tienen esencias no muy alejadas de la superficie, es de suponer que se las pueda *medir* y por lo tanto *explicar* ciertas formas de conducta e inclusive *predecir* el futuro individual y social de las personas.

El concepto de personalidad que se venía gestando desde finales del romanticismo con Freud, según argumenta Kenneth Gergen (1992) se fue consolidando como la forma predominante de entender al yo, esto sustentó las bases de la industria de los test mentales, basándose en el supuesto de que *las personas son congruentes o estables a lo largo del tiempo* y que sus características podrían ponerse de manifiesto a través de evaluaciones estandarizadas.

De acuerdo con Leonie Thomas (2002) durante la revolución científica, comenzó a creerse que el universo podía ser comprendido al descubrir las leyes o estructuras que gobernaban todos los fenómenos físicos, la premisa que estaba implícita era que hay estructuras fundamentales que gobernaban todo desde el cosmos hasta la conducta humana.

Morris Berman (1987) refiere que la *metodología científica* se desarrolló en función de comprender y aprehender dichas estructuras, asumiendo que la investigación científica objetiva era capaz de proveer un *conocimiento confiable, válido y universal del mundo*, esta

aproximación derivó en descubrimientos y desarrollos tecnológicos que transformaron el mundo de muchas maneras; sin embargo, estas ideas también tuvieron influencia en las ciencias sociales, de modo que comenzó a mirarse también las estructuras internas de las personas, familias, sociedades, lenguaje, etc. Los efectos de esta perspectiva en las ciencias sociales fue asentar la idea de que puede estudiarse a las personas de la misma forma que se hace con los objetos, lo cual implicó mirar a las personas como separadas y desarticuladas de los otros.

2.3. Posmodernismo

Como respuesta y crítica a ésta epistemología modernista, comenzó a emerger un movimiento a finales de la década de los sesenta, que según Martín Arboleda (2010) inició lo que puede considerarse como la mayor ruptura de la filosofía moderna, el autor identifica a Jaques Derrida como una figura importante en esta ruptura al cuestionar los esquemas epistemológicos que imperaban desde la antigüedad, planteando que todo el pensamiento occidental estaba cimentado en torno a dualismos binarios como hombre-mujer, pagano-cristiano, etc. y señala además que tal esquema limitó la apreciación de otras miradas que solían ser consideradas marginales; la corriente que emergió a partir de dicha propuesta es conocida como *deconstrucción*, la cual tendría una gran influencia en la filosofía, las letras, las artes y las humanidades, pasando a ser parte de un fenómeno más amplio aún, denominado posmodernidad.

Años después, las ciencias sociales también empezaron a verse profundamente influenciadas por la revolución epistemológica que presuponía la posmodernidad. A partir de este momento, emergió el concepto de *discurso* como fenómeno articulador de las relaciones sociales, que posteriormente dará sustento teórico a toda la literatura sobre protesta, acción colectiva y movimientos sociales (Vivien Burr, 2015).

Cabe resaltar, que el término *posmodernidad*, acuñado inicialmente en la obra “La condición posmoderna” de Jean François Lyotard (1987) se refiere a la condición del saber en las sociedades desarrolladas postindustriales, el cual ha sido usado por diversas disciplinas y hace alusión a las reformas que ha venido sufriendo el saber desde finales del siglo XIX. La ciencia, la literatura, el arte y todas las áreas del conocimiento se han visto tocadas por las

crisis de lo que el autor denomina *metanarrativas* o *grandes relatos* que sostienen premisas de universalidad y certeza (Luis Espinoza, 2010).

Ante este contexto, la posmodernidad ha propuesto desmontar el yo como poseedor de características reales identificables. De modo que, el ser desde esta perspectiva se entiende como una *entidad en constante construcción* que, se aleja de concepciones que aluden a entenderlo como un constructo estático, acabado y como producto de la acumulación de experiencia (Kenneth Gergen, 1992).

De acuerdo con Pablo López (2013), la posmodernidad puede considerarse un movimiento intelectual que se originó en las artes, en la arquitectura, la literatura y los estudios culturales, el cual cuestiona los supuestos del modernismo.

Lynn Hoffman (1996) por su parte, alude a la posmodernidad también como una postura que cuestiona fuertemente la idea modernista de que existe un mundo real y se puede conocer con certeza objetiva. Señala que la crítica a la modernidad se centra en gran medida en las consecuencias que ha tenido este modo de generar conocimiento, específicamente, en las ciencias sociales, en la forma en la que se mira al sujeto, en el cómo se aproxima la ciencia a él y, en la forma en que el “experto” se involucra en el proceso.

Algunas de las premisas de una mirada posmoderna según Gene Combs y Jill Freedman (1996) pueden ser:

- Ψ *Las realidades son socialmente construidas.*
- Ψ *Las realidades están construidas a través del lenguaje.*
- Ψ *Las realidades están organizadas y mantenidas a través de narrativas.*
- Ψ *No hay verdades esenciales.*

Este breve recorrido es importante en función de contextualizar las formas en las que a lo largo de la historia se ha pensado el “yo” y, cómo estos distintos abordajes forman parte de un contexto socio-histórico que los sostiene y moldea. Visibilizar de dónde viene y cómo se va configurando un constructo, obedece a una postura constructorista, que nos permite entender cómo es que llegamos a plantear conceptos como el de identidad, aun cuando en la actualidad puedan seguir vigentes otras maneras de entender el yo.

2.4. Identidad narrativa

En las recientes décadas, ha habido un creciente interés en las narrativas individuales y colectivas, lo que comúnmente se denomina el *giro narrativo*, que, como movimiento, ha emergido en el contexto de una nueva ola de discusión filosófica en relación al yo, al otro y a las dinámicas sociales, históricas y políticas, lo cual conlleva el cuestionamiento de las aproximaciones positivistas, poniendo mayor énfasis en la subjetividad y el significado (Ivor Goodson y Scherto Gill, 2011).

De acuerdo con Oriana Bernasconi (2011) la mirada narrativa surge de la constatación de dos hechos fundamentales. En primer lugar, cuando se reconoce que una forma básica en que los seres humanos otorgamos sentido a nuestras experiencias es configurándolas en forma de historias o relatos; y, en segundo lugar, pensar que la práctica de contar historias constituye una forma de comunicación humana fundamental, así, la narrativización no se entiende meramente como una herramienta literaria, sino como una forma epistemológica de entender la realidad y aproximarse a ella.

Para Kenneth Gergen, (1994) no solo estructuramos nuestras vidas en forma de relatos, sino que nuestras relaciones con otros, también se viven de forma narrativa, y puesto que los acontecimientos de la vida cotidiana están inmersos en la narración, adquieren una secuencia de principio, punto grave, clímax y un final.

Ivor Goodson y Scherto Gill (2011) señalan que de manera general puede entenderse que las *narrativas* serían formas discursivas que las personas emplean para contar historias, cuyas estructuras suelen estar conformadas por tramas, personajes, hechos o sucesos que, se desarrollan en una línea temporal y en un espacio determinado.

En ese sentido, Ivor Goodson, Scherto Gill, (2011) y Douglas Ezzy (1998) mencionan que las narrativas están ligadas al tiempo como un aspecto fundamental, ya que éste brinda la organización para nuestras acciones y experiencias a partir del hecho de que experimentamos la vida a través de las concepciones de presente, pasado y futuro.

Hasta ahora, he expuesto cómo el giro narrativo puso el énfasis en las historias y los significados, sin embargo, vale la pena acotar a qué nos referimos cuando hablamos de

significados, específicamente, desde el plano construccionista/narrativo. Desde esta óptica, el significado no equivale a la conceptualización rígida de un término, más bien, en palabras de Elsy Domínguez y José Herrera (2013) se asocia a un continuo proceso interpretativo, donde un objeto o hecho pueden adquirir significados en función de las narrativas que le dan sentido. Los significados se construyen de forma consensuada con otros, ya sean reales o imaginarios.

Puede afirmarse entonces que, las narrativas no se configuran de forma aislada ni obtienen su significado en el interior de las personas, sino en las relaciones que se establecen con otros. Las audiencias a las que van dirigidas, así como los contextos en los que son escuchadas, inciden en lo que dicen y cómo se dicen, por lo que las narrativas no pueden considerarse neutrales ni transparentes, dado que siempre se desprenden de intenciones y motivaciones particulares (Andy Lock y Tom Strong, 2010).

El estudio de las narrativas de los individuos permite a las historias fungir como respuestas políticas, proyectando voces que a menudo son excluidas o negadas dentro de las estructuras y procesos políticos; estas nuevas voces de personas pertenecientes a grupos marginados, iluminan sus propias “verdades” que son de carácter multivocal, en relación a cómo es que experimentan los sistemas sociales e instituciones, y una vez que las narrativas desdoblan la complejidad de la experiencia humana, el poder y otras dinámicas sociales pueden analizarse en distintos niveles (Ian Parker, 2005).

Gene Combs y Jill Freedman (2016) subrayan también que existen diferencias de poder entre individuos y los intereses particulares que poseen ciertos grupos para asegurar que prevalezcan narrativas particulares en familias, grupos o en la sociedad, es decir, que no todas las historias son iguales, y por lo tanto no tienen la misma posibilidad de posicionarse como dominantes o inclusive de ser audibles para otros.

En esa misma línea, Ian Parker (2005) señala que, debido a que las personas cuentan historias a partir de eventos particulares que les ocurrieron o acerca del curso de sus vidas en contextos específicos, dichas narraciones tendrían que ser entendidas a partir de considerar las estructuras más complejas de discurso, pero, además, considerar el poder para que sus implicaciones y significados puedan ser más ampliamente comprendidos. El giro narrativo

se vuelve entonces, inseparable de la exploración y desarrollo en la teorización de la identidad narrativa, especialmente si se considera a las nuevas aproximaciones sobre el estudio del yo en el mundo social en el periodo posmoderno.

La importancia de abordar las narrativas y la identidad de forma conjunta, tiene que ver con la relación indisoluble que sostienen a la hora de entender el proceso de construcción de identidades. A lo largo de este documento expuse el carácter performativo del lenguaje y, cómo este con su carácter relacional construye la realidad tal como la conocemos; la identidad, no es la excepción y por ello se vuelve necesario entender las narraciones que la forman y transforman continuamente.

La aproximación construccionista ha enfatizado su afinidad con la teoría relacional, que busca dar cuenta de la acción humana vista como un proceso social. En ese sentido, la *autonarración* no es considerada como una estructura cognitiva privada sino como un discurso acerca del yo. Es así, que cobra más sentido hablar del yo como una narración que se hace posible en el núcleo de las relaciones vigentes, en vez de aludir al uso de categorías conceptuales de índole modernista como autoconcepto o autoestima, por mencionar algunas (Vivien Burr, 2015).

El concepto de autonarración o “*narrativa del yo*” ha sido empleado desde distintos referentes teóricos, por ejemplo, la psicología cognitiva, los constructivistas, los cognoscitivistas, los fenomenólogos, etc. Sin embargo, contrario a dichas aproximaciones que hacen un mayor hincapié en el individuo, el construccionismo examina las narraciones como formas sociales, poniendo el énfasis en la cuestión relacional donde se gestan (Kenneth Gergen, 2007).

De acuerdo con Vivien Burr (2015) la psicología tradicional ha considerado la identidad como algo equiparable a una condición lograda de la mente; desde esta lógica un individuo maduro es aquel que ha encontrado o cristalizado un sentido del yo. Socialmente, lograr esta condición es considerada positiva y una vez que se ha alcanzado se tienden a minimizar las inconsistencias en la propia conducta.

En cambio, desde el punto de vista construccionista, no existe una demanda en cuanto a la coherencia y estabilidad de la *identidad*, pues no se mira a esta como un logro de la mente, sino más bien *producto de la relación*, y dado que las relaciones son muy variadas, uno puede no lograr dicha estabilidad o un alto grado de coherencia. En concordancia, las personas pueden relatarse de muchas formas, dependiendo del contexto, por ello, se pone en duda el durable “yo verdadero”. Las historias personales no son meramente un modo de contar a alguien la propia vida, sino también son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas (Tomás Ibáñez, 2003).

En relación a la coherencia del yo, Vivien Burr (2015) señala que el construccionismo cuestiona las premisas acerca de que la persona es un agente unificado, coherente y racional, autor de su experiencia y del significado que le otorga a las cosas. Se entiende entonces, que desde esta postura hay una esencia en el individuo, que es única, coherente y estática y que el significado se origina dentro de la persona, de forma individual y hasta cierto punto desvinculada de los otros. Sin embargo, desde la óptica posmoderna, el yo es producto del lenguaje y de las interacciones sociales, entonces estará en constante flujo, y será cambiante dado que se verá matizada por las relaciones, las circunstancias y las intenciones.

Al hablar de uno mismo, ya sea de “la personalidad” o de algunos aspectos de la experiencia, suele pensarse que todo ello, preexiste independientemente de las palabras que se empleen para describirlo; continuamente se piensa en el lenguaje como una bolsa de etiquetas de la cual podemos escoger términos para tratar de describir estados internos como pensamientos y sentimientos, es decir, la naturaleza de la persona y de sus estados internos parece ocupar un lugar central, y en consecuencia, la misión del lenguaje es encontrar una manera de expresar estas cosas a otras personas; desde esta postura las personas usan el lenguaje para expresar las cosas que ya existen en ellos mismos o en el mundo (Kenneth Gergen, 2007).

La perspectiva construccionista en cambio afirma que, “el lenguaje no es transparente”, es decir, se cuestiona la afirmación de que el lenguaje no es más que un medio puro a través del cual nuestros pensamientos y sentimientos pueden hacerse inteligibles a otros; desde esta mirada lo que se considera que significa “ser una persona”, “la personalidad”, “los deseos” etc., no son parte de la esencia humana ni están ahí con

independencia del lenguaje; y se reconoce que, el significado que le otorgamos a “ser una persona” puede ser construido de modos diferentes, en un mundo en el que existen diversos lenguajes, contextos y formas de interpretar (Harlene Anderson, 2012; Vivien Burr, 2015).

Kenneth Gergen (1994) argumenta que, así como René Descartes cambió la forma de entender el mundo a partir de plantear la dicotomía mente/cuerpo como dos entidades separadas, otra dicotomía que ha ido tomando fuerza en el mundo académico es la psicológica/social; los fenómenos “mental” y “social” han tomado el estatus de entidades reales y separadas en nuestras mentes, a pesar de que son de hecho construcciones sociales, que existen dentro de un juego de lenguaje específico. El solo hecho de la existencia de esta dicotomía en nuestro lenguaje, muestra una manera muy particular de entender a los seres humanos e incide directamente en las formas en las que se gestan las autonarraciones.

Hasta ahora he descrito las distinciones y contrastes que existen entre la forma de mirar la identidad desde una postura posmoderna a una moderna o estructuralista, pero ¿Cuáles podrían ser las características de la identidad vista desde una aproximación narrativa/construccionista?

Gene Combs y Jill Freedman (2016) conciben la identidad como: (a) *relacional*, pensando que las historias que narramos no existen por fuera de las relaciones que tenemos con otras personas; (b) *distribuida*, al concebir que las experiencias que van formando nuestra identidad se localizan en distintos lugares, en nuestra participación en prácticas culturales, en las anécdotas de otras personas; (c) *performativa*, refiriéndose a que todos somos actores y audiencia al mismo tiempo, nos volvemos aquello que promulgamos y no lo hacemos de manera aislada; y (d) *fluida* si la pensamos como un proceso y no una posesión, desde el cual el cambio es prácticamente imposible de evadir.

Estos autores señalan también que diferentes identidades emergen en distintos contextos y, no puede considerarse que alguna sea más verdadera que otra, se parte de la premisa de que las personas están construyendo de manera continua y mutuamente, sus identidades; que hay muchas historias posibles acerca del yo; y que ninguna identidad es más real que cualquier otra, aunque algunas sean versiones más preferidas por las personas

dentro de culturas particulares, pero el hecho de que existan identidades preferidas, difiere de la idea del yo verdadero o esencial (Michael White y David Epston, 1993)

Por su parte, Douglas Ezzy (1998) argumenta que la identidad es una construcción narrativa que es el producto de su proceso reflexivo que da un sentido de continuidad en la trama de la historia que las personas cuentan sobre sí mismas, señala también que, dicha construcción es coherente, fluida y cambiante; históricamente situada y a su vez reinterpretada y construida individualmente, pero a la vez que en interacción y diálogo con otras personas. Es decir, está continuamente en proceso, inacabada, continuamente configurada y reconfigurada, según las relaciones y los episodios que van ocurriendo en la vida de las personas.

Para Harlene Anderson (2012) puede considerarse que el yo es un constructo sociocultural y que quizá las múltiples narrativas del yo son una historia rizomática, retomando la metáfora del rizoma² como una red dinámica, abierta, descentralizada, con múltiples entradas y, caracterizada por multiplicidades nunca terminadas.

Algo que comparten estas definiciones de identidad tiene que ver con el sentido relacional que se le atribuye. Para Peggy Penn y Marilyn Frankfurt (1994) no puede haber un yo, sin el otro, ni otro sin un yo; la plurivocalidad se vuelve entonces una perspectiva y herramienta valiosas, ya que, desde esta visión, las voces actúan como elementos formativos en las conversaciones que tenemos con nosotros mismos y con otros. Además, centrarse en las narrativas individuales ligadas al componente relacional, puede abrir espacio para la exploración de narrativas colectivas (Ian Parker, 2005). Estas definiciones entorno a la identidad convergen también en la posibilidad de la coexistencia de múltiples identidades en función del contexto, lo cual agrega historias y voces capaces de cambiar de un monólogo a un diálogo interno (Peggy Penn y Marilyn Frankfurt, 1994).

² La metáfora del rizoma, retomada de la biología, hace referencia a un tallo subterráneo que crece de manera horizontal, el cual se caracteriza por tener múltiples ramificaciones y crecer indefinidamente (Harlene Anderson, 2019).

2.4.1. La autonarración

Al hablar de *autonarración* Mary Gergen y Kenneth Gergen (1986) hacen alusión a la construcción que las personas hacemos respecto a los eventos relevantes que nos acontecen a través del tiempo, la cual conlleva ciertas conexiones coherentes entre dichos eventos. Desde esta perspectiva, las autonarraciones son formas de contar la historia de vida, negociadas socialmente, por lo que no pueden leerse como una construcción individual que emerge en aislado, sino como recursos culturales que sirven a propósitos sociales.

2.4.2. Componentes narrativos

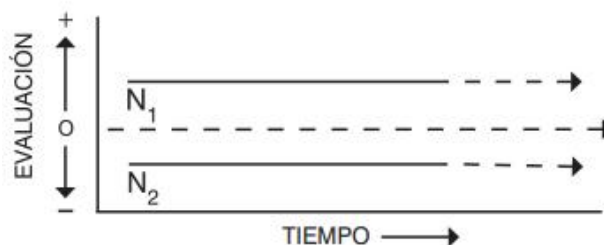
Las construcciones narrativas son histórica y culturalmente situadas, además, están conformadas por componentes que son fruto de consensos sociales gestados en la cultura occidental contemporánea. A continuación, describo brevemente los componentes que Mary Gergen y Kenneth Gergen (1986) identifican como los más importantes dentro de una autonarración:

- *Meta o punto final con valor*, dentro de una narrativa aceptada se incluye un estado a alcanzar situado de valor, el cual puede ser deseable o indeseable, por ejemplo, puede ser el bienestar de él o la protagonista.
- *Eventos relevantes para el punto final*, los cuales acercan o alejan de la meta a quien funge como protagonista de la historia
- *Ordenación de los eventos*, una vez establecida la meta y los eventos que conducen a ella, estos están dispuestos ordenadamente, usualmente con un arreglo temporal lineal.
- *Estabilidad de la identidad*, que se refiere a los personajes que intervienen y la manera en la que se desenvuelven a lo largo del tiempo.
- *Vínculos causales*, entendidos como las explicaciones que se llevan a cabo a lo largo de la narración, donde comúnmente un evento conduce o explica a otro de manera causal.
- *Signos de demarcación*, cuyo propósito es denotar pausas, inicios, finales para poder identificar a los acontecimientos relevantes.

2.4.3. Formas narrativas

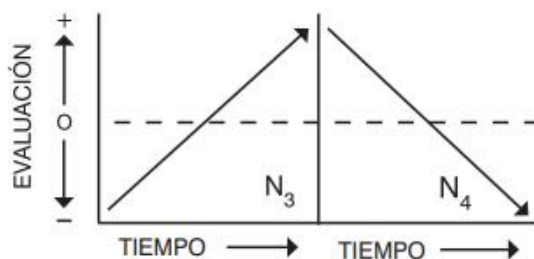
Las personas estructuramos nuestras narrativas de acuerdo a convenciones sociales que dan coherencia y significado a las historias que contamos. Estas formas pueden dividirse en *rudimentarias* y *complejas*. Dentro de las rudimentarias se encuentran las *estables*, que se caracterizan porque la trayectoria del personaje principal permanece sin cambios a lo largo del tiempo (ver figura 1), en contraste, en la narración *progresiva* los eventos van adquiriendo una evaluación positiva que incrementa con el paso del tiempo, mientras que en las *regresivas* ocurre lo opuesto, ya que la trayectoria en este caso decrece, debido a la valoración negativa sobre los sucesos o acontecimientos que vive el personaje (ver figura 2).

Figura 1
Forma rudimentaria de narrativa, estabilidad.



Nota. Recuperado de *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (p.166) Kenneth Gergen, 2007, Uniandes.

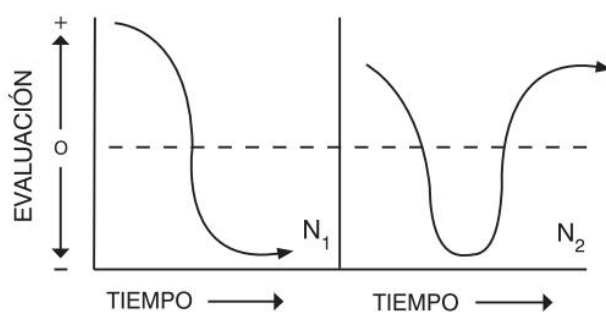
Figura 2.
Formas rudimentarias de narrativa, progresiva y regresiva.



Nota. Recuperado de *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (p.166) Kenneth Gergen, 2007, Uniandes.

Respecto a las variantes complejas, pueden encontrarse *la tragedia* donde una narración progresiva viene seguida de una rápida narración regresiva; es decir, se pasa de acontecimientos que eran valorados positivamente a una serie de momentos que decrecen, dado que su evaluación negativa es constante. En contraposición, en la *comedia-romance*, una narración regresiva viene seguida de una progresiva, en este caso, los eventos pueden ser problemáticos hasta el desenlace, pero justo en ese momento se logra restaurar la felicidad de los personajes involucrados (ver figura 3).

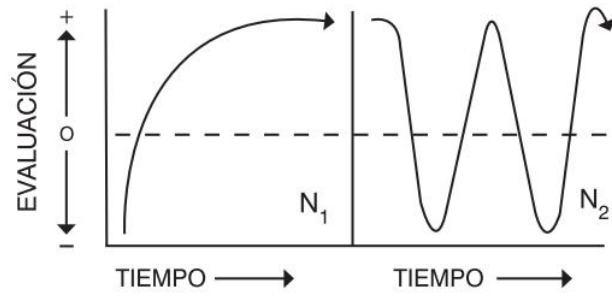
Figura 3.
Formas narrativas trágica y comedia-romance.



Nota. Recuperado de *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (p.167) Kenneth Gergen, 2007, Uniandes.

Por su parte, en el tipo de narración *felices para siempre*, encontramos una narración progresiva, seguida de una estable; y finalmente, la *saga heroica*, la cual se caracteriza por tener una serie de fases progresivas-regresivas, donde el personaje transita a lo largo del tiempo por una serie de retos y obstáculos, logrando salir airoso de ellos y reconociendo que en el futuro habrá otros desafíos que afrontar.

Figura 4.
Narrativas felices por siempre y saga heroica.



Nota. Recuperado de *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (p.167) Kenneth Gergen, 2007, Uniandes.

Estas formas narrativas, así como los acontecimientos que las conforman, los personajes que son parte de la trama y la manera en la que se cuentan las historias, *permiten* apreciar la manera en la que la identidad se va construyendo y transformando a lo largo del tiempo.

3. Identidad profesional de los y las terapeutas: Una revisión a la literatura.

El constructo identidad, de acuerdo con Zaira Navarrete (2013) es algo de lo que no puede abordarse en términos fijos, estables e inmutables. Se trata de un concepto que alude a lo temporal, a lo histórico, a lo cambiante y a lo fluido. De modo que, la representación de los sujetos y comunidades se aleja “de la precisión y lo definitivo. Asumiendo entonces que la identidad es irrepresentable, y si bien podemos referirnos a ella, difícilmente podremos representarla en términos tangibles, irreversibles o categóricos.

La identidad puede pensarse como un macro concepto, Ana Hirsch (2013) considera que una de sus dimensiones puede ser la *identidad profesional*. Señala lo crucial de los procesos de socialización y los espacios de interacción, donde la imagen de sí mismo se configura a partir del reconocimiento del otro. Es decir, que no es posible pensar en la identidad al margen de lo social.

En este apartado presento una revisión de la literatura científica que ha estudiado la identidad profesional de los y las terapeutas. Los artículos que aquí describo derivaron de una búsqueda en las bases de datos Scopus, psycINFO y SciELO con las palabras clave “professional identity”, “therapist” y “training” en el campo de la Psicología entre los años 2010 y 2020.

La revisión deja ver que la identidad profesional, en muchas ocasiones es entendida como algo a lo que los terapeutas en formación aspiran, y que puede llegar a pensarse como un lugar o espacio que uno habita una vez que se va ampliando la experiencia o cuando se concluye con el proceso de formación y se han adquirido las habilidades teóricas necesarias; las investigaciones de corte cuantitativo (Jan Carlsson, Joakim Norberg, Johan Schubert y Rolf Sandell, 2011; Amanda C. Healey y Dánica G. Hays, 2010; Erkki Heinonen y David Elliot Orlinsky, 2013; Amanpreet Kaur, Naveen Grover y Nimesh G. Desai 2015; Jesse J. Lile, 2017; Tim S. VanderGast, John R. Culbreth y Claudia Flowers, 2010), adoptan esta posición ya que se tiene una idea estandarizada de lo que se entiende por identidad y se busca tener parámetros que de alguna forma puedan generalizarse entre los terapeutas.

Holly Feen Calligan (2012) argumenta que el término *identidad profesional* se emplea para describir tanto el entendimiento colectivo de una profesión mantenido por sus miembros, como un sentido individual del yo dentro del rol profesional. El desarrollo de una identidad profesional entonces, es importante en todas las profesiones que requieren una interacción cercana y un sentido de responsabilidad hacia otros seres humanos.

En esa misma tesitura, Ana Hirsch (2013) comenta que la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y el contexto socio-cultural en el que se desarrolla:

“La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales” (pp. 66).

La identidad profesional ha sido estudiada desde distintas disciplinas y enfoques terapéuticos, tales como la enfermería (Selma Sabanciogullari y Selma Dogan, 2014), la terapia ocupacional (Samantha Ashby, Jessica Adler y Lisa Herbert, 2016; Helen Devery, Justin Newton Scalan y Jessica Ross, 2018), y la terapia del arte (Deborah Elkis-Abuhoff, Morgan Gaydos, Sage Rose y Robert Goldblatt, 2010; Holly Feen Calligan, 2016).

En el campo de la psicología clínica, se encuentran en su mayoría estudios que se enmarcan en la figura del “Counselor”, como un profesional que tiene formación psicológica y en ocasiones alguna especialización en terapia, pero que no necesariamente puede equipararse con un terapeuta. Este aspecto es importante si se toma en cuenta también que, esta figura es concebida distinto según el país del que provengan las investigaciones.

En Estados Unidos, la figura del consejero generalmente se asocia al campo educativo o al clínico; de acuerdo con Hongryun Woo, Junfei Lu, Chaiqua Harris y Bridget Cauley (2017), la profesión del consejero puede considerarse relativamente nueva y aún en la actualidad, sigue buscando ser reconocida y tener un estatus. Por ello, resulta importante construir un sólido sentido de identidad de los profesionistas hacia la labor que ejercen, pues se parte del supuesto de que esta identidad “fortalecida” es crucial para llevar a cabo prácticas

éticas, permite tener claridad en los roles a desempeñar y sobre todo incrementa las posibilidades de que dicha profesión perdure. Lo anterior, explica el gran interés por abordar la construcción de la identidad de las y los consejeros, pues como señalan estas/os autores, hay una búsqueda por posicionar dicha profesión, consolidarla y definir con mayor claridad sus alcances.

Hablar de la distinción entre la *consejería* y la *terapia* se vuelve relevante dado que ambas profesiones están vinculadas a la psicología y a la terapia, en ocasiones, los límites entre ambas parecen tan difusos que constantemente se alude al uso de los términos consejería y psicoterapia como intercambiables.

Considero que tener clara la distinción es fundamental ya que la figura del psicoterapeuta ha sido poco explorada en relación a la identidad y a la manera en la que en ella incide el proceso formativo; por ejemplo, los autores que se han abocado a hacerlo, en ocasiones no especifican el tipo de orientación terapéutica de los/las participantes (Amanpreet Kaur, Naveen Grover y Nimesh G. Desai, 2015; Heather Moore y Grainne Donohue, 2016; Yochay Nadan, 2019) y en los que si se explicita, las/los terapeutas suelen tener orientación psicodinámica (Erkki Heinonen y David Elliot Orlinsky, 2013; Jan Carlsson, 2012; Jan Carlsson, Joakim Norberg, Johan Schubert y Rolf Sandell, 2011) o cognitivo conductual (Lenka Maruniakova y Tomas Rihacek, 2017; Valerie Owen-Pugh, 2014).

3.1. Identidad profesional y terapia familiar

La identidad profesional de los terapeutas familiares se ha estudiado desde tres perspectivas: (a) la de las/los supervisores; (b) las/los terapeutas en entrenamiento o aún en formación; y (3) las/los terapeutas ejerciendo la práctica clínica, dichas investigaciones son provenientes de países como Grecia, Noruega e Israel. En el continente americano se encontró únicamente el trabajo de María Loreto Alvear Mendoza, Rocío Macarena Jerez Bezenberger y Claudia Lucero Chenevard, (2012) quienes estudiaron el proceso formativo de los terapeutas del programa de especialización en Terapia Familiar Sistémica, a partir de la mirada de supervisores, terapeutas en formación y alumnos que ya habían concluido sus estudios. Los resultados de esta investigación ponen de relieve el proceso de transición epistemológica

como progresivo y complejo, que usualmente excede el tiempo del programa de formación. De modo que, la formación puede ser entendida como una construcción permanente y recursiva tanto en el ejercicio profesional como en la conformación de la identidad del terapeuta.

En Grecia, Evangelia Fragkiadaki, Sofía Triliva, Sophia Balamoutsou y Achilleas Prokopiou (2013), se aproximaron a las maneras en las que los y las estudiantes fueron encaminándose hacia la consolidación de su identidad profesional. Las autoras concluyeron que el entrenamiento en terapia familiar es visto por los/las participantes como un viaje en el cual buscan encontrar nuevas herramientas, autoaceptación y empoderamiento para asumir una identidad poderosa que incida en sus prácticas, además, enfatizan la importancia de que las y los terapeutas en formación desarrollen la habilidad de usar sus cualidades personales para el beneficio de sus clientes, y volverlas herramientas para la terapia.

La utilización de ciertas técnicas o recursos también ha sido de interés ya que incide en la identidad profesional de las/los terapeutas, y en las nuevas formas de posicionarse y entender su labor. Por ejemplo, Yochay Nadan (2019) en Israel, exploró las experiencias y significados asociados con la participación de estudiantes de terapia familiar en la práctica narrativa llamada *grupos de testigos externos*; este recurso de acuerdo con el autor, permitió a los participantes visibilizar cuestiones de jerarquía, relaciones de poder, la posición del terapeuta y la posibilidad de adoptar múltiples posiciones. Aquí, se vislumbra que el uso de este recurso puede servir como un medio para introducir un sentido más crítico y político a la terapia posibilitando la emergencia de múltiples identidades en los terapeutas, incluyendo sus aspiraciones, puntos de vista y valores.

Otro recurso que ha sido estudiado en función de la identidad, ha sido la modalidad del *diálogo abierto* como una forma de conversar terapéuticamente, planteada desde premisas postestructurales que enfatizan la horizontalidad y transparencia; Samantha Schubert, Paul Rhodes y Niels Buusel (2020) realizaron este estudio en Noruega y concluyeron que los y las participantes que hicieron uso del diálogo abierto, se describieron desde una identidad polifónica al reconocerse a sí mismos/as asumiendo múltiples y contrastantes posiciones, enfatizando, que la distinción entre las posiciones personales y profesionales se volvieron difusas.

Cabe resaltar que la revisión de la literatura en años recientes no arroja investigaciones respecto a la identidad de los y las terapeutas familiares en el contexto mexicano; partiendo de este hallazgo, y de la importancia de entender el contexto y las circunstancias socio históricas en las que se ha ido desarrollando la enseñanza en terapia familiar, a continuación, se presenta una breve semblanza de la manera en la que la terapia familiar ha cobrado relevancia en México.

3.2. La terapia familiar en México

La terapia familiar en México, de acuerdo con Luz de Lourdes Eguiluz (2004) emerge como un paradigma alternativo en la segunda mitad de los años 70 ante los modelos conductuales y psicodinámicos que predominaban en aquella época.

Esta autora señala que la institución pionera en terapia familiar es el Instituto de la Familia (IFAC) fundada en 1972 que, si bien en primera instancia no trabajaba desde el modelo sistémico, más adelante integró dicha epistemología a su formación. Posteriormente surgieron otras instituciones como el Instituto Mexicano de la Pareja (1975), la Universidad de las Américas, con su programa de maestría en Terapia familiar (1980); el Instituto Latinoamericano de estudios en Familia ILEF (1982); el Instituto Personas (1984); el Instituto Mexicano de Terapias Breves (1986) y el Instituto Cencalli, que fue la primera institución en lograr el reconocimiento de validez oficial de la maestría por la Secretaría de Educación Pública (1992).

Es en 1989 cuando la UNAM comenzó a ofrecer la formación en Terapia Familiar Sistémica a través de un diplomado en la FES Iztacala, y posteriormente uno de Pareja con enfoque sistémico en la Facultad de Psicología (1994), fue hasta el 2001 que comienza a operar la Maestría profesionalizante en Psicología, donde una de las residencias era en Terapia Familiar Sistémica.

Es importante resaltar que la mayoría de los espacios formativos en Terapia Familiar, aluden a institutos privados, y que como menciona Luz Eguiluz (2004) tienen una menor exigencia horaria en comparación con la residencia de la UNAM (formación que además pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad), donde además de adentrarse en los modelos, se lleva un tronco común que le da peso también a la investigación.

A partir de este recorrido, podemos contemplar la manera en la que la formación de los y las terapeutas familiares se distingue de otras formaciones, en función del contexto histórico en el que surgieron y la manera en la que estas ideas y modelos fueron adaptándose a las demandas propias de la sociedad mexicana.

3.3. La formación de terapeutas familiares

Ofelia Desatnik (2014) menciona que la formación de terapeutas se encuentra atravesada por los modelos teóricos a través de los cuales se mira su quehacer, un ejemplo de ello es el currículo de la residencia en terapia familiar de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, el cual imparte los principios de la epistemología sistémica y posmoderna, ofreciendo un abanico de modelos teórico-prácticos a través de los cuales los estudiantes transitan a lo largo de los semestres.

Los modelos teóricos van desde el Estructural, Estratégico, MRI (terapia breve centrada en el problema), Terapia breve centrada en soluciones, Milán, Narrativo y Colaborativo. Y aunque estos modelos comparten premisas básicas respecto al papel del terapeuta, cada uno de ellos marca una pauta en relación a lo que se espera del terapeuta y a la postura con la que este se desenvuelve (Ofelia Desatnik, 2013).

Si pensamos en el modelo estratégico, por ejemplo, de acuerdo con Jay Haley (1980) el terapeuta debe ostentar siempre una jerarquía que le permita intervenir de manera eficiente en el sistema familiar, el/la terapeuta es experto/a, y desde ese lugar de experticia genera posibilidades a través de la formulación de hipótesis que involucran a todo el sistema, y estrategias, en las que envuelve a la familia en función de generar el cambio deseado.

En cambio, si nos situamos en un modelo colaborativo, la postura del terapeuta irá encaminada a tejer un dialogo horizontal en la medida de lo posible, guiado más que por alguna estrategia, por una postura filosófica, que privilegia el diálogo, la curiosidad, el no saber y la idea fundamental de que el consultante es la/el experto en su vida, siendo el o la terapeuta entonces un invitado/a en la vida de las personas (Margarita Tarragona, 2006). De esta forma, los y las estudiantes de la residencia en terapia familiar se embarcan en un viaje epistemológico, teórico y práctico que implica posicionarse en lugares muy distintos, que pudiesen en algunos casos parecer antagónicos.

Al hablar de la construcción de la identidad terapéutica, es importante señalar que, la cuestión curricular no es lo único que se pone en juego. Al respecto, Ofelia Desatnik (2014) señala la importancia de tomar en cuenta como un aspecto adicional, la *persona del terapeuta*, lo cual implica conocerse y reconocerse como seres con una historia propia, con un bagaje cultural y familiar que continuamente permea en su participación en equipos de supervisión y en las reflexiones e intervenciones tanto con otros compañeros/as como con los y las consultantes.

Es decir, la neutralidad u objetividad de la que se hablaba con anterioridad como una habilidad esencial del terapeuta, se ha cuestionado cada vez con mayor fuerza, desde la incorporación de las ideas de la cibernética de segundo orden en el pensamiento sistémico y las premisas que se desprenden del construccionismo social propias de la posmodernidad, se acepta ahora que el bagaje, los valores y las creencias con las que cuentan los/las terapeutas en su dimensión personal, permean y se entrecruzan en el proceso de construcción de la identidad profesional.

Por ejemplo, la investigación realizada por Matthew Rondfelt y Pam Grossman (2008) deja ver que los y las terapeutas en formación valoran el vínculo que se forma entre estudiantes y docentes, donde muchos/as de ellos y ellas albergan características y habilidades con las que los y las alumnas pueden identificarse o no, es decir, se pone de relieve la importancia de la cuestión relacional en el proceso de aprendizaje, donde las y los actores que forman parte del proceso formativo inciden en la forma en la que la identidad va constituyéndose y transformándose.

Al respecto, Blanca Pasos (2009) señala que en el campo de las relaciones que devienen entre docente y estudiante en el contexto de la educación y formación profesional, generalmente se reconoce una influencia unidireccional que se manifiesta en el/la estudiante, sin tomar en cuenta la realidad de la circularidad de la relación, donde ocurre una transformación bidireccional constante. Esta autora propone reflexionar sobre cómo las y los profesores han crecido y como han sido educados justo en el momento en que las teorías de la modernidad estaban especialmente vigentes, pues se hacía necesario evidenciar las certezas de un campo disciplinar, con ello un profesional que demostrara criterios de cientificidad. De esta forma el rol profesional de la persona adquiriría reconocimiento social,

un estatus importante para llegar a ser. En el campo ocupacional, el ideal del yo se asociaba entonces a adquirir las certezas de una disciplina, situación que reafirmaría las concepciones de un desarrollo evolutivo donde se consolidaba la identidad de un sujeto como única y personal.

Ofelia Desatnik (2014) menciona en relación a la denominación de profesor/a-alumno/a que implícitamente acarrea un patrón jerárquico, pues una característica que se presenta contantemente en la formación de terapeutas tiene que ver con que los y las estudiantes suelen identificarse como alumnos/as, lo cual los lleva a asumir en su trabajo una construcción personal que puede llegar a interferir en la construcción de los derechos, obligaciones y responsabilidades que se adquieren al ser terapeuta, de acuerdo con esta autora, partiendo de estas circunstancias, se vuelve imperativo que los y las terapeutas asuman una “doble identidad”, en tanto que no es posible que se desenvuelvan únicamente como estudiantes, sino también como profesionales a cargo de una situación que tiene componentes delicados e inclusive riesgosos.

Como señalan algunos/as autores/as con los/las que hemos venido dialogando (Ofelia Desatnik, 2014; Helen Devery Justin Newton Scalan, Jessica Ross, 2018; Heinonen Erkki y David Orlinsky, 2013; Blanca Pasos 2009) la manera en la que nos miramos como terapeutas, es importante puesto que tiene un impacto en la práctica clínica y en la posición que decidimos tomar frente a las personas con las que trabajamos, esta idea pone el acento en lo relevante de aproximarnos al proceso de construcción de la identidad de los/las terapeutas en formación, más allá de lo que el plan curricular plantea en términos de competencias adquiridas.

Una vez realizada la revisión de la literatura científica, se hace evidente un vacío respecto a la identidad profesional y su relación con el proceso formativo, al no haber encontrado referentes actuales en el contexto mexicano, y aunque la mayoría de la literatura que explora el tema de la identidad es de carácter cualitativo, comúnmente se ha planteado a partir de la teoría fundamentada (Donna M. Gibson, Colette T. Dollarhide y Julie M. Moss, 2010; María Alvear, Rocio Jerez y Claudia Lucero, 2012; Sara Alves y Nicola Gazzola, 2013; Valerie Owen-Pugh, 2014; Lenka Maruniakova y Tomas Rihacek, 2017; Catalina Echeverri-Gallo, 2018) o de la fenomenología (Holly R. Feen Calligan, 2012; Evangelia

Fragkiadaki, Sofia Triliva, Sophia Balamoutsou y Achilleas Prokopiou, 2013; Heather Moore & Grainne Donohue, 2016; Neeshi Singh-Pillay Duncan Cartwright, 2018) lo cual abre la posibilidad de emplear otras metodologías a partir de los cuales pueda abordarse el tema de la identidad para ofrecer otras aproximaciones.

En el caso de los y las terapeutas familiares, son escasos los estudios que abordan el proceso formativo y su incidencia en la identidad profesional; esto llama la atención ya que, la formación en Terapia Familiar, posee ciertas especificidades que hacen que se diferencie de otros procesos formativos de terapeutas, por ejemplo, el trabajo con equipos de supervisión y un plan curricular que considera la revisión de distintos modelos de intervención a lo largo del proceso.

4. Planteamiento del problema y justificación

Las maneras en las que se ha abordado la identidad profesional de las y los terapeutas en la literatura científica, comúnmente apelan a la idea de que él o la terapeuta tendría que ir “consolidando” su identidad como terapeuta conforme avanza su formación y adquiere habilidades teórico-prácticas que le permiten irse sintiendo más capacitado/a para hacer uso de dichas habilidades en distintos contextos. Esa consolidación puede pensarse como el transitar hacia la confianza y la seguridad, hasta llegar a un punto en el que la identidad sea percibida como poco dinámica, pues alcanza la cumbre de su desarrollo al concluir la formación profesional.

Es así que, en la mayoría de los estudios las/los autores asumen que la identidad es un concepto que puede ser construido de una manera un tanto lineal, dejando fuera otros aspectos relacionales y contextuales que podrían intervenir en dicha construcción. Al pensar la identidad profesional como un estado que se alcanza al concluir la formación académica, el proceso de construcción de la identidad al igual que las y los actores que intervienen, quedan frecuentemente invisibilizados.

Este tipo de abordaje también permite vislumbrar una noción de identidad ligada a la conceptualización modernista del “yo” perspectiva desde la cual se concibe a la identidad como un constructo ligado a características que son inherentes a las personas, es decir a su “esencia” (Lyn Hoffman,1996); por lo tanto, la identidad se descubre o consolida, más que construirse o estar en constante transformación.

El problema de no contemplar lo anterior, conlleva el riesgo de pensar que nuestra identidad profesional como terapeutas es una acumulación de habilidades, técnicas y constructos teóricos, como los que se plantean en los planes curriculares y en los perfiles de egreso. De modo que, el proceso de formación solo se trata de adquirir habilidades y acumular conocimientos teóricos para lograr consolidar o descubrir “la identidad profesional”.

Otro punto de interés, radica en que la literatura que ha abordado la identidad profesional ligada al proceso formativo, comúnmente no atiende a las especificidades del tipo de formación que tienen las y los terapeutas (Amanpreet Kaur, Naveen Grover y Nimesh G.

Desai, 2015; Heather Moore y Grainne Donohue, 2016; Yochay Nadan, 2019). Por ello, considero que es fundamental atender a dichas especificidades, partiendo de la idea de que la formación de los y las terapeutas familiares, dista de la que pueden tener terapeutas cognitivo conductuales, psicodinámicos/as, humanistas, etc.

Cabe hacer mención entonces, de los retos particulares a los que se enfrentan los y las terapeutas familiares: (a) el proceso de supervisión y (b) la transición epistemológica hacia un paradigma sistémico y construccionista. Estos aspectos pueden tener un impacto en las formas en las que los y las terapeutas se autonarran, motivo por el cual me interesé en comprender la identidad profesional en el contexto formativo de los/las terapeutas familiares en México, en particular en la UNAM. Es decir, explorar las narrativas que configuran respecto a sí mismos/as como profesionales.

A través de esta investigación pretendo aportar al vacío teórico y metodológico desde el cual no se ha abordado la identidad profesional; además, puede ser un recurso que permita colectivizar entre los y las terapeutas familiares las distintas voces y experiencias que emerjan de este proceso de investigación, retomando la idea que plantea Michael White (1993) de colectivizar los saberes locales y así poder contribuir a la experiencia de nuevos terapeutas, que se encuentren en formación en terapia familiar o se incorporen a ella, es decir, que puedan tener referentes respecto a formas de afrontar los retos que se presentan y de las maneras posibles en las que la identidad se construye, se transforma e inclusive coexisten con otras en función del aspecto relacional y contextual.

En concordancia con lo planteado anteriormente, a través de esta investigación busqué responder a una pregunta de investigación y objetivos que describo a continuación:

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las formas narrativas que utilizan los y las terapeutas familiares para abordar su experiencia formativa y dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional?

Objetivo General:

Comprender cómo son las formas narrativas que emplean los/las terapeutas familiares en formación para dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional.

Objetivos específicos

- Identificar los componentes de cada narrativa de acuerdo a la propuesta de Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986).
- Identificar la forma narrativa que utilizó cada participante para dar sentido a su experiencia en la formación como terapeuta familiar.
- Dar cuenta de los procesos y elementos que matizan la construcción de la identidad profesional de cada participante.

Supuestos teóricos

A lo largo del proceso de investigación, partí de una serie de supuestos construccionistas, desde los cuales se pone el énfasis en cómo la realidad se construye socialmente a través del lenguaje y las narraciones entonces, son una condición ontológica para la vida, a partir de la cual, las personas construimos, damos sentido y significado a nuestras experiencias. Bajo esta óptica, *la identidad es el resultado de las narraciones que las personas hacemos respecto a nosotras mismas, y que están indisolublemente ligadas al aspecto relacional.*

Al referirme a la identidad profesional de los y las terapeutas en el contexto formativo, hago alusión a un constructo fluido, inacabado y cambiante, abriendo la posibilidad de hablar incluso de múltiples identidades que pueden emerger de acuerdo a los contextos y a las relaciones que sostenemos con los/las consultantes, maestros/as, supervisores/as y compañeros/as.

Además, al retomar un paradigma interpretativo como guía para toda la investigación parto del supuesto de que la investigación es un proceso de coconstrucción, en donde como investigadora, participo activamente en la creación de narrativas a partir de las preguntas realizadas a lo largo de las entrevistas, por lo cual, consideré importante transparentar la forma en la que incidí en el proceso, partiendo de la idea de que no es posible sostener la noción de objetividad desde esta postura.

5. Método

En este capítulo describo el proceso a través del cual: (a) construí la investigación (paradigma de investigación, postura ontológica, epistemológica, metodológica, ética, política y mis referentes teóricos); y (b) el camino que elegí para dar cuenta del objetivo planteado en esta tesis (investigación narrativa y análisis narrativo). Además de caracterizar los contextos y a las personas que cogeneramos ciertas narrativas de la identidad de él y la terapeuta familiar.

5.1. Paradigma de investigación interpretativo: sus dimensiones

De acuerdo con Egon Guba e Yvonna Lincon (1994) un paradigma puede ser considerado como una serie de creencias básicas que definen la forma de mirar el mundo, el papel del individuo en él y las múltiples formas posibles de relacionarse con ese mundo. En ese sentido, proponen que un paradigma tendría que dar respuesta a tres cuestionamientos básicos de orden: ontológico, epistemológico y metodológico, planteando que, la coherencia en estas tres dimensiones favorece el proceso de la investigación.

Maritza Montero (2001) retoma la propuesta antes mencionada, pero añade otras dos dimensiones: la ética y la política. Estos aspectos han sido considerados en la investigación social como “accesorios dignificantes” e intrínsecos al proceso mismo de investigación, pero un tanto borrosos.

Sheila McNamee (2014) coincide con lo referido por Maritza Montero, y enfatiza que la investigación tendría que contemplar la dimensión ética y política de forma más explícita, al dar respuesta a ciertas preguntas al igual que se hace con el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico. La dimensión ética demanda una reflexión de carácter relacional que alude al autocuestionamiento de: ¿Quién es el otro? ¿Cuál es el lugar del otro en la producción de conocimiento? ¿Quién conoce? ¿Daña o lesiona a alguien esta investigación?; la dimensión política se aleja del contexto partidario, y básicamente nos permite reflexionar en torno al poder para visibilizar ¿Qué tipo de relaciones tenemos con el otro? ¿Para quién es el conocimiento? y ¿A quién beneficia la investigación?

Es importante señalar que como menciona Maritza Montero (2001), estas cinco dimensiones no son compartimentos diferenciados dentro de una investigación, sino que deben guardar una estrecha relación (coherencia) entre sí a lo largo de todo el proceso.

Retomando esta idea de coherencia, el paradigma que retomé para esta investigación fue *interpretativo*, con una aproximación teórica *socioconstruccionista* que se interesa en las narrativas. El socioconstruccionismo, o también llamado construccionismo social parte de una serie de premisas básicas (Vivien Burr, 1995): es antiesencialista; se centra en los procesos; contempla las relaciones de poder entre los sujetos; y considera que el lenguaje construye la realidad, siendo la narrativa, una de las formas en que es posible dar cuenta de dichas realidades.

Atendiendo las dimensiones de los paradigmas respondo y transparente las premisas y entendimientos que guían una investigación enmarcada en la posmodernidad: en la *dimensión ontológica* se entiende que la realidad es una construcción que tiene lugar a través del lenguaje, que da forma y sentido a la experiencia y a la identidad de las personas; en la *dimensión epistemológica* se busca que tanto la persona que investiga, como las que participan, lo hagan de manera activa, es así que quien investiga requiere asumir una postura transparente en el proceso de construcción de significados y en su posterior análisis. Así, los hallazgos no se presentan de forma independiente y objetiva, sino como resultado de una coconstrucción subjetiva que emerge de contextos lingüísticos, históricos, temporales y relacionales muy particulares; la *dimensión metodológica* que compete a la manera en la que se accede al conocimiento y al como las otras dimensiones se ven también reflejadas, ya que todas guardan congruencia entre sí.

5.2. Investigación narrativa

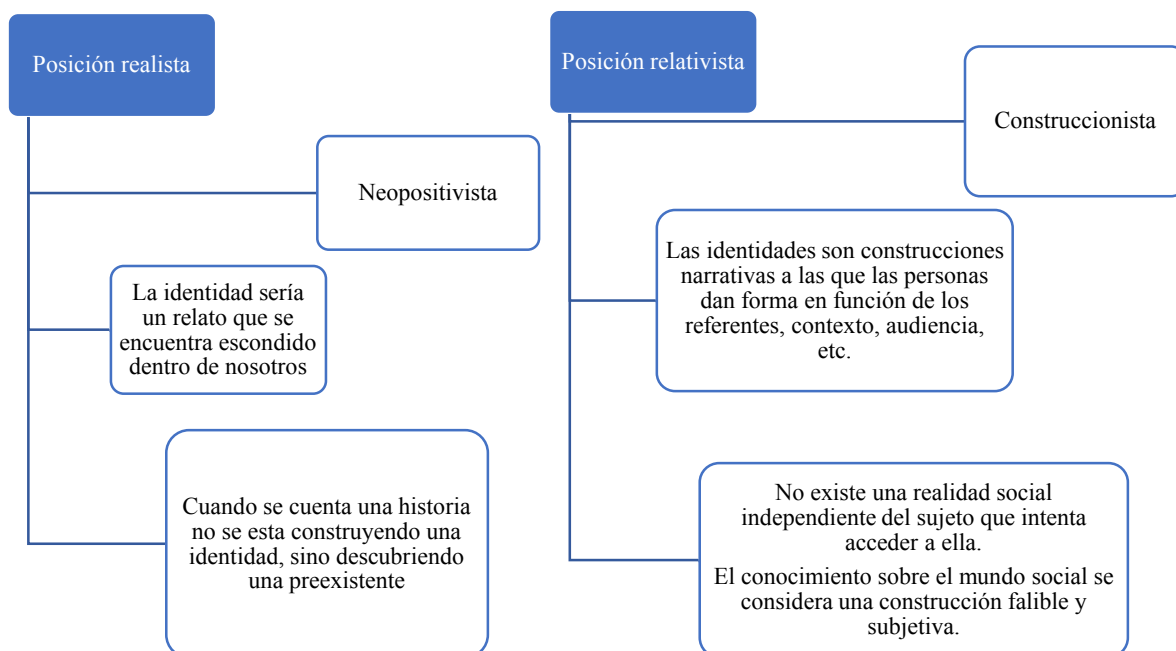
La investigación narrativa se inscribe en el giro narrativo, movimiento que concibe a la narración como esencia ontológica de la vida social y a la vez como método para generar conocimiento. En este sentido, vale la pena diferenciar a que nos referimos cuando hablamos de historias o de narrativas, ya que comúnmente se emplean como sinónimos o de forma intercambiable, al respecto Elsy Domínguez y José Herrera (2013) apuntan: “el término historia se refiere a los relatos que la gente cuenta, mientras que el término narrativa, se utiliza para discutir acerca de las dimensiones o las propiedades de las historias (p. 624)”.

Existen distintas formas de hacer investigación narrativa, Dominique Robert y Shaul Shenhav, (2014) hacen alusión a las escuelas clásicas y postclásicas; y por su parte Andrew

Sparkes y Brett Smith (2009) proponen dos clasificaciones, la relativista (construccionista) y la realista.

Figura 5

Enfoques para entender la narrativa en la investigación.



Nota. Elaboración propia. Se tomó como referente el texto de Andrew Sparkes y Brett Smith, 2009. Narrative Constructionist Inquiry. Handbook of constructionist research.

Esta investigación está inscrita dentro de los modelos postclásicos, por lo que más que pensar en los sesgos potenciales, se vuelve importante transparentar como ocurrió el proceso de producción de conocimiento. Enfatizándose la participación de la investigadora en la narrativización de la experiencia de la persona relatora/narradora, visibilizando que quien investiga ocupa una posición de poder en todo el proceso de investigación y que por consiguiente es necesario contextualizar el lugar desde el que habla y mira, complejizando así, el proceso de interpretación de la información.

5.3. Participantes

Participaron cinco terapeutas familiares egresados/as de la residencia en Terapia Familiar de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sede Iztacala. Dos mujeres y tres hombres cuyas edades oscilaban entre los 28 y los 34 años.

Tabla 1

Características de las y los participantes.

Participante	Edad	Sexo	Orientación teórica previa a la maestría.	Orientación teórica posterior a la maestría	Formación clínica previa
Violeta	29	Mujer	Cognitivo conductual/ humanista/ sistémica	Terapia centrada en soluciones	En la licenciatura Formación en terapia de pareja Diplomado en divorcio y violencia
Thais	29	Mujer	Cognitivo conductual	Terapia colaborativa	En licenciatura
Peter	28	Hombre	Sistémico	Terapia centrada en soluciones	En licenciatura
Josué	28	Hombre	Cognitivo conductual	Terapia colaborativa/Sistémica	En licenciatura
Yukio	34	Hombre	Cognitivo conductual	Terapia centrada en soluciones	En licenciatura

5.3.1. Contexto de formación de las y los participantes

La Residencia en Terapia Familiar Sistémica, del programa de posgrado de la UNAM, cuenta actualmente con tres sedes: la Facultad de Psicología, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y recientemente la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. De acuerdo con el sistema de posgrado de la UNAM (2020), esta residencia propone la profesionalización de

los y las estudiantes en una especialidad en el área de la salud, la cual, a partir de una visión integrativa, permite hacer frente a problemas clínicos desde una visión interaccional entre las personas y los distintos sistemas sociales de los que forman parte, tomando en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

En este apartado únicamente describo el programa con sede la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por ser el contexto de formación de las/los participantes. La formación tiene una duración de cuatro semestres, se cuenta con tres sedes clínicas, en las que rotan cada uno de los estudiantes de manera semestral:

Clínica de Terapia Familiar de la FES Iztacala. Esta clínica cuenta con un espacio terapéutico dividido por una cámara de Gesell, de un lado del espejo unidireccional él/la terapeuta en turno y la familia o la persona consultante son observados/as por el equipo terapéutico y la supervisora quienes se encuentran del otro lado del espejo, el equipo puede comunicarse con él/la terapeuta para sugerir preguntas o dar alguna indicación a través de un teléfono, las sesiones son video grabadas previo consentimiento informado para poder ser analizadas posteriormente por la terapeuta o el equipo. Las sesiones tienen una duración de 50 minutos y por lo general la estructura de las sesiones se basa en la metodología de la escuela de Milán, la cual propone que la división de la sesión en una *presesión*, donde el equipo aporta sugerencias/ideas sobre cómo abordar el caso, la *sesión* de la terapeuta con el consultante, una *pausa* donde la terapeuta pasa del lado del equipo a elaborar un mensaje, la devolución del mensaje a la consultante y finalmente una *postsesión* donde se hacen reflexiones respecto a lo ocurrido durante la sesión y las posibles rutas a seguir para el siguiente encuentro. En esta sede las personas que consultan saben de la existencia del equipo, pero no pueden verlo o escucharlo, a menos que se plantee alguna intervención que lo amerite.

- **Clínica de medicina familiar del ISSSTE.** En esta sede hay un cubículo destinado para las prácticas supervisadas, pero no se cuenta con una cámara de Gesell. El equipo terapéutico y la supervisora están en el mismo espacio que la terapeuta titular y la consultante, las sesiones son videogradas y empleadas para realizar actas sobre lo ocurrido en cada sesión. Es un espacio reducido donde el equipo y la supervisora generalmente se colocan detrás de la persona consultante. El equipo no puede emitir observaciones o hablar durante la sesión, por lo que es la supervisora la que se encarga de escribir observaciones o posibles preguntas en un pizarrón colocado frente a la terapeuta en turno. Para elaborar el mensaje se pide a la consultante que salga unos minutos del espacio terapéutico y posteriormente reingrese para comunicarle el mensaje y concluir la sesión.

Dado que se trata de un contexto médico, la institución solicita que todas las terapeutas porten bata blanca mientras se encuentran dentro de la clínica, además se

elaboran informes que son entregados al área de psicología de la Unidad para poder llevar un control de los casos atendidos y el tipo de problemáticas que se abordan.

- **Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.** En este espacio se atiende a la comunidad del CCH (estudiantes de bachillerato y algunos/as trabajadores/as de la institución). En la sede hay un espacio destinado para la práctica supervisada, se trata de una sala de lectura del Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN) que cuenta con una mesa amplia y sillas donde se coloca el equipo y la persona que supervisa, al frente se coloca la terapeuta titular y la familia o consultante. El supervisor se comunica con la terapeuta a través de un pizarrón donde escribe posibles preguntas o ideas. La distribución de los espacios, permite que la persona consultante pueda establecer contacto visual con el equipo y en ocasiones inclusive puede existir cierto nivel de interacción. El departamento de psicopedagogía del CCH es el encargado de canalizar a los alumnos/as al servicio de terapia. Los/las alumnos/as pueden ser quienes solicitan el servicio o éste puede ser sugerido por la institución debido a algún incidente o problemática que hayan tenido dentro de la escuela.

Es importante señalar que la rotación se da de manera grupal, ya que, al ingreso de cada generación, se organiza su práctica clínica supervisada donde se les divide en dos equipos con la finalidad de poder cubrir las diferentes sedes.

5.3.2. Selección de las personas participantes

La convocatoria para participar en este estudio la realicé a una generación de estudiantes en formación de la Maestría en Psicología con residencia en terapia familiar, a quienes tuve la oportunidad de conocer previamente, debido a que participé como observadora en sus sesiones de práctica clínica supervisada dentro de las sedes clínicas y, pude interactuar con ellos/as en el contexto formativo. Es así que, contacté a los y las terapeutas que conformaron dicha generación y les invité a participar, cinco accedieron a formar parte de la investigación, con las otras/os terapeutas, no fue posible acordar un encuentro por cuestiones de tiempo y disponibilidad, pues se encontraban concluyendo la formación y tenían planes que dificultaron su participación. Decidí contactar a dicha generación porque eran las/los terapeutas que habían concluido el último semestre de la maestría y había mayor posibilidad de establecer contacto con ellas y ellos.

5.4. Estrategia para la obtención de la información

Realicé una entrevista semiestructurada, como herramienta ya que de acuerdo con Steinar Kvale (1996) a través de este tipo de conversaciones, el conocimiento se construye mediante la interacción entre dos personas, entendiendo y aceptando la asimetría inherente a esta relación, por la que, aún desde la mirada posmoderna, no puede considerarse un diálogo abierto; elegí además esta estrategia, pues posibilita la emergencia de narraciones a través de las preguntas que se formulan.

Desde una postura posmoderna, la entrevista aparece como un lugar de construcción de conocimiento, ya que da acceso a la multiplicidad de narraciones locales plasmadas en el relato de historias, además se centran en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos (Steinar Kvale y Svend Brinkmann, 2009).

En la entrevista integré cinco ejes temáticos, que fungieron como una guía en las conversaciones (ver anexo 2):

- Antecedentes: Contextualización temporal sobre las ideas, expectativas y creencias que se tenían sobre el proceso formativo en la maestría antes de ingresar a la residencia.
- Sobre el ser terapeuta: Narraciones, ideas y autodescripciones en función a la noción de “terapeuta”,
- Proceso formativo: Experiencias e historias en función de las cuestiones académicas, prácticas y teóricas por las que atravesaron las y los terapeutas.
- Dificultades, recursos y habilidades: Experiencias e historias que enmarcaran las dificultades y los recursos de los que tuvieron que valerse a lo largo del proceso formativo.
- Esfera relacional: Relatos que incorporaran las voces de otras personas y el papel que tuvieron en el proceso de formación.

5.4.1. El proceso de investigación narrativa

Los lugares y acuerdos para realizar la entrevista, fueron distintos, pues dependió de las posibilidades de cada participante: con dos participantes la entrevista se realizó en la clínica

de terapia familiar de la FES Iztacala, con dos en un café cercano a sus domicilios y una de las participantes sugirió que la conversación tuviera lugar en su domicilio.

La duración de las entrevistas osciló entre 50 minutos a una hora 15 minutos. Antes de iniciar, transparenté cada uno los objetivos de la investigación, explicité que la información se utilizaría solo para los fines estipulados, que se respetaría la confidencialidad, así como que en cualquier momento podrían hacer saber sus dudas e inquietudes respecto a la investigación. Les pedí que otorgaran su autorización para grabar las entrevistas de manera verbal y posteriormente firmaron un consentimiento informado (Ver anexo 1). Finalmente, les pregunté si tenían alguna duda en relación a la investigación o a la forma en que se integrarían sus relatos a la misma, para poder resolverla antes de iniciar la entrevista.

A través de la entrevista semiestructurada pretendí abrir la conversación respecto a la identidad profesional de las/los terapeutas a lo largo del proceso formativo, por ello recurrí a las preguntas únicamente como ejes a considerar, de manera que durante la conversación también emergieron preguntas propias de la conversación y no necesariamente de la guía. La idea era ser flexible, permitir y favorecer que los y las participantes contaran sus experiencias, y a través de algunas preguntas emergentes o consideradas previamente en la guía enriquecer los relatos y comprender desde que lugar fueron construidos.

A partir de la primera entrevista, consideré pertinente añadir algunas preguntas que emergieron en esa conversación a las entrevistas que realicé posteriormente con los otros participantes. Al finalizar cada una de las entrevistas planteé la posibilidad de contactarlos y tener un segundo encuentro para ampliar la información una vez iniciara la fase de análisis, al cual todos accedieron, aunque dos de ellos comentaron que quizá podría hacerse de manera electrónica pues probablemente ya no se encontrarían en la Ciudad de México.

Durante la construcción de la investigación y conforme inicié el análisis, tomé la decisión de incluir una fase más al proceso de la investigación, *la coedición*, la cual consistió en contactar a las personas que participaron en las entrevistas para compartirles su análisis narrativo y poder incluirles como coautores de la misma. Les comenté la posibilidad de expresar su acuerdo o desacuerdo con el análisis, así como el de señalar qué elementos les gustaría modificar/incluir/editar. La intención fue guardar congruencia con la metodología

que atraviesa esta investigación, al pensar que las narrativas se coconstruyen constantemente, además de que, desde mi postura ética y política como investigadora, era importante no privilegiar mi voz o mi proceso interpretativo más que el de las personas que compartieron conmigo sus historias.

De esta forma, a partir del proceso de *coedición*, se les preguntó si esta narración sobre sí mismos se había transformado de alguna manera luego de un año de que se realizó la entrevista inicial, para lo cual fue importante documentar este proceso y posteriormente incluirlo dentro del análisis.

La posibilidad de un segundo encuentro se había planteado de manera presencial y online para las personas que estuvieran fuera de la ciudad, sin embargo, debido a la situación actual de distanciamiento social que vivimos por la pandemia mundial SARS-CoV 2, se consideró viable realizar todos los encuentros de la coedición vía online o telefónica.

Inicialmente se contactó a los/las participantes vía telefónica o por medio de sus redes sociales, para poder planear un encuentro digital, uno de los participantes, tuvo contratiempos tecnológicos por lo que planteó que el encuentro se diera vía telefónica, en ese caso en particular, le hice llegar una presentación y el análisis de su narrativa para que pudiéramos leerlos simultáneamente y se llevara a cabo el proceso de edición. Los encuentros de la coedición también fueron grabados con autorización de los y las participantes.

5.5. Proceso del análisis narrativo

Retomé la propuesta de Mary Gergen y Kenneth Gergen (1986), la cual se enfoca en los componentes y formas narrativas. De acuerdo con Oriana Bernasconi (2011), este tipo de análisis se centra en responder a las preguntas ¿Cómo se narra? ¿Por qué se contó la historia de esta manera? ¿Qué nos dice esta estructura narrativa del tema investigado? De esta manera, se pone especial atención en el tipo de género, el tipo de historia, los personajes y la estructura de la trama.

Es importante en este punto, atender a la distinción que hace Donald Polkinghore (1995) entre el *análisis narrativo* y el *análisis de las narrativas*, según sugiere, en la presente investigación realicé un análisis narrativo, en el cual de acuerdo con el autor, cada categoría

parte de un pensamiento narrativo, donde la tarea del investigador es configurar los elementos dentro de una historia que une y da significado a los datos, el proceso de análisis entonces, consiste en sintetizar los datos en lugar de separarlos en unidades. A diferencia del análisis narrativo, en el análisis de las narrativas se parte de un pensamiento paradigmático, cuya operación primaria es clasificar dentro de una categoría o concepto, al igual que reducirlo a unidades mínimas, por lo tanto, en el análisis de narrativas, los investigadores colectan historias como datos y los analizan buscando elementos en común.

Para Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) las personas compartimos ciertas formas de narración dentro de la cultura, las cuales son frecuentemente empleadas y dotadas de funcionalidad, al hacer uso de estas convenciones narrativas, generamos coherencia, dirección y significado, por lo que tanto la intencionalidad, la estructura que se elige para narrar las historias, la manera en que se cuentan los eventos, así como los vínculos causales entre dichos eventos, pueden dar cuenta de aquello que buscamos comprender, en este caso, la identidad profesional de los terapeutas familiares.

Aproximarse a la identidad desde esta propuesta, hace visible el carácter performativo del lenguaje, ya que como retoma Kenneth Gergen (2014) de Rosenwald y Ochberg (1992):

“La manera en la que los individuos cuentan sus historias, (lo que enfatizan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el relator y la audiencia), moldea lo que los individuos pueden aseverar acerca de sus propias vidas. Las historias personales no son meramente una forma de hablarle a alguien o a uno mismo, son los medios a través de los cuales se forman las identidades (p.163)”.

El análisis se dividió en siete etapas, que para fines ilustrativos se presentan en un orden particular, pero que, dado el carácter recursivo del análisis narrativo, no se siguió un orden lineal especialmente de la etapa dos a la siete. A continuación, se describe brevemente en que consistió cada una de las etapas:

1. *Transcripción y familiarización con las entrevistas*

A partir de las grabaciones de las entrevistas, realicé la transcripción textual de la conversación que emergió con cada participante. En estos documentos, incluí también el contexto en el cual fue llevada a cabo la entrevista, la duración exacta, la fecha y lugar en la que se llevó a cabo. Además, en cada una de las transcripciones escribí lo que evocó en mí como investigadora dicha conversación.

La familiarización con las entrevistas consistió en leer aquella que iba a ser analizada en dos ocasiones, a partir de ese proceso, inicié un *diálogo con el texto*, en el que fue importante documentar, las preguntas, ideas o cosas que llamaron mi atención al tener ese primer acercamiento con el texto a analizar.

2. *Identificar los componentes narrativos: meta, acontecimientos relevantes, orden, personajes (estabilidad en la identidad), vinculaciones causales, signos de demarcación.*

En la identificación de los componentes empleé un código de colores que me permitió ir distinguiendo cada uno; este proceso, que se lo realicé de manera digital en un documento de Word. Leí el texto en varias ocasiones señalando con el color asignado a cada parte del relato que pudiera hacer referencia a los distintos componentes.

Respecto a los acontecimientos relevantes; los elegí en función de la meta, los personajes, las vinculaciones causales y los signos de demarcación, ya que cada uno de esos elementos permitieron visibilizar de manera conjunta, la meta y los eventos que permiten llegar a ella.

3. *Representación gráfica de los acontecimientos relevantes*

Para esta etapa, asigné a cada uno de los acontecimientos relevantes una valoración subjetiva que permitió ir bosquejando la forma narrativa; a los acontecimientos asociados a retos, dificultad, frustración o inconformidad se les asignó una valoración negativa, mientras que los momentos gratificantes o que aludían a la superación de retos y desafíos, fueron representados de manera positiva. La evaluación de los acontecimientos la realicé también a partir de los *signos de demarcación* que permitieron subrayar el énfasis, y la manera en la

que se narró cada acontecimiento, por ejemplo, las risas, silencios, formas de concluir los relatos o el lenguaje corporal de las y los participantes.

4. Identificación de la/las forma/s narrativa.

A partir de la representación gráfica, y con base a las evaluaciones (+/-) de los acontecimientos relevantes determiné la forma narrativa. Una adaptación que realicé a la propuesta de Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) fue asignar un número a cada uno de los eventos que formaron parte de la representación gráfica, se asignaron números del -10 al 10, siendo el primero una evaluación totalmente negativa del acontecimiento y el 10 una totalmente positiva.

5. Reconstrucción de la historia

La reconstrucción de la historia, la realicé una vez que concluí el análisis narrativo de cada participante, es decir, tras leer varias veces las transcripciones, revisar los componentes que había identificado, así como el grafico de la forma narrativa, para finalmente elaborar una síntesis que reflejara todos los componentes, pero principalmente la meta, los personajes, los acontecimientos y las valoraciones de dichos eventos.

6. Coedición.

La coedición consistió en un encuentro virtual con cada uno/a de ellos/ellas, en el cual compartí mi aproximación teórica (de la cual ya tenían cierta noción pues durante la formación en la residencia entraron en contacto con las ideas del construccionismo social), los objetivos y una breve explicación sobre el análisis narrativo, posteriormente compartí a cada uno/a el análisis de su relato, para luego preguntarles si estaban de acuerdo con los elementos que se recuperaron, si consideraban que la meta estaba acorde a lo que ellos quisieron transmitir, y si los acontecimientos relevantes que elegí eran los adecuados o deseaban incluir o descartar alguno de ellos, este proceso también se repitió en cuanto a la forma narrativa, donde les pregunté si la evaluación (+/-) que había otorgado era acorde a su experiencia o si deseaban hacer algún ajuste o aclaración. Dada la colaboración más activa de los participantes en cuanto al análisis, me refiero a ellos también como coautores/as a lo largo de este trabajo.

El proceso de coedición además de centrarse en la participación activa de los y las participantes en la edición y construcción de sus narrativas, también permitió una breve conversación que se llevó a cabo un año después de la entrevista inicial respecto a la manera en la que han vivido su quehacer profesional luego de su paso por la maestría.

Algunas de las preguntas que fungieron como guías para la conversación una vez que compartí el análisis fueron las siguientes: ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de integrarte al campo laboral luego de la residencia? ¿A qué retos te has enfrentado? ¿Qué te hace pensar este análisis sobre ti y tu quehacer profesional ahora que ha pasado un año de que concluiste tu formación en la maestría?

7. *Representación gráfica de la coedición*

Una vez que compartí el análisis, y realicé los cambios sugeridos por las/los coautores en el análisis y en la forma narrativa, representé en un segundo gráfico los acontecimientos relevantes que los y las terapeutas relataron en la conversación que se llevó a cabo durante la coedición, la cual permitió dar cuenta de que había ocurrido con la identidad de las y los terapeutas luego de un año de haber egresado de la maestría.

5.6. Consideraciones éticas

Para la realización de este estudio consideré los principios indispensables para llevar a cabo investigaciones con personas, reconocidos por el código Nuremberg, la declaración de Helsinki y el Informe Belmont (Diego Gracia, 2001; Cristine Grady, 2012): (a) autonomía, (b) beneficencia, (c) no maleficencia y (d) justicia.

Recurrí a la propuesta de los siete requisitos básicos de Ezequiel Emanuel, para elaborar una investigación ética (1999). El *valor social*, que alude al principio de beneficencia, fue contemplado al plantear el objetivo de la investigación ya que este estudio aporta conocimiento para el ámbito de la psicología, en particular a la formación de terapeutas familiares; *la validez científica* que radica en que la metodología empleada, el diseño y la estrategia de recolección de la información sean coherentes entre sí, además de ser pertinentes para estudiar la identidad de los y las terapeutas, evité también la explotación

a las personas participantes (coautores/as) al promover que tuvieran un rol activo a lo largo de la investigación, y un beneficio proveniente de la misma.

Respecto a *la selección equitativa de las personas participantes* se procuró que todos y todas las terapeutas familiares que conformaban la generación tuvieran posibilidad de ser parte del estudio, por lo que se extendió la invitación a cada una, siendo cinco las personas que accedieron a participar. *Sobre la razón riesgo beneficio favorable* que es parte también del principio de beneficencia y no maleficencia, les informé a los y las participantes a partir de un *consentimiento informado*, cuáles serían los objetivos, intenciones y riesgos antes de participar, y cómo parte de la etapa de coedición, contemplé que el hacerles partícipes del análisis de su historia pudiera serles útil en la construcción de su identidad como terapeutas.

En cuanto al *respeto a las personas inscritas*, durante toda la investigación acepté las decisiones de los y las participantes, quienes en algunos casos eligieron conservar sus nombres verdaderos, mientras que otras prefirieron usar un pseudónimo para resguardar su identidad; finalmente la *evaluación independiente* de los dilemas éticos de la investigación la llevé a cabo a partir de la revisión y conversación constante con una experta en análisis narrativo y ética en la investigación.

Además de tomar en cuenta estos principios y requisitos avalados por instrumentos internacionales para la investigación con personas, integré los principios de la *ética feminista* que, aunque se tocan y podrían equipararse con los que propone Ezequiel Emanuel (1999), tienen la particularidad de enfatizar los posicionamientos políticos y las relaciones de poder inherentes a los procesos de investigación (Susan Sherwin, 2014).

Desde la óptica de la *ética feminista*, (Teresa López de la Vieja, 2014; Susan Sherwin, 2014; Olivia Tena, 2012) y la *ética relacional* (Sheila McNamee 2015; Kenneth Gergen, 2015), consideré los siguientes aspectos: (a) *cuidado*, como una postura que implica el reconocimiento de la diversidad y particularidad de la otra persona (Carol Gilligan, 1982), (b) *respeto*, a la dignidad, la libertad para elegir de las personas (Liliana Mondragón, 2007) y a las historias que compartieron (c) *visibilizar las relaciones de poder* inherentes a los procesos de investigación para buscar subvertir sus efectos (Vicky Reynolds, 2010); (d) *retribución y gratitud*, buscar qué tanto el proceso como los resultados de la investigación pudieran ser útiles en sus propios procesos de construcción de identidad, tanto para las

personas participantes como para otras y otros terapeutas que pudieran beneficiarse de la colectivización de saberes (Harlene Anderson, 2019; Michael White, 1995).

Pensar desde una ética feminista y relacional, implicó también, buscar maneras de transparentar la postura ética y política a partir del uso del lenguaje y del reconocimiento de que no es inocente ni neutral (Tom Andersen, 1995) pues puede llegar a perpetuar dinámicas de opresión, exclusión y discriminación. Es en esta búsqueda que decidí construir el escrito desde un lenguaje incluyente, ya que, como menciona Rosa Cobo (2015) es fundamental visibilizar el papel de las mujeres y de otros grupos oprimidos que han sido invisibilizados por el lenguaje “neutro” y androcentrista que impera en todos los ámbitos sociales, entre ellos el académico.

Este acercamiento al lenguaje inclusivo dentro de la investigación fue para mí todo un desafío pues como señala Layla Sánchez (2021) aun no existen consensos sobre la manera de emplearlo que sea validada y reconocida por la comunidad académica, por lo que aún es difícil, dentro de un manuscrito sujeto a una serie de lineamientos institucionales, dar visibilidad a otros grupos que se identifican fuera de los marcos binarios de lo femenino y masculino.

Como parte de la postura ética que me acompañó, fue importante también ir construyendo una metodología participativa y colaborativa (Gabriela Álava y Elvis Orellana, 2014; Joel Martí, 2002; Norman Denzin e Yvonna Lincoln, 2012), donde la voz de las personas que participaron, pudiera ser escuchada y atendida en todo momento. Elaboré un consentimiento informado (ver apéndice 2), que representó más que un documento, un diálogo constante para transparentar mis intereses y postura en la investigación atendiendo a los criterios enunciados en el artículo 21 de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la salud (2021); poniendo énfasis en los objetivos de la investigación, el compromiso de salvaguardar la confidencialidad, un informe sobre los potenciales riesgos y beneficios sobre su participación, y el derecho a ser informados sobre los resultados de la investigación y la garantía de que sus decisiones respecto al uso de la información serían respetadas en todo momento.

Un aspecto central que acompañó esta postura fue mirar a los y las participantes como *personas* y no como sujetos, así como *coautores* y *coautoras* de este trabajo (Ian Parker,

2005), que compartieron generosamente sus historias, su tiempo y sus sentires. Esta manera de mirarles, conllevó también respetar sus tiempos, espacios, flexibilizar los procesos y buscar en todo momento que las conversaciones que se plantearon, también pudieran serles útiles a la hora de pensar y repensar su identidad profesional como terapeutas (Sheila McNamee, 2015). Permitió transparentar mi postura política y reconocer que la neutralidad no es posible pues las decisiones que tomamos, la manera en que hablamos y las ideas por las que nos inclinamos están permeadas por dicha postura, por lo que reconocerme como parte de la investigación y asumir esos posibles sesgos que son continuamente invisibilizados o negados dentro de los procesos de investigación, permite también situar el conocimiento generado y buscar por lo tanto que no se vuelva una verdad absoluta, o un conocimiento colonizante que impida reconocer otras realidades y otras formas de mirar y de nombrar.

6. Análisis narrativo

En este capítulo presento el análisis narrativo de los y las terapeutas que participaron en esta investigación, con la finalidad de respetar la confidencialidad de las personas mencionadas en las narrativas, se cambiaron sus nombres por letras, y dado que solo son parte de la residencia dos maestros y un supervisor, hago uso del femenino para englobar a las personas encargadas de supervisar y de impartir las clases dentro del posgrado. Algunas de las personas participantes decidieron conservar sus nombres y que no fueran intercambiados por pseudónimos.

6.1. La narrativa de Josué: Un viaje a lo desconocido

6.1.1. Reconstrucción de la historia

Josué es originario del norte de México, donde estudió la licenciatura en Psicología, su formación clínica fue de corte cognitivo-conductual. Luego de trabajar en un centro de desarrollo comunitario, sintió la inquietud de estudiar Terapia Familiar, investigó y encontró que un posgrado en psicología ofrecía la Residencia en Terapia Familiar Sistémica, postuló y tras un largo proceso³ de selección pudo ingresar.

El haber ingresado a la maestría trajo una serie de cambios, que iban desde dejar su lugar de origen, a su familia y sus amigos, vivir en un lugar con clima y gastronomía muy distintos, donde no conocía a nadie, y comenzar un viaje que no sabía a dónde lo llevaría.

El emprender este viaje, implicó sobre todo los primeros semestres, un importante desafío. En primera instancia porque se encontró con personas, que en su mayoría se habían formado en la UNAM, y que estaban acostumbradas a otro estilo de aprendizaje. Es así que Josué comenzó a acompañarse de la exigencia para poder hacer frente a este desafío.

³ El proceso para ingresar al programa de posgrado a una de las mejores universidades del país que además pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), CONACYT, dura alrededor de siete meses desde que sale la convocatoria de ingreso (noviembre) hasta que se publican los resultados (junio).

La lectura se convirtió en una aliada importante ante la avidez de aprender y sentirse a la par de sus compañeros/as, el preguntar y acercarse a su compañero “K” y a una tutora, buscando recomendaciones de qué leer, qué película ver y cómo continuar aprendiendo.

La práctica supervisada⁴, en un principio, la vivió con incomodidad, pues había personas (*equipo* de compañeros/as en formación y la persona encargada de supervisar) observándolo todo el tiempo detrás del espejo⁵, además, lo acompañaba la idea de que hay que seguir al pie de la letra las observaciones de la supervisora⁶ aunque no concordaran del todo con lo que él y/o el equipo pudiera pensar. Esta sensación fue cambiando con el tiempo, conforme pasaban los semestres había más espacio para disentir, para recorrer otros caminos un tanto distintos a los que ofrecía la persona que supervisaba.

La sensación de incomodidad, de imaginar que podía estar sujeto a burlas por su actuar en sesión, se fue mitigando gracias a la calidez y la cercanía que percibía de parte de sus compañeros/as, por lo que la vergüenza y la incomodidad, fueron transformándose en un sentimiento de apoyo y de mayor seguridad conforme transcurrían las sesiones.

La forma de vivir las supervisiones también se vio influida por la persona que supervisaba sus casos. Se encontró con opiniones contrastantes entre supervisoras, que lo hacían confundirse y preguntarse: ¿a quién había que escuchar cuando las opiniones eran distintas? ¿Cómo escuchar a uno sin descalificar al otro? Sin embargo, no logró encontrar una respuesta clara a lo largo de su formación.

Dentro de sus experiencias de supervisión, Josué encontró en una de las supervisoras, la escucha y la receptividad que le permitieron sentirse tranquilo y confiado, aun cuando se

⁴ La práctica supervisada que fue parte de la formación de Josué, se realizó con un equipo terapéutico integrado por terapeutas en formación y un docente-supervisor que se comunicaba con el terapeuta para compartirle las observaciones del equipo y/o posibles preguntas para formular al consultante.

⁵ “Detrás del espejo” hace referencia al grupo de compañeros (terapeutas en formación) y el supervisor a cargo, quienes se encontraban observando a Josué mientras participaba en un proceso psicoterapéutico como terapeuta titular. Esta práctica clínica suele realizarse en una cámara de Gesell, que es una habitación dividida por un espejo unidireccional que es reflectante de un lado y transparente del otro, de esta forma, el equipo puede observar la sesión y la retroalimentación al terapeuta se da a través de un teléfono que comunica ambos espacios. En algunos de los escenarios en los que él desarrolló sus prácticas, no se contaba con cámara de Gesell, por lo que el equipo se encontraba en la misma habitación que Josué y el/la consultante.

⁶ La labor de la o él supervisor es retroalimentar, generar ideas, preguntas y reflexiones con el resto del equipo para comunicárselas al terapeuta, se trata de docentes de la residencia que cuentan con amplia experiencia en el campo de la terapia familiar y posmoderna.

trataba de los/las primeros/as consultantes que atendía bajo ese estilo de supervisión, que se alejaba de la emisión de juicios y se enfocaba en la escucha.

A lo largo de su andar por la maestría, la idea del autocuidado fue cobrando cada vez más importancia para él. Explorar dicha palabra, lo llevó a pensar que cuidarse como terapeuta no solo tiene que ver con ir a terapia, que a veces tiene que ver con “ir a tomarte un café” y con tener conversaciones con otras personas.

Josué fue migrando de la posición de un terapeuta experto y el actuar protocolario, hacia la incertidumbre y la posibilidad de permitirse hacer cosas que desde otras nociones (como el enfoque cognitivo conductual en el que inicialmente se formó) no eran bien vistas, ya que no correspondían a lo que “debe hacer un/a terapeuta”, tales como abrazar a un/a consultante o mostrar sus emociones en vez de tener siempre una “poker face⁷”.

Dejar el protocolo de lado, no fue una tarea sencilla. En un principio, él planeaba con cuidado las sesiones, siempre dirigidas a cumplir el objetivo descrito por el/la consultante, sin embargo, él se encontraba con que a veces las personas abordaban temas distintos a la sesión que se había planeado, percatándose que lo planeado no siempre iba en sintonía con lo que las personas necesitaban en la sesión de terapia.

Josué llegó a sentir que perdió su identidad como terapeuta, pues esta difería con la que se identificaba en un inicio. Lo anterior, lo llevó a una reflexión constante respecto al tipo de terapeuta que quería ser, y aunque aún no lo tiene del todo claro, sabía que no le gustaría caer en un lugar de certidumbre donde todo esté resuelto y ya no sea necesario hacerse preguntas. Le gusta pensar en su identidad como algo que se está armando continuamente y que nunca terminará por consolidarse, a veces lo piensa en forma de bloques que se incorporan y van cambiando de lugar, y en otros momentos lo piensa como una figura de barro cuando está siendo formada, que se encuentra en constante movimiento y que es lo suficientemente flexible para seguirse transformando.

La cercanía con otras personas fue importante para Josué durante su proceso de formación en la maestría; su familia y amigos, desde lejos siempre estuvieron para él,

⁷ Poker face es un anglicismo retomado de la narración de Josué que hace referencia a la inexpresividad facial.

recordándole que cuando volviera, siempre podrían ir a sus lugares favoritos, además de comer mariscos y coricos⁸.

Dentro de la residencia, esa cercanía la vivió, al sentir que sus compañeros se preocupaban por él, por la manera en que la exigencia lo mantenía cansado y cada día eso era más visible. También le hicieron sentir esa cercanía en forma de detalles, como en su cumpleaños cuando uno de sus compañeros le regaló un pastel y un globo, hecho/ evento/acción que lo llevó a sentir un pedacito de calor y cercanía, aún lejos de su hogar.

Terminando la maestría, Josué recibió una oferta para trabajar en Alaska, lugar al que tenía que trasladarse antes de la ceremonia de graduación, y por ello, ya tenía todo listo para su viaje, sin embargo, cuando estaba en el aeropuerto decidió declinar la oferta de trabajo, acto que incluso fue sorprendente para él, pues era contrario a la forma racional y analítica con la que el usualmente se conducía.

Para Josué en ese momento, fue más importante vivir el ritual de su graduación, estar con sus compañeros y seres queridos, pensar en volver a su lugar de origen, trabajar ahí y contribuir en su comunidad, construir un puente donde aquel conocimiento que él encontró en la maestría pudiera trasladarse a ese lugar que él valora tanto, “su pueblo”.

Josué se visualiza en algunos años en su lugar de origen, haciendo invitaciones a docentes y compañeros/as para colaborar, dar cursos y talleres, para seguir construyendo ese puente y metiéndose de lleno a la terapia; generando conocimiento que no sólo se quede en la academia, sino que pueda llegar a través de un lenguaje más coloquial a todo tipo de personas.

⁸ Galletas de maíz populares en algunos estados del norte del país.

6.1.2. Componentes Narrativos

Los componentes narrativos que identifiqué en la narración de Josué son:

Meta

La meta del relato de Josué ***fue establecer un contraste entre la manera que concebía su quehacer y se pensaba a sí mismo antes de su paso por la residencia que al final de la misma:***

“...pasar de esta posición del experto que tenía, mis preguntas preconcebidas, también mi manual, de pasar a esta posición en el que de pronto las personas entre una sesión y otra no quieren hablar de un mismo tema, si quieren conversar a veces hay que dejar de lado la teoría, el protocolo y atender a la persona, sus necesidades, a lo mejor sólo en calidad de escucha, a la mejor sólo eso, escuchar”.

De esta manera pone de relieve la manera en que ese cambio de posición le permitía hacer cosas distintas a las que hacía antes de la residencia, por ejemplo, estar más atento de las necesidades de sus consultantes.

Acontecimientos relevantes para el punto final

Identifiqué seis acontecimientos relevantes que se fueron entretejiendo y que permitieron a Josué transmitir la meta del relato: (a) Decidir estudiar lejos de casa; (b) Desarrollarse en un contexto distinto (c) Las primeras supervisiones; (d) La cercanía con sus compañeros/as; (e) Decidir no ir a Alaska y (f) Volver a casa. A continuación, se describe cada uno de ellos:

a) Decidir estudiar lejos de casa

Para Josué parecía importante continuar formándose una vez que concluyó la licenciatura y tuvo sus primeras experiencias laborales, sin embargo, el modelo terapéutico con el cual venía trabajando, comenzó a parecerle un tanto rígido en la práctica:

“...era un modelo bastante rígido, que te brindaba poca libertad, al menos desde este libro que yo estaba consultando, porque literalmente había un formulario de preguntas y temas que podías consultar o no en sesión”.

Resalta, además, el hecho de que en su entidad, no existían en ese momento espacios de formación en terapia familiar, y por ello, tuvo que explorar maneras de continuar aprendiendo por sí mismo:

“En términos de formación, allá no existen propiamente espacios destinados para la formación en terapia familiar sistémica, de manera que la formación que tenía era en los libros, videos, artículos de investigación que había consultado y que eran de mi interés, porque creo que los autores que más se conocen allá son Salvador Minuchin y Virginia Satir y hasta allí”

Así, se informó con respecto a las instituciones que ofrecían la formación en terapia familiar y a partir de ahí, encontró la residencia en Terapia Familiar de la UNAM como la mejor opción:

“...estuve consultando las diferentes universidades y sus programas, los contenidos que tenían, la duración, que todos eran de dos años y bueno, creo que la decisión que me llevó a decidir este lugar y no otros, fue la parte práctica. O sea, otras residencias, otras maestrías, pero están inclinadas a la teoría, a la formación teórica, poca práctica se hace y si se hace a lo mucho son 100 horas, 200 horas. No se tiene esta facilidad de no solamente tú tener muchas horas sino también de estar observando a los compañeros en sesión. Yo en ese momento no encontré otro programa con estas características...”

Josué postuló para entrar en la residencia de terapia familiar y fue aceptado. Tuvo que mudarse a Tlalnepantla, municipio en que se encuentra la FES Iztacala para comenzar con su formación en la maestría.

b) Estudiar en un contexto distinto

Josué hace alusión a la diferencia que él notaba al provenir de un contexto educativo distinto ya que, la mayoría de sus compañeros/as habían estudiado en la UNAM y estaban más habituados a la forma de trabajo que se pedía en la maestría. Esto, lo llevó a acompañarse de la sobreexigencia para poder estar a la par de las aportaciones de sus compañeros/as:

“...yo si sentía que había una diferencia en términos de aportaciones, por ejemplo, me limitaba a explicar lo que había entendido de la lectura, mientras que otros compañeros metían cuestiones coyunturales, políticas, económicas, sociales, filosóficas, entonces me vi orillado a tener que leer mucho al principio, inclusive hasta me decían: te ves bien cansado, ¿qué te pasa tas cansado?, ¿no estás durmiendo bien? Si tuviera que poner en la balanza, ahora me siento más relajado, no estoy leyendo tanto como al principio, no está la sobre exigencia, creo que al principio sí estaba”.

Él identifica que la sobreexigencia no se relacionaba con entrar en competencia con sus compañeros, sino con el sentir que estaba haciendo aportaciones que contribuían al debate y la discusión:

“Yo creo que la sobreexigencia era algo personal, porque en el grupo a diferencia de otras generaciones en donde ha habido mucha competencia abierta...creo que nunca se gestó ese clima en el grupo, creo que era una cuestión personal, de querer estar a la par no para ser mejor que ellos sino para sentir que estoy aportando, sentir que estoy en la conversación en el debate en el mundo de las ideas”.

Otras formas en las que él buscó sentir que estaba a la par de sus compañeros, fueron leer más, acercarse con su tutora y con personas que él reconocía que podrían hacerle aportaciones para continuar aprendiendo:

“Además de leer, me acerqué mucho a los profes, “T”, que fue mi tutora, le agradezco mucho a ella, me sirvió mucho de apoyo, no solamente recomendándome lecturas, en términos de amistad y cercanía, también estuvo allí; hay un compañero de salón “K”, que es el que me parece que tiene mayor dominio en términos teóricos y epistemológicos, a él me acercaba a cada rato, oye, recomiéndame un libro, una película o un video, estar preguntándole a las personas que yo creo que saben y que me pueden aportar muchísimo a acercarme a esos espacios, esas personas y tratar de aprender de ellos”

Josué también señaló como un reto, el hecho de venir de un contexto académico donde se le pedía ser muy concreto a la hora de expresar sus ideas de forma escrita, mientras que en la residencia se le solicitaba que argumentara con mayor profundidad a la hora de escribir:

“...tener que dejar de ser tan parco para las cosas, es decir, a veces me sigue pasando, a veces en un trabajo no me considero muy chorero para las cosas sobre todo porque me gusta decir las cosas directo sin tanto rollo, así los trabajos y al menos en un contexto como del que vengo, pues eso está bien lo que es, sin tanta paja, no maquilles tanto el documento y de pronto aquí, pues sí, meter muchas lecturas, muchas visiones, muchas opiniones para darle más argumento al documento que estás presentando, me costó trabajo; es como tener que casi obligarme a decir: ¡cabrón, léele, escríbele y busca otras opiniones para que las anexes! y es que lo que yo creía importante ya lo dije y tenía que agregarle esto, que no me nace escribir pero me lo están pidiendo, estoy en una situación con reglas, ya firmé convenio con el diablo, casi casi tengo que entregarlo como lo están solicitando...”

c) Las primeras supervisiones

Una vez dentro de la maestría, Josué se enfrentó a la experiencia de supervisión, que en un inicio era vivida como incómoda y con cuestionamientos a sí mismo respecto a su desempeño, aspecto que fue transformándose gracias al vínculo que construyó con sus compañeros:

“...estaba esta incomodidad, nunca había sido observado en sesión, entonces de pronto tener a un grupo de cuatro o cinco personas detrás de un espejo observándote es hasta cierto punto... en un primer momento me pareció incómodo porque me estaba preguntando si lo estaré haciendo bien, si se estarán riendo de mí allá atrás. Entonces, eso fue en un primer momento, con el tiempo se va generando esta relación, al menos así lo viví yo en la sección, como de mucha calidez, mucha cercanía con los compañeros y creo que esta sensación de que me están observando, qué vergüenza, de incomodidad creo que pasa a una etapa de, ellos me están apoyando, están conmigo en el proceso, creo que va cambiando”.

Josué identificó también dentro de la supervisión, momentos en los que dos supervisoras llegaban a tener visiones contrastantes respecto a un mismo caso, situación que lo llevó a preguntarse a quién tenía que escuchar cuando eso ocurría:

“...en los primeros semestres había dos supervisoras, entonces de pronto estás en sesión te llaman por el teléfono, te dan una indicación pero atrás de esa indicación hay toda una... a lo mejor no se dice pero de alguna manera se puede ver implícitamente hacia donde se debería mover un poco la sesión, en la próxima sesión cuando está la otra supervisora porque llegó a suceder, la otra supervisora daba una opinión que contrastaba con la otra supervisora, diríamos como en las lecturas que tenemos como en esta sensación de doble vínculo en términos de si escucho esta supervisora y sigo su indicación de alguna manera dejó de escuchar la de la otra...”

Resaltó que, en algunas supervisiones, ocurría que la supervisora daba indicaciones que no necesariamente contemplaban la visión del equipo, y que él atendía esas indicaciones desde la idea de que la supervisora era la experta, aunque pudiera llegar a disentir, situación que también fue cambiando conforme pasaron los semestres:

“...algunas supervisoras por ejemplo que tenían su visión de lo que veían ahí y preguntaban qué opinaba el equipo, pero terminaba dejando por ejemplo ya la pausa para el mensaje una indicación, una tarea, un mensaje, a veces un equipo reflexivo, pero que emanaba de lo que ella consideraba era correcto hacer y no a partir de las visiones que había tenido el equipo, lo que se había conversado...”

“Creo que es más este peso personal o importancia que uno le da a las personas que tienen mucho tiempo en esto y que uno considera experta y que debe escuchar...”

...ya en cuarto semestre me sentía con más confianza, a veces no tomaba algunas opiniones que la supervisora me daba. Creo que en el segundo semestre estaba esta presión de... hígole pues se le ve que ya tiene algunos años tiene un currículum impresionante está como este peso de esta persona experta que sabe que te da una indicación que no puedes rechazar porque la persona que sabe creo que cuarto semestre te permites más un poco...

Él contrastó este tipo de supervisión con otro estilo, uno en el que la supervisora se mostró receptiva a escuchar sin emitir juicios, lo cual le pareció más cómodo sobre todo al enfrentarse las primeras veces a la experiencia de supervisión:

...por ejemplo, “X” me acuerdo fue de las primeras supervisiones en segundo semestre, algo así como el paraíso en ese espacio porque era bien receptiva escuchando mucho, como que su estilo es de no estar haciendo juicios al menos para un segundo semestre que son cuando entras por primera vez, para mí fue muy tranquilizador. Creo que influye mucho el estilo de supervisión, no digo que un estilo u otro esté bien, pero quizás más por cuestiones personales uno se siente más cómodo en un lugar u otro...”

Los procesos de supervisión para Josué, posibilitaron entrar en contacto con distintos estilos terapéuticos, de modo que fue sintiéndose más identificado con uno de ellos, lo cual marcó un punto de inflexión en su manera de entender su labor y su posición en la terapia.

d) La cercanía con sus compañeros y compañeras

Josué relató que el primer semestre de su paso por la residencia fue difícil para él, sobre todo en el sentido de saberse lejos de su lugar de origen, lo equiparó con un vaivén, entre estar disfrutando nuevas experiencias, pero añorando las que tenía en su hogar, describió que esa situación lo hacía sentir decaído y cansado pero que gracias a un mensaje que le envió una de sus compañeras, pudo notarlo y sentirse más acompañado:

“En primer semestre lo pasé muy gacho, porque venir de fuera, sobre todo de donde yo soy, que hay mucho calor, mucho marisco y cosas que acá son muy difíciles de encontrar, no tener esos espacios de pronto se me antojan mariscos y voy por una guajolota⁹.

Este vaivén entre sentirte ¡qué chido! porque estoy probando algo... algo nuevo que no se encuentra allá, pero ¡qué gacho!, porque no se me antojaba del todo, se me antojaba algo que difícilmente se encuentra en estos espacios, entonces, creo que en un primer momento lo chido fue cuando en alguna ocasión se me veía muy mal del rostro, se me veía cansado y cuando abrí mi WhatsApp encontré mensaje de “G” “¿estás bien, te encuentro cansado?” inmediatamente fui al espejo como para ver y dije ¡Dios mío! ¿Qué me está pasando? ¿Por qué me miro tan mal?; “te miro como decaído”, me

⁹ Alimento típico de la Ciudad de México, que consiste en un bolillo o telera relleno de tamal.

decía... entonces que me haya mandado ese mensaje, o sea, alguien que acababa de conocer en el primer semestre dije ¡qué buena onda! apenas si me conoce y ¡qué chido! que se haya dado el tiempo para darme ese mensaje...”

Entre los momentos que le hicieron sentir cercanía por parte de sus compañeros/as, él recuerda también algo que ocurrió en su cumpleaños:

“En mi cumpleaños, “W” me regaló un pastelito, recuerdo en una ocasión, y un globo y ese detalle tan pequeño, hizo ese día muy especial, que me sintiera muy, muy bien de alguna manera es como sentir un pedacito de calor, de cercanía en un lugar que no es tu casa, ¡está muy chido!”

Josué describió que esa cercanía parecía ser promovida por la residencia, y que la experimentó en particular con su equipo de supervisión pues pudo compartir más tiempo y experiencias con ellos/ellas.

e) Decidir no ir a Alaska

Josué relató como un acontecimiento importante, el haber declinado una oferta para trabajar en Alaska recién terminó la maestría, pues en ese momento, pensó que era importante para él, compartir la ceremonia de graduación con sus compañeros, aun cuando reconocía como algo atípico en él, tomar decisiones guiadas por sus sentimientos:

“...había decidido irme a trabajar una temporada en Alaska, me iban a pagar muy bien allá en un trabajo de temporada, entonces fui al aeropuerto y había comprado mis vuelos, tenía mis vuelos para Alaska que la misma empresa me los había comprado; entonces fui y dije ¡no manches! ¿Qué estoy haciendo?, ¿qué estoy haciendo aquí? iba con mis maletas estaba para abordar, entonces de última hora ya estaba en la fila y me salí y tomé el taxi, me regresé, no me quise perder estos espacios, estas personas que de alguna manera representaron parte importante de mi vida y que seguramente, así lo serán a lo largo de los años. Entonces, es muy radical para una persona como yo, que siento que soy muy racional, razona mucho las cosas no es como que una corazonada, un sentimiento me lleva a tomar una decisión, si me pasa, pero muy poco y aquí fue como necesito estar con ellos en este momento, necesito cerrar de manera ritualizada, necesito estar con ellos aquí...”

La decisión de no ir a Alaska parece hacer visible que, la cercanía, la calidez y la amistad, son aspectos que Josué valora y que tuvo la oportunidad de encontrar en la residencia:

...esto último que te cuento, me sentí bien extraño, dije ¿pues quién tomó esta decisión? porque pareciera que no fui yo, de verdad que yo cuando le marqué a mi mamá para contarle lo que había pasado me sentía muy de novela, algo de mucho drama sobre todo drama para mí porque me parece muy inusual. Entonces diría que lo que me permitió ver de mí este espacio, fue la amistad, es

algo que voy a extrañar mucho de aquí, mis amigos, el saber que puedo tener amigos tan cercanos, tan padres como estos”.

Este acontecimiento, habla también de la manera en la que Josué comenzó a tomar decisiones lejanas a lo que usualmente haría, privilegiando aspectos que en otro momento no hubiesen sido tan relevantes para él, como compartir con sus compañeros la ceremonia de graduación.

f) Volver a casa después de la maestría

Josué relató que haber sido parte de la maestría le produjo la inquietud de colaborar en su comunidad, así como llevar el conocimiento que encontró a su lugar de origen:

“Como persona, esta maestría me generó esta sensación de que me hace falta contribuir más en términos de comunidad, o sea, miro estos espacios, estas personas, que saben un buen de cosas, pensar que voy a regresar y digo ¡changos!¹⁰ Allá no van a estar estas personas, estos espacios. Tengo la sensación de querer llevar estas personas, crear un puente que permita de alguna manera llevar una pizca, un cacho de lo que encontré, de aquí para allá; entonces como persona, para resumirlo diría que despertó estas ganas de querer ayudar, de querer contribuir, de poder apoyar”.

También se planteó para su futuro, buscar maneras de generar conocimiento que pueda llegar a las personas y que no permanezca solo en la academia, además de contribuir a edificar un puente a través del cual, pueda seguir colaborando con sus compañeros y maestras:

“En cinco años... me voy a estar desarrollando en mi pueblo, ahí sí que yo soy como dicen “soy muy mula” o sea, a mí me encanta mi tierra... A mí me gusta mucho porque estar entre muchas personas eso no lo disfruto, por eso me miro allá, me miró haciéndole invitaciones a docentes, a compañeros para que den cursos, talleres. Tengo como este proyecto de querer crear este puente, estos espacios, me miro también yo dando estos cursos, estos talleres; me miro en sesión, pienso meterme de lleno a la terapia y también me gustaría grabar contenido audiovisual donde se explican distintos temas una página de Facebook como esta sensación de estar dando, porque a veces creo que nos pasa mucho que compartimos conocimiento, pero todo queda en la academia. O sea, haces investigación, se buscan correlacionar variables, pero ¿quién te lee? la academia, entonces creo que se queda un ¿para qué se hace esta investigación?, o sea, todo lo que hacemos me gustaría como tratar de digerir estos conceptos que a veces son muy difíciles...”

Este acontecimiento permite vislumbrar los aspectos a los cuales Josué comenzó a darles mayor relevancia dentro de su labor como terapeuta, por ejemplo, la intención de transmitir conocimiento a otras personas, de formas más horizontales y accesibles.

¹⁰ Expresión de sorpresa ante lo imprevisto.

Ordenación de los acontecimientos

El orden que Josué le dio a los acontecimientos en primera instancia fue cronológico, ya que comenzó narrando desde que se planteó la idea de estudiar una maestría y el proceso a través del cual logró ser admitido. Este ordenamiento, tiene que ver también con la manera en la que le presentaron las preguntas a Josué, debido a que las primeras seguían un orden del pasado al presente. Sin embargo, conforme avanzan las preguntas, él se transportó a distintos espacios temporales, algunos más recientes y otros de cuando recién iniciaba la maestría.

Cabe resaltar que cuando Josué relató situaciones que vivió en los primeros semestres de la formación, usualmente solía comparar la manera que se posiciona ahora con respecto a esos aspectos, saltó del presente al pasado para denotar el contraste entre lo que pensaba en aquel entonces y lo que pensaba en él ahora.

Estabilidad de la identidad

El personaje principal en la narración de Josué es él mismo, y entre los personajes secundarios se identifican: (a) sus compañeros de generación, en los que menciona haber encontrado amistad, Josué habló de manera general de ellos, pero también enfatizó que aquellos que integraban el equipo de supervisión con quien le tocó trabajar fueron más cercanos a él. Además, mencionó episodios importantes que vivió con “G” y “W”, quienes le mostraron calidez en momentos difíciles, o a “K”, en quien Josué veía claridad teórica y a quien se acercaba para preguntarle y a pedirle recomendaciones; (b) “T”, su tutora en la maestría, quien le ofreció su apoyo emocional y académico; (c) “X” su supervisora, con quien encontró un estilo de supervisión que lo hizo sentir cómodo y escuchado; (d) Las otras supervisoras y maestras, sobre quienes hace alusión ofreciendo el contraste entre sus estilos de enseñanza y supervisión; (e) los y las consultantes que atendió, y le plantearon una serie de retos como terapeuta; (f) su familia, que estuvo acompañándolo a la distancia a lo largo del proceso y (g) sus amistades, quienes le daban ánimos y estaban pendientes de él aun estando lejos.

Vinculaciones causales

Al ir narrando su experiencia, Josué ofreció algunas explicaciones respecto a la manera en la que vivió su proceso formativo, por ejemplo, remarcó una asociación entre el transcurso del tiempo y la posibilidad de ir generando cercanía y calidez con sus compañeros; además, señaló que el aspecto relacional favoreció una transición que transitó de la vergüenza e incomodidad, a la sensación de estar acompañado y apoyado. También refirió que las personas que vienen de contextos académicos distintos a la UNAM, tienen mayores dificultades para adaptarse a las exigencias de la maestría:

“En términos teóricos, creo que me sentía, no es lo mismo, al menos para mí, haber ingresado de la Universidad de mi estado y de pronto haber estado en un contexto de personas que egresaron de la UNAM, o sea, yo sí sentía que había una diferencia en términos de aportaciones...”

Mencionó que, ante esta desventaja, la autoexigencia emergió como un recurso que le permitió poder sentirse a la par de sus compañeros:

“...querer estar a la par ... para sentir que estoy aportando, sentir que estoy en la conversación, en el debate, en el mundo de las ideas.”

El cambio de postura respecto a su quehacer terapéutico, al que Josué hizo referencia en varios momentos se relacionó con la posibilidad de ver que sus compañeros/as y de escucharles en la práctica:

“...creo que lo que me permitió cambiar de posición fue estar en las prácticas, el observar a los compañeros, escuchar sus opiniones, creo que es hasta cierto punto un tanto complejo, difícil, al menos para mí lo fue, y a veces todavía lo sigue siendo...”

Josué entiende su transición del estilo terapéutico como una pérdida de la identidad de experto que sentía más consolidada en un principio:

“Creo que incluso hay una pérdida de identidad en ese sentido, no solamente nos definimos sobre cómo creemos que somos como personas sino también como profesionales, también tenemos como esta versión sobre quienes creemos que somos allá adentro en interacción con los consultantes, entonces sí me sentí un poco así, de hecho, como dos semestres estuve reflexionando, reflexionando sobre qué persona quiero ser en sesión.”

Además, vincula el estilo de la supervisora con la forma en la que se vivía la práctica:

“...más allá de meter la variable tiempo que también influye, al menos para mí, además de ver la supervisión de manera distinta con el tiempo creo que también era importante la persona que supervisaba...”

Para él, la premisa de siempre apegarse a las recomendaciones que hacía la supervisora, tuvo un gran peso en las supervisiones de él y de sus compañeros/as en formación:

“Yo que recuerde, en ningún momento se nos dijo, al menos yo no recuerdo, algo así de que yo soy la autoridad y me tienen que escuchar, no fue así. Creo que, es más, este peso personal o importancia que uno le da a las personas que tienen mucho tiempo en esto y que uno considera experta y que debe escuchar...”

Josué se explicó que tanto la institución, como el contexto cultural y relacional influyen en la manera en la que se ofrecen las retroalimentaciones en la formación:

“...no sé si a veces por la misma institución ¡tú sabes!, es esperado socialmente que te digan lo que tú haces bien, pero en pocos contextos sobre todo me he dado cuenta más acá, porque las personas son un poco más sensibles a cierto tipo de comentarios que les puedes hacer directamente, se lo pueden tomar a mal...”

Cabe resaltar que en las vinculaciones causales Josué alude a la identidad, como algo que puede llegar a “perdersé” al entrar en contacto con otras ideas o modelos, además pone de relieve el impacto que pueden tener tanto las supervisiones, la posición jerárquica, las relaciones y el contexto, en la manera de entender su labor como terapeuta.

Signos de demarcación

Los signos de demarcación que empleó Josué para iniciar su relato, fueron: “pues” o “emmm” que también usó para dar continuidad a sus narraciones, así como “entonces” y “o sea” para explicar más detalladamente a que se refería; para concluir sus respuestas o al terminar de relatar un acontecimiento en algunas ocasiones realizaba un pequeño resumen, o empleaba frases como “para contestarte concretamente...”; a menudo a modo de muletilla y para cerrar sus oraciones empleó la pregunta ¿no?

6.1.3. Forma narrativa

La representación gráfica me permitió ubicar la narración de Josué dentro del tipo *Saga Heroica*, que usualmente cuenta con una serie de fases regresivas y progresivas, donde el protagonista logra superar las adversidades que se van presentando a lo largo de la historia.

Figura 6.

Forma narrativa del relato de Josué



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo de pasado a presente en el relato de Josué, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en la narración.

Los eventos relatados por Josué, permiten observar las fluctuaciones respecto a la evaluación que da a los momentos relevantes. En la primera parte de la narración se hace más visible la fluctuación, mientras que en la última parte es posible observar mayor estabilidad, sin embargo, se prevén futuros retos al no contar con el equipo ahora que concluyó su formación en la residencia, por lo que esa estabilidad podría ir fluctuando en el futuro.

6.1.4. La coedición

Para realizar la coedición se contactó a Josué vía Facebook para proponerle un encuentro en el que pudiera escuchar el análisis que emergió a partir de la entrevista en la que participó un año atrás.

La coedición con Josué no pudo realizarse a través de video llamada ya que, había tenido problemas con su computadora y con su señal de internet, por lo que propuso que el encuentro se hiciera vía telefónica, para ello, le envié a Josué una presentación donde se explicaron los puntos contenidos en el análisis y un archivo que contenía el análisis de su

narrativa, el cual leímos a la par. Al terminar cada apartado le pregunté a Josué si había algo que le gustaría modificar o agregar al análisis. Al finalizar la lectura le pregunté ¿qué le había hecho pensar lo que acabábamos de leer? y si sentía que algo de lo que dijo en ese momento se había transformado de alguna manera. A continuación, describo las observaciones que hizo Josué respecto al análisis presentado:

Para Josué fue importante que se puntualizara que cuando él hablaba de su intención de que el conocimiento no se quedara únicamente en el plano académico y pudiera llegar de forma más directa a las personas, él hacía alusión en especial al lenguaje que tendría que usarse para que ese conocimiento pudiera ser comprensible para cualquier persona:

“Sobre todo cuando muchas personas no tienen la posibilidad a veces de estudiar y como estamos a veces en un contexto escolar, podemos llegar a creer que esas palabras que utilizamos, le son comunes a todas las personas, cuando ellos están en un contexto diferente, ¿no?”

También enfatizó que en una parte de la reconstrucción no era tan claro si se hablaba de él o de su supervisora, cuando se hacía alusión a un estilo alejado de los prejuicios, para él era necesario hacer esta observación pues en ese momento él no se reconocía a sí mismo libre de prejuicios, ya que eso fue ocurriendo posteriormente, conforme fueron transcurriendo los semestres de su formación:

“...cuando mencionas una supervisora con la que me sentí cómodo, en los primeros semestres, dice: bajo ese estilo alejado de la emisión de juicios y enfocado en la escucha, ¿alejado de la emisión de juicios, de mi parte o de parte de la supervisora? Es mi duda, lo preguntaba porque al menos yo creo, que yo como terapeuta en ese momento, o sea, ahorita ya reflexionando con el tiempo, si había muchos prejuicios de mi parte, que es imposible desprenderse de todos ellos, pero si te refieres a la supervisora, entonces sí estoy de acuerdo...”

Al preguntarle como escuchó después de un año que se realizó la entrevista las inquietudes que tenía hacia el futuro, mencionó que sigue teniendo esas inquietudes, sin embargo, ahora no las visualiza como algo que pueda concretarse de manera inmediata, sino que probablemente sean proyectos a largo plazo:

“Creo que se conserva igual, tengo todavía muchas ganas de contribuir acá, de hacer cosas por acá, creo que quizá si algo cambió es que quería hacerlo ahorita ya, pero muchas de las cosas que quiero hacer, necesito tiempo todavía, quizá madurar algunas de las ideas que tengo que hacer, entonces ya se volvió un plan a largo plazo, pero la intención sigue siendo la misma...”

Además, mencionó que al escuchar lo que pensaba respecto a su decisión de no ir a Alaska para volver a su lugar de origen y hacer aportaciones en su comunidad, ahora tiene una postura un tanto distinta, pues está considerando poder viajar a algún lugar y continuar formándose, antes de lograr hacer las aportaciones a la comunidad que se planteó al salir de la residencia:

“...algunas ideas que quizá siguen vigentes hasta cierto punto, pero no igual, pensamientos que han cambiado un poco el tiempo, por ejemplo ahorita que me estabas narrando lo del viaje a Alaska, en este punto de mi vida, estoy contemplando ir a San Diego ¿no? un tiempo, quizá tomar unos cursos por allá, algún trabajo ¿no?, y ahorrar para cosas que en un futuro yo quiero hacer aquí en mi ciudad, este... pero por ejemplo pues allá está la... bueno no exactamente en San Diego, pero el MRI está allá por aquellos rumbos, digamos, para ser como más preciso, creo que un poco lo que cambió, es lo de ok, ya terminó mi formación y ya me voy directo a contribuir, y quizá ahorita me siento en un plan de, pues todavía aprender más en algún otro lugar, madurar algunas ideas, ahorrar un poco de dinero y después echar a andar lo que yo quiero aquí de donde soy ¿no?”

También hace alusión a los retos a los que se ha enfrentado ahora que volvió a su lugar de origen, por ejemplo, el hecho de que hay pocos espacios en los que se desarrollen o compartan las ideas que él aprendió en la residencia, a diferencia de la Ciudad de México, donde señaló que es más fácil encontrar espacios formativos afines a su postura terapéutica:

“Como terapeuta me sigo pensando igual, pero por ejemplo pienso que también en un contexto específico aquí pues es distinto a Ciudad de México, en el sentido de escuelas, aprendizajes o lugares donde puedes aprender cosas, aquí es común que está el psicoanálisis, o una escuela de humanismo que es muy famosa aquí y digamos como traer aportaciones distintas es como difícil encontrar esos espacios, existen y hay personas interesadas en ellos, pero no es tan sencillo cuando digamos hay un contexto en el que ideas parecidas se han venido gestando a lo largo del tiempo”.

También ha tenido que enfrentarse a una forma distinta de trabajo donde no cuenta con un equipo terapéutico que alimente su quehacer a través de la diversidad de voces:

“...creo que, por ejemplo me hace falta ahorita mucho un equipo, o sea, cuando uno sale del posgrado como mantener esas relaciones, esos contactos ¿no? con otros compañeros, para que te den retroalimentación, opiniones sobre el caso, conversar y demás, si he mantenido contacto, pero no es lo mismo escuchar a una sola persona, que escuchar cuatro o cinco voces ¿no? y además escucharlas en el momento, porque al final del día este... pues uno termina comentando el caso ya con información un tanto viciado y que la otra persona te da su retroalimentación sobre eso que tú le comentaste, entonces en ese momento cambia, la forma de trabajo”.

En esa misma línea, argumentó que ahora que volvió a su hogar, extraña a los amigos/as que hizo en la residencia, por lo que se plantea que ahora no importa donde esté, siente que siempre va a extrañar algo del contexto en el que no está:

“Extraño mucho por allá a mis amigos ¿no?, hice... no diría que una cantidad gigante, es una cantidad pequeña pero muy valiosa, personas que yo quiero mucho, que yo aprecio mucho, maestras, amigos, este, entonces yo creo que el reto ha sido como, por ejemplo, allá el reto es estar lejos de mi tierra, y acá pues pienso en, bueno allá tengo muy buenos amigos que extraño, y no puedo llevarme mi tierra para allá ni mis amigos para acá, entonces no tiene que ver con un sentido de falta, si no de extrañar algo...”

Otro de los retos que relató Josué, fueron los cambios que ha habido en su lugar de origen. debido a la pandemia de SARS-COV2¹¹, los cuales han llevado a plantear una metodología de trabajo distinta, con la cual no se siente del todo cómodo:

“Si han cambiado las cosas, la privacidad no es igual, no todas las personas tienen un espacio vacío para poder charlar, entonces sí, ha cambiado bastante, yo estaba en un lugar dando terapia presencial pero ya no estoy ahí, porque está cerrado, porque son consideradas actividades no esenciales, no me gusta la consulta en línea, se corta la voz, no es igual, la experiencia no es igual”

Finalmente, Josué señaló que al escuchar su narrativa y pensar en el antes y el después de su formación, nota con mayor claridad que la seguridad y comodidad en el espacio terapéutico son aspectos que lo acompañan en su quehacer cotidiano, a diferencia de lo que sentía previo a su paso por el posgrado.

“Me siento más cómodo al momento de trabajar con las personas, me siento más competente ya en consulta, creo que es algo que cambió, un antes y un después, porque pues antes de estar en el posgrado estuve en distintos espacios y regreso ahora y ya siento la diferencia en ese aspecto, mayor seguridad, me siento más cómodo en las consultas, y quizá por estar expuesto a tantas horas de práctica clínica, pues creo que le pierdes un poco la vergüenza si se le puede llamar de alguna manera a la consulta”.

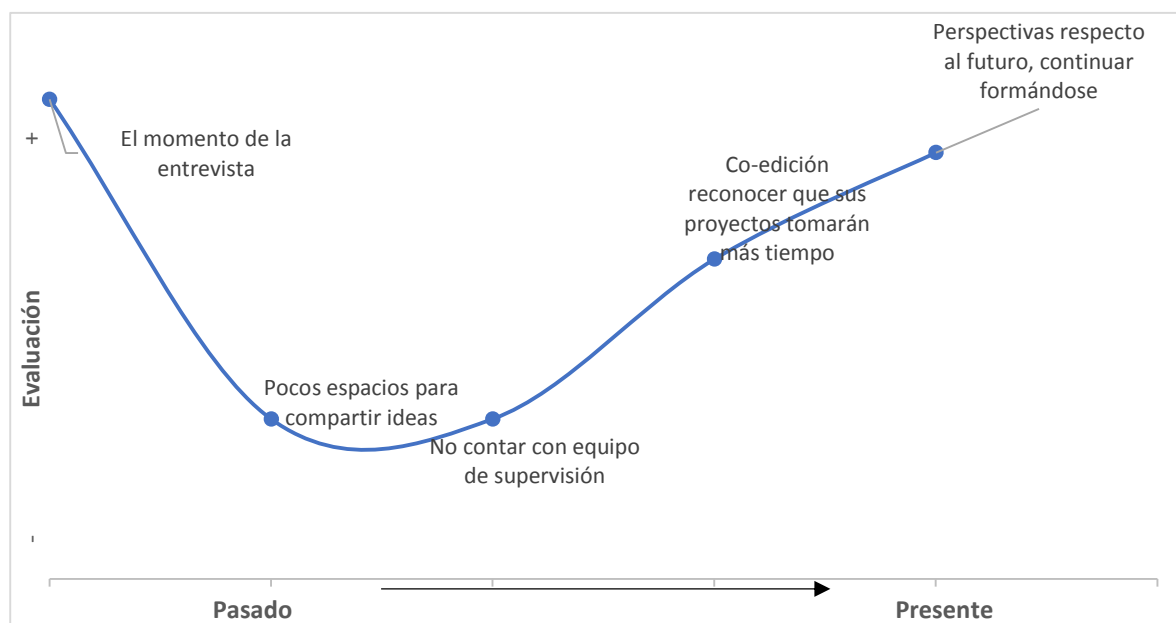
A partir de la conversación que tuve con Josué en el proceso de coedición, se identificaron otros eventos que permiten dar continuidad a su narrativa de nuestro primer encuentro, dichos eventos son representados gráficamente en la figura 7, esta representación da cuenta de que la forma narrativa con la que Josué construye su narrativa, continúa con una tendencia de fluctuaciones, que caracterizan a la *saga heroica*, pues una vez concluido el proceso

¹¹ Virus de la familia de los coronavirus, que se declaró como una pandemia mundial el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud.

formativo dentro de la residencia de Terapia Familiar, Josué ha seguido enfrentándose a una serie de retos y dificultades (narraciones regresivas) que son encarados por él o están en proceso de serlo y por lo tanto son evaluados positivamente (narraciones progresivas) y además se reconoce que estas fluctuaciones continuarán apareciendo en el futuro que él vislumbra.

Figura 7.

Forma narrativa del segundo encuentro



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo de pasado a presente, y en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron, partiendo del momento de la entrevista, hasta sus perspectivas a futuro.

Este gráfico muestra como para Josué representó un reto no encontrar eco respecto a sus ideas, pues no son comunes en el contexto en el que se desenvuelve, y al estar lejos de sus compañeros, también tuvo que asumir que no contaría con sus voces o sus retroalimentaciones, a las cuales ya se había habituado, estos acontecimientos que son evaluados negativamente, son seguidos por el replanteamiento de sus metas, las perspectivas y anhelos que tiene para su futuro como terapeuta, donde aún es incierto el rumbo que tomará, pero tiene claro que requerirá formarse más y ahorrar dinero para concretar sus planes.

6.2. La narrativa de Thais

6.2.1. Reconstrucción de la historia

Thais es originaria del norte del país, donde estudió la carrera de Psicología; como parte de su servicio social tuvo la oportunidad de trabajar en una institución que daba atención a niños con problemas de conducta y Trastorno por déficit de atención (TDA), al terminar su servicio ella continuó laborando en dicha institución, sin embargo, conforme fue pasando el tiempo, Thais sintió que requería otro tipo de herramientas que no se centraran únicamente en el aspecto conductual, sino que también pudieran incluir a la familia de los niños en las intervenciones que hacía.

Esta falta de herramientas se sumó a la incomodidad que Thais sentía de apegarse a la forma de trabajo de la institución, que tenía que ver con realizar diagnósticos a las y los niños, hacer intervenciones conductuales y seguir la misma estructura para todos los casos. Le preocupaba en ese momento, centrar la problemática únicamente en la niñez, ya que, el problema para ella era más complejo, pues incluía el contexto, la escuela y la postura de los papás, las dinámicas familiares y las sociales¹².

Ante esta situación y en la búsqueda de las herramientas que le permitieran sentirse más preparada en el espacio terapéutico, decidió buscar programas de formación en el área clínica y encontró la residencia en Terapia Familiar, donde luego de dos intentos, logró ser aceptada, lo cual le requirió trasladarse al Estado de México para buscar un lugar para vivir cerca de la FES Iztacala.

El primer semestre de la formación, implicó un reto para ella, pues se encontraba lejos de su hogar y con personas que no le agradaban del todo; en un contexto académico distinto al que ella estaba acostumbrada, pero, además, le acompañaba la idea de no ser

¹² Thais pidió que se agregara este párrafo dentro de la reconstrucción de la historia, para ella era importante enfatizar que, en ese momento, ella identificó la necesidad de incluir otros aspectos y no solo centrar el problema en el niño.

suficientemente competente, en comparación con sus compañeros/as, a quienes parecía costarles menos trabajo apearse a las exigencias de la maestría.

Thais se aisló de sus compañeros/as al principio, sin embargo, el temblor que se vivió en el 2017, propició que ella pudiera vincularse de una forma distinta con ellos y ellas, entendiendo que no era la única que llegaba a sentirse sola o impotente.

Desde entonces sus compañeros/as, y específicamente, el equipo terapéutico con el que trabajó más de cerca, fueron parte crucial de su formación, ya que, en conjunto hicieron frente a distintos desafíos que se fueron presentando, como cuando tuvieron un desencuentro con alguna de las supervisoras, o cuando sentían que el acompañamiento que recibían por parte de alguna supervisora no se ajustaba a lo que ellos necesitaban.

Thais se percató que la manera en que su forma de trabajo era percibida por sus compañeras y compañeros (directiva, imponente o muy estructurada) estaba relacionada con su formación previa. Sin embargo, poco a poco esa postura con la que trabajó inicialmente dejó de ser cómoda para ella.

La clase y la supervisión de una de sus maestras, le permitió acercarse a otra manera de accionar, donde se ponían en el centro, las necesidades de los/las consultantes y donde se volvía necesaria la escucha, la flexibilidad, y la inclusión de distintas voces que incluso pudieran parecer antagónicas.

Enfrentarse a dilemas éticos desde esta posición de escucha fue importante para que los casos de abuso y de violencia de los que fue partícipe, pudieran avanzar. Cuestionarse activamente sobre cuál era su papel ante casos así de complejos, así como de sus propios prejuicios y la manera en la que anteriormente se acercaba a casos de ese tipo, le permitieron tener más posibilidad de acción ante ellos.

Ahora Thais se siente más cercana a esa postura, donde no es la única responsable de lo que ocurre en la terapia, y donde ella no tiene que tomar todas las decisiones si no sentarse a escuchar las necesidades de sus consultantes, se mira como una terapeuta dispuesta a colaborar y a generar posibilidades, y aunque los modelos de corte estratégico ya no son del

todo cómodos para ella, reconoce que puede recuperar elementos de todos ellos para su práctica.

Los nuevos retos que Thais vislumbra para su futuro, tienen que ver con el seguir incluyendo diversas voces en su quehacer, aunque sabe que en Tijuana quizá no encuentre fácilmente a otros profesionales que compartan los enfoques a los que ahora se siente más cercana, planea seguir conversando, aún a la distancia, con el equipo terapéutico que la acompañó a lo largo de los dos años que duró la maestría.

También se plantea la posibilidad de continuar explorando el campo de las intervenciones comunitarias, que es un terreno que se abrió para ella a partir de la maestría, y que le permite ahora reconocer que una visión individual, puede llegar a ser insuficiente para hacer frente a los problemas que se presentan en la actualidad.

6.2.2. Componentes Narrativos

A continuación, se detallan los componentes narrativos que estructuraron la narración de Thais:

Meta

La meta en el relato de Thais fue *transmitir su proceso de transición como terapeuta a lo largo de la maestría, partiendo de la directividad y la estrategia, a la colaboración, la escucha y la incorporación de múltiples voces.*

Para comunicar y enfatizar el objetivo de su narración, retoma varios momentos que permiten visibilizar dicha transición, hace referencia, por ejemplo, a cuando no se sentía cómoda, cuando se le pedía realizar diagnósticos en el trabajo que tuvo, antes de ingresar a la maestría:

“...trabajaban mucho con diagnósticos, pues yo no me sentía cómoda colocando etiquetas, porque si me preguntaba cuáles eran las implicaciones de que ponga este diagnóstico y a parte entre más y más leía me daba cuenta de que no había como información que sustentara ese tipo de diagnósticos.”

Thais mencionó haber encontrado un espacio de mayor comodidad al aproximarse a enfoques basados en ideas sistémicas, aunque al avanzar en su formación éstos también dejaron de ser tan cercanos a su postura:

“...yo sí me sentía como muy cómoda, si se me abrió un mundo, estaba como muy satisfecha aunque ya en el último semestre los primeros modelos ya tampoco me encantaban”.

“Ahorita por ejemplo con estructural y pues principalmente con todos los que son estratégicos no me encantan tanto, como el hecho de tener como una agenda oculta como que ya no me siento tan cómoda, pero en un principio no me molestaba porque era a lo que estaba acostumbrada, ajá”

Luego de su paso por la maestría, reconoce que puede recuperar cosas de los distintos enfoques, descartando aquellas con las que no concuerda:

“Yo creo que me permitió ir viendo en qué posición yo me sentía más cómoda¹³, creo que de todos los modelos yo puedo rescatar cosas que me gustan y cosas que no y como que eso ya lo puedo yo adaptar ahora a la terapia. Esto si me gusta y estas cosas yo ya no me siento tan cómoda...”

La postura donde Thais parece sentir mayor comodidad, alude a la inclusión de tantas voces como seaposible, tal como ocurría en las supervisiones con su equipo:

“Yo creo que éramos un equipo como bastante diverso, con personalidades bien diferentes, con formas de ver la realidad súper diferentes, entonces el hecho de escuchar a personas que pensaban muy diferente a mí, me abrió mucho el panorama, y yo creo que sí, hasta la fecha, incluso cuando no estaban presentes, me preguntaba bueno, ahora ¿qué diría “V”, qué diría “K”? como que antes tal vez intentaba que llegáramos todos a un consenso y ahora me presto a incluir diferentes perspectivas, aunque sean completamente opuestas”.

Comentó también que incorporar esta diversidad de voces, le ha permitido cuestionarse y estar al pendiente de su postura con respecto a los temas que se abordan en sesión, además enfatizó que le ha abierto la posibilidad de aproximarse a casos que anteriormente llegaban a generarle temor:

“...como trato de yo pararme y preguntarme por qué reacciono de tal manera ante esto que se me está diciendo, esto es útil o esto no es útil, como que también el auto observarme y cuestionarme mi postura y mi manera de pensar, yo creo que es algo que he aprendido aquí, por ejemplo, antes si hubiera escuchado, hombre violento, no, no lo voy a atender...”

“Escuchar tantas voces posibles, no anular ninguna, antes como yo tenía miedo de distintos casos, que yo decía ¡ay no! ¡qué miedo!, por ejemplo, como los que nos tocaron ahora, donde hay una demanda de acoso, trabajar con una persona

¹³ Refiriéndose al proceso de encontrarse con modelos y supervisores distintos.

violenta y así, y esteee... y yo creo que se puede hacer mucho más cuando escuchas todas las versiones, aunque a lo mejor pudieran parecer contradictorias".

A través de estos ejemplos, Thais va construyendo la meta de su relato, para lo cual, se vale también, de una serie de acontecimientos, que se presentan a continuación.

Acontecimientos relevantes para el punto final

Encontramos¹⁴ siete acontecimientos relevantes dentro de la narración de Thais: (a) La falta de herramientas; (b) Sentirse poco competente¹⁵ (c) Migrar de la rigidez a la flexibilidad; (d) El temblor; (e) Atender casos de violencia y acoso; (e) Enfrentar los retos junto con su equipo de supervisión y (f) El trabajo comunitario.

a) La falta de herramientas

Thais mencionó que, en su formación en la licenciatura no contaba con una especialización en el área clínica y que su forma de generar experiencia en este rubro fue a partir de su servicio social:

"Bueno, pues en la licenciatura que yo estudié, no había como especialización en algo, como que nos enseñaban un poquito de todo, entonces yo salí así como que, no sé nada como de clínica, y hice mi servicio social en un centro que atendía niños con problemas de conducta, como específicamente TDA y ahí al principio como que sentí que aprendí como un montón que agarré un montón de experiencia, pero nada más era en el trabajo de niños".

Relató que conforme iba pasando el tiempo, le generaba cada vez mayor incomodidad la manera en la que se le pedía que abordara los casos en la institución donde laboraba, y que la formación con la que contaba empezó a ser insuficiente en su quehacer cotidiano:

"Y ya como después de... ahí estuve trabajando como cuatro años y medio y ya como a los dos años, como que ya no me empezó a gustar la manera de trabajo de ellos, sentía que ellos, este... hacían demasiados diagnósticos y yo como que ya me negaba a hacer diagnósticos del DSM-4¹⁶, este, no me gustaba que no podía trabajar con los papás porque yo decía, pues no tiene nada de caso que el niño se porte bien en terapia si va a

¹⁴ Se hace referencia a la investigadora y a Thais quien en la etapa de coedición participó activamente en las decisiones respecto a qué acontecimientos deseaba destacar dentro de su narrativa.

¹⁵ Inicialmente se propusieron seis acontecimientos, sin embargo, durante la etapa de coedición, Thais decidió que era importante añadir como un acontecimiento relevante, el haberse sentido poco competente al inicio de la formación, quedando así siete acontecimientos.

¹⁶ Manual de Diagnóstico Médico cuarta edición.

llegar a su casa y va a ser lo mismo, como que ya sentía que me estaban faltando herramientas, como que me faltaba algo más y pues ya como que me puse a investigar básicamente esa era mi formación, super individualista y el modelo que trabajamos era cognitivo conductual”.

Advirtió, la necesidad de incluir a la familia en el trabajo que realizaba con niños/as, además de buscar otras herramientas con las que no contaba:

“A pues te digo que no me gustaba como el trabajo individual con niños, como que sentía que tenía que incluir principalmente a los papás, en ese momento era lo que sentía, pero no tenía como herramientas, entonces ya me puse a investigar un poco y encontré esa y leí el programa, yo no sabía nada de terapia familiar sistémica, y pues dije no sé, pero como que suena bien el programa y eso es lo que necesito, y ya.”

Thais señaló que la manera estructurada con la que estaba habituada a trabajar, fue algo de lo que tuvo que irse desprendiendo conforme fue transitando por la maestría, pues veía cada vez más la importancia de comprender el contexto y no únicamente centrarse en la conducta.

b) Sentirse poco competente¹⁷

Thais comentó que dado que ella provenía de un contexto académico donde el aprendizaje se genera de una manera más pasiva, le fue difícil adaptarse en un primer momento a la forma de aprendizaje que se promueve en la residencia:

“Sí, porque en mi contexto académico antes de la maestría como alumno siempre tomabas una postura muy pasiva, donde el profesor era el que daba toda la información, tu solo la recibías, pero la maestría requería ser mucho más responsable y activo en tu propio conocimiento...”

También señaló que esta sensación de incompetencia se debía a la comparación que ella hacía entre los conocimientos previos con los que contaban sus compañeros/as y con los que ella contaba antes de ingresar a la maestría, percatándose que sus compañeros/as conocían más de la perspectiva sistémica que ella:

“...yo no estaba familiarizada con la perspectiva sistémica, nunca había leído nada al respecto, y en mi generación había varios que venían de Zaragoza¹⁸, entonces ellos estaban muy familiarizados con esta perspectiva, y ya tenían nociones a cerca de lo que se estaba hablando en la clase, siempre eran muy participativos, comprendían muy

¹⁷ Las citas contenidas en este apartado provienen de la etapa de coedición (segundo encuentro), donde Thais habló de porqué fue importante para ella este acontecimiento.

¹⁸ Thais hace referencia a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, donde dentro del programa de la licenciatura en Psicología, se revisan modelos de corte sistémico.

rápido los temas, y yo así de no sé de lo que están hablando, no entendía, era para mí muy difícil mantenerme al corriente...”

Para Thais la sensación de no estar comprendiendo fue uno de los aspectos más difíciles por los que atravesó durante su formación, pues la llevó a cuestionarse respecto a sus habilidades y de si realmente merecía tener un lugar en ese espacio formativo:

“...esa fue una de las cuestiones más frustrantes sobre todo en primer semestre, y eso me causaba mucha inseguridad, me cuestionaba si realmente me merecía el lugar que me habían dado, sentía mucha presión porque pues sé que son pocos los lugares que se dan dentro de la maestría, entonces me sentía un poco culpable, y no me sentía merecedora de ese lugar, decía tal vez hay otras personas que se quedaron fuera y que están más preparadas que yo, y yo estoy aquí ocupando este lugar, y sentía que no estaba dando el ancho...”

Refirió que esa sensación se fue disipando al llegar a segundo semestre y que gracias a que sentía mayor confianza con sus compañeros/as, se atrevió a compartir lo que estaba sintiendo, promoviendo así, que otras personas también hablaran de cómo vivieron ese primer semestre, dándose cuenta que al parecer la incompetencia era una sensación compartida de la que nadie hablaba:

“...y ya en segundo semestre me sentía más al nivel de mis compañeros, ya no me sentía tan presionada, y también ya había más confianza entre nosotros, y pudimos compartir esta experiencia, creo que yo fui la primera que compartí lo que sentía, a raíz de que compartí esto, muchas personas hablaron de la misma experiencia, sin embargo, como nadie más lo abrió en primer semestre, pues todos pasamos por esta sensación solos, creo que hubiera sido mucho más llevadero si desde un inicio hubiéramos dicho ¡ay pues nos estamos sintiendo de esta manera! , incluso que eso se lo compartimos a “X” y ella estaba muy preocupada y consternada y dijo ¿pero por qué no lo dijeron?, porque incluso hubo personas que mencionaron que se habían sentido muy ansiosas y deprimidas en primer semestre por esa cuestión, entonces “X” estaba preocupada, porque decía: ¡a mí sí me preocupa que los alumnos se estén sintiendo de esta manera, y nunca nadie haya dicho nada!, pero fue eso, fue el primer semestre, pero sí fue algo que recuerdo bastante”

Thais destacó que la manera en la que las profesoras buscaban alentarlos a aprovechar el espacio y ser mejores, también llegó a contribuir a que la presión y la sensación de incompetencia estuvieran presentes:

“Yo creo que era el discurso de algunos profesores, ahorita solo recuerdo a “H” pero es algo que siempre remarcaba al inicio de sus clases, recuerden que ustedes son privilegiados, recuerden que tienen que sobresalir, recuerden que muchos se quedaron fuera, “F” también decía que teníamos una deuda...”

Cabe resaltar que cuando Thais se atrevió a compartir su sentir con otras personas, encontró resonancia y pudo reconocer que era una sensación que atravesaba de distintas formas a todos/as sus compañeros/as, lo cual la llevó a cuestionar la idea de ser incompetente o insuficiente.

c) Transitar de la rigidez a la flexibilidad

De acuerdo con el relato de Thais, antes de ingresar a la residencia y aún en los primeros semestres, ella se conducía de una manera rígida e incluso impositiva, aspecto que le llevaba a sentirse responsable de tomar todas las decisiones en el contexto terapéutico, pero esta postura dejó de ser la única ya que, se fue desprendiendo de dicha postura y fue incorporando nuevas formas y estilos:

“Al principio yo era medio rígida, más por ejemplo con los modelos como de Minuchin, todos los estratégicos, más con los modelos estratégicos¹⁹, y aparte yo tenía la formación de tu eres la que tienes que decirle al paciente qué tiene que hacer, tú sabes qué tiene y tu tienes que hacer la intervención, y tú eres responsable de lo que sucede, entonces eso me costó mucho quitármelo de encima, al principio en mis casos, bueno... pongo el contraste porque yo siento que al principio como que en mis casos, hubo uno que muy rápido tuvieron avances, pero no me los achaco nada más a mí, sino como la manera de trabajarlo, “X” es súper colaborativa²⁰, entonces eso ayudaba mucho, pero en las otras supervisiones, yo creo que sí era súper impositiva, tú eres la responsable, y tú tienes que decidir qué es lo mejor para esta persona, como que eso me costó un poco quitármelo.”

Argumentó que esta transición hacia la flexibilidad tuvo que ver con las clases y supervisiones que recibió de parte de una de sus maestras, en donde notó que había otras maneras de posicionarse y comenzó a desprenderse de la posición de experta y centrarse más en la escucha de los y las consultantes:

“...las clases de “X” y la supervisión de “X”, el hecho de escuchar, quitarme el traje de experto y tratar de escuchar a la otra persona y cuáles son sus necesidades y ver como que eso facilitaba el proceso, yo de así ¡wow! yo quiero comenzar a hacer esto.”

A Thais le pareció sorprendente el hecho de haber logrado acercarse a una postura más colaborativa, ya que, continuamente recibía retroalimentaciones que enfatizaban su postura

¹⁹ Dentro de la Terapia Familiar se entiende como modelos estratégicos aquellos donde las intervenciones se construyen con la finalidad de generar cierta respuesta por parte de los consultantes, dentro de esta clasificación pueden encontrarse el modelo Estructural, Estratégico, MRI y Milán en su primera etapa.

²⁰ Refiriéndose al enfoque Colaborativo, que forma parte de los modelos considerados posmodernos.

directiva, aún cuando inicialmente ella no notaba que sus intervenciones eran construidas en ese sentido:

“Pues el hecho de poder como colaborar con los consultantes, yo creo, porque algo que a mí me caracterizó, que yo ni me daba cuenta, era lo que me decían los demás, es que eres súper directiva, y directiva, y directiva, y yo ¡ay pues yo no me doy cuenta, que según soy como directiva!, ya después como que sí me di cuenta, yo veía y decía a eso es lo que está mal y se tiene que cambiar esto, pero sin siquiera preguntar, oye yo veo esto pero no sé si son tus necesidades o no, como el hecho de querer hacer algo totalmente diferente si me sorprendió”.

Al preguntarle a Thais qué significaba para ella ser terapeuta, ella mencionó que es poder acompañar a la persona consultante a partir de una postura de colaboración y de diálogo, que le permitiera distanciarse del papel de la experta que decide lo que ocurre en el espacio terapéutico:

“...creo que lo que intentaría hacer como terapeuta, sería el hecho como de dialogar con el otro para ir construyendo posibilidades, más no me colocaría en el papel de decidir lo que se tiene que hacer...”

Además, señaló que esta nueva posición de flexibilidad, colaboración y escucha le ha permitido aproximarse de una forma distinta a casos que anteriormente le generaban temor:

“Yo creo que, ahora confió mucho más en mis habilidades, también me siento mucho más capaz como de hacerle frente como a casos que antes no me atrevería, si me dijeran ¡ay oye! ¿crees que puedes atender algún caso como de abuso sexual, como de violencia?, yo hubiera dicho que no, y ahora pues ya lo haría, ya no me da tanto miedo, por ejemplo, yo me acuerdo que antes, llegó una señora donde eh... ella recibía como violencia física por parte de su esposo, pero su intención nunca fue dejarlo, entonces como que a mí eso me chocaba mucho, y decía no, no quiero atender este caso, y creo que ahora sí estaría dispuesta como a colaborar con ella, creo que independientemente de que no estuviera de acuerdo con su forma de vivir de ella, creo que intentaría entenderla mucho más. Creo que apoyarme mucho más en mis relaciones, creo que eso también cambió, creo que ahora soy mucho más flexible, también como persona”.

Al hacer una comparación entre su forma de conducirse como terapeuta al inicio y al final de su formación en la maestría se reconoce como una terapeuta más flexible con una serie de habilidades que se alejan de la directividad, la imposición y el papel de experta.

d) El temblor

Thais comentó que el primer semestre de su formación fue particularmente difícil, al venir de otro estado, a menudo se sentía sola y optó por aislarse de sus compañeros/as pues no le agradaban del todo. Para Thais el temblor fue un acontecimiento importante, porque a partir de esta experiencia es que pudo comenzar a vincularse con sus compañeros/as y maestras de una forma distinta:

“...como pues yo no soy de aquí, yo creo que al principio yo solita me aislé un montón, estaba como extrañando mucho mi casa, no me caían bien mis compañeros, al principio como que me cagaban mis compañeros, a excepción de “Z”, como que a mí me pegó mucho la soledad, porque con las que yo vivía en ese entonces, pues todos se regresaron a sus casas y yo me sentía súper sola, pero también yo creo que la maestría ayudó mucho, sobre todo las profesoras, porque después del temblor, hicieron una reunión para saber cómo estábamos, entonces el sentir que no era la única que se sentía como sola e impotente en ese momento me hizo querer acercarme como más a mis compañeros...”

Señaló que a partir de este acercamiento pudo conocer mejor a sus compañeros/as y observar actitudes, que estaban dificultando su experiencia dentro de la residencia:

“...empecé a conocerlos más, este... empecé como que a ver que la visión que tenía de ellos pues tampoco era la correcta, y este ya me volví como mucho más unida a ellos, sobre todo con mi parte del equipo.”

“...me ayudó a mí a ser consciente de ciertas actitudes que yo estaba teniendo que no me estaban favoreciendo, que me permitió acercarme a mis compañeros, y así como que también a la generación anterior, porque como había exceso de consultantes, por el temblor, nos hicieron participar a nosotros también, en equipo con los de la generación anterior, hacíamos coterapia con ellos, uno de cada generación, eso.”

Al preguntarle a Thais cuales fueron los eventos que marcaron de forma más significativa, su paso por la maestría, mencionó este acontecimiento, pues incidió en ella a nivel personal y profesional, pues pudo apoyar a otras personas y generar un mayor sentido de pertenencia en el grupo. Este aspecto es relevante pues habla de los aspectos contextuales que llegan a atravesar la formación de las y los terapeutas y, por consiguiente, brindar distintos significados a la misma.

e) Atender casos de violencia y acoso

Thais mencionó como un hecho importante dentro de su formación el haber participado, junto con su equipo terapéutico en casos donde se presentaban dilemas éticos:

“...yo creo que también lo casos que atendí en CCH este semestre²¹, porque nos puso ante dilemas éticos, estábamos atendiendo a un señor que tenía muchas, muchas ganas de cambiar, pero era muy violento este... porque su contexto era muy violento, entonces nos contaba ciertas situaciones que a nosotros también nos ponía en riesgo tener esa información, entonces nos preguntamos (ella como terapeuta titular y el equipo de supervisión) si seguir atendándolo o no”.

Reconoce que haber estado en contacto con casos de violencia y acoso, le permitió aprender cómo abordar estos casos y reflexionar sobre su papel y responsabilidad como terapeuta:

“...decidimos escuchar otras versiones de él y si funcionó bastante, y ese era mío, pero también atendimos a otro caso en el que yo estaba participando como parte del equipo, y él iba referido, no porque él quisiera, él iba referido porque tenía una demanda de acoso ahí dentro de la UNAM, y este, pues él decía que no era cierto, entonces estábamos en la situación de ¿le creemos o no le creemos? ¿Lo atendemos, no lo atendemos? ¿Cuál es nuestro papel? ¿Tenemos que actuar como policías o cómo qué?, y sí me ayudó a aprender mucho en ese caso”.

Este acontecimiento refleja la manera en la que Thais se narra al final de su formación con la habilidad para abordar casos complejos, sin embargo, dicha habilidad va más allá de conocer estrategias de intervención, pues tiene que ver con la postura colaborativa, de escucha y curiosidad con la que al final de su formación se sintió más identificada.

f) Enfrentar los retos junto con su equipo de supervisión

Durante su proceso de supervisión, Thais se enfrentó a ciertos desafíos, por ejemplo, el no sentir un acompañamiento tan cercano de algunas supervisoras, de manera que contar con el apoyo de su equipo fue fundamental para afrontar estas circunstancias en conjunto:

“...como que nunca sentí un acompañamiento por parte de ella (Thais se refiere a una supervisora), prácticamente yo me sentía sola con mi equipo...”

“...a veces era así de ¡ay pues ya!... quejarnos entre el equipo y ya, y también llegar a hablar con las supervisoras, pero no todos se prestaban a escuchar, pero sí hicimos el

²¹ La práctica supervisada dentro de la residencia en Terapia Familiar en la FES Iztacala se hace en distintos escenarios clínicos, uno de ellos se encuentra en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, donde se brinda atención a la comunidad estudiantil.

intento de hablar y de decir, nosotros nos sentíamos de tal manera, esto no nos está gustando”.

El hecho de compartir ciertas inconformidades durante la formación, le permitió tanto a Thais como a su equipo encontrar formas de apoyarse y acompañarse a lo largo del proceso:

“...todos compartíamos a veces como experiencias similares, entonces como que tratábamos nosotros de hacer algo, nosotros para estar bien, a lo mejor si no sé podía con la supervisora pues a lo mejor entre nosotros, como apoyarnos, o como apoyar al que estaba al frente si se daba una situación en la que no estábamos nosotros de acuerdo etc....”

Para Thais, lo anterior parecía representar un apoyo que iba más allá de lo académico, pues permitió que su equipo desarrollara mayor cercanía, lo cual se hizo más evidente a partir de un conflicto grupal con una de las supervisoras.

“...un conflicto que tuvimos con “F”, como que también como equipo, hizo como que el equipo nos uniéramos más, es que no nos gustaba su supervisión... nos pendejeaba mucho, sobre todo al terapeuta que estaba al frente, pero ella no se lo decía en su cara y eso no nos parecía”

Thais le da un peso particular al aspecto relacional, pues al encontrarse lejos de su familia y amigos/as, su grupo y en específico su equipo de supervisión le permitieron sentir pertenencia y apoyo, al contar con muchas relaciones en el lugar que habitaba.

g) El trabajo comunitario.

Thais mencionó que tenía altas expectativas respecto a una de sus materias donde se le solicitaba realizar una propuesta comunitaria, sin embargo, aunque comprendía teóricamente los contenidos, le fue difícil poner ese conocimiento en práctica:

“...yo tenía muchas expectativas de la materia y a mí sí me gustaban mucho las lecturas y leía y decía pues suena muy chido, pero no sabía cómo ponerlo en práctica, y “H” de trabajo final te pide que desarrolles una intervención, yo con mi equipo sí quisimos llevarlo a la práctica, pero yo me sentía como bien falta de herramientas...”

Este primer acercamiento al trabajo comunitario, abrió la inquietud por conocer más a profundidad sobre ese tipo de intervenciones y continuar su formación en ese sentido:

“...también me gustaría mucho aprender sobre intervención comunitaria, sí me quedé con muchas ganas, sí me gustaría hacer una especialización o un diplomado o algo así de intervención comunitaria, es algo con lo que me quedé con ganas de hacer”.

Además, enfatizó la importancia de generar intervenciones más allá de lo individual, para atender a las problemáticas que se viven actualmente:

“... me gusta dar terapia, pero siento que lo individual se queda como que corto, a las problemáticas actuales, siento que se tienen que hacer más intervenciones comunitarias”.

Este aspecto resultó importante en el momento de la entrevista, pues luego de incorporar las premisas de la epistemología sistémica y posmoderna, que subrayan la importancia de mirar los sistemas sociales, para Thais tenía sentido buscar generar este tipo de espacios al volver a su ciudad natal.

Ordenación de los acontecimientos

La forma en la que Thais ordenó los acontecimientos al inicio fue de pasado a presente, pero posteriormente hubo saltos donde ella fluctuaba del presente al pasado y viceversa, esto era más notorio cuando se proponía ofrecer contrastes respecto a la manera en la que se posicionaba al inicio de la maestría y la forma en la que lo hacía al final de la misma.

Estabilidad de la identidad

El personaje principal en el relato de Thais, es ella misma, acompañada de personajes secundarios: (a) los niños/as que atendió antes de ingresar a la residencia, gracias a quienes llegó a la conclusión de que le hacían falta herramientas para trabajar de forma más integral e incluir a sus familias; (b) sus compañeros/as de la maestría, de quienes se aisló en un inicio, pero con los que posteriormente, pudo vincularse y afrontar los retos que se iban presentando a lo largo del proceso; (c) las maestras y supervisoras, en quienes encontró distintos tipos de acompañamiento y la posibilidad de alejarse de la postura de experta; (d) los y las consultantes que atendió durante la residencia, en especial aquellas personas que acudían para abordar temas de violencia o abuso, pues le permitieron enfrentarse a dilemas éticos y aprender a aproximarse a los temas que anteriormente le generaban temor; (e) sus papás, en quienes sabía que podía apoyarse de ser necesario y (f) las amistades que tenía en Tijuana, que le mostraron su apoyo en momentos difíciles.

Vinculaciones causales

Thais parecía relacionar las dificultades que atravesó en el primer semestre, con el hecho de venir de un contexto académico distinto, el cual la ponía en desventaja ante sus otros compañeros/as que ya se encontraban habituados a la forma de trabajar de la UNAM; esto la llevó a sentirse poco competente en comparación con sus compañeros/as, pues tenía que esforzarse más para poder sentir que estaba a la par:

“Hablando del primer semestre todo eso, yo no me sentía como competente dentro de la maestría, ese era un impedimento, me sentía como muy presionada, como de tratar de estar al corriente de mis compañeros, ajá”.

“Como la mayoría eran ya de la UNAM, como que estaban acostumbrados a cierto tipo de trabajo que yo no, o sea, las lecturas, principalmente las de ”X”, me costaba mucho trabajo comprenderlas, sentía que las tenía que leer un montón de veces, me acostaba super tarde y aun así sentía que no entendía nada, como que yo escuchaba a los demás y decía a ellos sí entienden y yo no entiendo nada, yo creo que eso era un impedimento al principio, pero ya después le agarré la onda”.

Sin embargo, señaló que pese a esa desventaja, más adelante pudo reconocer sus habilidades, en especial al desenvolverse en la práctica:

“...Pues eso fue como nada más en primer semestre, ya como que en segundo semestre ya me sentía como más cómoda conmigo misma y con mis habilidades, sobre todo cuando tuve la oportunidad de pasar como terapeuta, y como utilizar también la experiencia que yo ya tenía, ajá...”.

Vinculó el haber podido transitar por ideas o modelos que no eran de todo de su agrado con el hecho de que nunca se sintió obligada a poner en práctica cada uno de los modelos:

“...Tal vez porque nunca lo pusimos en práctica, o sea, como nos quedamos simplemente en la teoría, pero nunca tuve oportunidad de aplicarlo...”

Señaló que la comodidad de los y las terapeutas en formación se favorece a partir de la escucha y el interés que la supervisora pone tanto en los consultantes, como en el equipo:

“...yo creo que sí, siempre estaba muy al pendiente de los consultantes, pero también de cómo se estaba sintiendo el equipo, y como se estaba sintiendo el terapeuta, entonces siento que eso es muy importante como tener en cuenta, también lo que está pasando ahí, qué es lo que se está generando, si se puede cambiar algo para que todos nos sintamos más cómodos, creo que eso era como muy importante y también de que se

escuchara como la opinión de cada uno y no tratar de imponer tampoco una visión de ¡ah, esta es la mejor!”

Finalmente, mencionó la relación que existe entre las actitudes de las supervisoras y las dinámicas que se gestan dentro del equipo:

“Creo que algunas supervisoras no están como tan al pendiente como de la dinámica que se generaba en el equipo, este... o también como del impacto que como ciertas actitudes de ellos pueden tener en el equipo, yo creo que, como supervisoras, también tendrían que estar autoobservándose, y no creo que todas lo hagan”

Las vinculaciones que emergieron en el relato de Thais, hablan de las cosas que ella fue notando a lo largo de la formación, sobre todo relacionadas a los procesos de supervisión, a la diversidad de dinámicas, actitudes y estilos a los que tuvo que irse adaptando y que le permitieron ir reconociendo y construyendo la postura que la hacía sentirse más cómoda en su labor.

Signos de demarcación

Los signos de demarcación que Thais empleó para comenzar un relato fueron: “mmm”, “pues”; mientras que para concluirlo recurría a decir “ajá”. Una vez terminaba la frase, también usó el “ajá” al parecer con la finalidad de confirmar sus ideas o relatos, el silencio también fue usado como una forma de denotar que había concluido su respuesta.

Ante las preguntas que le realicé a Thais, en varios momentos señalaba que se trataba de una pregunta muy difícil, usando frases como “¡ay eso está muy difícil!” “¡qué difícil!”, en ocasiones Thais se tomaba el tiempo para pensar y luego ofrecer una respuesta, en otros casos procedí a hacer otra pregunta y en un par de ocasiones Thais propuso llevarse pensando la pregunta y mandar su reflexión más tarde. Las preguntas que generaban esta respuesta por parte de Thais, tenían que ver sobre todo con elaborar una metáfora, nombrar su experiencia como si se tratara de una película o pensar en cómo se mira en un futuro como terapeuta, cabe resaltar que cuando Thais hacía alusión a la dificultad de la pregunta, usualmente acompañando la frase con una risa.

También hizo uso de “yyyy” cuando se proponía ofrecer más detalles o ampliar su respuesta, y el “como” estuvo presente a lo largo de toda la narración, empleado como conector de ideas y como recurso para mantener un lenguaje tentativo en su narración.

6.2.3. Forma narrativa

La representación gráfica que se muestra a continuación permite ubicar a la narración de Thais dentro de la clasificación de *Saga Heroica*, que se distingue por tener una serie de fases progresivas y regresivas, donde la protagonista de la historia, se enfrenta a una serie de retos o dificultades, pero encuentra la forma de salir airoso.

Figura 8.

Forma narrativa del relato de Thais



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo en el relato de Thais, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en la narración.

Los eventos relatados por Thais permiten observar una fluctuación entre acontecimientos que son valorados positivamente, como haber acumulado experiencia clínica una vez que salió de la licenciatura, ingresar a la maestría, tener una clase y una supervisión que abrieron su panorama respecto a distintas formas de posicionarse como terapeuta, la posibilidad de vincularse con sus compañeros/as y afrontar los retos en conjunto; que contrastan con los

eventos de valoración negativa como el sentir una falta de herramientas, el aislamiento y soledad que sintió al comenzar su formación en la maestría, el no sentirse acompañada por parte de alguna de las supervisoras. Estas fluctuaciones, concluyen con una fase progresiva que tiene que ver con la perspectiva que ella tiene hacia el futuro.

6.2.4. Coedición

En el proceso de coedición contacté por mensaje de texto a Thais, solicité su colaboración para esta etapa y acordamos una reunión vía Zoom en la que le expliqué, los objetivos de la investigación, así como la aproximación teórica y el tipo de análisis que se realizó. Debido a algunos problemas de conexión que tuvimos a la hora del encuentro, decidimos mantener las cámaras apagadas para poder escucharnos mejor, leímos el análisis juntas y en cada apartado hice una pausa para que ella pudiera compartirme sus comentarios. A continuación, describo las observaciones de Thais:

Thais decidió incluir dentro de los acontecimientos relevantes, la sensación de incompetencia, pues consideró que fue un aspecto importante dentro de su formación:

“Yo le agregaría sentirme incompetente, creo que fue algo importante de mi experiencia, no sé si el día de la entrevista lo mencioné mucho”

Señaló que, al leer su narrativa pudo recordar cosas que para ella eran importantes como terapeuta en ese entonces, pero que debido a las condiciones actuales por las que atravesamos han pasado a segundo plano:

“No me acordaba de mi interés por el trabajo comunitario ¡fijate!, eso ya se me había olvidado, ahorita que lo leí dije ¡ah, sí es cierto!...”

“...a lo mejor tiene que ver con la pandemia, que ya lo olvidé, porque antes de eso había metido una solicitud para américa solidaria, porque lo veía como una oportunidad para aprender sobre el trabajo comunitario, pero también ahorita como todo eso está cancelado, también mi motivación a esos proyectos a futuro, como que se disipó...”

Respecto a la postura terapéutica con la que Thais se sintió más cómoda luego de su paso por la maestría, comentó que sigue estando presente, aunque ha sido difícil para ella adaptarse a trabajar sin el equipo de supervisión:

“Mantengo esa postura, sí es más difícil que cuando estaba trabajando en equipo, porque al trabajar en equipo estábamos constantemente obligados a dialogar entre

nosotros, ahora es más difícil tener esa conversación de manera inmediata, si mantengo comunicación con mis compañeros, pero no es el mismo nivel que cuando estás trabajando en equipo directamente...”

Uno de los retos a los que Thais se enfrentó una vez que egresó de la maestría tiene que ver con la decisión de independizarse y poder trabajar por su cuenta:

“Independizarme, porque anteriormente estaba trabajando en la asociación, luego la maestría y cuando regresé (a su lugar de origen) me integré a un centro, en donde sí estaba de manera más independiente, pero pues igual había ciertas reglas a las cuales yo me tenía que apegar y desacuerdos económicos, entonces tomé la decisión de ya mejor independizarme por completo, entonces ahora uno de los retos es la parte económica, establecerme de manera independiente”

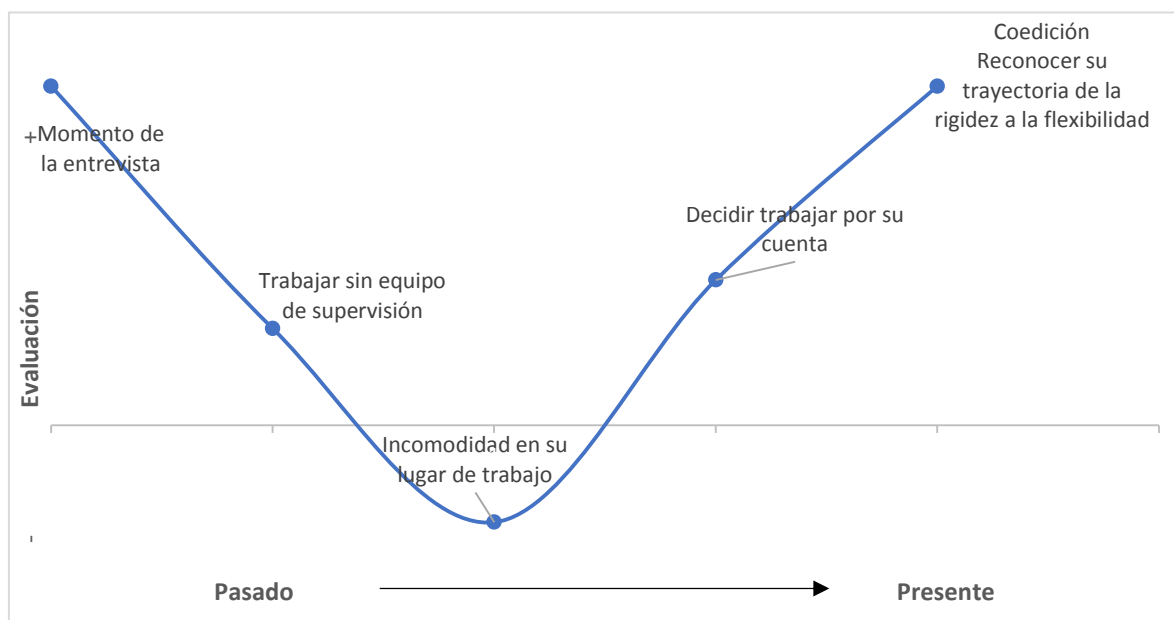
Finalmente, señaló que luego de leer el análisis narrativo y ser parte del proceso de coedición, notó una relación entre la rigidez con la que se identificaba al principio de su formación en la maestría y algunas otras de las problemáticas que vivió durante el proceso. Al respecto, destacó que ahora se permite hacer cosas que desde la postura de la rigidez no se permitía:

“De mi transición por la maestría, creo que parte de esta rigidez de la que hablo, y ciertos problemas que ahorita estoy recordando, como sentirme incompetente, el aislarme, el no querer abrirme tanto a mis compañeros en un principio, creo que era parte de la misma problemática, creo que en ese entonces; ahorita puedo observar que era muy exigente conmigo misma y que no me gustaba sentirme o saberme vulnerable, o cometer errores, equivocarme, estar en una postura tanto como estudiante como terapeuta, de yo tengo que saber, y creo que ahorita sí puedo darme mucho más el permiso de ser vulnerable, del no saber, de tener dudas, de poder externarlas a otras personas, de pedir ayuda, yo creo que eso es lo que puedo observar ahorita volviendo a recordar los hechos”

A partir de la conversación que tuve con Thais en el proceso de coedición, se identificaron otros eventos que permiten dar continuidad a la narrativa que emergió en nuestro primer encuentro. Dichos eventos son representados gráficamente en la figura 9, esta representación da cuenta de que la forma narrativa con la que Thais dio continuidad a su narrativa, sigue teniendo la tendencia de *saga heroica*, pues una vez concluido el proceso formativo dentro de la residencia de Terapia Familiar, Thais siguió enfrentándose a una serie de retos y dificultades: el tener que trabajar sin un equipo de supervisión, y sentirse incómoda en su espacio laboral, lo cual la llevó a decidir trabajar por su cuenta.

Figura 9.

Forma narrativa del segundo encuentro



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo de pasado a presente, y en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron, partiendo del momento de la entrevista inicial, hasta el momento de la coedición.

En el gráfico se muestran una serie de acontecimientos regresivos, seguidos por uno progresivo que ocurrió recientemente, que fue la búsqueda de su independencia profesional. La coedición se evaluó positivamente pues le permitió a Thais reflexionar sobre la trayectoria que fue tomando su postura terapéutica, Thais inclusive habla de que la coedición y la lectura de su narrativa, tuvo efectos terapéuticos para ella por lo que expresó que puede ser un ejercicio que podría llevar a cabo con sus consultantes.

6.3. La narrativa de Violeta: La magia de la residencia en Terapia Familiar

6.3.1. Reconstrucción de la historia

Violeta es originaria de la zona centro del país, luego de cursar la licenciatura en Psicología, y tras su interés por la terapia, tomó dos diplomados para tener más herramientas, en uno de esos diplomados, comenzó a tener contacto con las ideas sistémicas, que para ella se trataba de una serie de técnicas que le parecían útiles y de las cuales quería aprender más.

El sueño de Violeta es no depender de un jefe, así que se ha dedicado a la consulta privada y antes de ingresar a la maestría, esperando poder generar más experiencia clínica, trabajó de voluntaria en una asociación donde se daba atención a personas con discapacidad visual; en ese espacio, Violeta se da cuenta de que el enfoque cognitivo conductual resultaba insuficiente para abordar algunos casos, y aunque ya tenía nociones sistémicas, buscaba conocer más y contar con más herramientas.

Es así que después de un segundo intento, ella logró ingresar a la residencia en terapia familiar. Inicialmente, ella sentía que no comprendía del todo la epistemología de la mirada sistémica, este sentimiento se acentuó cuando tuvo que comenzar con la práctica supervisada, ya que no sólo requería entender los aspectos teóricos sino también añadir otros procesos a la par: aplicar cierto modelo, escuchar a la supervisora y tratar de entender a sus consultantes al mismo tiempo. Esto, la llevó a sentirse poco competente, a pensar que no estaba “dando el ancho”, pues al compararse con otros de sus compañeros/as, parecía que tenían más claridad que ella.

Violeta, atravesó por la experiencia del sismo del 2017, hecho que le permitió lidiar de una forma distinta con las exigencias de la maestría. En primer lugar, porque reconectó con experiencias personales de pérdida que habían sucedido recientemente; y en segundo, porque consideró que aún cuando la exigencia era mucha, su filosofía de vida se enfocaría en vivir el momento y disfrutarlo, aunque a veces pudiera resultar cansado o tedioso.

A lo largo de su experiencia en la práctica supervisada, emergió lo que Violeta denominó como “la terquedad responsable”. Ésta, le permitió defender sus ideas ante las

supervisoras, cuando no tomaban en cuenta su perspectiva o las propuestas que ella hacía respecto a los casos que atendía. La presencia de esa terquedad, que con el tiempo se transformó en una “terquedad inteligente”, le permitió a Violeta tener una relación distinta con sus consultantes, sentirse más cómoda en el espacio terapéutico, además de distanciarse de la idea de que había que “quedar bien” con la supervisora en turno.

Aunque Violeta llegó a dudar de sí misma y de sus habilidades como terapeuta, contar con su equipo de supervisión le permitió alimentar una mirada distinta de sí misma, que pasó de pensarse como una terapeuta cuadrada y rígida, a reconocerse con una perspectiva más amplia y flexible; y sus compañeros a menudo, le hacían ver estos cambios e incluso le recordaban que lo que ocurría en las sesiones terapéuticas, no era enteramente su responsabilidad.

El equipo fungió como un espacio para conversar fuera de las supervisiones, para compartir sus experiencias y hablar abiertamente sin que estuviera presente alguna supervisora, de modo, que esos espacios se fueron configurando como lugares de crecimiento y apoyo mutuo.

Dentro de sus experiencias de supervisión, contar con un equipo de observadores²² fue muy enriquecedor para ella, pues le permitió incorporar otras voces además de las de su equipo de supervisión, a las cuales ya se había habituado, pudiendo así notar aspectos que en su momento no eran tan evidentes para ella con respecto a los casos que atendía.

Las experiencias finales en la supervisión, estuvieron marcadas por la tranquilidad y la seguridad. Violeta, se veía a sí misma más relajada, tomando las sugerencias de la supervisora como recomendaciones que tenía la posibilidad de retomar o no, asentando y reconociendo el tipo de terapeuta que anhelaba ser, poniendo al centro a los consultantes y, reconociendo sus propios preentendimientos, y si bien no siempre llegó a estar de acuerdo con la mirada de alguna de sus supervisoras, destacó que fue importante la

²² Dentro de la residencia, los terapeutas de nuevo ingreso son “el equipo de observadores” que se encarga de mirar las sesiones y en algunas ocasiones dar ideas respecto a los casos que son atendidos por los alumnos/as de tercer semestre.

²³ Para Violeta fue importante añadir el papel del equipo de observadores, dentro de la reconstrucción de la historia.

“metacomunicación” para lo que estaba percibiendo o sintiendo, en especial, si sentía que podría ser útil a su consultante.

Su paso por la maestría también representó la posibilidad de hacer cosas distintas, cosas que en otro momento de su vida probablemente no se hubiera atrevido a hacer, como viajar a otro país con un idioma que no conocía y dar una ponencia ahí o presentar uno de sus trabajos en un coloquio; enfrentar sus miedos y “salir de su zona de confort”, son cosas que sorprendieron a Violeta y que le permitieron notar cuánto logró transformarse en esos dos años.

Al final de este proceso de formación, las expectativas de Violeta se vieron sobrepasadas, pues más que encontrar una serie de técnicas para aplicar, encontró una nueva forma de estar en el mundo, de cuestionarse sus relaciones con su familia, su pareja, así como al amor romántico y las cosas que quiere para sí misma.

Violeta se mira ahora, como un faro de luz que acompaña a las personas en las travesías que emprenden, reconociendo que esa luz puede iluminar caminos distintos, no necesariamente el que ella encuentra más viable. Piensa a la terapia como un espacio de escucha distinto, donde no hay instrucciones o directivas precisas de qué caminos hay que seguir.

Aún hay dudas respecto a qué hacer ante las demandas de sus consultantes, ¿Ser o no ser directiva? ¿En qué circunstancias sí, y en cuáles no? Violeta se mira migrando a un enfoque más colaborativo, pues le gustaría incorporar a su estilo, habilidades que admira de una de sus supervisoras.

Se describe como una terapeuta inacabada, en construcción, con proyectos para el futuro: un consultorio compartido con un compañero y una compañera; la posibilidad de aprender lengua de señas y en algún momento, poder ser terapeuta de personas con discapacidad auditiva, se plantea también poder trabajar en alguna institución que Violeta califica como muy rígidas en sus ideas, y pretende poder conciliar dichas ideas con algunas más flexibles y posmodernas.

6.3.2. Componentes Narrativos

A continuación, se detallan los componentes narrativos delineados en la narración de Violeta:

Meta

La meta en el relato de Violeta, fue ***transmitir la manera en la que la maestría logró transformarla en distintos sentidos, tanto en la forma en la que se miraba como terapeuta hasta la manera en que sus relaciones se fueron transformando.***

Mencionó continuamente, lo mágico que fue para ella, el formar parte de esta experiencia con todo y sus vicisitudes:

“Pues ha sido magia, en verdad que me recuerdo como las primeras clases leer a Minuchin, me parecía como ¡Dios qué están haciendo!, no lo entiendo, pero parece mágico, después que ya fui encontrando como el sentido sobre las pautas y la epistemología y cómo todo se está relacionando...”

“...impactó en mi forma de estar en el mundo, como de pensar por qué pienso lo que pienso, también como cuestionar cosas, como no darlas por sentado, tal vez más pensar en por qué las cosas son como son, pues con mi familia, no sé si es como el efecto maestría, pero sí diría que ahora como que me relaciono de manera distinta con ellos, antes podría decir que éramos muy distantes, y ver como también yo influía en eso, me ha hecho como decir no es algo que yo quiera para el resto de mi vida, si necesito hacer algo para que este sistema cambie, es algo, en pareja igual, me ha hecho cuestionar muchas cosas, y qué es lo que quiero, qué es lo que no quiero, si lo que estoy viviendo es amor romántico, si quiero casarme con el amor romántico...”

Reconoció que en un inicio ella tenía expectativas dirigidas a la adquisición de nuevas técnicas, y que finalmente se dio cuenta de que más allá de las técnicas pudo entender de una forma distinta los modelos teóricos.

“...me parece que venía a tener más herramientas (risas) te juro que lo pensaba como una cajita de donde podía sacar el perico y ya, el tornillo aquí y listo y ahora mi caja se vuelve más grande, diría que tal vez no es una caja de herramientas como tal de aplico esta técnica y ya, con eso se ajustó todo, mmmm..., y no sé si aquí ya podría aplicar como la metáfora (risas) diría que tal vez si una caja más grande, mmm con varios lentes, y tal vez esos lentes se pueden superponer, y pues las expectativas si creo que se cumplieron en tanto me permiten, o sea, si pudiera pensarme en lo que yo quería de esta maestría, se cumplió, en ese aspecto tengo más técnicas por así decirlo, pero ha trascendido a ver como con distintos lentes, o sea, ya no tanto importarme qué pregunta voy a hacer o que esta pregunta sea la más chingona, si no tal vez comprender más, y saber también cómo medir tal vez el grado o efecto de mis preguntas. Entonces diría que sí, si se sobrepasó, se cumplió y se sobrepasó.”

Para Violeta la manera en la que su paso por la maestría enriqueció su perspectiva y la invitó a incorporar aspectos que antes no eran considerados en su forma de aproximarse a las personas:

“...fue como muy enriquecedor, porque me amplió la mirada bastante, pensar también en sistemas políticos que antes yo no consideraba, como también considerar cuestiones sociales y cómo eso también va formando una construcción de la persona, amplió mucho mi forma de ver a las personas.”

Además, puso de relieve la forma en la que ahora entiende su labor como terapeuta y lo contrastó con la manera en la que entendía su papel al inicio de su formación:

“...me pensaba como muy responsable de las personas que asistían a consulta, pero pensar que soy como más un faro de luz que como una súper heroína que le resuelve la vida, me ha dado como mucha tranquilidad, de ¡O.K!, me estoy esforzando, y sí siento feo que sigan en lo mismo, pero sí me da tranquilidad el saber que no cae todo sobre mi...”

“...pues creo que es ser acompañante de las personas que consultan, me parece que es como opinar, ofrecer una mirada nueva, y que puede que el otro la tome o no, mmmm, creo que ser terapeuta es ofrecer también una escucha distinta a la que se puede escuchar en espacios distintos a la terapia, entonces, creo que es como un oído distinto...”

Violeta expresó que esta nueva forma de entender su papel en el proceso terapéutico, le ha permitido sentirse más relajada, pues sabe que la responsabilidad de lo que ocurre en la terapia, no recae únicamente en ella, que los/las consultantes tienen la posibilidad de elegir los caminos que quieren seguir, aunque puedan ser distintos a los que ella pudiera vislumbrar, distanciándose así de la postura directiva que anteriormente asumía como parte del quehacer de las y los psicólogos.

Para tejer su historia hacia la idea de transformación, Violeta se vale de una serie de acontecimientos que se muestran a continuación.

Acontecimientos relevantes para el punto final

Identifiqué siete acontecimientos relevantes en la narración de Violeta: (a) La terapeuta antes de la maestría; (b) Las primeras supervisiones; (c) El sismo; (d) La terquedad responsable; (e) El apoyo del equipo; (f) Las últimas supervisiones; (g) Hacer cosas diferentes; (h) La terapeuta del futuro.

a) La terapeuta antes de la maestría

Violeta señaló que antes de ingresar a la maestría comenzó su práctica clínica privada, a la par que fue voluntaria en una institución pública con la finalidad de ir ganando experiencia en el ámbito clínico, comentó que en dicha institución se fue percatando que el modelo con el que trabajaba en un inicio ya no le permitía atender las necesidades de sus consultantes:

“...entré a esa institución para tener experiencia, aunque no me pagaran ¡ehhhh! y pues uno como de mis objetivos, de mis sueños, es trabajar, como no depender de un jefe. Entonces por eso empecé a hacer como la privada y ahí en esa institución me daba cuenta que... que el enfoque cognitivo conductual me era muy insuficiente para atender las problemáticas y me acuerdo de un señor en particular, que no estaba viviendo prácticamente con su esposa ni con sus hijos, sino se fue a vivir con su mamá y yo me daba cuenta de... pues es que esto es más como en relación a su familia, que realmente tenga un problema en su interior, me di cuenta de que a pesar de que, aunque ya conocía lo de sistémica en parejas pues como que me hacía falta saber más, sentía que no conocía del todo.”

Esta inquietud por conocer más técnicas y poseer más herramientas, la llevó a aplicar a la maestría en terapia familiar, a la cual ingresó después del segundo intento:

“...si me recuerdo pensando en aprender más técnicas, en aprender a saber cómo estar con las personas, pero era como, creo que mi expectativa era más técnica.”

En esta etapa se describió a sí misma como poco flexible, muy apegada a los fundamentos teóricos de su práctica clínica previa, con dificultad para accionar de manera más espontánea.

b) Las primeras supervisiones

Violeta señala que comenzar con las supervisiones fue un momento difícil para ella, pues tenía que contemplar distintos aspectos a la hora de hacer sus intervenciones, lo cual reconoce que impactó también en la relación que tenía con sus consultantes:

“...sí, me pienso en el primer semestre como muy preocupada, una, por querer aplicar el modelo, dos, por quedar bien con la supervisora, tres, por entender (porque era una pareja) entender esta pareja y cuatro, como por reunir toda esta información y pensar todo a la vez, entonces sí fue muy difícil y fue muy estresante, me veo como muy estresada en esos primeros días, bueno en esos primeros meses.”

“...lo pienso tal vez el primer día que pasé a la cámara, muy nerviosa, como muy desconectada también con las personas, por esta preocupación de que me estaban viendo y que me estaban marcando²⁴.”

En estas primeras supervisiones, Violeta narró que tuvo que lidiar con la demanda de una de sus supervisoras referente a poner en práctica un modelo teórico con el cual no había estado en contacto antes, pero finalmente optó por emplear un modelo con el que estaba más familiarizada:

“...”H” recuerdo que quería que aplicáramos estratégico, en primer semestre cuando todavía no veíamos estratégico, entonces era como leer a Haley²⁵ cuando todavía no me había asentado Minuchin²⁶ y al final fue aplicar soluciones²⁷ que era lo que yo conocía (risas)... entonces sí siento que fue ir marea contracorriente, porque había ideas que todavía no me asentaban.”

El proceso de entender tanto la epistemología como la aplicación de los modelos, la llevó a dudar de sí misma, de qué tan competente era, ya que solía compararse con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, tras escuchar la experiencia de ellos/as al finalizar la residencia, encontró que varios/as compartían esa sensación que la acompañó los primeros meses:

“...así pensaba, es que creo que escucho como a varios y me identifico con los que la epistemología no me quedaba muy clara y luego ver el modelo aplicado y luego aplicarlo yo misma, pues tampoco me quedaba muy claro y me sentía tonta, sentía que no estaba dando el ancho, entonces sí me hacía dudar si realmente esto lo estaba comprendiendo bien, siento que algunos de mi grupo estaban como más adelantados y los escuchaba como muy claros y decía es que yo debería de estar con la misma claridad en la que algunos ya están y en esa comparación, yo me sentía como muy inútil...”

Aunque Violeta ya había tenido acercamientos a la epistemología sistémica con anterioridad, aproximarse de manera más profunda a estas ideas la llevó a narrarse de maneras poco favorables en un inicio, pero una vez que identificó que esa sensación era parte de un proceso compartido, se fue sintiendo más acompañada y con más confianza en sus habilidades.

²⁴ Violeta hace referencia a la comunicación que había entre el equipo de supervisión y la supervisora, con ella como terapeuta a través del interfono en la clínica de terapia familiar.

²⁵ Jay Haley uno de los principales representantes del modelo de terapia estratégica.

²⁶ Salvador Minuchin, creador del modelo estructural, que se enseña en el primer semestre de la residencia.

²⁷ Terapia centrada en soluciones.

c) El sismo

Mientras cursaba la maestría, fue el temblor del 2017, evento que tuvo para ella implicaciones a nivel emocional, pues no hacía mucho que había experimentado el fallecimiento de personas significativas; Violeta tuvo que esforzarse por acomodar tanto la parte personal como la académica en esa etapa:

“...a nosotros nos tocó el sismo acá, y justo se atravesaba como un momento de mi vida... es que eso ya tenía como un año y cachito, en ese momento de mi vida habían fallecido cuatro personas importantes para mí, entonces fue el sismo y fue como remover un poco de eso, y fue como difícil como combinar lo personal con lo que se estaba viviendo acá en la maestría...”

La experiencia del sismo, también le permitió afrontar de una manera distinta las exigencias que eran parte de la dinámica cotidiana dentro de la maestría, ya que, a partir de esta experiencia pudo reflexionar sobre la importancia de vivir y disfrutar el presente, pues el futuro es incierto:

“...por ejemplo con lo del sismo, creo que estar con nosotros, como platicar cómo me sentía, como tal vez pensar que la filosofía de vida que tengo es como pues sí, vivir el momento porque no sé si mañana voy a estar viva o no, y si voy a estar viva pues voy a disfrutarlo a pesar de que eso pueda implicar que pueda ser cansado, o que pueda ser tedioso, voy a disfrutarlo porque esto lo quiero tener como un recuerdo, entonces como pensar en, ¡ok! ¡Voy a disfrutar esto, aunque sea algo difícil!”

Este evento inesperado, habla de la manera en la que Violeta entiende la identidad profesional y la identidad personal, ligadas y en constante y mutua transformación.

d) La terquedad responsable (defender sus ideas en la supervisión).

Violeta refirió que ella está en desacuerdo con que el aprendizaje se ponga por encima del bienestar de los y las consultantes, de manera que cuando se le pedía intervenir a partir de un modelo en específico, pero que no comprendía del todo, emergía una sensación de incomodidad que la llevó en distintos momentos a defender la forma en la que ella prefería trabajar:

“... ¡ehhhh! pues yo creo hacer desde un modelo que no te ha quedado del todo claro es más la necesidad de aprendizaje tuya que de estar con la persona y yo no estaba de acuerdo con eso, no me sentía nada cómoda. Entonces, al final, al menos con ella defendí el modelo que yo quería aplicar pues...”

La convicción de defender sus argumentos y sus ideas durante la supervisión la llevó a tener un “roce” con una de sus supervisoras, quien parecía descalificar constantemente las propuestas e intervenciones de Violeta; para defender sus ideas, fue importante el uso de evidencias que las respaldaran, y es a partir de este suceso, que se generó un espacio de mayor escucha en el cual se favoreció la implementación de sus propuestas:

“...pues es que sí tuve ahí como un roce con “H”, no sé si llamarlo roce... porque yo veía excepciones y constantemente le decía ¿por qué no miramos esto? Entonces, cuándo cómo después de varias sesiones, no, no me acuerdo cuántas sesiones fueron en las que yo no me sentía cómoda y yo le proponía mucho a “H” de mira podemos hacer esto, esto y esto y esto y ella me decía ¡no!, eso ya se hizo, porque yo ya supervisé este caso y eso no les funcionó y entonces tal vez como lo superé, podría decir que fue por terquedad, porque busqué su expediente y me di cuenta que ella no había supervisado el caso, entonces, cuando descubrí eso, fui a hablar con ella y le dije sabes qué “H,” propongo que se haga esto, esto y esto y como que a partir de eso le bajó y ya empezó a permitir hacer las propuestas que yo sugería.”

A esta forma de defender sus ideas, y no permitir que terminaran siendo descalificadas Violeta le llamó “terquedad responsable”:

“...le llamaría cómo terquedad responsable (risas), sí, porque sentía que no me daba como mayor libertad y no dejé que me hiciera menos, porque sí me sentía así en algún punto, así de no saben ustedes nada, pero creo que también como qué confiar en lo que yo sabía hizo que yo defendiera ese punto de vista.”

A partir de este acto de “terquedad responsable”, Violeta, se distanció de la idea que tenía de quedar bien ante su supervisora; comentó que también tuvo implicaciones en su forma de relacionarse con las personas que atendía en la clínica, y señaló que las decisiones que tomó, y defendió parecen haberle sido útiles a sus consultantes, lo cual reafirmó su seguridad:

“Pues fue... más cómo quitarme un peso de encima como de quedar bien con ella, fue estar en una relación distinta también con mis consultantes emmm... al final del día creo que ellos mencionaron que se fueron bien y fue como ¡ahí estaba la excepción sólo había que atraparla!, entonces me hizo sentir más segura también...”

Con otras supervisoras también emergió la terquedad, sin embargo, esta vez Violeta señaló que se trató de una “terquedad inteligente”, pues no se generó roce o confrontación, su forma de defender su propuesta en esta ocasión, se trató de pedirle a la supervisora que le permitiera hacerlo a su manera, pues no veía otros caminos para abordar el caso:

“...con “C”, tal vez, esa terquedad que mencionaba antes, fue como un poquito más... no sé si llamarlo inteligente pero, pero sí creo que siguió como presente, porque “C”

es como muy tajante de a ver, ¡explícame por qué!, entonces, con la pareja que yo atendía, era como muy extraño estar pensando en dos modelos a la vez, y al menos en ese sentido sentía que era pensar explicarle a “C” cómo era ese caso, pero creo que esta terquedad me ayudó como a... ¡déjame manejar estos dos modelos, por favor!, porque no encuentro otra forma de hacerlo.”

Y aunque a partir de este hecho la supervisora señaló que Violeta debería tener mayor claridad respecto a los modelos, no fue un comentario que la hiciera dudar de sus habilidades, pues para ella es importante la flexibilidad:

“Creo que sí, al final del día no me hizo más que un comentario en que debería de tener como claridad de los modelos, pero no lo tomé como un comentario de eres mala terapeuta o lo estás haciendo mal, si no...no sé, ¿sabes?, lo tomé como que no era tan útil su comentario, porque pensaba que a veces no hay que seguir tan rígidamente los modelos, porque no es como que aplique para todos.”

“La terquedad inteligente” le permitió cuestionar la idea de que en las supervisiones debía actuar de acuerdo a las demandas de las supervisoras, porque se percató de que no siempre iba a estar acompañada por ellas, y no siempre podría actuar priorizando la perspectiva de quien supervisaba:

“...esta terquedad inteligente, en vez de casarme con la idea de sí tengo que hacer como ellas quieren, para darle un buen resultado a ellas, lo veo como más, quiero ser flexible, porque a final de cuentas yo voy a ser la misma terapeuta saliendo y no las voy a tener a ellas, para verles la cara, sino a mí misma ¿no sé si me explico? ...”

Este punto deja ver los valores y la ética que acompañan a Violeta en su quehacer como terapeuta, y cómo para poder defender sus creencias y convicciones, tuvo que hacer uso de esa “terquedad” que fue convirtiéndose en una herramienta que le permitió hacer escuchar su voz en el espacio de supervisión.

e) La voz del equipo

En los momentos en los que ella llegó a poner en duda sus habilidades como terapeuta, debido a la descalificación de alguna supervisora o a no poder cubrir las demandas que le hacían respecto a la aplicación de algún modelo, la voz del equipo le permitió vislumbrar una mirada distinta con respecto a sí misma, opuesta a la de incompetencia y/o inferioridad:

“Pues creo que en ese momento no alimentaron como esa idea de que me sentía menos, creo que mi equipo terapéutico es muy lindo, al contrario, como no sólo pasó conmigo eso de sentirse menos, no sé si sería como esa frase, ese sentimiento compartido, creo

que nos apoyábamos mucho en, no pero es que lo estás haciendo bien, ¡tranquila! y también ellos vienen con una serie de problemas, no toda la responsabilidad recae en ti, luego “H” no te explica hacia dónde van sus directivas, o sea, fuera del ámbito de supervisión, ya en la plática, yo notaba cómo no estamos de acuerdo con la supervisión, pero me decían, ¡tú tranquila! ¡No eres mala terapeuta!, o sea, sí me decían que me veían como muy insegura pero no creo que hayan aportado a que yo me sintiera, así como inútil, sino al contrario.”

En su narración, deja ver que, junto con su equipo, se fueron generando espacios de conversación donde se compartían experiencias y malestares fuera de la supervisión, espacios que de acuerdo con Violeta promovían el apoyo y el crecimiento de todo el equipo:

“Sí, pues... pensaría que es como que no nos escuche la supervisora por un lado y, otro yo creo que también es por el apoyo o que al menos encuentro que surgió en este equipo, como... de apoyarnos todos para que todos crezcamos en tanto creo que surgió este espacio afuera, nos permitimos decir cosas desde el ámbito terapéutico como también de cosas personales, entonces, me parece que fue como, no sé si fue implícito, pero fue por un interés para que todos creciéramos al mismo ritmo.”

Al hablar de lo que encontró en esos espacios extra académicos, refirió que experimentó comprensión y soporte en especial en momentos difíciles con los que tuvo que lidiar a lo largo de la maestría:

“Mucho apoyo, mucha comprensión, pues en momentos viví situaciones que... me considero que soy una persona bastante sensible, entonces, como de mucho soporte emocional, a veces llegaba como con tristeza y saber que podía como contarles cosas y que no tuviera como este valor de juicio como de ¿y eso qué?, pues me hizo sentirme como muy relajada...”

En el ámbito académico también identificó el aprendizaje que le dejó cada uno de los integrantes de su equipo de supervisión, señalando que cada uno de esos aspectos aportó a la terapeuta que actualmente es:

“...también encuentro como mucho aprendizaje... ...yo creo que “G” es muy buena en narrativa y tiene muy claro el modelo y nos daba muchos materiales como para que nosotros entendiéramos, y de “O” yo creo que lo que aprendíamos era como siempre estar muy optimistas, siempre encontraba recursos, como cuando todos estábamos pesimistas con el caso, era como que ¡no, esperen, aquí está pasando algo diferente!, entonces siento que de él aprendimos como esa parte de siempre confiar; de “W”, creo que con él, lo que aprendimos es que al principio siempre tenía muy estructuradas sus sesiones y en un algún punto cuando apenas vas aprendiendo un modelo, pues es cómo útil eso de pues es este paso y luego esto y así ¿no? ver todo tal vez en papel ayudaba mucho a tener más claridad para no perderse tanto y bueno no sé si a todos, pero por lo menos a mí sí me ayudaba; de “Y” creo que “Y” era más en la relación que establecía con los consultantes, ella se preocupaba menos como por si tenía claro o no el modelo,

más por la persona que tenía enfrente, entonces creo que este equipo me ha dejado mucho aprendizaje...”

No obstante, también relató etapas de sufrimiento y adaptación. Cuando tuvieron que integrar a un terapeuta nuevo dentro de su sección, pues, aunque en un inicio intentaron integrarlo, terminó habiendo cierto rechazo hacia él, ella comentó que la incorporación de este nuevo miembro al equipo se sumó a las exigencias que de por sí ya venían experimentando, por lo que se preguntaron por qué tenían que sumar este nuevo reto a esas exigencias:

“...que alguien nuevo se integrara tanto al grupo y luego también como al equipo de supervisión, fue como de ¿este extraño qué hace aquí?, tal vez diría que el grupo, al menos yo pensaría que éramos muy celosos de nosotros mismos y pensar que alguien más se tenía que integrar era, como ¿por qué?, y que si bien al principio intentamos que él se integrara, como para llevar la fiesta en paz entre todos y que no se dio, fue que, o sea, es que no sé cómo explicarlo, pero había como un rechazo hacia él, y luego en supervisión tenerlo como equipo también había mucho rechazo, o sea, nunca lo discriminamos ni le faltamos al respeto, pero era como no sé, no nos gusta...”

Respecto a las exigencias que estuvieron presentes a lo largo de su paso por la maestría, Violeta señaló que recordar el vínculo que tenía con su equipo y el apoyo que sentía por parte de ellos/as, fue otro de los aspectos que le permitió afrontar las dificultades y los retos que se le presentaron, pues los momentos que compartió con su equipo le permitieron mirar desde otro lugar las situaciones difíciles:

“... ¡O.K.! voy a disfrutar esto aunque sea algo difícil, voy a hacer como disfrutar también los momentos que tenía de apoyo en el equipo y los momentos divertidos que surgieron fue como algo que permitía ver el lado bonito de todo, y bueno con este chico de CU, era como de , bueno pues dense cuenta que gracias a que él está no nos regañan tanto a nosotros, y eso es bueno, entonces ver el lado bueno a todo era como una estrategia, para lidiar con esto.”

Finalmente, resaltó que el equipo con frecuencia le hizo notar la serie de transformaciones que tuvo como terapeuta, aspecto que contribuyó a que se sintiera mejor con su forma de dar terapia y entender a las personas.

f) Las últimas supervisiones

Violeta hizo una distinción entre las primeras y las últimas supervisiones. Señaló que con el tiempo fue sintiéndose menos nerviosa que al principio, sin embargo, manifiesta que

incorporar al equipo de observadores en el tercer semestre, añadió nuevas ideas y voces a la dinámica que tenía con su equipo inicial:

“Sí, pues las cosas sí fueron cambiando creo que, justo en tercero, entraron ustedes²⁸, y fue como un elemento nuevo de ponernos nerviosos, pero fue como también agradable tener más voces, y sí, escuchar nuevas ideas, creo que ya nos veníamos conociendo más o menos lo que podría aportar cada uno, y cuando entraron ustedes fue como, ¡puff!, ¡claro, por qué no estábamos viendo esa parte!”

Al hablar de las supervisiones del último semestre, ella pone énfasis en el lugar en el que ahora se siente más cómoda como terapeuta. Enfatizó una de sus últimas supervisiones en la que sintió que ese proceso era un espacio de acompañamiento y guía donde puedes o no incorporar las ideas que se te plantean:

“Bueno... y ya en este último semestre me pienso más relajada y más tranquila conmigo misma, me siento como más segura en lo que estoy pensando, me parece que también depende mucho de la supervisión, a “M” la siento muy respetuosa y como respetando el estilo y respetando también los tiempos, me parece una guía que te va a acompañando en lo que tú vas mirando y a lo mejor te da como nuevas ideas que puedes retomar o no, y a lo mejor algunas sí ya son más directivas, pero tal vez pienso que es por algo que ella haya visto, acerca del caso, pero me siento cómoda, más libre, tal vez como más asentando el estilo de terapia que quiero dar...”

Señaló también que a pesar de que en otra de las supervisiones finales llegó a sentir que las ideas de la supervisora no embonaban con las suyas, ya no hubo espacio para dudar de sí misma o de sus habilidades, pues considera que ahora puede escuchar las voces e ideas de otras personas de una manera distinta:

“...a veces sus ideas... chocaban con las mías...”

“...creo que tal vez la supervisión fue un tanto extraña pero también me siento más segura en lo que estoy observando, no tanto como dudando de si sé o no sé, tal vez sintiéndome capaz, escuchando las otras voces que sé que son importantes, pero ya no dudando de mi como terapeuta”.

Comentó que para tratar de mediar entre estas dos miradas que apuntaban a lugares distintos, fue importante comunicar lo que estaba sintiendo.

“Creo que fue importante metacomunicar, y lo que dio pauta, es que en una sesión esta chica estuvo como más participativa, porque en las primeras sesiones no decía mucho, y entonces fue como de, ¡O.K!, esto me da pauta”

²⁸ Refiriéndose al equipo de observadores del que la investigadora formó parte.

Un aspecto que comprendió mejor a partir del último semestre de supervisión, tiene que ver con los prejuicios o preconcepciones que como terapeuta pudiera tener en relación a algunos de sus consultantes:

“...creo que hasta este último semestre me queda más claro el poner al centro al otro, comprender el mundo del otro, antes de tener preconcepciones, o sea, sí las tenemos, pero tener esta curiosidad para entrar a lo que te quieren decir...”

Señaló que, en relación a estas preconcepciones fue importante para ella leer diferentes perspectivas sobre los temas que abordaba con sus consultantes para poder visibilizarlas y evitar que pudieran obstaculizar el proceso terapéutico:

“...al menos de mis casos, me parece que con la pareja de chicas, digo no es que conozca muchas lesbianas, pero tal vez sí tenía como una idea de cómo podría ser una relación heterosexual y que quería aplicarla con ellas y de hecho los artículos que me compartían, sí me hacían notar esta preconcepción que yo tenía...en , o sea, no nada más en mis casos, sí pienso que en otros casos de mi equipo sí teníamos como, pienso ahorita en una chica que atendió “Y” que decíamos pues esta chica a qué viene ¿no?, no tenía como un mayor problema, porque se escucha muy relajada, y no se escucha como un problema muy fuerte, pero me parece que tenía como esa preconcepción de que es un problema fuerte, y que no, pues sí nos limitó en un principio...”

Para poder lidiar con estas preconcepciones fue importante el tener su propio proceso terapéutico, entrar en contacto con ideas sobre la construcción social de la realidad y tener la posibilidad de revisar sus sesiones a través de videos. Cuestionar su postura ante los casos, reflexionar y ser más flexible con sus ideas:

“...creo que ha sido también un trabajo como de ir a terapia y en esas terapias me han cuestionado de ¿y por qué estás viendo de esa manera a esos casos?, y ya como que sí, o sea , eso ya como que me hacía reflexionar, y analizar que era como algo que ya tenía concebido y que no necesariamente se aplica para todos, tal vez igual leyendo más como construccionismo social, sí lo ligaría, que fue como el... date cuenta que tal vez es como te has construido a ti, pero la sociedad también es tan cambiante, que no necesariamente lo que estás pensando tú sobre una persona es lo que necesariamente es lo que esa persona está pensando de sí misma, entonces sería como mucho de cuestionarme y de reflexionar que hay muchas maneras de vivir y muchísimas formas de comprender el mundo, que me hace pensar en ser más flexible...”

Luego de haber finalizado su proceso de supervisión, comprendió la importancia de haber incorporado distintas miradas a su quehacer como terapeuta, sin necesariamente tener que actuar solo desde un modelo en específico.

g) Hacer cosas diferentes

Violeta resaltó el hecho de atreverse a hacer cosas que antes de ingresar a la maestría no hubiera hecho, por ejemplo, realizar una ponencia en un congreso y hacer un viaje internacional:

“...fue como reafirmar seguridad, ammm, creo que mi evidencia como más notable fue cuando presenté en el coloquio, si tú me hubieras preguntado hace dos años si me veía dando ponencias de esa magnitud, yo me hubiera reído y hubiera dicho ¡obviamente, no! (risas), entonces como reafirmar seguridad y decir, ¡va, me aviento a hacerlo! porque quiero hacerlo creo que es algo que encontré acá.”

“...ya me estoy atreviendo a hacer más cosas, en serio que para mí lo del coloquio fue como tal vez una cereza del pastel, que estoy haciendo cosas que antes no había hecho...”

Al preguntarle ¿qué fue lo que más le sorprendió respecto a su paso por la maestría?, ella hizo hincapié en las cosas nuevas que decidió hacer a pesar del miedo y los obstáculos con los que se encontró:

“...fue algo que yo quise, sí, al principio sí tenía un poquito de miedo, pero luego fue como de bueno, ya está bien, vamos a hacerlo, no pasa nada, entonces sí, me... creo que esa Violeta de primer semestre, diría que está haciendo cosas nuevas, viajar a Brasil fue también otra evidencia que para mí, yo no pensaba que iba a viajar a un país así, es algo muy difícil, sin saber el idioma, sin saber cómo a que me iba a enfrentar, o sea, tampoco fue como mucho tiempo, pero tal vez en otro tiempo diría, no hasta que sepa el portugués y me dé a entender con las personas voy a hacerlo, y haber como viajado y haber dado una ponencia también en un país distinto fue como estas cosas de, te estás atreviendo a ser distinta a salir de esta zona de confort.”

Aunque Violeta no abordó este punto tan ampliamente dentro de su narración, lo hace conmoviéndose y haciendo hincapié en lo importante que fue para ella haber hecho cosas que en otro momento no hubiera hecho, lo cual incide en la manera en la que ahora se mira, como alguien que toma riesgos, que se atreve y que confía en sus habilidades.

h) La terapeuta del futuro

Violeta refirió que tiene más claridad respecto a su postura como terapeuta, pero aún tiene dudas referentes a cómo responder a las demandas de sus consultantes:

“...siento que ni siquiera el terapeuta debería dar instrucciones para saber cómo es la vida de los demás, entonces sí lo pensaba más directivo, como terapeuta siendo más

responsable, y hacer un cambio, y ahora pienso que no, que se va construyendo, y eso si la persona que consulta es algo que requiere, te digo es algo como extraño porque ahora siento que es una relación que se construye en un espacio como extraordinario a la vida, pero, pero tengo todavía en tela de juicio si tampoco responder a eso, entonces tal vez no estás como, no sé, si cubriendo una necesidad por la que te consultan, es que estoy en esas dudas todavía (risas)...”

Expresó que, aunque la maestría terminó, ella aún está encontrando su propia manera de dar terapia, reconociendo sus habilidades y su forma de ser; además, comentó que la incertidumbre se ha vuelto parte de su ser terapeuta, pues considera que es algo que continuamente se encuentra en construcción y que difícilmente podrá sentirse una terapeuta acabada:

“...todavía no termina este proceso, que todavía estoy encontrando mi forma de dar terapia, que, que soy como muy tranquila y muy apacible y que no soy como tan histriónica, a veces me sale, a veces no, pero me diría que estoy como... tal vez respetando más mi forma de ser, diría que ahora noto recursos de las personas, que, si bien antes lo hacía, lo hacía más como técnico, no tanto porque lo creyera en si (risas), ammm... que soy muy respetuosa, pero me siento como inacabada, tal vez ese sentimiento antes me causaba mucha incertidumbre como si alguna vez ya uno terminara de ser terapeuta y ya, como completa y creo que es algo que se va construyendo...”

Señaló que actualmente hay una relación entre lo que ocurre en su vida personal y su manera de estar en el espacio terapéutico, por lo que no podrían pensarse como esferas disociadas:

“... es que ¿sabes?, hicimos un ejercicio con “X”, un equipo reflexivo y justo era de un caso que yo estoy atendiendo, atendía en la privada, y me cayeron como muchas reflexiones a partir de ese ejercicio, y me pienso como una terapeuta, que ahora noto también cómo mi propia vida influye en cómo miro a las personas, o sea, el momento que estoy viviendo también influye en el momento, cómo miro a las personas, tal vez me pienso como una terapeuta reflexiva, no sé tal vez, pero sí inacabada, tal vez porque va cambiando mi vida y tal vez va cambiando la manera en la que veo a las personas.

Respecto al futuro, se visualizó implementando un proyecto que ha estado construyendo con algunos/as de sus compañeros/as de la maestría, para el cual cree que será importante el respeto y la colaboración:

“...pues estamos haciendo un proyecto “W”, “E” y yo, de un consultorio, entonces, creo que voy a ser una terapeuta muy proactiva en ese proyecto, como aportando muchas ideas, respetando mucho como las ideas del otro, me gustaría verme muy colaborativa...”

Además, consideró poder trabajar en alguna institución con personas con algún tipo de discapacidad, comenta que es un proyecto a mediano plazo pues sabe que es todo un reto contar con las habilidades necesarias para poder hacerlo:

“...creo que me veo también trabajando en una institución, en una ONG o algo así, me interesa como mucho la población vulnerable, llámese sordos, ciegos, que tengan tal vez una discapacidad, entre comillas diferente, me gustaría, espero, y quiero verme así, me gustaría aprender lengua de señas y tal vez ser terapeuta de personas que tienen alguna discapacidad auditiva, entonces me veo así, pero no sé si eso va ocurrir en cinco años por que la lengua de señas es muy extensa...”

En ese contexto, que reconoce que llevará tiempo, ella se mira incorporando las habilidades que admira de parte de una de sus supervisoras:

“...no sé si en cinco años ya esté haciendo eso, o se esté como materializando, pero al menos con una población que no tiene una discapacidad como que me permita hablar, usar lengua normal, me veo como muy proactiva, es que me quiero, y espero verme como una versión, no “X”, pero una versión Violeta mezcla “X”, algo así...”

“...como su mirada muy curiosa, a mí me parece que es una persona muy muy curiosa y que esa curiosidad permite pensar en muchas cosas, muy respetuosa, muy colaborativa, como, como muy interesada en saber lo que el otro está significando, como comprender ese significado, me gustaría ir incorporando eso...”

Respecto a su práctica fuera de la maestría, subrayó que uno de los desafíos más importantes a los que ya se enfrenta y se enfrentará en un futuro es el no tener las voces de su equipo que le den diferentes perspectivas respecto a los casos:

“...yo creo como tal vez no escuchar tantas voces, algo como que noto que ahora que ya estoy dando consulta privada que es algo que me hace falta, siento que sí es una limitante, porque a veces, me siento atorada y el no tener un equipo implica tal vez no poder ver más allá, pero bueno ello se resuelve tal vez como platicando con mi equipo y tal vez preguntándoles, pero al momento siento que sí es como una limitante...”

Compartió que le gustaría en un futuro poder desafiar la idea tradicional que se tiene de los y las psicólogas en las instituciones, incorporando ideas de corte posmoderno como las que aprendió en la maestría, y poder lograr conciliarlas con ideas más tradicionales:

“...Tal vez como en una ONG (Organización no gubernamental), me parece que todavía está como esta gran idea de que como psicólogo directivo o que debe resolver eso, y como compaginar las ideas más posmodernas con las modernas, puede ser como un debate grande, tal vez como defender esas nuevas ideas ante tal vez una institución que tenga que dar respuestas a ciertas problemáticas y decirles ¿no? que no existan esas problemáticas pero tal vez decirle ¡ah! puede ser por otro lado, pero no necesariamente

no abordando directo eso, no sé, por ejemplo bullying, decir por ejemplo, ¡ah! pues podemos hacer otras cosas no necesariamente para hablar de eso, es que no sé cómo explicarlo, pero tal vez no, tal vez la cuestión sería como aventar la idea que, que puedes abordar muchas otras cosas para abordar el problema y no entrar directo, ¡mmmm!, si tal vez como empatar esas ideas más posmodernas...”

La manera en la que se visualiza en un futuro, sigue siendo dinámica, enfrentándose a retos y asumiendo que probablemente se encuentre con escenarios difíciles, pero que le emociona asumirse como “inacabada” y “en constante construcción”.

Ordenación de los acontecimientos

Violeta siguió un orden cronológico en la manera en que narró los acontecimientos, y aunque hubo momentos en los que saltó en el tiempo, para dar ejemplos y ofrecer contrastes respecto a la manera en la que veía las cosas en un inicio y el cómo lo hace ahora, intentaba seguir una cronología e incluso hizo explícita esta intención durante la narración “...lo voy a decir cronológico para no perderme...”.

Estabilidad de la identidad

El personaje central de la narración de Violeta es ella misma, acompañada de varios personajes secundarios: (a) el equipo de supervisión que le permitió afrontar los retos que se fue encontrando a lo largo de la maestría; (b) sus maestras y supervisoras, siendo algunas más cercanas que otras. Violeta encontró apoyo y acompañamiento, identificando en uno de ellos habilidades que le gustaría incorporar en su propia práctica; (c) los y las consultantes que atendió, quienes la hicieron reflexionar respecto a sus preentendimientos y a su forma de hacer terapia; (d) su pareja quien le recordaba que había otras cosas importantes, además de la maestría; (e) su hermano quien platicaba con ella y la invitaba a distraerse cuando la notaba estresada; (f) sus papás, quienes la apoyaron con cuestiones de cuidado personal, físico y emocional; (g) su abuela, quien mostraba interés en su proceso y (h) sus amigas algunas de las cuales también se encontraban cursando un posgrado y compartían las exigencias e implicaciones de estudiar en la UNAM.

Vinculaciones causales

Violeta se explica que la posibilidad de defender su punto de vista resulta más sencilla cuando tiene que hacerlo con alguien de su misma jerarquía:

“...tenía la terquedad con iguales, pero no terquedad con alguien con jerarquía, no lo había hecho antes.”

Para ella, el hecho de defender sus ideas se vincula con el hecho de generar una relación diferente con sus consultantes, así como con liberarse de la idea de quedar bien ante una figura de jerarquía, en este caso su supervisora:

“Pues fue... más cómo quitarme un peso de encima como de quedar bien con ella, fue estar en una relación distinta también con mis consultantes”.

Parece considerar que el sentirse poco competente deriva de no tener clara la epistemología y la manera de aplicar los modelos teóricos:

“...la epistemología no me quedaba muy clara y luego ver el modelo aplicado y luego aplicarlo yo misma, pues tampoco me quedaba muy claro y me sentía tonta.”

El apoyo entre compañeros parece relacionarse con las dificultades experimentadas dentro de la supervisión, pues dada esta situación se vieron en la necesidad de buscar espacios para conversar y apoyarse como equipo fuera del espacio terapéutico:

“Sí, pues... pensaría qué es como que no nos escuche la supervisora por un lado y otro yo creo que también es por el apoyo o que al menos encuentro que surgió en este equipo, como... de apoyarnos todos para que todos crezcamos”

Asocia la claridad que algunas de las supervisoras tienen respecto a una forma muy particular de hacer terapia con la falta de flexibilidad hacia sus alumnos/as:

“...creo que “C”, y tal vez también “H”, tienen como muchas, ya mucha claridad de la terapia que quieren hacer y no hay mayor flexibilidad a que otros aprendan como otras cosas...”

Para Violeta existen ciertos inconvenientes de que los procesos terapéuticos sean breves, ya que considera que la urgencia por resolver los casos rápidamente en el tiempo que marca la institución llevan a priorizar más la necesidad del terapeuta de querer demostrarle a las supervisoras un buen desempeño que la necesidad de las y los consultantes:

“...que el tiempo que dan los semestres, al menos a mí, me hace querer resolver los casos muy rápido, (risas) tal vez pensando como en dar la cara y que te pongan una

calificación y no repruebes, digo, no sé si funciona así, pero... creo que si me pienso como en, tiene que salir rápido para que me vean que sí la estoy armando, pero ahora diría que no fue porque no comprendiera a esta chica que venía a... no sé si la recuerdas, venía embarazada, me parece que era como también tiempo, o sea, si me pienso yo estando con ella a solas, no tener esa presión en cuestión de ya es la séptima sesión, porque me viene a contar las mismas cosas que en un inicio, tal vez con más calma...

Enfatizó que las exigencias institucionales la llevan a sentirse presionada por mostrar avances significativos en los casos:

“...esta presión externa de... ya tendrías que haber hecho algo diferente porque la paciente viene a hablarte de lo mismo...”

“...no tendría el peso de responderle a alguien...”

Relacionó el trabajar desde un contexto institucional que le pide justificar teóricamente cada una de las intervenciones, con la dificultad de incluir en su práctica elementos más creativos:

“...yo creo que habría algo más...mmm...tal vez, tal vez incluiría algunos otros elementos y me gustaría, como más creativos, digo no es que aquí se nos impida, pero... pero luego hay que como justificarlo, y en esa justificación a veces es como, pues se me ocurrió nada más ¿no? (risas)...”

“...sería, de ¡ah! puede funcionar esto, entonces tal vez en creatividad, meter elementos como de dibujo, o cosas así, puede ser algo que yo haga en otro espacio.”

Finalmente, relacionó el tener evidencias que sustenten sus argumentos, con el poder encontrar mayor apertura o aceptación ante lo que propone:

“...es como tener la evidencia con el caso, porque siento que tirar ideas sin un sustento en algunas supervisiones puede ser como estas neceando, entonces tener como, miren, aquí está como esta evidencia, esta y esta, ¿por qué no irnos por este lado?, al menos a mí con la evidencia en mano, me ha permitido como moverme.”

Las vinculaciones de Violeta, tienen que ver con las explicaciones que ella hace de los desafíos que se le fueron presentando, así como de la manera en la que ella aprendió que es útil para enfrentar esos retos y defender su posibilidad de disentir y de transparentar sus ideas y posicionamientos.

Signos de demarcación

Violeta se valió de las palabras “pues” o “creo” “para iniciar sus narraciones, mientras que, para concluir las, usualmente empleó el silencio como una manera de demarcar el final. También hizo uso del sonido “mj” para terminar sus ideas.

Cabe resaltar que cuando se proponía dar una opinión respecto a una persona, solía hacer algunas pausas, alargaba la palabra “como” o hacía los sonidos “ehhh” “mmm” que parecían relacionarse con la búsqueda de “las palabras adecuadas” para poder expresar o describir algún aspecto.

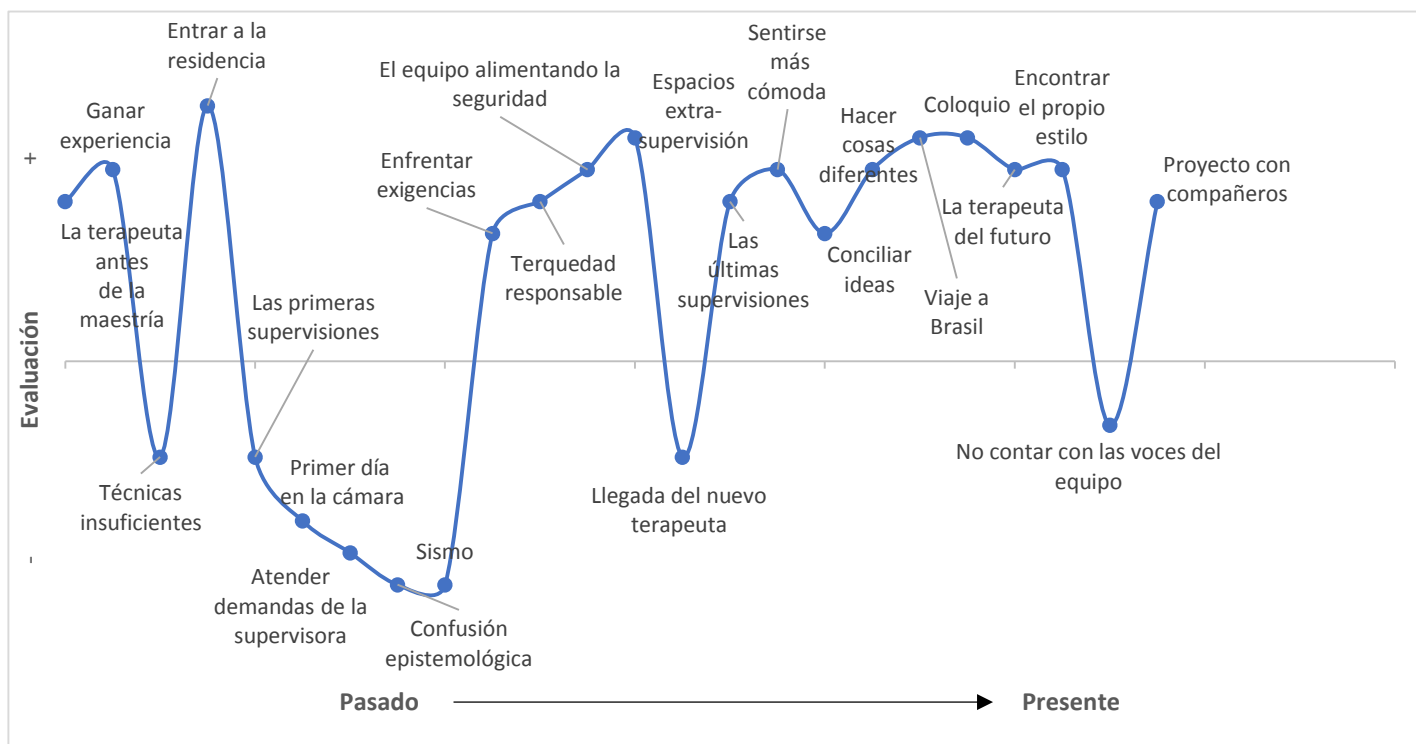
6.3.3. Forma narrativa

La representación gráfica de la narrativa de Violeta me permitió considerarla como una *Saga heroica*, que se caracteriza por tener fases progresivas (valoradas positivamente) y regresivas (valoradas negativamente), donde la protagonista se enfrenta a una serie de dificultades que logra sortear.

La gráfica muestra una fase regresiva en la parte inicial de la narrativa de Violeta, donde se fueron presentando una serie de retos que Violeta fue enfrentando de la mano de su equipo de supervisión (como la primera vez que entró a la cámara de Gesell en supervisión, la experiencia del sismo, la confusión epistemológica que sintió en un principio respecto a los modelos e incorporar las demandas de su supervisora, que no siempre concordaban con lo que ella quería hacer), en la parte final de la narrativa, se encuentra una fase progresiva más estable, sin embargo, esta estabilidad se ve afectada por los nuevos retos que Violeta vislumbra en su quehacer como terapeuta al salir de la residencia, tales como el no contar con las voces de sus compañeros de forma tan cercana en el espacio terapéutico.

Figura 10.

Forma narrativa del relato de Violeta



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo en el relato de Violeta, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en la narración. La línea continua azul representa la forma narrativa de Violeta.

6.3.4. Coedición

En la etapa de coedición se contactó por mensaje de texto a Violeta para solicitar su colaboración en esta parte de la investigación, acordamos una reunión vía Zoom en la que expliqué los objetivos de la investigación, así como la aproximación teórica y el tipo de análisis que se realizó, cabe resaltar que dicha explicación fue muy breve ya que, como parte de la formación en la maestría, Violeta había tenido contacto con las ideas del construccionismo social.

Luego de la presentación, procedimos a leer de manera conjunta el análisis narrativo de Violeta, comenzamos por la reconstrucción de la historia y finalizamos con la forma

narrativa que emergió a partir de los componentes identificados. Al terminar de leer cada apartado le pregunté a Violeta si le gustaría modificar/agregar u omitir algún aspecto dentro del análisis. A continuación, describo las observaciones que Violeta realizó respecto a su narrativa.

Para Violeta fue importante enfatizar el impacto que había tenido para ella el haber estado acompañada de un equipo de observadores (haciendo referencia a los y las estudiantes de la nueva generación) en el tercer semestre de la maestría. Mencionó que, al leer la reconstrucción de la historia, le parecía importante incluir esa parte de su formación, dado que formó parte del proceso de ir incorporando distintas voces a su quehacer:

“En general pensaría en un primer momento cuando los observadores se incorporaron, fue un momento de, es que no sé cómo explicarlo, no sé si te pasó a ti, pero cuando solo estás con el equipo terapéutico, como que ya te habías acomodado a la dinámica, entonces cuando entran los observadores, a mí sí me causó cierto temor, de tener más miradas encima de mí, y conforme fue pasando el tiempo, yo siempre los vi bastante receptivos y bastante colaborativos, en el sentido de aportarme cosas, entonces creo que sí reconozco que tener más miradas en la consulta fue bastante de utilidad para mi aprendizaje, pero creo que tal vez el año pasado no lo estaba visibilizando, pero ya como haciendo esta comparación de haber salido, creo que sí fue algo que marcó para mí”.

Violeta habló también, del impacto que tuvo para ella poder recordar sus propias palabras en forma de relato, señalando que le permitió reafirmar las cosas que son importantes para ella como terapeuta:

“... pensaría como, que me ha hecho sentir justo lo que para mí es importante, a partir de cómo has ido construyendo este relato de mí misma, y es escucharme y verme a través de mis propias palabras, pero como dándole un sentido bien bonito...”

“...lo que me has leído ha sido como bastante impresionante porque hay cosas que ya las había olvidado, entonces es como sí, lo estoy imaginando muy visual, como si tu estuvieras leyendo un capítulo de mi vida, y a su vez estás dando voz a lo que a la Violeta del pasado le era importante, y es como verme también a través de mí misma...”

Entre las cosas que pudo recordar a partir de su narrativa, Violeta hizo referencia a la terquedad responsable, y comenta que, aunque no la tenía muy presente, siente que ha seguido acompañándola:

“Anoté terquedad responsable, porque era algo que no tenía tan presente ahora, y fue bastante curioso porque mientras lo iba mencionando en cuanto a lo de “H”, iba imaginando como esta terquedad responsable me fue útil para hacer mi tesis, en cuanto

al caso que utilicé que fue el de “Q” que es el que te comento, que tampoco estaba muy conforme con sus ideas...”

Señaló que esa terquedad responsable le ha permitido continuar poniendo al centro la ética y la responsabilidad en su quehacer, para evitar reproducir pre entendimientos y estereotipos que pueden incidir en la manera en la que como terapeutas nos aproximamos a las personas:

“...pienso como esa terquedad responsable ahora me fue importante retomarla para no dejar de lado este aspecto ético en cuanto a hacer terapia, mi tesis habla acerca de la mirada que tenemos respecto a la vejez, y analizo dos casos que son de adultos mayores, y entonces en este segundo caso, en un apartado que pongo la mirada de los terapeutas en los casos de vejez, y pienso que esa terquedad responsable me hizo poner ese apartado, porque me parecía bastante importante hacer notar que tal vez estos preentendimientos y estos estereotipos que todos tenemos, pero yo sentía que “Q” era la que los reproducía más, era algo que no quería dejar de lado y que quería dejar esa huella de bueno, si mi tesis les puede llegar de ser de utilidad pues que esa parte no se quede solo en mi cabeza o pueda ser compartida”.

Además, comentó que tuvo que encontrar una forma de visibilizar ese aspecto de manera que no fuera pensado como una descalificación al papel de la supervisora, sino como un intento por plantear el cómo nuestros preentendimientos pueden incidir en los espacios terapéuticos:

“No, fue un dilema si ponerlo o no, sino cómo escribirlo para que no parezca que “Q” es la peor supervisora del mundo, porque no creo que sea la peor supervisora, pienso que seguro ella estaba en otros procesos y no quería sonar como: ¡”Q”, no me sirvió de nada!, sino más bien como resaltar las experiencias que “Q” tal vez pudiera estar viendo en ese momento, pero que a mí me contrastaba como en eso que yo visibilicé en cuanto a los estereotipos de la vejez, y bueno en resumen sería que no tenía el dilema de ponerlo o no ponerlo, sino en la manera de plasmarlo”.

Para Violeta, el proceso de coedición se configuró como un diálogo con la persona y la terapeuta que era hace un año, señaló que, aunque sigue sin tener total certeza respecto a dudas que se planteaba en aquel momento, al recordar los retos y dificultades por las que tuvo que atravesar durante su formación, se sabe capaz de enfrentar los que actualmente se le han ido presentando:

“Hay cosas que ya no tenía tan presentes y que vuelve a recordar lo que significó y ha significado la maestría para mí, recordar lo que para mí es importante en el quehacer terapéutico, identifico que sigo sin tener la certeza de cómo responder a las necesidades bien puntuales de ¡dime qué hacer!, y encuentro como este diálogo con mi yo del pasado, dándome estas cachetadas, como de ¡no te preocupes!, ya lo hemos reflexionado antes y también como si en ese diálogo con mi yo del pasado, dijera: ¿qué crees?, ¡sí hicimos lo del consultorio!, ¡Ah, sí estás aprendiendo lengua de señas!, eso que te habías propuesto lo estás haciendo ahora, y estás enfrentando nuevos retos, te estás adaptando

a una circunstancia mundial, adaptarte a nuevas situaciones que seguro no tenías contemplado en ese momento, pero lo estás haciendo...”

“...ahora que me leíste estos últimos retos, estos últimos logros fue como ¡O.K!, si en ese momento lo pudimos hacer y pudimos incorporar las voces de las personas, y pudiste incorporar tu propia voz, y no tener la certeza de si esto va a salir bien o mal, sino tener la certeza de que lo haces con responsabilidad...”

Comentó además que regresar a los casos de los que formó parte le ha ayudado a poder plantearse nuevos caminos con los/las consultantes que ahora atiende:

“...últimamente me pasa, que a veces me siento atorada en ciertos casos, ayer justo leía el caso que atendí con “M”, porque sentía que leer ese caso me iba a dar idea de hacia dónde podía dirigirme...”

Violeta argumentó que, además del aprendizaje que construyó a partir de la maestría, actualmente se han ido sumando otras ideas a su quehacer:

“...este crecimiento de saber que este aprendizaje no se ha olvidado, sino se ha ido complementando con otras cosas, pensaría que ahora también he estado más en contacto con los feminismos, que, si bien siento que estoy en pañales, es algo que se ha ido implementando en mi...”

Puntualizó que recordar cuáles eran sus sueños y anhelos, y reconocer que no han dejado de ser importantes para ella, puede serle útil en momentos de incertidumbre o de duda:

“...lo que para mí es importante, de los sueños y los anhelos, que a veces... no sé si les pase a todos, pero como que a veces en momentos de tanta incertidumbre, donde no sabes si estás tomando el rumbo correcto, creo que como que recordar estos sueños o anhelos que tenía, lo sentí como una sesión terapéutica, entonces me impacta ver el crecimiento y reconocer estos sueños, reconocer las cosas que para mí son importantes y que no las he dejado de lado...”

Entre las cosas que siguen siendo importantes para ella, y que vislumbra dentro de su narrativa, se encuentra su intención de aprender lengua de señas y en algún momento poder volverse terapeuta de personas con sordera:

“En cuestión a la lengua de señas, no me atrevo a decir, ya que tengo el curso básico, ya me voy a aventar a dar terapia, claro que no, creo que lo tenía bien presente, que me iba a tomar tiempo, pero saber que no lo dejé de lado, porque si me recuerdo a inicios de año preguntándome: ¿si me meto? ¿o mejor me pongo a hacer otra cosa?. Y haberlo hecho y ahora saber que se está realizando esto que desde antes tenía presente, me hace sentir bien bonito”

Puso en relieve los retos a los que se ha venido enfrentando a partir de que concluyó su paso por la residencia, entre ellos, señaló el no tener la posibilidad de incorporar otras voces de manera tan inmediata como ocurría en la residencia:

“No encontrar estas otras voces, digo afortunadamente con “W” y “E” seguimos haciendo esta cuestión de seguir aportando ideas. Y desafortunadamente ahorita está en pausa, pero a la par yo estaba llevando mi práctica también en otro consultorio, entonces en ese consultorio sí encontraba como ¡chin! si hace falta un equipo que me ponga las preguntas o que me marque la pauta del mensaje, eso como en cuestión con los consultantes”

Refirió que ahora que se ha enfrentado a la práctica fuera de la residencia, notó que le hubiera sido útil, además de revisar los modelos, plantear formas de intervención en cuanto a temas específicos, pues aún se siente con pocas herramientas para abordar ciertos casos:

“...ahora a la maestría la siento un poco como la licenciatura, como de toma, te doy las bases y ahora tú tienes que ir especializándote más en ciertos temas, y a veces me siento como falta de formación para abordar ciertas temáticas, como violencia, abuso sexual que ahorita sé que ni siquiera es mi fuerte y prefiero referir, pero sí me quedo pensando, porque esas temáticas que son bien importantes, ¿por qué no hay un espacio de aprendizaje?, entonces me he enfrentado a consultantes que a veces traen ciertas problemáticas, y digo ¡chale! tomé una maestría para tener los recursos y sentir que puedo, que le son de utilidad mis conocimientos a la persona que tengo enfrente y lo cierto es que no, entonces sí me he enfrentado a tener que seguir indagando un montón y bueno claro, la psicología es así, seguir en formación, pero sí me hubiera gustado que en la maestría también tocáramos la forma de abordaje y no solo los modelos, pues esto es lo estratégico, lo de soluciones, lo de narrativa, pero ¿cómo utilizo eso en ciertas temáticas que puedan traer los consultantes?”

También relató que se ha enfrentado al reto de encontrar la manera de dar valor a sus servicios, pues considera que, tanto en la UNAM como en la residencia, usualmente no se retoma como un aspecto importante dentro de la formación:

“Otro aspecto al que me enfrente, y creo que tal vez es un mal de la UNAM, es ¿cómo le vendo mis servicios a las personas?, creo que, si somos bien humanos, bueno te regalo mi trabajo, pero lo cierto es que, también hay que pagar cosas, y entonces como saber cómo vender el conocimiento, no sé si la maestría tuvo que haber resuelto esa parte, pero tal vez hubiera sido padre conocer cómo las supervisoras están vendiendo este conocimiento allá afuera...”

Ahora se está postulando para un trabajo que le demanda el conocimiento que adquirió en una de las materias de la residencia, nota que le hubiera sido de mayor utilidad tener práctica

más allá de conocimiento teórico, además de poder escuchar y nutrirse de la experiencia de sus maestras en ese rubro:

“...ahorita estoy en un proceso de selección para entrar a un trabajo porque todavía en el consultorio no hay un salario fijo, y me quedo pensando, bueno, en eso de la terapia en red, lo pienso muy importante para el trabajo en el que me postulé, pues que me hubiera gustado justo como hacerlo más práctico y no tan teórico, y en ese sentido pienso que las experiencias que cada supervisora tiene, hubiera aportado mucho más, de lo que la teoría a veces da, sé que ellos no me van a dar la experiencia así como de toma, ya tienes todo el conocimiento para aplicarlo, pero si una base previa...”

Finalmente, en lo que respecta a los signos de demarcación, Violeta notó el uso del “como” dentro de su narración, como manifestación del lenguaje tentativo que la caracteriza, a partir del cual busca no ser tajante en sus afirmaciones, sino mostrar posibilidades:

“...sobre el “como” me llevo a imaginar, en cuestionarte que no la forma en la que tu vez el mundo la miran todos los demás, utilizar este lenguaje invita a pensar que estoy hablando desde mi postura, pero no necesariamente es la postura que tienen que tener todos, no ser tan tajante, utilizar el cómo como un lenguaje de posibilidades...”

Figura 11.

Forma narrativa del segundo encuentro con Violeta



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo en el relato llevado a cabo en la coedición de Violeta, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en esta fase.

Este gráfico permite ver las fases progresivas y regresivas que se encontraron en la etapa de coedición, pues luego de la entrevista inicial, lo cual indica una tendencia a continuar la forma *saga heroica*, ya que Violeta se encontró con una serie de retos como ya no contar con las voces de su equipo, sentir huecos en su formación como terapeuta, y no saber bien cómo vender sus servicios profesionales. Sin embargo, en la conversación emergieron también eventos valorados positivamente que le permitieron ir haciendo frente a los retos antes mencionados, por ejemplo, releer o ver los videos de los casos de los que formó parte durante la residencia, continuar formándose e incorporando nuevas ideas, así como reconocer y reencontrarse con las cosas que le son importantes.

6.4. Colaboración, autorreferencia y posibilidades: La narrativa de Peter

6.4.1. Reconstrucción de la historia

Peter inició su formación profesional estudiando Turismo y al no sentirse satisfecho con la carrera (porque era demasiado técnico y le faltaba lo humano), decidió estudiar la licenciatura en Psicología. Ya en Psicología, Peter comenzó a aprender sobre el pensamiento sistémico y a aplicarlo al área educativa y clínica; durante su formación en la licenciatura, también tuvo la posibilidad de irse de intercambio a Colombia, donde conoció conceptos que se han vuelto fundamentales para él, como terapeuta.

Realizó su servicio social en una clínica de adicciones, desde un enfoque cognitivo conductual, y al terminar, entró a una empresa para trabajar en el área de recursos humanos lugar en el que él sentía la inquietud por continuar formándose y ejerciendo en el área clínica, por ello, decidió emprender el proceso para ingresar a la Residencia en Terapia Familiar de la FES Iztacala.

Sus expectativas al ingresar a la residencia se centraban en poder reencontrarse con el conocimiento que él adquirió en la licenciatura; poder desarrollar experticia, claridad y seguridad para llevar a cabo su quehacer como terapeuta; seguir explorando los conceptos de autorreferencia y estilo terapéutico, además, de contar con más herramientas para el cambio y aprender de la experiencia de profesoras.

Dentro de su formación encontró formas de colaborar tanto con su equipo de supervisión como con sus supervisoras, gracias a las cuales pudo explorar distintas perspectivas y recibir constante retroalimentación tanto de aspectos que podría mejorar como terapeuta, como de características valoradas y reconocidas de su persona.

A lo largo de esta colaboración se enfrentó a algunos retos, como el percibir cierta rigidez de parte de alguna de las supervisoras, restringiendo así, la posibilidad de contemplar distintos caminos para intervenir. Sin embargo, logró enfrentar la situación a través de hacer preguntas para tratar de entender la postura de su supervisora, así como contemplar las voces

de sus compañeros y compañeras, pues siempre tuvo presente procurar el bienestar de las y los consultantes.

Acompañar a una persona que había sufrido la pérdida de su pareja, también implicó para él un desafío, pues fue testigo de situaciones muy dolorosas por las que había pasado esa persona. También se enfrentó al dilema del tiempo y la duración de los procesos terapéuticos, pues reconoce que hay presiones en torno a la duración de los procesos terapéuticos tanto institucionales, como de las supervisoras y la literatura, aludiendo a la premisa de que “la terapia tiene que ser terapia breve”.

Ante este dilema, Peter fue descubriendo que, aunque comparte la idea de que los procesos sean breves, es importante buscar que el ritmo de él o la terapeuta y el equipo se sincronicen con el del consultante, además, de contemplar a la incertidumbre como parte de los procesos, y con ella, la idea de que no es posible predecir en qué momento ocurrirá el cambio o lo que sucederá.

Este aprendizaje fue importante, de hecho, incidió en la forma en la que Peter se relacionó con sus consultantes, pues él considera su labor como un acompañamiento que emerge en colaboración con las personas que lo consultan, estableciendo una analogía entre las personas y los espacios arquitectónicos. Señaló que, tanto los espacios como las personas requieren de constantes transformaciones y cambios, que hagan esos espacios de bienestar y crecimiento, y así como la arquitectura, piensa a la terapia como una labor artística, incluso poética y amorosa donde se posibilita la transformación.

Pensar en la autorreferencia y en el estilo terapéutico, aunque fueron conceptos que no pudo explorar en la residencia a profundidad, fueron importantes para él, pues reflexionar en torno a ellos, le permitió visualizar los recursos con los que cuenta como persona y terapeuta para así, construir mejores relaciones con sus consultantes; implicaba también voltear a mirar como sus premisas o aspectos personales podían estar incidiendo en la manera en que miraba a las personas o las posibilidades que veía al acompañarlas como terapeuta.

Esta forma de acompañar, le ha traído a Peter muchos momentos de satisfacción, en especial cuando ha sido testigo de los cambios que han logrado las personas que acompaña, estos momentos lo llenan de alegría, siempre desde el reconocimiento del trabajo en el día a día de los y las consultantes.

La satisfacción también estuvo presente en el proceso de realización de su tesis, en particular, al mirar concluido su trabajo y la manera en la que pudo plasmar su conocimiento y experiencias en ella. El poder volver a Colombia ahora a presentar una ponencia mientras era parte de la residencia, también fue un momento muy significativo para él, pues implicó regresar a un espacio donde aprendió conceptos que se volvieron centrales en su vida profesional.

Una vez que finalizó la maestría, Peter se visualizó como un terapeuta que cuenta con mayor claridad respecto a las formas en las que puede intervenir, se describió como un terapeuta más seguro y maduro en el contexto terapéutico, pues pudo cumplir la expectativa de reencontrarse con el conocimiento que aprendió en la licenciatura, pero, además, sumar aspectos políticos y de género que se volvieron más visibles para él durante su formación. De la misma manera pudo vincularse con los y las consultantes de manera más colaborativa, así como nutrirse de la experiencia de sus compañeros/as al escuchar sus voces y experiencias. También, pudo acceder a nuevos matices, miradas y metáforas, así como manejar la incertidumbre respecto a los dilemas de cambio.

Respecto a su futuro, se planteó el poder seguir aprendiendo y posiblemente haciendo trabajo comunitario, consideró como parte de sus planes viajar e incursionar en la escritura y en actividades donde pueda continuar desarrollando su creatividad.

6.4.2. Componentes Narrativos

A continuación, detallo los componentes que identifiqué en la narración de Peter:

Meta

La meta en el relato de Peter fue *transmitir la idea de que su paso por la maestría le permitió reencontrarse con los conocimientos que adquirió en su formación previa. Además, de dar*

cuenta de lo que aportó en cuanto a experticia y claridad para poder ejercer su práctica clínica:

“...estaba en un proceso de confirmar lo que estaba aprendiendo y decir como ¡ah esto tenía cierta eficacia!, entonces, sí ponía en duda lo que yo sabía y también como reafirmarlo... probándolo, para ver que sí estaba haciendo bien mi chamba...”

“considero que debe existir el conocimiento y cierta expertés en el manejo de ciertos modelos porque es necesario tener el porqué se pregunta tal cosa, es muy importante tener claridad...”

También, transmite la importancia que él encontró al mirarse a sí mismo como terapeuta y como persona, para poder acompañar de mejor manera a los consultantes:

“...la oportunidad de ver mi propia casa (haciendo alusión a una metáfora arquitectónica), es decir, observar y tener consideración de mis perspectivas, formas y proceso y estilo que yo utilizo para colaborar con el otro...”

Para poder transmitir la meta, Peter se vale de una serie de acontecimientos relevantes, los cuales se presentan a continuación.

Acontecimientos relevantes para el punto final

Identifiqué siete acontecimientos relevantes, (a) La experiencia antes de la maestría; (b) La colaboración con compañeros, compañeras y supervisoras; (c) Los retos; (d) La autorreferencia y el estilo terapéutico; (e) Acompañar a los y las consultantes; (f) La satisfacción y (g) La madurez.

a) La experiencia antes de la maestría

Peter mencionó que su experiencia en la licenciatura le permitió estar en contacto con el pensamiento sistémico aplicado a ambientes clínicos y escolares. A partir de su primer encuentro con los modelos sistémicos, descubrió que la Terapia Breve Centrada en Soluciones era el modelo que se acercaba más a su forma de mirar la vida, por lo que trabajar desde esa postura fue adquiriendo sentido para él:

“...conocí la perspectiva sistémica, cibernética y soluciones, fue como el principal modelo de intervención que utilizamos, eso fue en educativa, era un enfoque clínico aplicado en un ambiente escolar, porque eran prácticas en una secundaria, era algo muy distinto porque el resto de mis compañeros de generación trabajaron con niños,

evaluación e intervención, pero yo hacía una cosa muy distinta a ellos. Durante un año, igual trabajábamos en equipos y era como muy colaborativo. Después pasé ya a clínica y ahí conocí a “T” que trabajaba el enfoque estratégico, y con él estuve un año trabajando, y también estuve un semestre con “Ñ” que ella trabaja narrativa y soluciones”

“...a mí me hizo mucho sentido soluciones, va como muy a mi filosofía de vida, como la forma de abordar ciertos problemas, me hizo mucho sentido...”

Peter señaló que durante su paso por la licenciatura se fue de intercambio a Colombia, lugar en el que continuó su aprendizaje sobre los modelos sistémicos y donde conoció el concepto de “autorreferencia” que más tarde continuaría siendo de sus principales inquietudes al entrar a la residencia:

“me fui a movilidad, estuve como un semestre en la Universidad de Santo Tomás. Fui en el pregrado, la licenciatura, pero también entré a clases de seminarios de la maestría, psicología clínica y de la familia y también seguí mi formación sistémica...”

Al volver de intercambio y concluir su licenciatura, Peter realizó su servicio social en un centro de atención a las adicciones, enfocado en intervenciones desde un enfoque cognitivo conductual; luego de esta experiencia comenzó a trabajar en una empresa en el área de recursos humanos, sin embargo, él seguía con la inquietud de continuar formándose en el área clínica por lo que emprendió el proceso para entrar a la Residencia en Terapia Familiar:

“Después de eso, regresé a México, hice mi servicio social, que fue en el CAPA²⁹ Centro de Atención Primaria a las Adicciones que es un centro, donde se atiende a personas o a usuarios con ciertas problemáticas de consumo, pero era desde el enfoque cognitivo conductual, entonces no pude aplicar tanto como ciertas cosas, pero sí aprendí aspectos básicos del consumo de drogas. Después, entré a trabajar en el área laboral, recursos humanos de una empresa financiera, entonces no tiene mucho en común con la práctica clínica y sí estaba buscando algo para continuar mi formación, ya tenía una noción de eso, como las bases, pero pues me faltaba profesionalizarme, tener más experiencia clínica, y ya después fue ahí donde hice todo el proceso para entrar al posgrado”

Al ingresar a la residencia, Peter tenía la expectativa de volverse experto en el área, así como generar mayor seguridad y capacidad de análisis a partir de lo que la experiencia de sus profesoras pudiera aportarle.

²⁹ Unidades que brindan servicios gratuitos, dirigidos a prevenir y atender el uso y abuso de sustancias.

b) La colaboración con compañeros, compañeras y supervisoras

Dentro de su proceso de formación, para Peter fue importante poder ser testigo de la forma de trabajar de cada uno de sus compañeros y compañeras, pues eso le permitió mirar otras posibilidades de intervención, además resalta el papel de la retroalimentación que recibió, pues señaló que le permitió integrar distintos conocimientos:

“Pienso en mis compañeros, los pienso en dos momentos, en verlos a ellos, verlos a ellos como colaboraban, fue como ampliar como las distintas posibilidades que yo tengo, o sea, verlos desde su experiencia, lo que ellos estaban cómodos, decir como “¡ah mira!, yo puedo hacer eso y esta chévere” y también me llevo mucho su retroalimentación, así como “podrías hacer eso, no tomaste en cuenta esto, o podrías mejorar esto, eso también” me ayudó bastante, creo que esos dos momentos los resalto mucho. Fue una experiencia muy padre porque eran personalidades distintas, “G” era como más narrativa, “A” como más soluciones, “Y” y “W” tenían la experiencia de ser padres, entonces de cada uno aprendí bastante, de diferente forma”

La experiencia de colaborar con sus compañeras y compañeros lo llevó a sentirse acompañado pues el equipo estaba pendiente de sus consultantes y de él, al señalarle tanto sus aciertos, como otros aspectos a mejorar:

“Creo que el equipo de supervisión estaba muy atento a lo que pasaba con la familia y también a mi persona o lo que yo hacía, me brindaron esa visión de mí, si lo estaba haciendo bien, bueno sobre las cosas que estaban bien, o las cosas que me faltaba mejorar, fue importante como la retroalimentación, para poder hacer algo al respecto para mejorar como terapeuta y mi labor con el consultante...”

También relató que su generación se distinguió por la colaboración y el respeto a las experiencias y perspectivas de cada uno/a:

“Creo que mi generación fue muy linda y muy colaborativa donde se respetó la experiencia de cada uno, donde todos colaboramos. Cada quien tuvo como una gran apertura y comprensión a su experiencia, y yo aprendí de ellos de sus participaciones, unas me ayudaron más o me hicieron más sentido que otras, pero todas fueron valiosas”

Respecto a la colaboración con las supervisoras, mencionó que fue un acompañamiento en su mayoría cercano, que fue transformándose conforme fueron transcurriendo los semestres:

“...la mayoría tenía un seguimiento muy preciso en cada caso, y escuchaban lo que yo quería hacer, y escuchaba sus sugerencias, fue como un acompañamiento. Pero no fue así en todo el proceso, porque al principio estaban como muy atrás de nosotros, pero

ya en el último semestre fue más libre, como más igualitario el asunto, fue como más de... ya vas para afuera, sí, te estamos acompañando, pero la chamba es tuya y si algo pasa vamos a estar ahí para ti, pero la chamba era más mía”

Peter relató que la imagen que sus compañeras/os y supervisoras tienen de él, se caracteriza por la alegría y por su habilidad para intervenir desde el enfoque de “Soluciones”:

“...muy alegre y risueño, creo que eso se llevarían de mí, bueno en soluciones”

“Creo que igual las voces de las supervisoras y de mis compañeras como que concuerdan, que soy empático, que llevo un buen proceso terapéutico, que soy alegre”.

Finalmente, consideró que algunas voces de las personas con las que pudo colaborar le seguirán acompañando, pues le compartieron su experticia, así como maneras distintas de abordar las situaciones que se le presentan.

c) Los retos

Peter comentó que uno de los retos a los que se enfrentó durante su formación en la maestría, fue el hecho de tener una opinión distinta a la de una de las supervisoras, con respecto a uno de los casos que atendía, situación que logró enfrentar haciendo preguntas para entender mejor por qué ella estaba mirando las cosas de esa manera, además de preguntarse de qué forma podrían emplear estas perspectivas distintas en favor de la persona consultante:

“...¡déjame te cuento un poquito el contexto!, pues es un chavo que fue como a cuestiones de duelo, había perdido a su padre, pero también estaba como en esa búsqueda de una pareja sentimental, y gran parte del proceso fue relacionado a tener una pareja sentimental, y recuerdo que la supervisora dijo que era como que nada más las usaba a las chicas, por ciertos comentarios que decía, pero yo no los vi de esa forma o yo no sentí que estaba haciendo eso realmente, y fue encontrarme con eso, fue como decir, pues a mí no me parece, pero preguntarle así como ¿tu cómo lo ves?, ¿por qué comentas eso?, fue como más conversar sobre las diferentes perspectivas y enfocarlas como al cambio, repensarlas y considerar lo que quiere el consultante”.

Señaló que además de hacer preguntas a la supervisora, una forma que encontró para hacer frente a esta diferencia fue conversar con sus compañeras para atender a cuestiones de género que él pudiera no haber visto en ese caso:

“...sé, que había una versión como de género, ahí sí, como yo creo que se ponía mucho el género, igual mis compañeras decían yo creo que podría haber algo de eso, y yo les decía, pero, ¡díganme cómo para yo entenderlo!, eso también me ayudó, preguntarles a

mis compañeras, este, pero sí fue como conversar con mis compañeras y la supervisora”

Otro reto para él, fue el hecho de acompañar a una consultante con la pérdida de su pareja, pues se enfrentó a las situaciones difíciles que ella había vivido:

“El último semestre, llevé el proceso de una mujer que perdió a su pareja que tiene como 45 años, es una mujer joven, tiene dos pequeñitos como de nueve y cinco años, fue un proceso interesante poder acompañarla por nueve sesiones. Creo que es el proceso más largo que he tenido hasta el momento, la mayoría de mis procesos de intervención no duran más de siete, ocho, pero sí, fue como más de acompañarla y yo imagino que es una experiencia bastante dura perder a alguien, y encontrarme con esa situación fue bastante fuerte, decía que sentía que le faltaban partes de su cuerpo, que se sentía incompleta, que se sentía rota... enfrentar eso es fuerte, transformar eso fue todo un reto...”

Peter, refirió que su manera de afrontar este caso fue con la empatía y la escucha, este caso fue importante porque también lo llevó a considerar el tema de la temporalidad dentro de los procesos terapéuticos; durante el proceso, se percató que se preguntaba qué tan rápido o lento tenía que llevarlo:

“...empatía, y también escuchar a la otra persona, tratar de comprenderla y pensar si tenía que ir a prisa, porque también está esto de “tiene que salir bien, súper bien, rápido”, pero también ir con calma...”

Respecto a la temporalidad, reconoció tres aspectos o “presiones” que lo llevaron a buscar que en los procesos con sus consultantes se procurara la brevedad en la medida de lo posible, (a) la literatura, (b) las supervisoras y (c) la institución:

“Creo que viene como de dos partes, o tres, porque sí, en la literatura si viene como que es terapia breve, entonces lo menos es mejor, yo creo que los profesores sí están como de viendo tus intervenciones y ver que las sabes hacer, también hay una presión de eso. También, hay una presión institucional, de periodo de tiempo, tienes que acabar y atender las sesiones en un tiempo determinado, y ya no hay más. Creo que serían como esas tres presiones.

Enfatizó que estas presiones pueden llegar a promover un desfase entre el ritmo de él o la terapeuta, el equipo y la persona consultante, lo cual tiende a incidir negativamente en el proceso:

“Pues creo que nosotros como sistema de supervisión, tenemos como nuestro propio ritmo, y eso no necesariamente va a la misma velocidad que el sistema del consultante, entonces, también apresurar cambios o hacer cosas que él todavía no está listo para

que el sistema evolucione, pues tampoco está chido, y se puede estancar el proceso o afectar en el vínculo terapéutico”

Peter argumentó que, haber acompañado a una persona cuyo proceso llevó más tiempo, le permitió reflexionar respecto al cambio y cómo es difícil tener la certeza de en cuánto tiempo ocurrirá o incluso si se dará dentro del proceso terapéutico:

“Creo que te podría hablar del último caso que fue el más largo, creo que en este ayudó bastante la supervisora, también la problemática era como de “pues vamos lento”, pero en otros aspectos, en otros procesos como que todo se ha ido cuadrando para que se terminen bien, sí, es como hacerlo mejor, lo que se puede, sin prisas, tampoco... ¿cómo lo diría?...es un proceso que no tenemos control, el cambio puede suceder en una sesión o puede que no suceda en este proceso, es algo que no se puede controlar, entonces, igual tenerlo en consideración es importante”

Para él, otro reto importante fue adaptar aquello que encontró en la literatura de enfoque sistémico con su práctica, en un contexto y época distintos a cuando fueron escritos esos textos. Además, comentó que algunas lecturas no le hacían mucho sentido, por lo que le fue especialmente difícil acercarse a ellas:

“...creo que antes tenía mucho la referencia de libros, en el libro tal viene ciertas preguntas, como que sientes que sabes súper bien, súper padre, pero otra cosa es trabajar ya con los consultantes, y con experiencias que no aparecen en ninguno de los libros, eso fue como la experiencia de estar y de hacer terapia. Ahora lo miro en la vida real, porque además, esos libros ya tienen mucho tiempo, están en los ochenta o noventa, estamos casi en el 2020, y la realidad si ha cambiado bastante, hay problemas distintos, que cyberbullyng, que, si te publican las fotos, hay otras realidades y otras problemáticas, que te llegan a consulta, divorcios por Facebook, es algo que no está en los libros viejitos”

“me acuerdo mucho de paradoja y contraparadoja, que se me hizo como una lectura como muy pesada y que no me hacía sentido, y como que ya se me hacía un tanto obsoleto; eso, no me hizo sentir como tal, si me costó trabajo verlo desde su mirada de ellos, este... creo que aterrizar las lecturas al hoy, es un poquito complicado...”

Su forma de encarar esta situación fue continuar buscando información más acorde a la época actual, además de tomar en cuenta la perspectiva de sus colegas y sobre todo del consultante:

“Creo que tres cosas, buscar información actual, si hay poca, pero puedes encontrar información, conversarlo con colegas; porque también es importante conocer cómo lo han manejado, qué saben, y preguntar al consultante (risas) cuál es su experiencia, cómo lo están viviendo ellos y cómo podría ser útil ese espacio”

Peter, visualizó como otro reto, el acompañamiento terapéutico para cada persona; para él, ha sido importante escuchar las voces de sus consultantes, atender a sus necesidades y no a lo que él pudiera creer que requieren del proceso:

“...cada consultante es un reto, porque cada uno tiene una vivencia y una experiencia muy particular, no es como que digas, ¡ah! “todos estos son iguales”. Cada persona tiene una historia, sus significados son muy peculiares”

“...preguntando al consultante, porque tú te puedes hacer como mil rollos, y problematizar cosas como que igual no están problematizadas, preguntar cómo puede servirle”

Respecto a los desafíos que ve para su futuro, Peter visualizó que, uno de ellos será el no contar inmediatamente con la retroalimentación de un equipo de supervisión:

“...la inmediatez de tener sus voces y su opinión va a ser lo diferente, porque yo creo que voy a tener todavía sus voces, sus opiniones, pero sin inmediatez”

Aunque Peter habló de varios retos por los que tuvo que atravesar y que aun le esperan en el futuro, él se reconoce como un agente activo a la hora de encarar cada una de esas circunstancias, pues identifica las habilidades y acciones que lo posicionaron en un lugar más favorable.

d) La autorreferencia y el estilo terapéutico

Peter comentó que gracias al intercambio estudiantil que tuvo en una Universidad colombiana, fue que conoció el concepto de autorreferencia, el cual tiene que ver con pensar en cómo aspectos personales del terapeuta están implicados en la terapia y pueden incluso promover el cambio en los y las consultantes:

“...la autorreferencia yo lo entendería como... tú, como persona, cómo todo lo que ves se pone en juego en colaboración con el consultante y que esos aspectos autorreferenciales se utilizan para promover el cambio, pero también, hay ocasiones donde no ayuda y falta ver como otras experiencias o ver más de forma íntegra a la otra persona, es como un ir y venir de lo que tú sabes o lo que tú conoces, con lo que la otra persona es”

A partir de que comprendió este concepto, refiere haber puesto más atención respecto a su persona y a la relación que se genera con las personas consultantes en el espacio terapéutico, aspecto que consideró importante integrar a su práctica:

“De eso.... me hizo poner la mirada en mí, me hizo reflexionar sobre mi práctica clínica y sobre lo que yo hacía, fue como tomar más conciencia de mi persona en terapia, que no solo es aplicar el modelo sino también es un vínculo que generas con la otra persona, y que todo tu ser, tu pensamiento, que todo, tus valores, tu historia, tus aspectos políticos también están ahí, entonces fue como...como un parteaguas, o como una mirada que se integra a mi práctica clínica”

Señaló que al ser un concepto “parteaguas” dentro de su práctica, una de sus expectativas al entrar a la residencia era continuar explorando ese concepto, sin embargo, no tuvo la oportunidad de hacerlo explícitamente:

“Creo que, pues sí tenía una expectativa de seguir abordando la parte autorreferencial del estilo terapéutico, pero bueno, eso no se dio tanto...”

Argumentó que la importancia de este concepto radica en evidenciar que la historia y premisas personales de los terapeutas, se hacen presentes en los encuentros terapéuticos y si no se miran pudieran llegar a invisibilizar las perspectivas y experiencias de los y las consultantes:

“Sí, como claridad del por qué y cómo lo estás haciendo, y también considero muy importante la autorreferencia, o sea, la parte personal, tu propia historia, porque creo que como persona tienes tu propia experiencia, tu forma de afrontar los problemas de distinta forma, pero no significa que esas formas le hagan sentido en cómo ellas podrían solucionar sus problemas, con esos recursos, son como cosas muy distintas que pueden ayudar, o que igual no le puede hacer sentido, o... que para ti puede ser la mejor intervención, pero para la otra persona no le funcione, no le haga sentido. Ver cómo tu como colaboras, y decir que tú no sabes la neta del planeta, es importante considerarlo como terapeuta. La autorreferencia y la heterorreferencia tiene que ver con la cibernética de segundo orden, poder observarte como parte del sistema y el cómo colaboras con el sistema consultante.”

Comentó que, tener en cuenta esta idea le permitió notar que había aspectos en torno al género que podía replantearse, además, señaló que esa autorreferencialidad acompañada de las voces de otras personas durante la maestría, incidieron también en su forma de vivir su propia sexualidad:

“...ciertos cambios en aspectos de género, por qué sí ver ese tipo de temas de género, desigualdad, si fue como un cambio para mí en la forma de, por ejemplo, frases como “pareces niña” o cosas así que digo ¡wow, yo esas cosas las decía! que ahora las escucho y se oyen horrible y pésimo, este, sí, creo que fue un cambio en la forma de ayudar a otras mujeres, o de acompañarlas... y creo que también mi sexualidad la vivo más plena o más relajada...”

“...Creo que como que pude escuchar como otras voces, otras formas de vivir la sexualidad distinta y eso me abrió el panorama y no pasa nada, y está chido vivir la sexualidad plena”

Peter pudo notar la relación que tiene lo personal con lo profesional, por lo que el voltear a mirarse como persona durante su proceso de formación, fue muy importante para él, pues pudo descubrir aspectos que eran poco visibles antes de conocer la autorreferencialidad, aspectos que comentó, lo llevaron a plantearse trabajar más consigo mismo:

“Creo, y eso no tiene mucho que pasó, creo que analizar mi propia historia de vida también tiene sentido ¿no?, porque hay cosas que son implícitas que ya vemos como muy normales, todos los días nuestra forma de ser está impregnada de eso y no nos damos cuenta, y no sé, apenas llegué a ese sentido en algunas cosas, porque bueno yo soy gay, y como que, de cierta manera en mi casa tenía como cierta careta, cierta etapa sí viví en el closet por este miedo a no ser aceptado por mis papás, creo que fuera de mi casa era una persona bastante diferente, pero también afuera una parte de mí también la guardaba para mí, no sé cómo explicarlo, una cosa como más privada, siento que, me puedo considerar una persona muy popular, y que muchas personas me conocen, pero realmente pocas personas conocen realmente como soy yo y apenas me di cuenta que puede tener relación lo que aprendí en mi casa, la parte de ocultarme con mis papás creo que podría tener relación con esta parte de tener una parte privada para mí afuera con los demás y no necesariamente relacionado con mi sexualidad”

“Pues te toca chambear, para mí no es un problema, pero igual podría hacer cosas diferentes y ya sé cómo, entonces fue como darme cuenta, o sea, sí estoy bien, pero estoy en la parte de mostrarme más como soy”

Respecto al estilo terapéutico, Peter lo definió como la manera particular en la que cada terapeuta hace uso de los modelos terapéuticos, describiendo el suyo como enfocado en los recursos, acompañado de metáforas y el humor:

“Es como tú utilizas ciertos modelos de intervención, porque ahí están los modelos, están como muy formados, pero la forma en la que tú lo aplicas y el estilo personal, no es algo como que aplicas y ya todo mundo sale, si no siempre hay algo personal, y la forma en la que tú lo aplicas es la forma, pues se ve tu estilo al hacer terapia, o sea puedes hacer soluciones, pero tu estilo es como más metafórico o más de anécdotas”

“Sería enfocado en los recursos, en las excepciones, metáforas también me gusta retomarlas, el humor también, sí sería eso, pues creo que esas son las herramientas que utilizo para, sí, son las principales estrategias que utilizo”

A partir del concepto de autorreferencia, Peter narra lo importante que fue para él, estar pensándose de forma integral como persona, pues desde que conoció estos conceptos comprendió que no puede dejarse de lado aquello que suele llamarse “la persona del

terapeuta” dentro de su labor, ya que siempre forma parte de la manera en la que conversa con sus consultantes.

e) Acompañar a los/las consultantes

Peter, describió el ser terapeuta cómo alguien que acompaña y colabora con sus consultantes y además posee características que favorecen la relación terapéutica:

“Lo describiría como en varias palabras acompañar, colaborar, tener empatía, creatividad, también un poco de optimismo, también resiliencia, porque en los momentos de crisis uno sale fortalecido, sería como una persona con la que tienes una relación donde puedes encontrar todo eso...”

Mencionó que, en un inicio llegó a sentir temor por no ser tan experto en los procesos de acompañamiento, ante lo cual le fue útil percibir la colaboración del equipo y la supervisora, además de reconocer que no sólo es importante el saber teórico sino la relación que se construye con los/las consultantes:

“Creo que, sí había un poco de temor por no tener la expertés, pero igual me sentía como acompañado con mis compañeros y con la profesora, y también creo que una de las cosas que ahorita recuerdo, o que para mí es muy importante es como esa actitud, como esa forma de estar para el otro, creo que también es importante más que el modelo, sí creo que es importante las preguntas, intervenir, pero también la forma de estar con el otro, también es parte de la terapia y no se debe dejar pasar”

Señaló que la inseguridad y la duda lo acompañaron en especial cuando atendió a los primeros pacientes dentro de la residencia, sin embargo, para él era importante poner en práctica sus conocimientos como una forma de confirmar o consolidar lo que ya había aprendido:

“Pues sentía...cierto, un poco inseguro, pero más que inseguro como en confirmar, no sé cómo decirlo...como consolidar todo lo que veía en la maestría, sí lo veo un poco dubitativo (refiriéndose al Peter del inicio de la maestría), lo veo ...pues...como decirlo...sí, como no tanto en contacto con el otro...”

“...antes había como más nervio, creo que siempre hay nervio en las primeras sesiones, pero también recuerdo que también soy bueno para otras cosas, soy experto en todo lo que he aprendido, yo diría como más confianza y con la capacidad de preguntar al otro, ¿vamos bien? ¿de qué te gustaría hablar, conversar? como esas son preguntas muy importantes para colaborar, para estar con el otro”

Al referirse al acompañamiento, Peter hizo alusión también a la metáfora arquitectónica para hablar de los sistemas humanos, comenta que los espacios que habitamos sufren transformaciones, así como ocurre con otros sistemas y que las personas en busca de terapia usualmente acuden porque algo ocurre con sus casas (con la forma en la que se habitan a sí mismos y a las relaciones y estructuras que los rodean):

“...no hay edificios con el mismo propósito, no hay lugares en la tierra, que sean iguales... el lugar y el material los cuales determinarán su forma, las cuales están relacionadas con la integridad y la verdad de cada obra, de cierta forma cada edificio es algo vivo como un ser humano...”

“... a veces pienso que nosotros, además de vivir en casas, vivimos en lugares donde hay historias y relaciones, una estructura que surge de la compleja interacción social, cultural, histórica y política en un contexto determinado, igualmente pienso que, las personas que acuden a terapia, ha ocurrido algo en sus casas, algo ha pasado que han generado cierto malestar y sensación de estancamiento, y es en el encuentro con el terapeuta donde existe una disolución o una transformación de aquello que los ha traído a consulta...”

La terapia entendida desde esta metáfora es para Peter un proceso colaborativo a través del cual se generan cambios en los espacios que las personas habitan manteniendo una perspectiva relacional y compleja:

“creo que la terapia la podría considerar como un proceso artístico de cambio y retroalimentación... es un proceso de transformación que se realiza en el encuentro con el otro respetando la integridad y la esencia de cada persona; un vínculo colaborativo, amoroso y de posibilidades. Somos seres en constante cambio y adaptación en relación con otros en un contexto, con una historia y un futuro en co-construcción”

“...retomando esta metáfora de la arquitectura, son muchas las cosas que se pueden hacer en el proceso terapéutico, a veces es necesario iluminar ciertas partes de las casas, hacer un espacio para ventanales y puertas, para resanar, pintar paredes, ampliar espacios, colocar otras paredes, hacer limpieza, reconstruir, organizar...”

“...nuevos significados, realidades, historias, y formas distintas de relación surgen a través del proceso dialógico, colaborativo del terapeuta y los consultantes...”

Peter piensa que la opinión que tienen de él las personas que ha acompañado, se centra en la atención, la confianza y la escucha que él busca esté presente en las sesiones:

“...yo pienso, creo que pensarán que soy una persona muy atenta, creo que los escucho, que se sienten escuchados, creo que tendrían como la confianza de decir «es por aquí no o por acá, sí». Se sentirían como confiados, y tendrían como una buena perspectiva de mí, porque siempre me decían ¡ay, se me va el tiempo muy rápido!”

“Creo que también dirían que generalmente estoy de buenas, con una sonrisa en el rostro...”

Peter reconoce la trascendencia que tiene en los procesos, la relación que teje con sus consultantes y la postura con la que se dirige a ellos/as, en las conversaciones, para él, ha sido muy importante poner atención en la manera en la que acompaña, más allá de las técnicas que emplea para hacerlo.

f) La satisfacción

Peter señaló como momentos fundamentales dentro de su formación, tres aspectos que le dieron satisfacción, el primero de ellos relacionado con el acompañamiento a sus consultantes al final de sus procesos terapéuticos, pues en esos momentos pudo visualizar con mayor claridad los cambios que se produjeron:

“...al final del proceso terapéutico me quedo mucho como las experiencias de los consultantes, de ver esos cambios, pues sí, me pone alegre, me pone feliz verlos distinto, me llena de satisfacción, de poder acompañarlos, porque la chamba es de ellos; pero sí me acuerdo de mi primer paciente que atendí en el ISSSTE, como que sí llegó como muy cambiada muy agradecida, llegó como con una depresión muy cañona... si fue muy impactante la primera sesión a la última; y también la última consulta que atendí aquí se fue como muy agradecida, muy... más en paz, más tranquila hacia lo que ella tiene que hacer”

Remarcó que él vive los procesos como acompañamientos que le producen alegría, pues son las personas quienes realizan las acciones fuera del espacio terapéutico, por lo que le produce alegría poder ser testigo de los cambios y avances que logran en sus vidas:

“Pues es una alegría, sincera de que pudiste colaborar y acompañar a otra persona, porque tú estás con esa persona una hora cada quince días, esa persona hace todo el trabajo los demás días, es como muy, no sé cómo describirlo, es muy alegre acompañarlos...”

Hace referencia también al proceso de realizar su tesis pues dicho proceso le permitió cristalizar su conocimiento y reflejarlo de manera escrita:

“...ahorita pensando en mi etapa final recuerdo todo el proceso que tuve que hacer para la tesis, como ponerlo a prueba y escribirlo, y ver todo lo que se ha plasmado”

“y con forma, fue como muy chido muy satisfactorio, está muy padre y verlo y decir ¡wow! yo lo hice...”

Comentó, que haber regresado a Colombia a presentar una ponencia mientras estuvo en la residencia fue parte de los momentos importantes para él, pues pudo representar a la UNAM pese al nerviosismo y la ansiedad:

“...y de otra cosa, creo que regresar a Colombia fue un proceso muy chévere porque sí tenía ganas de regresar, pero yo sabía que tenía que tener un pretexto bueno para regresar y dar una ponencia en Colombia sí me llenó de nervios y ansiedad por que era un auditorio muy grande, pero sí fue muy padre representar a México y a mi universidad. Además de ver a profesores con los que tuve clase y conocer nuevas profesoras.”

Este acontecimiento que es el conjunto de varios momentos, le han permitido a Peter mirarse como alguien capaz de cumplir sus objetivos, y de visibilizar también los recursos que tiene para hacerlo, como la constancia o la perseverancia.

g) La madurez

La metáfora arquitectónica le permitió a Peter identificar cuatro procesos que ocurrieron a lo largo de la residencia: (a) conocer maneras de coconstruir, (b) poder mirar cómo es su propia casa, (c) poder transitar entre su casa y la casa de las personas que acompañaba y (d) lograr colaborar con otras personas para generar cambios:

“...durante el posgrado podría decir que pasaron cuatro cosas importantes, la oportunidad de conocer diferentes formas de coconstruir con el otro; la segunda se refiere a la oportunidad de ver mi propia casa, es decir, observar y tener consideración de mis perspectivas formas y proceso y estilo que yo utilizo para colaborar con el otro; el tercer aspecto me refiero a la capacidad de desarrollar y transitar con entre mi autorreferencia y la heterorreferencia, es decir, observar a los otros de manera íntegra, por último, poder colaborar con mis compañeros y consultantes. A veces solo con poner una nueva planta en una habitación puede ser el inicio de una serie de cambios y procesos en un solo espacio”

Estos procesos lo llevaron a consolidar su madurez como terapeuta, reconociendo y confirmando sus habilidades, contemplando a su persona y su estilo; en ese sentido, argumentó que pudo reafirmar que el modelo de Terapia Breve Centrado en Soluciones es el que más se adecua a la manera en la que entiende la terapia y su quehacer, por lo que, partiendo de esa línea, ha podido integrar a su práctica otros aspectos conforme lo requiere cada caso en particular:

“Yo creo que soluciones, o ese modelo, desde mi forma de vida y mi percepción y experiencia diría que se ha fortalecido, es una herramienta bastante útil, que me

funciona bien, creo que siempre será mi eje principal, enfocarme en los recursos y las excepciones, pero también he aprendido a integrar otras cuestiones, como hasta de Minuchin, a hacer intervenciones como igual narrativas, o hablar de aspectos políticos como la masculinidad, se van integrando, sí es como varios libros que están en mi cabeza y puedo ingresar en ellos...”

Comentó que actualmente se mira como un terapeuta más seguro y genuino, que ha madurado gracias a las perspectivas diversas con las que se fue encontrando:

“Lo veo más seguro, con otra forma de acompañar a la gente, más variedad en lo que hace, más tranquilidad, y siendo una persona muy genuina. Ahora ya menos inseguridad y más genuino, lo veo como más maduro y con otras perspectivas, como una perspectiva de género, aspectos políticos, aspectos complejos, lo veo maduro en esos aspectos”

“Me siento maduro, me siento tranquilo, me siento como un terapeuta más seguro, sí, más seguro...con un vínculo con el otro, colaborar más que nada, ¡sí, maduro!”

Para él la madurez es la claridad de saber hacia dónde se dirige en las sesiones, además de tener la capacidad de adaptarse a lo que él o la consultante requiera:

“Como más claridad de lo que estoy haciendo y por qué lo hago, y también claridad para decir si la estoy cagando, o si no es por ahí, o cambio de ruta, y pregunta...si yo la estoy cagando, hablemos de lo que tú necesitas”.

También relacionó la madurez con la posibilidad de enfrentarse en un futuro a dilemas éticos o a casos muy particulares donde no es posible aplicar un protocolo ya establecido, vinculando la madurez con la idea de acompañar y estar ahí para las personas que lo consultan:

“Pues yo creo que me voy a enfrentar con problemas muy particulares, o muy precisos, o sea, no podría generalizar, creo que no me atrevería a aplicar un protocolo, como si estuviera descompuesto y con esto lo arreglas, creo que es como más acompañar, creo que es estar ahí para el otro, pero yo me enfrentaría a casos diversos, y yo creo que dilemas éticos, abuso sexual, yo creo todos los profesionales de la salud nos podemos enfrentar a problemas éticos”.

Además, comentó que, sí se cumplió la expectativa de confirmar sus habilidades y conocimientos y perfeccionarlos, lo que lo ha llevado a consolidar su madurez y experiencia:

“Sí, como la expectativa de ser un buen terapeuta, bueno, perfeccionar estas habilidades interventivas clínicas, sí, tengo como más abanico interventivo, una visión compleja de las relaciones humanas lo veo consolidado, y con más experiencia con consultantes, eso me ha dado seguridad”.

Respecto a su futuro ahora que siente más consolidada esa madurez como terapeuta, comentó que quisiera seguir ganando experiencia, y poder desenvolverse en distintos ámbitos, entre ellos, el comunitario, e incluso poder tener proyectos en otros países e incursionar en aspectos no clínicos como la escritura y otros aspectos creativos:

“Me miro viajando, espero viajar, ayudar más a personas, me veo con más experiencia clínica y profesional, igual me gustaría ser como comunitario, este sí me gustaría hacer diferentes cosas, me gustaría hacerlas aquí o en otros países como Colombia, me gustaría regresar ahí...igual escribiendo no solo aspectos como clínicos, igual me gustaría escribir una novela, hacer otras cosas creativas”.

A partir de la idea de madurez y expertise, Peter deja ver que piensa en la identidad como algo que se va consolidando conforme adquiere experiencia y conocimiento en el ámbito clínico, en ese sentido, aunque reconoce que pueden presentársele desafíos más adelante, esta madurez le daría la posibilidad de mirar esos retos como situaciones que son parte de su labor, sin que representen una gran proeza.

Ordenación de los acontecimientos

El orden que Peter le da a los acontecimientos, de inicio es cronológico, sin embargo, fluctúa entre el pasado y el presente para ofrecer contrastes o detallar su narración. Concluyó, haciendo alusión al presente y al futuro.

Estabilidad de la identidad

El personaje principal dentro de la historia de Peter es él mismo, acompañado de personajes secundarios como: (a) su equipo de supervisión, quienes nutrieron su práctica con una constante retroalimentación y sus perspectivas particulares respecto a los casos; (b) sus supervisoras, de quienes se sintió en su mayoría acompañado de manera cercana; (c) los y las consultantes a quienes acompañó a lo largo de su proceso de formación, cada uno de los cuales implicó un reto distinto, y con quienes pudo confirmar y reafirmar su conocimiento y la importancia de la relación terapéutica; (d) sus maestros/as de la licenciatura, quienes fueron las/los primeros en mostrarle el pensamiento sistémico; (e) sus amigos y amigas, quienes estuvieron acompañándolo y animándolo a continuar y (f) su familia, quienes lo apoyaron a lo largo del proceso.

Vinculaciones causales

Peter vinculó el hecho de encontrar una postura rígida por parte de alguna de las supervisoras, con el restringir las posibilidades dentro del espacio terapéutico, situación que para él puede estar entorpeciendo el proceso más que favoreciéndolo:

“Creo que, lo que no me hizo nada útil fue encontrar por parte de la supervisora como una postura muy rígida, como verdades muy absolutas, y como que no, pero es esto, y eso a veces puede estancar otras versiones u otras posibilidades hacia los consultantes”

Relacionó también el hecho de haber tenido un contacto previo con las ideas sistémicas (en la licenciatura) con tener cierta ventaja, y poder comprender más fácilmente lo que las maestras le enseñaban en la maestría:

“Es una ventaja, porque yo veía a mis compañeros que a veces les costaba más trabajo o las leía como más desde el cognitivo conductual, y pues yo nací desde la sistémico, ha sido la única donde yo he estado hasta el momento...”

Para Peter el estilo del terapeuta está influenciado por lo personal, es así que, lo autorreferencial es indispensable en la formación del estilo e identidad terapéutica:

“Porque, no se da el espacio, creo que el terapeuta debe tener una voz y tener conciencia de lo que está haciendo, porque a veces tenemos toda la atención en la familia o con el consultante, que perdemos de vista el cómo yo estoy colaborando con el otro, entonces creo que es importante cómo colaboras, porque puede ayudar y puedes hacer clic con el consultante y está súper chévere, pero hay momentos en que lo que tus ideas o ciertas experiencias tuyas no le hace sentido al consultante, o no es lo que esperaba, o no generan el cambio. En ocasiones hace falta ver otras perspectivas y poder observar el proceso de colaboración que ocurre entre el consultante y tú.”

Cabe resaltar, que dentro de las vinculaciones que hace Peter, la idea del rencuentro con las ideas sistémicas y el hecho de haber estado en contacto con ellas desde la licenciatura, lo hace mirarse en una posición de ventaja, en relación a sus compañeros; por otro lado, las otras vinculaciones que establece, tienen que ver con la noción de “colaboración” que él enfatiza constantemente como necesaria tanto en la relación con las supervisoras, como con sus consultantes, aspecto que está presente también en la manera en la que piensa su acompañamiento.

Signos de demarcación

Los signos de demarcación que Peter empleó para iniciar su relato fueron “mmm”, “eee”, que denotaban que se encontraba pensando la respuesta a la pregunta que se le formuló, también iniciaba sus respuestas generalmente con la palabra “creo que”, que se relaciona con el uso de un lenguaje tentativo pues se trataba de narraciones desde su experiencia. Para explicar usaba “o sea”; para acotar algún aspecto “bueno”; para concluir sus relatos y respuestas, hacía uso de silencios para denotar que había terminado su idea.

6.4.3. Forma narrativa

A continuación, presento la representación gráfica de la narración de Peter, la cual tiene la peculiaridad de contar con ciertos elementos de *saga heroica* y también de *comedia-romance*; la cual de acuerdo a la propuesta de Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) se caracteriza por una narración regresiva que es seguida por una progresiva, sin embargo, en la narración de Peter, aunque pareciera que existen también fluctuaciones, la mayoría de esas fluctuaciones se dan desde una evaluación positiva, por lo que para Peter, fueron eventos, que no entendidos como grandes retos, sino como eventos por los que tuvo que pasar para ir alcanzando una mayor madurez como terapeuta.

Esta forma se aproxima más a la comedia-romance, también porque se asume que al final del relato se restaura la calma y la narración concluye con una fase de estabilidad, como se aprecia en la figura 12.

Figura 12.

Forma narrativa del relato de Peter



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo en el relato de Peter, en el eje Y (vertical), se presenta la valoración (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en la narración.

6.4.4. Coedición

Para la etapa de coedición tuvimos un encuentro vía zoom, en el que se presentaron los objetivos de la investigación, así como la aproximación teórica. Luego de la presentación, procedimos a leer de manera conjunta el análisis de la narrativa de Peter, comenzando por la reconstrucción de la historia y hasta el punto “e” de los acontecimientos relevantes ya que, el encuentro se alargó, le propuse vernos nuevamente por el mismo medio para terminar la coedición y como otra posibilidad, que pudiera ajustarse mejor a sus horarios, le propuse enviarle la narrativa para que pudiera terminar de revisarla a su ritmo; Peter decidió que le quedaba mejor la segunda opción; le hice llegar el documento y él lo regresó con los cambios así como con un audio de sus impresiones.

A continuación, se presentan las observaciones que Peter realizó respecto a su narrativa:

Para Peter fue importante acotar que la metáfora arquitectónica que compartió en la entrevista, aunque aún le generaba sentido, también le parecía que podía sonar un tanto rígida, enfatizando que le gusta seguir pensando en la arquitectura, pero desde un ángulo más artístico y creativo:

“Creo que lo narrado, escucho como esta narrativa muy estática, sí tengo la concepción compleja y estructural, pero creo que esas casas las consideraría como más dinámicas y en constante cambio, igual el proceso de transformación no lo considero tan rígido o como hacer una instalación nueva, sino más artística, más amorosa, así como lo considera Humberto Maturana, quizá hasta más poética o de sentido, haciendo referencia a Marcelo Pakman, de hecho ahí hice el paréntesis de que puede haber más cosas de las que menciono, que siempre hay apertura, más cosas para el cambio, como más flexibilidad, haría falta ponerle a esa metáfora”

Además, comentó que actualmente identifica su labor con otro tipo de metáforas, por ejemplo, la dialógica, pues considera que la transformación en la terapia, se da sobre todo a partir de las palabras:

“Creo que me hace más sentido ahora el dialogo o la metáfora dialógica, pero tampoco creo que esté tan alejado, y si una parte de mi todavía me hace sentido, más como en el arte y la transformación a través de las palabras”

“Creo que es lo que he aprendido y me hace sentido ahorita, no tanto respecto a lo rígido...”

Al centrarnos en la meta del relato, Peter prefirió emplear la palabra “reencontrarse” más que confirmar, al hacer referencia al proceso de volver a estar en contacto con ideas que ya había explorado en la licenciatura, además comentó que, la maestría le brindó también la posibilidad de relacionarse de manera distinta con los consultantes

“Me agrada más la parte de reencontrarme con el conocimiento, aunque también estaba abierto a aprender más y a ser más experto en la terapia y tener más herramientas para el cambio, aprender cosas para el beneficio de los consultantes y tener mejores resultados.”

“Creo que una parte sí se confirmó, también aprendí a vincularme con los pacientes de distinta forma, como más colaborativa, como que pensamos que tenemos toda la expertés del mundo, pero realmente no es así...”

Respecto a las expectativas que Peter recuerda que tenía antes de entrar a la residencia, señaló que, aunque la experticia y la claridad le eran importantes, también buscaba encontrar maneras de manejar la incertidumbre, señaló que además de esas cosas, encontró las diferentes perspectivas que le ofrecieron sus compañeros y compañeras:

“Experticia, claridad y seguridad, creo que es importante, como funciona, todos los elementos y cuáles son las posibilidades para el cambio, manejar la incertidumbre frente a los dilemas de cambio...”

“¡Fíjate que, ahorita que lo leo sí hay una parte de mí que buscaba confirmación, decir esto si funciona, esto si sirve!...”

“Creo que diría que sería reencontrarse con ahorita se me viene a la mente la experiencia con mis compañeros, el escuchar como otras voces y otras experiencias”

En relación a los retos que vivió durante su formación, Peter señaló que ahora que ejerce su vida profesional, se ha encontrado con retos de otra índole que en principio no sabía cómo abordar, pues son casos muy específicos del contexto y la cultura en la que vivimos y que no necesariamente vienen reflejados en los libros de terapia familiar:

“... no sé si pueda agregar otros retos, creo que me han tocado casos en el consultorio, difíciles, complicados y diferentes que no vienen en ningún libro y en ningún lado, son muy particulares, igual te comparto, apenas estoy atendiendo un caso de divorcio, estoy atendiendo al señor y él se divorció porque la chica se empezó a endeudar, no 10,000 pesos, sino así tipo 400,000 ese tipo de situaciones no vienen en ningún lado y poder hacer algo ante eso creo que sí fue un reto, creo que el reto es enfrentarme a casos que nunca he atendido anteriormente, eso sería”

Señaló que, otro de los casos que le implicó un desafío fue uno sobre delincuencia organizada, Peter expresó que es un tema sumamente relevante en nuestros días, sin embargo, hay poca literatura que haga referencia a cómo abordar esos temas, por lo que en este caso en particular tuvo que resolver dilemas y posicionarse ante una situación que representaba un riesgo tangible para su consultante:

“Otro reto que enfrenté y que no se habla es la parte del narcotráfico y la violencia organizada, eso me tocó a principios de año, de un consultante que vivió como un asalto, la narración fue rara, entraron a su casa y se llevaron muchas cosas, entraron con armas largas, entonces también fue todo un reto, conversar de su seguridad, de su tranquilidad, pensaría que también fue un estrés postraumático el vivir esa experiencia y creo que es un reto que no me había tocado hasta el momento, si fue todo un reto porque no le podía decir ¡cámbiate de Estado!, ¡cámbiate de lugar!, el cambio está limitado a ciertas cosas, en ese caso atendí a un chavo que estaba en la empresa,

hablamos de su seguridad, de protegerse, tener planes de acción, posiblemente cambiar de residencia y hablamos de esos dilemas, fueron conversaciones muy diversas, también de las cosas padres que le ocurrieron después de eso...”

Comentó que, el tema de la temporalidad, la duración de los procesos y la estructura institucional, son dilemas que siguen acompañándolo, pues en la empresa que trabaja actualmente, también tiene acotado el tiempo que deben durar los procesos, sin embargo, ha podido lidiar con la presión pues sabe que las personas a las que acompaña cuentan con otras posibilidades de acompañamiento y contención

“...también me he enfrentado como a esos dilemas del tiempo y de las sesiones, porque la empresa en la que trabajo también tiene condiciones muy específicas, es una empresa que se encarga de dar atención psicológica a empleados de otras empresas que cuentan con esa prestación, entonces para una empresa son ocho sesiones y para la otra son seis sesiones, de ahí entonces, ayudarlos, colaborar para que su motivo de consulta se disuelva, se solucione o llegue a un lugar mejor, digamos que tengo todavía esa presión, pero ¡fíjate que no tanto!, porque también tienen la prestación de psicólogo telefónico, entonces cuando acaban las sesiones pueden seguir haciendo uso de ese recurso, entonces no los dejan tan solos aunque no es un seguimiento personalizado, es más de contención”

“Al final me he sentido satisfecho del trabajo que hago con ellos, en esas seis u ocho sesiones...”

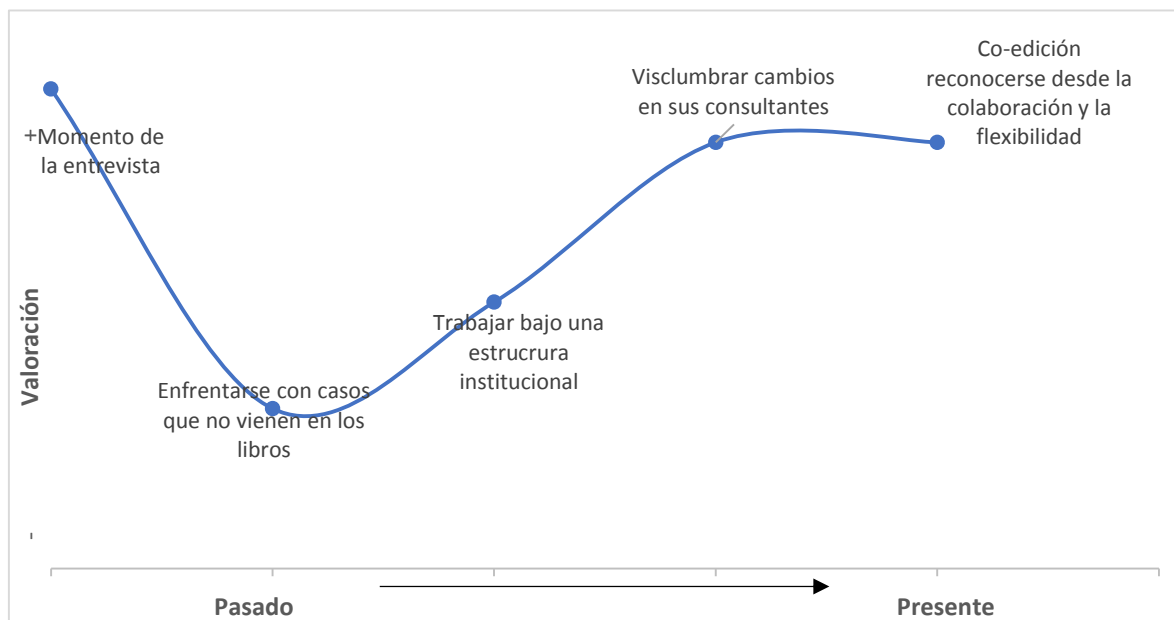
Finalmente, respecto a la experiencia de participar en el proceso de coedición de su narrativa, mencionó que le pareció un ejercicio autorreferencial, a través del cual pudo notar el crecimiento que ha tenido como persona y como terapeuta, así como vislumbrar que aún quiere continuar creciendo en ambos sentidos:

“Creo que fue una experiencia muy contemplativa y autorreferencial, el poder encontrarme con pensamientos, narrativas, percepciones sobre mi persona y mi trabajo terapéutico, puedo notar madurez, crecimiento, experiencia, desde que se realizó la entrevista, observo cosas similares como la parte de la alegría, la parte de conectar con el otro, esas cosas se han mantenido, a lo mejor tengo más cautela o voy con más calma, puedo notar eso”

“Tengo una sensación como de tranquilidad, esa sensación que tienes después de realizar una reflexión. Esa sensación de poder mirar un lago, de poder mirar tu reflejo, tanto lo que hay alrededor. También me quedo con una sensación de poder seguir creciendo, evolucionando de cierta manera, de manera personal y como terapeuta...”

Figura 13.

Forma narrativa del segundo encuentro con Peter



Nota. En el eje X horizontal, se presenta el transcurso del tiempo en el relato llevado a cabo en la coedición de Peter, en el eje Y vertical, se presenta la valoración (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en esta fase.

Este gráfico permite observar que, si bien Peter refiere haberse enfrentado con nuevos retos, como encontrarse con casos desafiantes que no se enseñan en los libros o tener que adherirse a los requisitos de la institución donde actualmente trabaja, esos eventos no alcanzan una evaluación negativa que permita visualizar oscilaciones importantes en el gráfico, por lo que podría considerarse que la narrativa de Peter continúa con una mayor tendencia hacia la forma *comedia-romance*.

6.5. El cuento del caballero. La narrativa de Yukio

6.5.1. Reconstrucción de la historia

Yukio es originario de la zona centro de México, estudió Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, donde tuvo sus primeros acercamientos a la práctica clínica desde un enfoque cognitivo conductual. En esos espacios también comenzó a integrar algunas técnicas de los modelos sistémicos a petición de una de sus maestras.

Al salir de la licenciatura, Yukio empezó a colaborar en un Centro de Desarrollo Comunitario, donde a pesar de que sus ingresos eran variables y poco estables, pudo ir desarrollando mayor experiencia clínica. Posteriormente, sintió la inquietud por aproximarse al área de las neurociencias, de la cual no había aprendido mucho en la licenciatura, por lo que decidió hacer su tesis abordando dicha temática y se acercó a una asociación de neuropsicólogos, lugar en el que también atendió pacientes, y se volvió “el especialista en casos difíciles”.

Durante su paso por esa asociación y en el proceso de redacción de su tesis, se percató de que énfasis se ponía en la evaluación y se dejaba de lado la intervención, por lo que tuvo que aprender por su cuenta a realizar intervenciones. En ese momento, él se consideraba “ingenuo y ecléctico” pues integraba ideas de diferentes posturas, pero siempre siguiendo una línea cognitivo conductual; desde esa postura, se integró a trabajar en una casa de cultura, donde su habilidad de ser “autodidacta” fue fundamental para poder enfrentar los casos complejos que se le iban presentando en la consulta.

Yukio, tomó la decisión de estudiar la maestría con residencia en Terapia familiar pues su tutor de tesis le planteó la idea de que le sería útil especializarse, y no quedarse en el nivel básico, refiriéndose al que suele brindar la licenciatura, así, luego de analizar las diferentes residencias que ofrecía el posgrado en Psicología de la UNAM, optó por Terapia Familiar, ya que consideró que englobaba todos sus intereses.

Luego de postularse por segunda ocasión, ingresó a la residencia de la FES Iztacala. Su acercamiento a la teoría sistémica y a las técnicas que proponía cada modelo requirieron

ser ajustadas a su estilo de aprendizaje (vivencial), ya que, para él, es fundamental poner en práctica el conocimiento teórico. Por ello, la supervisión fue extremadamente importante, siendo muy divertido el proceso de aproximación teórico-vivencial a las premisas, aunque también relató aspectos teóricos que no terminó de internalizar, por lo que señaló que lo hará por sus medios y fuera de la maestría. Conforme fue entendiendo la epistemología del pensamiento sistémico, Yukio se sintió en mayor posibilidad de “revolver” las técnicas, ya que los modelos que revisó compartían ciertas premisas que los hacían compatibles.

La modalidad de supervisión que conoció en la residencia, le pareció sumamente novedosa comparada con su experiencia de supervisión durante su práctica clínica en la licenciatura, ya que ahí no había cámara de Gesell ni un equipo de supervisión que pudiera ofrecerle diferentes perspectivas.

A lo largo de las supervisiones, él se enfrentó a casos especialmente retadores, como un caso de violencia que le permitió reconocer que puede haber temas que lo tocan de manera personal, pero, además, percatarse de que aun sin tener todas las respuestas es posible intentar acompañar a sus consultantes. También logró identificarse con otra de sus consultantes a través de la “autoexigencia” y la “rareza” con la que ella se autodescribía, esta conexión le permitió generar una buena relación terapéutica útil para él y la consultante.

Conforme iba atendiendo casos, acompañado del equipo y de las supervisoras, escuchó retroalimentaciones que lo validaban y promovían su confianza y congruencia como terapeuta, sin embargo, también se enfrentó a otras que, por ser tan directas, llegaron a hacerlo sentir mal, en especial las recibidas en la última etapa de su formación.

Yukio notó que la manera en la que cada supervisora dirigió el proceso, incidía en el equipo y en el ambiente que se generaba en las supervisiones; vislumbrando así, la importancia de tener una buena relación con cada una de las supervisoras, pues señaló que de ello depende también el poder transitar por el proceso de formación de mejor manera.

De esta manera, fue encontrando estrategias para “sobrevivir” a dicho proceso dentro de la maestría. Mencionó que las ha ido construyendo a lo largo de su vida, una de ellas está basada en principios como “la supervivencia del más fuerte”, es decir, el seguir intentando

pese a las equivocaciones y/o la importancia de adaptarse a las situaciones y contextos para poder responder a las circunstancias que se van presentando.

La flexibilidad fue otra de las estrategias que le permitió adaptarse y escuchar perspectivas distintas a la suya sin estresarse de más. Además de procurar darse espacios para descansar e intentar equilibrar las otras esferas de su vida, como su familia, su trabajo y sus amigos/as, así como mirar a futuro y “estar siete pasos más adelante” le permitieron sentirse tranquilo en su paso por la maestría.

Actualmente Yukio se define como un terapeuta integrativo, se reconoce como una persona que tras concluir la maestría ha logrado desarrollar mayor sensibilidad, capacidad para expresar sus emociones, así como para lidiar con la incertidumbre que conlleva el no tener certeza ni control absoluto de lo que ocurre en el espacio terapéutico. Sin embargo, se sigue pensando como un terapeuta ligado a las experiencias más que a cuestiones teóricas. Finalmente, señaló que, para su futuro como terapeuta, proyecta la posibilidad de poner en marcha un consultorio junto con dos de sus compañeras, esperando que en algunos años éste pueda llegar a convertirse en una escuela de pensamiento sistémico.

6.5.2. Componentes Narrativos

A continuación, detallo los componentes narrativos que identifiqué en la narración de Yukio:

Meta

La meta del relato de Yukio fue *transmitir que su postura de vida le ha posibilitado habitar espacios desfavorables, retadores y/o de alta exigencia, saliendo airoso de ellos*. Por ejemplo, menciona que para él no ha sido sencillo abrirse paso en los distintos espacios en los que se ha formado, señalando que ha tenido que perseverar para lograrlo:

“Yo siempre he sido, bueno no siempre, desde la secundaria he sido como de dos intentos, lo mismo me pasó con la vocacional, me equivoqué en la vocacional, luego entre a la prepa... y en esta me pasó lo mismo (refiriéndose a la maestría y a sus dos intentos)”

A lo largo de la narración, Yukio hace referencia a que la flexibilidad y la adaptación le han permitido ocupar espacios que pudieran ser retadores, sobre todo enfatizó, que el ser autodidacta le ha permitido lograr esa adaptación, dado que puede hablar “diferentes lenguajes”:

“...Autodidacta, porque busco de todo, me metía a cursos de primeros auxilios, primeros auxilios psicológicos, emprendedor, me fui a la semana del emprendedor. Entonces, te hablo de todo un poco, incluso estuve en la prepa como laboratorista clínico, te hablo diferentes lenguajes...”

“Te sacaré un comentario que me hizo un profesor, que el alumno de psicología es reconocido porque es flexible en el aprendizaje y en el hacer...”

También habló de que la postura que ha construido a lo largo de su vida profesional y personal, le ha permitido sobrevivir ante situaciones adversas: a continuación, se presentan los acontecimientos que permitieron a Yukio llegar a la meta de su relato.

Acontecimientos relevantes para el punto final

Identifiqué siete acontecimientos relevantes: (a) La experiencia previa (b) Aprendizaje vivencial; (c) Las experiencias de supervisión (d) La relación con las supervisoras; (e) La supervivencia; (f) La relación con sus compañeras y compañeros; (g) El terapeuta al finalizar la maestría.

a) La experiencia previa

Yukio comentó que, aunque en la licenciatura que cursó, su formación inicialmente se centraba en metodología de investigación, él fue aproximándose poco a poco a la clínica y comenzó a tener experiencia en ese campo, pero desde una aproximación principalmente cognitivo-conductual, la cual combinó con otras técnicas que le permitieron aproximarse por primera vez a las ideas sistémicas:

“...yo traté de entrar a estudiar un poquito en clínica a partir de tercer o cuarto semestre pero no me llamó mucho la atención...ya el séptimo, séptimo, octavo estuve con la profesora “S”, y fuimos a dar servicio a la secundaria México, allí es donde tuve trabajo clínico, trabajamos con todo, había de todo por habido y por haber, principalmente cognitivo conductual, habilidades sociales, reestructuración cognitiva, pero también

trabajamos con ejercicios de Satir³⁰, yo ni sabía quién era, nada más nos daban el texto y ¡apréndete a utilizar la técnica! y ¡órale!, ejercicios de autoestima de Satir..., trabajé con la idea de familia de Nardone³¹. Y pues prácticamente en la entrevista de Selekman³².... de soluciones, entonces eso me ayudó mucho para no encerrarme solamente la entrevista clásica... ”

Posterior a su acercamiento a la clínica en la licenciatura, Yukio trabajó en un centro comunitario, donde, aunque no tenía las mejores condiciones económicas reconoció haber adquirido mucha experiencia en el ámbito clínico:

“...me fui a trabajar en un centro de desarrollo comunitario en San Pedro Jalpa cerca del Rosario, ahí estuve trabajando dos años, tres años, ¡imagínate! irme de aquí hasta el Rosario todos los días, ahí estuve todos los días, hubo momentos de desesperación, tristeza y con ganas de irte al lado oscuro, a cualquier otro lado donde te pagarán, \$50 la sesión ¡imagínate! Bastante experiencia, eso sí... había raros días en donde tenía como ocho a diez pacientes diarios y días en donde no había nada...”

Luego de este trabajo, Yukio argumentó haber sentido una inquietud por conocer más respecto a la neuropsicología, ya que en su formación en la licenciatura no tuvo oportunidad de explorar esa área:

“...me fui a una asociación civil hecha de neuropsicólogos porque tuve contacto con neurociencias, hice mi tesis de neurociencias ”

“...ya ves que no te dan bases biológicas de la conducta humana (refiriéndose a la licenciatura en Iztacala), entonces dije pues vamos a estar allá...”

Señaló que en ese espacio también tuvo la oportunidad de trabajar con pacientes muy diversos; solían referirle casos catalogados como “difíciles”, los cuales le era asignados porque se atrevía a generar intervenciones a diferencia de sus compañeros/as que ponían mayor énfasis en la evaluación:

“...es que neurociencias en lo único en lo que te entrenan en la maestría es en evaluación, pura evaluación, muy poca intervención, tienes que aprender tú a hacer intervención, entonces ellos nada más entrenan para habilidades o funciones ejecutivas en percepción, atención, memoria de trabajo y todo lo demás y tiene las herramientas básicas del cognitivo conductual o sea que no lo trabajan mucho, se quedan en lo superficial y no van más allá y a mí me dejaban eso pero pues ¡imagínate! te tocaban cosas raras, también quedabas mal en algunos casos, en otros muy bien, en los adolescentes era rápido”.

³⁰ Virginia Satir

³¹ Giorgio Nardone

³² Matthew Selekman

Yukio mencionó haber trabajado en una casa de cultura, justo antes de ingresar a la residencia, en ese momento él pensaba sus intervenciones a partir de un modelo cognitivo-conductual, sin embargo, se recuerda combinando otras ideas que leía en libros y a partir de su búsqueda autodidacta:

“...antes de entrar a la maestría iba a diario excepto el domingo y en la tarde...; ...para ser sincero siempre pensé que hacía cognitivo conductual, tenemos las herramientas básicas relajación, reestructuración cognitiva, habilidades sociales, que esto de fichas, días... se me está olvidando, economía de fichas y relajación, eran todas las básicas, pero siempre mezclado con la entrevista de Selekman, y entonces me quedaba de ¿Cómo le hago? ¿Cómo lo combino?, pero lo que me llegara porque ¡haz de cuenta! leía a Eric Fromm, leía libros que encontraba de psicología que eran buenos, pero estaba baratos o caros en librería, pero baratos en la calle, coeficiente intelectual de los adolescentes, etc., principalmente me iba enfocando a los adolescentes, cursos de género, esas cosas, todo habido y por haber, pero ninguna vertiente en específico.”

Respecto a su decisión de ingresar a la maestría, mencionó que fue impulsada por su tutor de tesis, y que luego de hacer un análisis de lo que podrían ofrecerle otros posgrados es que se decantó por la terapia familiar:

“Por sugerencia de mi tutor de tesis, bueno sugerencia entre comillas, porque decía: «es que tienes que pensar, ¿qué es lo que quieres hacer?», puedes quedarte con la licenciatura y te quedas como con nivel primaria, lo básico, sabes un poco de mucho, pero no sabes nada en específico, entonces la maestría te da profesionalización...”

“...terapia familiar se me hace que engloba a todos, puedes trabajar con todos y no está mal, por eso escogí esa...”

Refirió que, el proceso de selección es difícil y que logró ingresar a la residencia a partir del segundo intento, pero indicó estar acostumbrado a realizar más de un intento para poder acceder a distintos espacios formativos, por ello, no se desanimó ante el hecho de no haber ingresado la primera vez, pues tenía contemplado que eso pudiera pasarle:

“Yo tenía... ese pensamiento de que iba a tener tres intentos con la maestría, si no me quedaba lo intentaba otra vez, después para otra maestría y si no me iba para doctorado tres intentos más o menos, esa era mi planeación”.

Yukio describió al terapeuta que era antes de entrar a la residencia como ingenuo y ecléctico, pues en su afán de abordar las distintas problemáticas que le llegaban a los espacios donde ejercía, fue haciendo uso de ideas que venían de distintos campos epistemológicos, pero siempre partiendo desde una línea cognitivo-conductual:

“Ecléctico, o sea, todo lo que me llegaba yo me lo leía, me lo devoraba, pero siempre pensándolo en la vertiente cognitivo conductual...”

“Todo lo integraba, pero a partir de la postura cognitivo conductual y tal vez filosofía, porque lo veíamos con lo de Eric Fromm en lo de miedo a la libertad y el arte de amar y así pues vas mezclando esas ideas. Ingenuamente, porque no sabes mucho, no sabes de los enfoques, tiras mierda al psicoanálisis típico, simplemente te crees lo que te enseñan y lo que te va llegando, no sabes ni qué onda ni qué”.

“Ingenuo y ecléctico y en busca de todo para salvar...”

En su experiencia previa a la maestría, Yukio se reconoce como alguien autodidacta que ha tenido que recurrir a recursos de distinta índole para poder sobrevivir y salir airoso de las dificultades a las que se ha enfrentado al ejercer como terapeuta.

b) Aprendizaje vivencial

Yukio manifestó que, para él, aproximarse teóricamente a los modelos fue un proceso divertido porque tuvo que aprender poniendo en práctica cada técnica que proponían los modelos. Considera que aprender de manera vivencial le permite interiorizar de mejor manera el conocimiento:

“Como que digo soy más o menos vivencial.... Si no lo tengo en la experiencia, me cuesta trabajo y eso viene también del karate y mi forma de aprendizaje, yo soy más cinestésico, entonces aprendes haciendo, las técnicas de reestructuración cognitiva y todo eso, me las aplicaba a mí, se las aplicaba a los cuyos, a los cuyos les enseñaba a palanquear, por así decirlo, a alzar la patita... ...modelo estructural lo iba aplicando, técnica que leía, técnica que aplicaba en mi haber diario, antes de la maestría y cuando nos los enseñaron tenía que irlo viendo, cómo aplicarlo dentro de mí o con otras personas, entonces así los voy pensando, digamos este... “problemas³³” fue uno de los más difíciles, porque aprendí toda la teoría pero nada de técnica, nada más ya sabes que la táctica del cambio es el único libro que habla sobre sobre estrategias de ahí en fuera ningún otro”

Mencionó que cuando la teoría no iba acompañada de un aprendizaje vivencial, le era complicado comprender, por lo que tuvo que esperar para posteriormente ponerlo en práctica y entender mejor la teoría:

“A la mala, ese semestre no me gustó mucho, nada más lo leía si podía, sino, nada más me aprendía lo que decía y ya después lo vas evaluando...”

³³ Yukio hace referencia al modelo propuesto por el Mental Research Institute (MRI) también llamado Terapia Centrada en el problema.

En la práctica suele emplear técnicas de distintos modelos porque sabe que puede hacerlo dado que las bases teóricas de los modelos comparten supuestos teóricos:

“...yo si revuelvo las técnicas, no la teoría, creo... pero también es que la teoría todos parten de lo mismo, cibernética, Bateson, primer orden, segundo orden, primera y segunda...”

Refirió, que uno de los modelos que aprendió le resultó muy difícil por la forma en la que se le invitó a aproximarse a él, ya que desde su perspectiva no era claro de dónde surgían las técnicas o por qué podían ser importantes:

“...en donde sí tengo problemas es con narrativa...”

“El ponente no era muy bueno para presentar las ideas...; ...no sé, me da la impresión de que tienes que llegar primero con cuál es tu conocimiento previo y ya después de allí avanzas y ella tenía una preconcepción de todo lo que deberíamos pues ya saber, entonces... pues una, y dos, se me ocurrió que nada más venía a presentarnos técnicas, pero no se nos enseñaba por qué o el para qué estas técnicas”

“siento que tampoco, no nos la hicieron amar, no nos lo vendieron...”

Para afrontar lo que considera que no aprendió como le hubiera gustado, reconoció que probablemente habría cosas que no aprendería en la residencia pero que aprendería afuera por sus propios medios:

“Pues nada más me digo que no lo voy a checar, no lo voy aprender en ese semestre, lo voy aprender afuera”

“...además de que me llevo fotocopiado casi la mitad de la biblioteca...”

Para Yukio fue importante evidenciar cómo su manera de aprender ha influido en la afinidad que puede llegar a tener hacia ciertos modelos terapéuticos por encima de otros que no aprendió de manera vivencial.

c) Las experiencias de supervisión

Yukio comentó que el ser parte del proceso de supervisión dentro de la residencia fue para él inesperado y nuevo. Reconoció que la forma de experimentarlo tiene que ver con distintos aspectos como la supervisora que acompaña y las características del grupo, etc.

“...fue novedoso, no esperaba que fuera así, la verdad es bonito, porque depende del supervisor obviamente y de la situación, por el grupo y todo lo demás...”

El proceso de supervisión fue de especial interés para él, tanto, que incluso decidió realizar su reporte de titulación retomado este tema. Contrastó la forma de supervisar que vivió en la residencia con la que tuvo en la licenciatura, enfatizó las virtudes que puede tener el llevar el proceso de manera conjunta, con distintas voces dando sus perspectivas sobre el caso:

“...me llama la atención eso de la supervisión... Cuando te supervisan en CUSF³⁴ solamente vas dices el caso desde tu perspectiva y ya, mete esta estrategia, mete aquello y ya, no te dicen más y aquí tienes no solamente un supervisor, sino tienes cinco o seis, o más o menos dependiendo de la generación, pero uno es muy muy experto porque ya sabe muchas cosas de antaño y los otros no novatos, pero si tus coetáneos ¿no? y ellos ven cosas que posiblemente tú no estás viendo, pero desde otro enfoque, desde otra postura”

A lo largo de las supervisiones Yukio se encontró con algunos casos que fueron especialmente retadores o con los que se conectó de manera especial, tal es el caso de una de sus consultantes, con quien se sintió identificado respecto a las exigencias y a ciertas características como la “rareza”, esta identificación lo llevó a sentirse relajado y divertido en el proceso:

“% me recuerda mucho mi...Por eso tuvimos un buen clic...”

“...la forma de las exigencias, la forma de trabajo, tal vez no me exija tanto como ella de 10, pero sí por lo de ser laboratorista clínico, sentirse raros, sueños todos raros, fue divertido, tanto para ella como para mí”.

Hizo alusión a otro de los casos que atendió y que representó un reto particular, ya que la temática de consulta involucraba aspectos relacionados con la violencia, pero comentó que le costó trabajo generar empatía con la consultante:

“Fue complicado... porque yo creo que la vivencia de ella se asemejaba a lo que vivía... a lo que viví yo, por eso lo que me decía “F” (la supervisora) «es que seguro tu viviste violencia y no lo notas»...”

³⁴ Hace referencia a la Clínica Universitaria de Salud Integral, donde se llevan a cabo prácticas clínicas de las distintas carreras de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

La manera en la que enfrentó este reto, requirió de aceptar que no sabía exactamente qué hacer en ese caso, pero a pesar de ello no darse por vencido y continuar intentándolo, ya que contaba con el apoyo de la supervisora y su equipo terapéutico:

“Reconocer, reconocer que... no sé qué hacer, me decía ¡no te preocupes! ¡Inténtalo!, o sea, reconocer que no sabes, pero vas a intentarlo, la otra es este... apoyarte mucho en tu equipo de trabajo, siempre agradecer que “F” entrara o que pasara porque veía otras situaciones, ya por último yo creo que es el de, pues ver que tiene ciertos problemas y que no todos los vas a poder resolver de la misma forma”

Yukio considera que la opinión que posiblemente tengan sus consultantes de él, es de alguien divertido que los lleva a reflexionar a través de preguntas que, en ocasiones, pueden ser un tanto molestas o incómodas porque llevan a visibilizar aspectos que podrían ser poco agradables.

d) La relación con las supervisoras

De acuerdo a lo relatado por Yukio, hubo dos supervisiones en especial, que le fueron útiles. En ellas, las supervisoras le mostraron validación y confianza, lo cual le permitió alejarse de la idea tratar ser mejor que otros/as de sus compañeros/as:

“...particularmente a mí, me fue útil y bonito con “F” y con “X”, con “F” me permití decir la cago, no sé ni qué pedo estoy haciendo, me da miedo y ella me validó, ¡pues sí, todos la cagamos!, (risa) este... me dijo en su momento llegará que tu vayas a aprender los modelos. ¡tú haz lo mejor que puedas! y adelante, me apoyó muchísimo”

“...muy reconfortante porque... pues es que tú solito te alteras, este, estás diciendo tengo que ser mejor que los otros, tengo que hacer algo o tienes que estar a la par y ya con eso te baja la... y ya puedes planear un poquito mejor. Con “X” es que, si te permite mucha libertad, “X” confía en ti, por ende, confías en lo que haces o, aunque desconfíes de lo que haces, haces las cosas”.

Una de esas supervisoras, le mostró una postura colaborativa en su forma de acercarse y acompañarlo, haciendo preguntas y tomando en cuenta lo que las personas supervisadas necesitaban en distintos momentos del proceso:

“No sé si sea un rasgo de su personalidad o que simplemente es una forma, en la forma en que se acerca, tú estuviste³⁵ creo con nosotros cuando se metió en la sesión de “A” o la de otros, no lo hace confrontativo, no lo hace para que te sientas mal, pide permiso,

³⁵ Yukio hace referencia a una sesión donde la investigadora estuvo presente pues era parte del equipo de observadores en la supervisión.

se acerca, ¿quieres hablar de esto? bien y si no, ¿de qué quieres hablar? o sea, creo que eso es lo que permite ser muy colaborativo, colaboras con la familia, con el terapeuta y con todo el sistema, te digo, no sé si son aspectos de ella o de la técnica y con las otras supervisiones depende...”

En ese sentido refirió que, de acuerdo a su experiencia, resulta importante la manera en la que cada supervisora dirige el proceso, pues pudo aprender cosas distintas de cada una de ellas. En algunas ocasiones cuestiones técnicas que no tocaban aspectos personales y en otras una postura que le parecía congruente, donde sí se llegaba a contemplar aspectos personales que pudieran estar incidiendo en los procesos terapéuticos:

“...por ejemplo, con “C” me gustó, tal vez no aprendí mucho, pero sí creo que lo que me llevó de ella es que es muy técnica, ¿sabes qué?, ¡tráeme bien hecho tu plan!, ¡tráeme técnicas!, ¡tráeme referencias!, ¿de dónde lo estás sacando, para que lo decidas hacer? y ¿de qué forma lo vas a hacer? muy técnica, ella presesión, postsesión ¿qué vamos a hacer? tienes que hacer esto, tienes que hacer aquello cuando hace la llamada, en retroalimentación hiciste esto, me llamó la atención aquello, muy técnica, no se metió en cuestiones personales, nada...”

“F” accesible, si permite hablar, su forma de ser es muy directa, es muy brusca, pero creo que también fue muy sincera consigo misma y con nosotros, entonces también eso creo que también la sinceridad con uno mismo que es lo que quieres planear con el otro, por ejemplo con “M” simplemente no hubo un contacto como profesora, sino nada más como supervisora y solamente iba eso, a supervisar, supervisaba los casos en papel también, supervisaba en sesiones específicas de grupo y pues se dedicaba a ser supervisora de tiempo completo”

“Entonces también es agradable saber que hay profesores que pueden ser muy técnicos como “M” y “C”, muy ¡ay! cómo le llaman... congruentes como “F” y “X” para mí es una congruencia...”

Para Yukio el estilo y las actitudes de la persona que dirigía la supervisión, llegaba a incidir también en las dinámicas que se gestaban en el grupo:

“...con “H” por ejemplo, ella no se me hace congruente, no se me hace técnica, no se me hace este... no sé, yo creo que incluso lo hace con pesar, aburrida, cansada, no sé, sin ganas de estar allí y se nota, se nota en ella y se nota nosotros...”

Hizo alusión a las retroalimentaciones que le daban sus supervisoras, y destacó que en ocasiones le eran muy útiles, sin embargo, hubo otras que llegaron a hacerlo sentir mal:

“Pues sí me molestaba, porque decía pues es que estoy tratando de aprender, tratando de aplicar, pero también estoy en coterapia, en ese caso era coterapia y yo no sabía los principios de la coterapia, ahorita ya puedo decir hubiera dejado nada más que “G” condujera y yo nada más sacaba una que otra pregunta y otra vez de cochero, en ese entonces parecía que estábamos peleándonos por el caballo, en ese caso, fíjate que en

las supervisiones, luego me hacían ciertos comentarios como la estás cagando, con “B”; con “H” confía en tu equipo, eso estuvo bien porque pues ella nunca llegaba a las sesiones, este... con esta “M” me decía, es que ten cuidado con tu lenguaje, porque arrastro mucho las eses, pero me lo dijo muy directo yyy dolió hasta el alma, es la que más me dolió de todas las otras pues si la estoy cagando pues ya ni modo”

Señaló que la retroalimentación que le hizo su supervisora en relación a su forma de expresarse, fue para él en especial dolorosa, pues sintió que fue muy directa y que, además, al encontrarse ya en los últimos semestres de su formación le fue más difícil de asimilar que si la hubiese recibido al inicio:

“Muy directo, no sé, siento que fue muy directa, ya me lo habían dicho y normalmente lo pasó por alto, yo pensaba que ya lo tenía un poquito controlado y si se dio cuenta y dije ¡ayyyy y ya al final!”

“Yo creo que los primeros semestres no hay tanto problema porque para eso te rentas y estás pensando en eso, en el último semestre pues sí me pegó, porque ¡Ay! ¡Ay! ¡Ay! dices bueno, pues ya llevo aquí un rato, y el ego yo creo que te pega...”

Este tipo de retroalimentaciones no mermó la idea que tenía con respecto a sus habilidades como terapeuta, pero si generaron que su actitud en el proceso de supervisión se viera modificada, pues comenta, que en ocasiones ya no estaba al centro él o la consultante, sino el temor a que pudieran ocurrir nuevamente este tipo de críticas:

“...la última si me encapsulé un poquito...”

“Ponerme más a la defensiva, entonces por ende no pensabas en tu paciente, pensabas en defenderte y cuidarte”

Esta forma de retroalimentación hizo que Yukio se cuestionara sobre otras formas posibles de ofrecer retroalimentaciones, se preguntó por ejemplo qué implicaciones podría tener que ese tipo de críticas se hicieran de manera individual:

“...ahorita que lo veo si te encapsula, pero es que no encuentro la mejor forma para que te digan es que la estás cagando”

“...ahorita por el momento lo que se me ocurre es que pudo haber sido en personal ¿no? más que grupal, pero no sé, ahí si me pongo a pensarlo desde su otro punto de vista, pues es que ¿no se prestará a una mala interpretación por parte del equipo que se le hable solamente de forma personal?”

“¿Como afectaría la dinámica si te dijeran la retroalimentación negativa de forma personal en vez de grupal?, aunque viéndolo más desde una teoría organizacional o sea

más práctica te dicen que es más prudente porque premio en público, castigo en privado”

Refirió que las críticas también impactaron en otros de sus compañeros y la relación que tenían con la supervisora que las emitía:

“...con “O”, “C” le decía es que no tienes estrategia, no tienes técnica y “O” si se lo tomó muy a pecho...”

“...nuevamente yo creo que es ego o perfección, “O” normalmente se cree totalmente que es de soluciones, entonces cuando le dijeron que no estaba sustentándolo desde un modelo, le molestó muchísimo y no soporta ningún tipo de crítica, le cuesta mucho las críticas”

Para Yukio la forma en la que las supervisoras lo describirían como terapeuta al terminar la residencia en general es positiva, aunque argumenta, podrían señalarle que quizá le falta un poco de claridad, confianza y seguir aprendiendo e intentando poner en práctica lo que aprendió a lo largo de su formación:

“H” diría me da igual, a lo mucho hace su trabajo a veces no lo hace bien pero ahí está, ni bien ni mal, más o menos “C”, siempre cumpliste nunca me hiciste muecas, nada de eso, siempre hiciste lo que se te pedía, estoy contenta contigo; “F” ella diría, eres muy muy activo, te mueves demasiado, creo que tienes habilidades, solamente te hace falta trabajarte a ti mismo en cuestiones de terapia... de ser asertivo, ser más emocional en algunos casos e identificar la violencia en uno y los demás y “X” diría eres bueno, solamente te falta confiar un poquito más en lo que estás haciendo... ..”B” diría, la caga muy seguido, pero bueno, es bueno o sea, intenta... creo que ves las cosas de una forma diferente; “T” diría has cambiado mucho, has avanzado, todavía te falta y “Q” eres bueno, eres muy muy bonito, haces bien las cosas, te interesan las cosas y creo que puedes seguir adelante y ya por último si no me equivoco...”M” diría eres bueno, estás tratando, metes de todas las teorías habidas y por haber, pero creo que tú encuentras como que estás buscando, que te cuenten diferentes significados a lo largo de la conversación no más lo que falta es poner tu poquito más de claridad me diría”

Al preguntarle a Yukio si esta imagen que considera tienen, sus supervisoras de él se parece a la forma en la que el mismo se concibe como terapeuta, señaló que en ocasiones sí, pues reconoce que puede haber varias versiones de sí mismo en relación a las otras personas, por lo que ninguna de esas versiones tiene porqué invalidar o hacer menos genuina a la otra.

e) La supervivencia

Yukio mencionó que durante su formación tuvo que hacer uso de ciertas estrategias de supervivencia, pues lo acompañó el temor a tener una mala relación con alguna de las supervisoras y que eso pudiera llegar a dificultar su estancia en la maestría:

“Perdón que lo diga ¿no? pero uno puede tener miedo en que es lo que vayan a hacerte... ..el supervisor, el equipo pues te vale queque, pues son tus compañeros, son tus colegas o tus iguales pero alguien que tiene una jerarquía superior si le caes mal, por ejemplo una supervisora allí en el grupo siempre estuvo friegue y jode, friegue y jode a alguien de la generación pasada con puras... lo que estás haciendo está mal... o en nuestra generación, una compañera, pues la relación tutora alumna también no era muy agradable, porque le caía mal una compañera, bueno ambas se caían mal”

Este temor lo llevó a aceptar las recomendaciones y retroalimentaciones de sus supervisoras aun cuando pudieran llegar a chocar con sus propias ideas:

“Para qué estresarme más de lo que ya estoy”

“¡Párate de manos! Perfecto, nada más explícame para qué”

“En algunos casos si decía que sea la voluntad de Dios, si lo piden, por algo, están viendo algo, después me dirán, si es que me quieren decir si no... lo intuiré en un futuro”

Refirió que otro reto al que tuvo que “sobrevivir” mientras cursaba la residencia, tenía que ver con intentar mantener equilibrio entre las distintas esferas de su vida, tratando de dedicarle tiempo a sus distintas relaciones:

“Tener o tratar de tener un equilibrio, escuela, vida, trabajo, familia”

“...es que le tienes que quitar tiempo un poco a todo, por ejemplo, en familia, obviamente no le he dedicado todo el tiempo, pero cuando podía dedicarle a mi esposa o a mi hijo pues si... ..con él jugaba, saltaba a veces, y en lo que podía ir a dejarlo o ir a recogerlo cuando podía, igual como que creo que eso es lo que yo cumplía con ellos, con mi familia en general, pues era muy poco la verdad... con los amigos una vez al mes y eso si bien nos iba, o en las vacaciones...”

Yukio enfatizó que ser flexible le permitió no estresarse más de la cuenta ni tener conflictos dentro de la maestría, señaló que, para lograr adaptarse a cada estilo de supervisión, fue importante observar y analizar a cada una de sus supervisoras:

“...tenemos que adaptarnos, cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, qué cosas hacen, qué cosas no les gustan etc., y ya te vas adaptando, supervivencia pura”

Señaló también que una herramienta que le fue útil, fue mirar a futuro y siempre planear y vislumbrar posibles escenarios a partir de los recursos de los que dispone, ya que, para sobrevivir en la maestría, fue importante confiar en su equipo, así como permitirse espacios para descansar.

f) La relación con los compañeros y compañeras

Yukio mencionó el vínculo que construyó con uno de sus compañeros, a partir de la empatía e identificación que sintió hacia él, hecho que recordó como relevante pues siente que incidió positivamente en su compañero:

“Z” yo creo que me identifique con él, en que él es extranjero en su propia tierra, estamos en México, pero no es su estado, está solo, entonces su cumpleaños no estuvo ni mamá ni papá ni nadie.... Le fui a comprar un pastel allá a la pastelería que está allí por la avenida y ya los otros le agarraron, le pusieron la velita y otro le consiguió un globo y el pinche “Z” ahí se ve feliz en su foto entonces creo que... Yo siempre me siento solo, entonces pues ahora no me gustaría que se sintiera así...”

Reconoció que estar acompañado de un equipo de supervisión le fue útil en la medida que pudo estar en contacto con distintas perspectivas y personas que formaban parte del equipo:

“Que no solamente hay una posibilidad sino hay varias, que puedes escuchar lo mismo, pero no es lo mismo lo que tú comprendes, digamos con “G” siempre desde una postura narrativa feminista, con “A” ... siempre era un lenguaje muy propositivo, muy emocional, con “O” cuando exponía a veces se me hacía muy somero pero creo que era mi forma de verlo a él, pero en sí él es muy positivo, muy también muy... le gusta tener mucho, tener objetivos muy centrados, y “Y” a veces desde la postura psicoanalítica... a veces desde el psicoanálisis se ve así pero también desde las posturas que ya iba interiorizando y obviamente la supervisora, la supervisora dependiendo del momento era el que te decía...”

Señaló que la perspectiva de sus compañeros/as influyó de manera significativa en su formación, ya que aún recuerda la postura de cada uno de ellos y ellas y como sus cuestionamientos y reflexiones le dejaron un aprendizaje que sigue siendo parte de su quehacer como terapeuta:

“Todo el tiempo influyen, a “G”, la recuerdo mucho por la cuestión feminista, su posición ahí ¿no? bien aguerrida o de sus ideas ¿no? es que eso no lo había visto, a veces cuando “Z” daba la participación “Y” la psicoanalítica eso me gustaba, de “A” tal vez no la tenga tan interiorizada, lo que me llama mucho es su cuestión emocional, ella y “V” son muy emocionales o sea, tienen mucha empatía, entonces creo que eso es lo que me falta aprender por parte de ellas, lo bueno es que a “A” la tengo a lado, y de

“O” no sé a él lo único que trato de resaltar de él es su alegría, es que no, a “O” casi no lo interiorizo mucho es que somos muy distintos”

Para Yukio el aspecto relacional fue importante en el sentido de la retroalimentación que recibía por parte de sus compañeros/as, pero también por la manera en la que siente que el mismo influyó en como vivieron el proceso formativo otras personas, por los detalles que tuvo hacia ellos/ellas, o por lo que pudo aportarles en términos de ideas, experiencia y perspectivas.

g) El terapeuta al finalizar la maestría

De acuerdo a lo señalado por Yukio tras haber concluido la maestría se piensa a sí mismo como un terapeuta integrativo, capaz de emplear técnicas de distintos modelos de acuerdo a las necesidades de cada caso:

“Soy más integrativo, a mí me gustaría más pensar en Soluciones, bueno, Soluciones/Milán, es más, más bien tres modelos, soluciones, Milán, este... narrativa me gustaría, soluciones en la cuestión de encontrarle la alternativa al problema, Milán para explorar, me encanta Milán para explorar, te pones bien neutral, es lo chiiiiido, todo puedes hablar de temas fuertes, ¿usted opina lo mismo que él sobre esta situación que está pasando?”

Señaló que luego de cursar la maestría se percibe como una persona más sensible, pero se cuestionó si esto podría llegar a volverse una desventaja al trabajar con casos difíciles que puedan implicar emocionalmente a los y las terapeutas:

“...lo malo también de la maestría es que también te sensibiliza entonces también”

“...en mi experiencia con la procuraduría de defensa, en estas cuestiones de violencia, yo creo que necesitas tener algo que te defienda de todo eso y aquí con esto, esto te sensibiliza... Si hacemos un FODA, es una fortaleza que se convierte en una debilidad”

Además, argumentó que tras su proceso formativo logró desafiar las formas tradicionales de pensar su masculinidad, por lo que ahora puede darse más permiso para sentir y expresar sus emociones, aunque en ocasiones pueda llegar a incomodarle:

“...la verdad es por mi masculinidad frágil, esto de sentir ¿no? generalmente pues nosotros no nos damos ese permiso, entonces sentir lágrimas y todo eso, incluso con mi hijo ayer estábamos viendo un corto de pixar y dice mi hijo casi lloro y yo también, pues eso darte esos chances, esas oportunidades, aunque no lo hagas, creo que es algo que sí, pero no me gusta mucho”

Considera que su formación le permitió visualizar a la incertidumbre como un elemento que está acompañando constantemente su quehacer terapéutico, además, a través de esa noción de incertidumbre, puede ahora reconocer que las personas salen adelante por distintas razones y no únicamente por lo que ocurre en la terapia:

“Incertidumbre, tienes incertidumbre constantemente, no sabes si realmente estás haciendo algo, si no lo estás haciendo y si lo estás haciendo, no sabes si realmente se están quedando con lo que tú quieres dar a entender, tienes una incertidumbre constante, yo siempre he tenido esa idea o sea, lo que estás haciendo, tú crees que es lo mejor, la neta de los planetas, pero me ha tocado varias veces el usuario, el consultante, sale adelante, pero no por lo que tú estás haciendo, sino por una circunstancia externa, a lo que estás haciendo se le muere el perro y dice ya encontré la verdadera noción de la realidad y la vida gracias fue el perro no fui yo, pienso que como terapeuta es importante abrir posibilidades”

Además, equipara su labor con la de los chamanes o sacerdotes a quienes las personas recurren para escuchar otras posibilidades:

“Yo siempre, desde hace mucho tiempo he pensado que soy como sacerdote o un chamán, jefe de guerra, algo parecido y acompañando es que esos tienen... en su momento llega... te llegan tus amigos, personas, tu familia, quien sea y no vienen al experto, vienen a buscar algo diferente a lo que han escuchado y creo que es eso lo que hace el chamán, nada más que nosotros no sé si es por humildad o también por arrogancia, si lo sé o no lo sé, tenemos una metodología y todo lo que quieras...”

Yukio identificó las cosas que encontró a partir de su formación en la residencia, que van desde habilidades como la improvisación o la irreverencia, hasta vínculos que planea lo sigan acompañando en la siguiente etapa de su vida:

“Aparte de la sensibilidad, pues obviamente encontré gente que habla mi idioma, o por lo menos, una parte de tantos, este... por otra parte, puedes encontrar como que también no sé, una sensación de tranquilidad, en la cuestión que hasta los mismos expertos, reconocen que no hay una solución, una panacea, creo que también eso me ayuda mucho, tanto los profesores, como los mismos libros o sea, ya escribirlo y decir la neta es irreverente, aprende a improvisar, aprende a hacer esto o aquello creo que te ayuda mucho, a decir no hay netas del planeta, sino que son parte del todo ¿no? encontré gente, o amistades, amigos, encontré compañeros de trabajo, no solamente colegas sino compañeros de trabajo, están dispuestos a seguir un sueño con el que yo empecé y que vamos a seguir”

Al preguntarle cómo se concebía a sí mismo como terapeuta ahora que culminó la residencia, Yukio se identificó con una figura de la terapia familiar que se centró en cuestiones vivenciales y experienciales más que en aspectos teóricos:

“Sigo siendo ...como del momento, me quiero considerar como Whitaker, Carl Whitaker... Lo retoma mucho Minuchin, ... Lo compara con Bowen, Bowen es muy técnico, Haley también y Whitaker lo que dice es.... nada de técnica, nada de teoría, más vivencia y yo eso es lo que pienso, o sea, sigo siendo muy de experiencias, quiero que te quedes la experiencia del momento de lo que hagas del espacio y esa experiencia va para ti, ¿en qué forma? no lo sé, en qué lugar no lo sé tampoco, pero habrá algo, entonces eso sigue manteniéndose...”

Respecto al futuro, reconoció que no puede tener total certeza de lo que ocurrirá, pero se visualizó abriendo un consultorio con dos de sus compañeras, proyecto en el que también pretendía incluir un área de capacitación para terapeutas, hasta lograr consolidarlo como una escuela de pensamiento sistémico:

“...si sobrevivimos y nos ponemos bien las pilas tendremos bien establecido el consultorio, o sea, ya establecido el consultorio...después de eso esperamos ya tener y las certificaciones necesarias para dar cursos con valor curricular, entonces dar el siguiente paso que es que esté capacitaciones, capacitación de terapeuta ...machetearle para de ser un cubículo o dos, llegar a ser ahora si un edificio, tener un edificio y poder decir esta es una escuela no de terapia familiar, sino de pensamiento sistémico porque la idea no es solamente quedarme con la terapia si no es la aplicación sistémica y en la adquisición del conocimiento sistémico aplicado a diferentes áreas más o menos esa es mi idea”

Finalmente señaló que para afrontar los retos que puedan presentarse al ejercer de manera independiente luego de la maestría, será necesario adaptarse a su equipo de trabajo, y a la manera de pensar de personas que quizá no conozcan mucho respecto al pensamiento sistémico.

Ordenación de los acontecimientos

La forma en la que Yukio ordenó los acontecimientos es inicialmente cronológica lineal, posteriormente hizo saltos temporales en medio de su narrativa, para finalizar de manera cronológica en el momento actual y en el cómo visualiza su futuro.

Estabilidad de la identidad

El personaje principal en la narración de Yukio es él mismo, acompañado de una serie de personajes secundarios como (a) sus profesores/as de la licenciatura, con quienes pudo desarrollarse en el área metodológica y clínica y con quienes tuvo un primer acercamiento a las ideas sistémicas ; (b) sus maestras y supervisoras de la maestría, quienes lo acompañaron

en su proceso de formación; (c) sus compañeras y compañeros de generación y su equipo de supervisión de quienes recibió retroalimentación y distintas perspectivas; (d) su familia en especial su esposa e hijo en quienes encontró comprensión durante su formación y (e) sus consultantes dentro de la residencia, quienes representaron un reto y la posibilidad de vincularse a partir de la empatía.

Vinculaciones causales

Yukio habla de las relaciones de poder que se gestan dentro de la maestría entre supervisoras y alumnos/as y vincula estas relaciones y el hecho de sentirse constantemente observado con el no haberse atrevido dentro del contexto de supervisión a hacer cosas distintas que le hubiesen gustado:

“Por la misma supervisión, diría Foucault que te controlas porque los demás te controlan... El panóptico³⁶”

“...utilizarme más en algunos casos... Con algunos casos que no hice yo creo que, por el miedo, te digo es una relación de poder”

Vincula también la forma en la que las supervisoras conducen el proceso y las interacciones que se gestaban en el equipo, pues argumenta que, con una de ellas, sus compañeros dejaban ver que no estaban de acuerdo con el estilo de supervisión:

“Es que, si nos vamos desde la cibernética de segundo orden, es que tú no te sientes a gusto con lo que estás pasando con lo que estás haciendo y haces conductas que permiten saber al supervisor que tú no estás a gusto, también el supervisor sabe que lo estás haciendo, con una forma diferente y que posiblemente su forma de hacer está generando esta problemática...”

“Notas que no se llevan bien en el grupo, llegan tarde o dicen todos que sí, o todos dicen que no, se están peleando, creo que eso tú lo notas muy bien en esa supervisión”

Las vinculaciones causales que hace Yukio tienen que ver con los procesos de supervisión, que para él fueron sumamente relevantes, pues le hicieron en algunos casos cobrar confianza en sí mismo y en otros poner en duda sus habilidades, es por ello que él decidió también que

³⁶ El panóptico era un tipo de arquitectura carcelaria ideada por el filósofo utilitarista Jeremy Bentham hacia fines del siglo XVIII. El objetivo de la estructura panóptica era permitir a su guardián, guarecido en una torre central, observar a todos los prisioneros, reclusos en celdas individuales alrededor de la torre, sin que estos puedan saber si son observados.

ese fuera el tema de su tesis, pues reconoce que es parte fundamental de la manera en la que los y las terapeutas se desarrollan.

Signos de demarcación

Los signos de demarcación que Yukio empleó para iniciar sus relatos y dar respuesta a las preguntas que se le iban planteando principalmente fueron “Yo creo” y “pues”, mientras que para denotar que había concluido sobre todo empleó silencios.

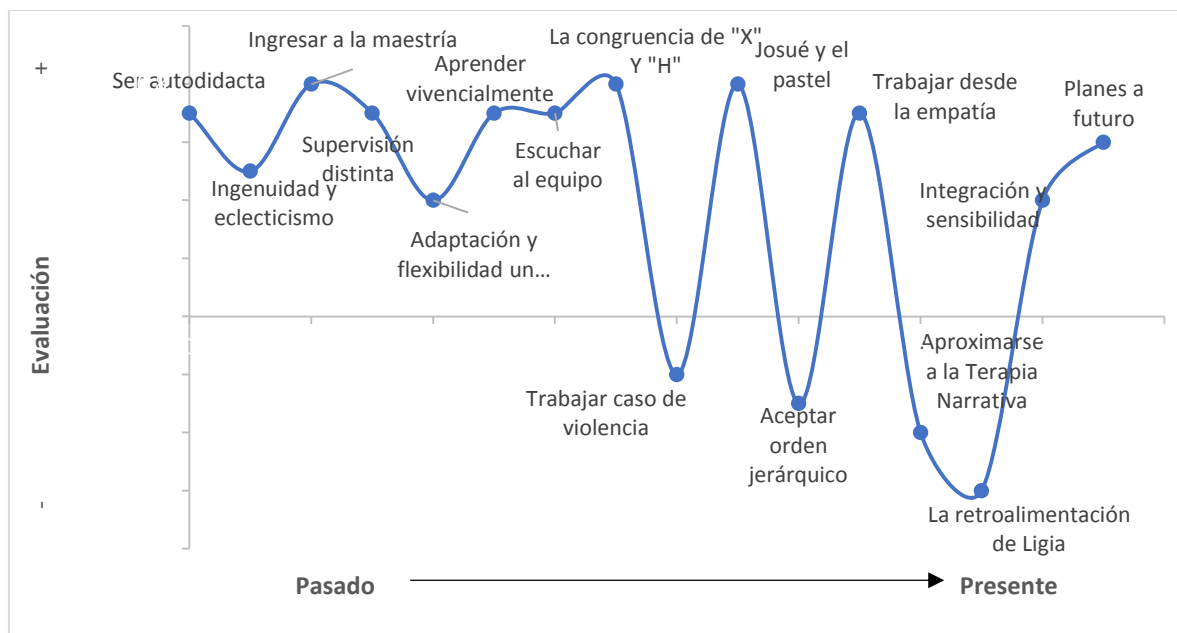
6.5.3. Forma narrativa

A continuación, se presenta la representación gráfica de la narrativa de Yukio, la cual permite ubicar su narración dentro del tipo “*Saga Heroica*”, caracterizada por contar con una serie de fases regresivas y progresivas, donde el protagonista logra superar las adversidades que se van presentando a lo largo de la historia.

En la figura puede observarse la fluctuación entre las fases progresivas y las regresivas, entre los acontecimientos que Yukio evalúa de manera positiva, como ingresar a la maestría, aprender vivencialmente, encontrar la congruencia en sus supervisoras, haberse vinculado con uno de sus compañeros, identificarse con una de sus consultantes y finalmente los planes que proyecta para su futuro como terapeuta, eventos que contrastan con los que fueron evaluados negativamente, como enfrentarse a un caso de violencia, aceptar el orden jerárquico entre supervisoras y terapeutas en formación y la retroalimentación tan directa de una de sus supervisoras.

Figura 14.

Forma narrativa del relato de Yukio



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo de pasado a presente en el relato de Yukio, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en la narración.

6.5.4. Coedición

Para la etapa de coedición se contactó por mensaje de texto a Yukio para solicitar su colaboración en esta parte de la investigación, se acordó una reunión vía Zoom en la que le expliqué los objetivos de la investigación, así como la aproximación teórica y el tipo de análisis que realicé. Cabe resaltar que dicha explicación fue muy breve ya que, como parte de la formación en la maestría, Yukio había tenido contacto con las ideas del construccionismo social.

Luego de la presentación, procedimos a leer de manera conjunta el análisis de la narrativa, comenzando por la reconstrucción de la historia hasta llegar a la forma narrativa, al terminar de leer cada apartado le pregunté a Yukio si le gustaría modificar algún aspecto dentro del análisis. A continuación, se presentan las observaciones que tuvo respecto a su narrativa.

De manera general, Yukio manifestó estar de acuerdo con lo que se iba narrando, por ejemplo, retomó la idea de supervivencia como parte de su postura, y señaló que, aunque seguía siendo un aspecto importante para él, ahora la supervivencia no está al centro, pues se siente más tranquilo y con posibilidad de disfrutar su estabilidad laboral y el poder seguir aprendiendo:

“me recordaste este momento que estoy viviendo y me siento un poco más tranquilo que ese Yukio de ese momento, porque este de ahorita está disfrutando el dar clases, está disfrutando en todo lo que le está dando la universidad, que me siento un poquito más realizado, más relajado que ese Yukio que piensa solamente en sobrevivir, ese aspecto de mi sigue, porque uno debe sobrevivir, ser estoico, pero también disfrutar el momento, vivir la emoción, la situación y disfrutarlo”

Respecto a lo laboral, Yukio comentó que, aunque siente esa estabilidad, su proyecto independiente ha tenido momentos difíciles, en especial por la situación tan retadora que implicó atravesar una pandemia, cuando recién iniciaba el proyecto, sin embargo, señaló que, desde su visión sistémica, estos procesos de tensión son parte de lo que ocurre en todos los organismos:

“...por parte del consultorio si nos da un poco de estrés seguir sacándolo adelante porque ya ves la pandemia como nos trajo ¿no? pero seguimos ejerciendo, seguimos teniendo ese espacio, sigo trabajando con “A” y “E”, que hay momentos de tensión pero que son momentos, que son necesarios, porque todos los organismos necesitamos eso ¿no?”

Sobre su postura autodidacta, comentó que se mira a sí mismo siempre en continuo aprendizaje intentando integrar lo que va aprendiendo a su conocimiento previo, y que ahora que es docente intenta incorporar otros conocimientos y saberes, pero teniendo como línea central el pensamiento sistémico:

“Sí, lo divertido es que sigo incorporando cosas, pero con el eje sistémico, y de vez en cuando lo de los posmodernos y la narrativa, y eso es lo divertido porque aplico lo sistémico sin decir que es sistémico, en diálogos circulares constantes, desde la perspectiva de Bateson, en donde cada círculo genera un nuevo conocimiento o una nueva forma de percibir la situación.”

“No todo el tiempo lo explícito, lo utilizo más como metodología, porque, a fin de cuentas, otra vez retomo a Bateson, la epistemología sistémica no es ajena a las demás epistemologías, solo que hay que hacerlo denotar a los estudiantes, si tú eres humanista, tienes que pensar como humanista y hacer como humanista, y el pensamiento sistémico entonces se utiliza como un meta marco de referencia.”

En relación al aprendizaje vivencial, Yukio enfatizó que para él fue difícil apropiarse de algunas enseñanzas por parte de una de sus supervisoras, pues comentó que al tener tan integrado el conocimiento y la experiencia probablemente eso dificultaba que pudiera transmitirle las técnicas y modelos:

“...con “B” por ejemplo, fue difícil que ella nos mostrara técnicas como tal, ella nos hablaba desde su experiencia, ¡dile esto!, ¡haz aquello!, de seguro va a hacer esto, ahorita la comprendo un poquito más, porque dentro de lo que es mi tesis pues es que tanto tiempo están haciendo esto que se les olvida tal vez, entonces tan integrado lo tienen diría el libro del vacío, lo tienen dentro de que ya eres uno con la técnica, entonces es difícil para ellos...”

“Eso puede dificultar que se lo expliques a otros, porque lo estás mirando desde tu perspectiva, no desde la perspectiva del otro, que es lo que puede dificultar”

Al abordar la perspectiva relacional Yukio consideró que fue importante traer al centro las voces de otros y otras consultantes con quienes trabajó a lo largo de la residencia, señaló que probablemente lo verían como alguien interesado en los casos y que más allá de su aprendizaje, él los veía como seres humanos que tenían necesidades específicas en las que él se centraba para poder acompañarles:

“Yo creo que los otros consultantes, pudieron verme como alguien que se interesaba en su caso, que a pesar de que estábamos en entrenamiento, no los dejábamos de ver como seres humanos,, porque en la narración solo hablo del caso más difícil y el caso donde me sentí más cómodo, pero todos los demás no se les está dando voz, pero si les diéramos voz, creo que dirían que a pesar de que estábamos en formación, no los dejábamos de ver así, como humanos, como personas con situaciones y necesidades que todos tenemos, sería eso lo que yo agregaría”

Yukio añadió que probablemente la supervisora que le dio la retroalimentación que le fue más difícil asimilar a lo largo de la residencia, también le diría que le hubiera gustado ver más cosas de él y de su manera de trabajar, sin embargo, señaló que eso no le fue posible pues en ese momento estaba más pendiente de no equivocarse, que de mostrarse como terapeuta en las supervisiones:

“Me recuerdas esos momentos jejeje, ya ni lo recordaba la verdad, estoy de acuerdo con esas ideas, tal vez con lo de “M” tal vez ella diría, me faltó más verte, me faltó que me mostraras cosas, pero pues es que yo no pude mostrarle más, porque tenía más miedo de equivocarme que de mostrarme quien soy”

Finalmente, al llegar a la forma narrativa que emergió a partir de su relato, Yukio comentó que se sintió identificado con la idea de que su narración fuera una *saga heroica*, además señaló que para él fue significativo que su voz fuera tomada en cuenta para la investigación.

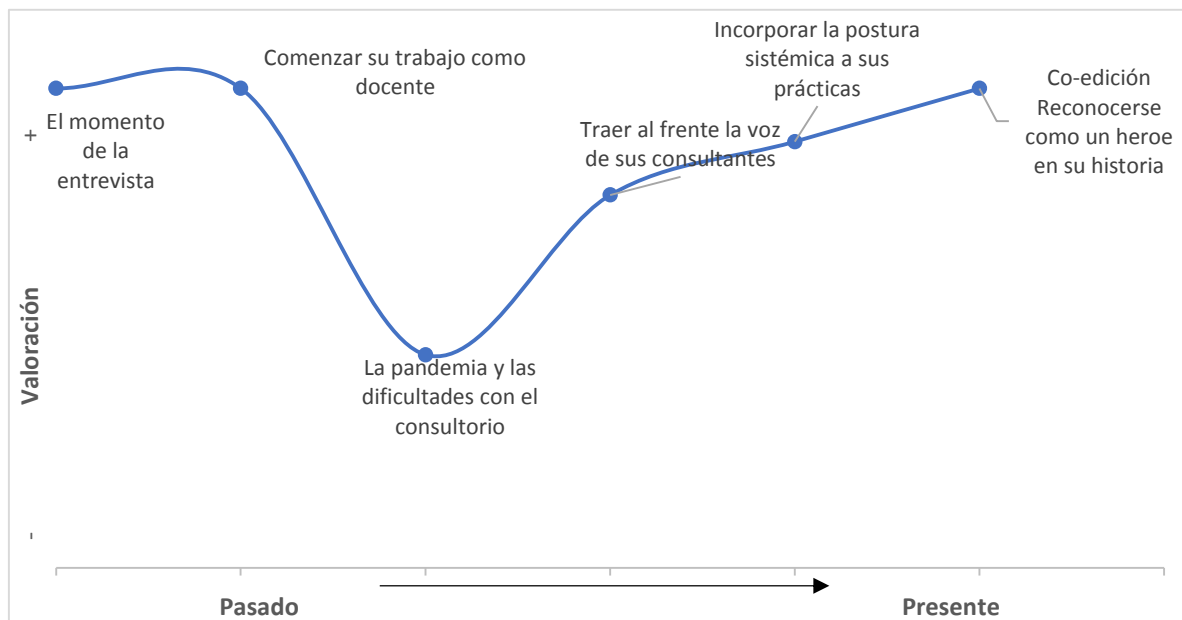
“Ya “D” ya hizo lo que yo quería de mí, uno se ve como un héroe, o puedo terminar como alguien común y corriente, y creo que, si se logró el mito del héroe, te lo agradezco mucho que me hayas tomado en cuenta para tu trabajo, no pensaba que iba a fungir mucho yo...”

“Escuchando mi narrativa, viéndolo como figura, ves la gesta heroica que es constante, viendo al personaje principal como ha ido creciendo conforme se le van presentando las diferentes justas, problemas, situaciones y que aun así sigue adelante, me haces ver que sigo valorando eso, porque, aunque he olvidado cosas, otras las sigo valorando y las tengo en mi mente, mi pensamiento y en la acción constante, como la incertidumbre, los tengo aquí en mi corazón, en mi pensamiento y en el hacer.”

Para Yukio el visualizar cada uno de los acontecimientos relevantes que seleccionó para compartir su experiencia como terapeuta en formación, le permitió ver que, aunque había cosas que ya no tenía tan presentes, hay otros valores que lo siguen acompañando en su hacer cotidiano.

Figura 15

Forma narrativa del segundo encuentro con Yukio



Nota. En el eje X (horizontal), se representa el transcurso del tiempo en el relato llevado a cabo en la coedición de Yukio, en el eje Y (vertical), se presenta la evaluación (valoración positiva o negativa) de los acontecimientos relevantes que se identificaron en esta fase.

En este gráfico se puede apreciar como la narrativa de Yukio sigue teniendo una tendencia hacia la forma *saga heroica*, pues ha seguido afrontando retos o circunstancias desafiantes en su labor como terapeuta, como la pandemia y enfrentar ciertas dificultades con su proyecto independiente, sin embargo se observa una mayor estabilidad en la fase progresiva, donde se encuentran eventos que evalúa positivamente como el recordar a sus consultantes, incorporar el pensamiento sistémico a sus prácticas docentes, así como reencontrarse con las cosas que le son importantes y reconocerse como héroe de su historia, lo cual ocurrió gracias a la etapa de coedición.

7. Discusión

La identidad profesional de los y las terapeutas, ha sido abordada predominantemente desde una visión modernista, desde donde se entiende como un constructo estático, acabado y que emerge de la acumulación de experiencia (Amanda C. Healey y Dánica G. Hays, 2010; Amanpreet Kaur, Naveen Grover y Nimesh G. Desai 2015; Erkki Heinonen y David Elliot Orlinsky, 2013; Jan Carlsson, Joakim Norberg, Johan Schubert y Rolf Sandell, 2011; Jesse J. Lile, 2017; Tim S. VanderGast, John R. Culbreth y Claudia Flowers, 2010). Además, la mayoría de las investigaciones tienden a documentar únicamente la etapa del proceso formativo al asumir que la culminación de la formación es la consolidación de la identidad de los y las terapeutas; dejando fuera los procesos implicados en la construcción de la identidad que se presentan una vez que se ha concluido la formación institucional.

Partiendo de ese panorama, el objetivo de la presente investigación fue comprender cómo son las formas narrativas que emplean los/las terapeutas familiares en formación para dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional.

Para abordar la manera en la que se cumplió el objetivo y las implicaciones de los resultados obtenidos en el entendimiento de la identidad profesional, este apartado se divide en tres ejes fundamentales: 1) *la identidad profesional y la estructura narrativa*, donde establezco un contraste entre la manera en la que el tema ha sido abordado en la literatura y los hallazgos derivados de la presente investigación; así como las implicaciones que estos hallazgos tienen al entender la identidad profesional; 2) *los puntos de encuentro*, donde se detallan los aspectos más relevantes que identifiqué dentro de las cinco narrativas, y la forma en que estos aspectos permean la manera en las que los y las terapeutas se autonarran como profesionales; y 3) *la investigación narrativa* en la generación de conocimiento, donde discuto la relevancia de la investigación narrativa y el análisis narrativo, destacando su proceso iterativo, relacional y recursivo en la comprensión de la identidad.

7.1. La identidad Profesional y la estructura narrativa

De acuerdo con Kenneth Gergen y Mary Gergen (1986) la estructura de las historias que contamos, son una forma de dar cuenta de la identidad. Por ello, al analizar la estructura de las narrativas nos aproximamos a conocer las valoraciones de los eventos y de las experiencias de las personas, que dan lugar a ciertas identidades y formas de narrarlas. Desde esta perspectiva teórica, las formas narrativas pueden ser: rudimentarias, llamadas *estables* cuando la valoración se mantiene constante a lo largo del tiempo, *progresivas*, cuando tienen una valoración positiva, y *regresivas* cuando la valoración del acontecimiento es negativa; o combinaciones de las formas rudimentarias que dan lugar a estructuras narrativas más complejas (que se describen a detalle en el cap. 2.4.3).

Es así que, atendiendo al marco teórico y el objetivo general de esta investigación, podemos dar cuenta de que las narrativas en torno a las identidades de los y las terapeutas familiares en formación que participaron en este estudio, aluden a las formas narrativas *saga heroica* en el caso de Josué, Violeta, Yukio y Thais, y *comedia-romance*, en el caso de Peter.

La forma narrativa *saga heroica* deja ver que los y las participantes se perciben como agentes dinámicos/as, que reconocen que en el futuro continuarán enfrentándose a una serie de retos aún después de concluida su formación en la residencia, y que, además, visualizan que cuentan con habilidades para salir adelante. Por otro lado, la forma narrativa *comedia-romance* aunque puede parecerse a *saga heroica*, difiere en el sentido de que hay menos fluctuaciones en cuanto a las narraciones progresivas y regresivas, pues se caracteriza por ser más estable, en especial, en la parte final de la historia, donde se restaura la felicidad; por ejemplo en el caso de Peter, esta forma puede explicarse en función de la meta de su relato, que en su caso, fue transmitir la idea de que su paso por la maestría le permitió reencontrarse con conocimientos que ya tenía, además de señalar la manera en la que la formación le aportó experticia y claridad; en concordancia, los retos a los que Peter se enfrentó no generaron fluctuaciones importantes, pues no tuvieron, en su mayoría, una valoración negativa, en consecuencia, su identidad, aunque también pudiera considerarse dinámica, se apega un poco más a las ideas tradicionales encontradas en la literatura, que tienden a ser del tipo *comedia-romance* o *felices por siempre*; pues una vez que su formación avanza y adquiere la

experticia que busca, la evaluación que hace a los acontecimientos relevantes, es positiva y no varía demasiado.

La etapa de coedición, deja ver que esa estabilidad continúa una vez que Peter ejerce como profesional fuera de la residencia, al igual que en el caso de Yukio, quien en un inicio presentó una narrativa del tipo *saga heroica*, pero que luego de la conversación que tuvo lugar un año después, en el proceso de coedición, mostraba también narraciones progresivas que se mantuvieron estables; una explicación de dicha tendencia en estos dos participantes, puede ser las condiciones laborales que tanto Peter como Yukio tenían en el momento del segundo encuentro, ya que ambos se encontraban trabajando bajo un esquema de contratación formal, uno como terapeuta y el otro como docente; a diferencia de las otras personas participantes, quienes se encontraban laborando de manera independiente, y que se encontraron con un mayor número de retos y dificultades derivadas de la incertidumbre económica de tener ingresos variables y de reconocer que quizá los objetivos y metas que se plantearon al concluir la residencia, tendrían que esperar hasta encontrar dicha estabilidad laboral y económica.

El proceso de coedición entonces, no solo fungió como un encuentro para compartir los resultados de la investigación, sino como un proceso de colaboración en el que los y las terapeutas leyeron y escucharon su análisis narrativo, pero además, hicieron evidentes algunos cambios en su manera de mirarse y de vivirse como terapeutas, pues para ese entonces se habían enfrentado a nuevos retos y experiencias en su ejercicio profesional relacionados en gran medida con su inserción en el campo laboral. Los retos emergentes en la coedición, permitieron evidenciar que su identidad profesional se encuentra en transformación constante, y que, si bien la formación en la maestría contribuyó a desarrollar seguridad y confianza en el ejercicio profesional, no implicó que se miraran a sí mismos/as como terapeutas ya consolidados/as, ni tampoco que las dudas, los temores o los dilemas desaparecieran.

Estos hallazgos hablan también sobre la importancia de continuar explorando qué es lo que ocurre con la identidad de las y los terapeutas una vez que concluyen sus procesos formativos dentro de las instituciones, ya que siguen enfrentándose a dilemas y a la incorporación de nuevas ideas aunque no sean en un sentido académico o institucional; por

ejemplo, Violeta hace alusión a las ideas sobre el feminismo que ha comenzado a explorar por su cuenta y que la invitan a repensar su labor, sus premisas y posturas ante temas como el género y la violencia.

Cabe destacar que, las formas narrativas que emergieron, pueden estar relacionadas también con la incorporación de la epistemología sistémica y construccionista -que más adelante describiré con detalle-, pues es posible advertir su presencia en los relatos de los y las participantes, ya que a lo largo de la formación se promueve la idea de recursividad y de reflexividad, enfatizando que los y las terapeutas tenemos que hacernos continuamente preguntas sobre nuestra postura, nuestra forma de estar en la relación terapéutica y sobre las ideas que nos acompañan en los procesos. De esa manera, las autonarraciones son construidas a partir de esta mirada, que no está presente en los procesos de formación de terapeutas desde otras aproximaciones teóricas, como el conductismo o el psicoanálisis.

Estos resultados contrastan con lo encontrado en la literatura, donde prevalece una noción estática de la identidad, que se entiende como algo que se fortalece o se consolida en función del proceso de acumulación de saberes y habilidades, que incluso llega a un punto cumbre una vez que concluye la formación y las personas pueden asumirse como expertos/as en su campo de acción.

El hecho de que las narrativas de las personas participantes se clasificaron en su mayoría como saga heroica, da lugar a un entendimiento de la identidad profesional de los y las protagonistas alejado de la idea de consolidación o de una conformación identitaria final y fija que prevalece a lo largo del tiempo, sino que más bien sigue oscilando entre narraciones progresivas y regresivas, aún después de concluir su formación académica. Además, también habla del carácter activo de las y los terapeutas en la formación, pues pese a la complejidad del proceso y los constantes retos que emergen, ellos y ellas encuentran maneras de afrontarlos, reconociendo en sí mismos/as habilidades que les permiten tener un mayor sentido de agencia en el proceso.

Conocer la narrativa de cada participante, posibilitó reconocer algunos elementos de la identidad narrativa como relacional, distribuida, performativa y fluida, tal como propone la perspectiva construccionista de Jill Freedman y Gene Combs (2016). Al hablar del aspecto

relacional y la manera en la que emergió en las narrativas de los y las participantes, resulta indispensable destacar la idea de los vínculos que construyeron con sus otras y otros compañeros como una posibilidad de enfrentar los desafíos que se iban presentando.

En la misma línea, Douglas Ezzy (1998) enfatiza que nuestras identidades se cruzan e interconectan. Con fines académicos, podemos hablar de una o varias identidades profesionales, donde no hay manera de escindir o establecer límites claros entre esa y otras identidades que emergen a partir de otros contextos y relaciones, pues mientras la forma de narrarse como terapeutas se transforma y reconfigura, lo hace también la autonarración de las y los participantes como personas, hijas, hijos y parejas.

Al narrar su paso por la residencia, las y los participantes no hacían referencia a su identidad profesional separándola de otras de sus identidades, sino hablaban de sí mismos/as como terapeutas en formación que también eran tocados de manera personal por las experiencias profesionales a las que se iban enfrentando. Peter relató, cómo lo que aprendió en la residencia, lo llevó a resignificar aspectos de su vida privada de cómo él se posicionaba en sus relaciones con su familia, y en su vida sentimental; Violeta comentó que, su mirada se fue transformando mientras iba incorporando nuevos aspectos que trascendieron a su manera de relacionarse con su pareja, a cuestionar al amor romántico y a mirar de cerca las relaciones con su familia y la manera en que quería también ir las transformando y enriqueciendo.

Lo anterior, parece coincidir con las ideas de Leticia Ramírez y Santiago Gallur (2017) quienes plantean que conforme avanza el proceso formativo, las personas tienden a integrar de formas más evidentes, los elementos de su formación y rol profesional a las diversas esferas de su vida, como las amistades, la pareja, la familia, etc.

Otros y otras autoras (Ofelia Desatnik 2014; Marcelo Ceberio 2000; Evangelia Fragkiadaki, Sofia Triliva, Sophia Balamoutsou y Achilleas Prokopiou 2013) ponen énfasis en visibilizar y trabajar con la *persona de él y la terapeuta* en los procesos formativos, pues hacerlo favorece la reflexión con respecto a la historia del desarrollo personal y profesional de los y las terapeutas, de sus experiencias familiares y personales, así como de sus recursos, habilidades y necesidades.

Sin embargo, a partir de lo encontrado en esta investigación, considero que es importante comenzar a poner en cuestionamiento la idea de *la persona del terapeuta*, pues continuar escindiendo a las personas que se dedican a la labor terapéutica en partes como la profesional, o “la personal” puede seguir perpetuando ópticas fragmentadas respecto a la identidad, donde no se mira como un todo fluido, dinámico y cambiante, sino como entidades que pueden entenderse por separado, y que si bien llegan a tocarse, siempre hay líneas divisorias que, de acuerdo con los relatos de las y los participantes, parecen artificiales pues ellos mismos/as no se narran como entidades separadas que se tocan, sino como un todo que se transforma y reconfigura constantemente.

En las narrativas de los y las participantes, llama la atención como ellos/as expresan la necesidad de que esos otros aspectos de su identidad sean tomados en cuenta, pues, aunque en muchas ocasiones se les habló de “la persona del terapeuta” parece que ese aspecto tenía cabida solo hasta cierto punto dentro de su quehacer, y que lo otro, tenía que ser dejado fuera, o trabajado en individual dentro de los procesos terapéuticos que eran un requisito para cada uno/a.

7.2. Los puntos de encuentro y la multiplicidad narrativa

El análisis de los componentes de cada narrativa me permitió identificar que a pesar de que los y las terapeutas familiares compartían el mismo espacio formativo, la misma temporalidad y algunas circunstancias similares, cada terapeuta en formación otorgó significados distintos a los acontecimientos relevantes, a la meta de su relato y a los personajes involucrados en sus narrativas. De modo, que tal como señala Kenneth Gergen (2007) emergió una *multiplicidad narrativa*, y aunque ninguna narrativa fue idéntica a la otra, se reconocieron algunos puntos de encuentro que se mencionaron en todas las narrativas y que se relacionan directamente con la formación, entre ellos, el contexto institucional, la migración epistemológica, los procesos de supervisión y el aspecto relacional.

7.2.1. La formación

A menudo se hace alusión a la formación como un proceso de aprendizaje que se materializa en algún punto, es decir, que tiene un comienzo y un final. Sin embargo, como menciona

Marcelo Ceberio, Jorge Moreno y Claudio Des Champs (2000) también puede pensarse como un proceso continuo y recursivo que continúa ocurriendo aún después de que concluye la enseñanza institucionalizada.

Entender la formación de esa manera, nos permite tener una perspectiva más amplia del término y concuerda con los hallazgos del proceso de coedición. Ahí, pudimos observar cómo los y las terapeutas se alejaron de la idea que asumía que, al terminar los dos años de la residencia en terapia familiar, su formación había concluido, pues se reconocieron como sujetos en constante transformación e incorporación de nuevas ideas a su quehacer, mismas que no responden solamente a conceptos ofrecidos por una institución desde el aprendizaje formal.

Hablar de formación en un sentido tan amplio, complejiza su entendimiento, pues existen un sin número de aspectos que son parte de los procesos de formación, desde el currículum, los modelos teóricos que se enseñan, las estrategias pedagógicas que se emplean, la manera en la que se organizan los espacios, las dinámicas que se promueven dentro de los grupos, la forma en la que se da retroalimentación, etc. A continuación, se describen los aspectos a los que los y las participantes dieron mayor relevancia y se discute las implicaciones que tiene cada uno de ellos en los relatos y cómo ayudan a entender la identidad profesional.

7.2.2. El contexto institucional

Entender cómo ocurre el proceso de construcción de la identidad convoca a hacer un análisis también de las estructuras en las que se desenvuelven los y las terapeutas en formación, así como de la manera en que inciden en las autonarraciones que hacen los y las terapeutas.

El contexto de procedencia tuvo un papel importante en las historias de los y las participantes que provenían de otros estados del país, ya que ellos/as venían de espacios formativos donde se promovía un aprendizaje más unidireccional y de corte conductual; en sus relatos expresaron que sentían que las/los compañeros que habían estudiado la licenciatura en la UNAM, estaban más habituados a la forma de trabajo y a las exigencias con las que se encontraron en la residencia, lo cual les llevó a desarrollar ciertas estrategias que les permitieran sentir que estaban “al mismo nivel” que sus compañeros/as. Este punto

es importante, pues fue evaluado como un reto, que constantemente les llevaba a poner en duda sus habilidades y a mirarse a sí mismos como “insuficientes”.

Por otro lado, los/las participantes que habían estudiado previamente en la UNAM, no lo experimentaban tanto como una ventaja (a excepción del caso de Peter), pues también les acompañaron -en un principio- ideas de ser poco competentes o de no contar con las habilidades necesarias. Sin embargo, ellos aludían más al contexto institucional en el sentido de reconocer que la residencia en terapia familiar era un espacio de alta exigencia académica, gracias a la cual pueden recibir una beca para poder dedicar su tiempo completo.

Esto, llegó a significar una presión constante por mostrar que eran las personas adecuadas para ocupar esos espacios tan demandados. La presión de estudiar en estas condiciones, se veía reforzada también, por los comentarios de las supervisoras, que si bien eran interpretados como una buena intención que pretendía motivarles, también los llevaba a dudar de si merecían estar en ese lugar y a narrarse como insuficientes, poco competentes y, en algunos casos, a considerar que no estaban haciendo lo necesario para merecer una formación tan privilegiada.

Este aspecto contextual cobra relevancia, pues en la literatura suele ser invisibilizado, se habla de las experiencias de los y las terapeutas, pero difícilmente se especifican las características de la formación, de la institución a la que pertenecen o de cómo el renombre o prestigio que pudieran llegar a tener, incide en la manera en la que se miran las personas que son parte de esos espacios.

7.2.3. La migración epistemológica

A lo largo de las historias, los y las participantes, hablaron de la manera en la que fueron “migrando” hacia una epistemología que pone mayor énfasis en los aspectos relacionales y contextuales, como la sistémica y construccionista. A este proceso le llamo “migración epistemológica” y es afín con las ideas de María Alvear, Rocío Jerez y Claudia Lucero, (2012) quienes mencionan que la construcción de la identidad de los y las terapeutas familiares está ligada a la incorporación de la epistemología sistémica (y también posmoderna), donde se pone énfasis en la relación y en la autorreferencialidad, es decir, en

la continua reflexión que se hace respecto a las premisas, valores y creencias que acompañan a las y los terapeutas.

Esta migración, puede observarse en las cinco narraciones, pero cada una resalta aspectos particulares: Thais y Josué, venían de una epistemología conductual, que desde su perspectiva, no hace tanto hincapié en la colaboración, asumiendo así que, los/las terapeutas fungen como agentes que se posicionan desde la directividad, la estructura y la neutralidad; mientras que Violeta, Peter y Yukio, que ya habían tenido contacto con la epistemología sistémica, experimentaron este proceso de migración como un entendimiento más amplio que les permitió reconocer que estas ideas iban más allá del hecho de aprender una serie de técnicas o herramientas, sino que implicaba comenzar a mirar de manera más holística y a centrar la atención en las relaciones, el contexto y en el sistema, más que en el individuo en aislado.

Evangelia Fragkiadaki, Sofia Triliva, Sophia Balamoutsou y Achilleas Prokopiou (2013) parecen coincidir con lo relatado por los/las participantes pues para estas autoras, la formación sistémica en la que se sumergen los/las terapeutas familiares, les invita en todo momento a mirarse siempre en relación, de manera que, al ser terapeutas se ponen en juego experiencias, saberes, historia de vida y no solo lo que se aprende teóricamente.

La migración epistemológica, es un elemento que amerita ser potenciado por las instancias formativas, pero éstas no son suficientes para garantizarla por sí misma, pues de acuerdo María Alvear, Rocío Jerez y Claudia Lucero, (2012) el cambio epistemológico es un proceso complejo, progresivo, permanente y recursivo, y que excede los tiempos del programa curricular para consolidarse en el ejercicio profesional del terapeuta.

Cabe resaltar que la migración epistemológica, también implicó algunos retos, debido a ciertas demandas de las supervisoras que fueron percibidas por los/las participantes. Una de ellas, es el hecho de que en la práctica clínica, en ocasiones se les pedía intervenir desde algún modelo con el que aún no se sentían del todo familiarizados/as; otro hecho fue, no poder observar a sus supervisoras aplicando las técnicas o poniendo en práctica la epistemología en el espacio terapéutico, situación que asumen, les hubiera permitido llevar a cabo el cambio epistemológico de manera más clara, pero que de acuerdo con algunas

supervisoras, no era tan viable pues buscaban no influir en el desarrollo del estilo de cada terapeuta en formación, postura que parece coincidir con la de Marcelo Ceberio, Jorge Moreno y Claudio Des Champs (2000) ya que, para ellos existe el riesgo de que los/las terapeutas que van iniciando se posicionen como el terapeuta “clon”, es decir, que reproduzca gestos, posturas o intervenciones de la persona que les supervisa, lo cual puede llevarles a perder su propia identidad y limitar su creatividad y estilo propios.

Contrario a esta idea, en las narrativas de los y las participantes mencionaron aspectos que admiraban de parte de sus supervisoras, sin embargo, nunca los asumieron de manera pasiva, como una imitación, ni les llevó a “perder su identidad”; además, cuestionaban la idea de que ver a sus supervisoras dar terapia podía llegar a limitar su estilo, pues para ellos y ellas representaba la posibilidad de llevarles a tener mayor claridad teórica y práctica, e incluso poder sentirse más libres de desarrollar su estilo propio.

De acuerdo con Harlene Anderson (1997) dentro de los espacios formativos de terapeutas, suele predominar una visión modernista en las personas que supervisan, hecho que puede desencadenar que se mire a los/las estudiantes como sujetos pasivos y no como partes interactuantes en el proceso de formación. Este aspecto es importante, pues al asumir que los/las terapeutas en formación pudieran llegar a perder su identidad o a sesgar su estilo por tratar de imitar el de sus supervisoras, se continúa perpetuando la idea de la identidad como un constructo estático, que puede tenerse o perderse, aspecto que puede llegar a invisibilizar el rol activo de las y los terapeutas con respecto a sus propios procesos de aprendizaje.

Derivado de lo anterior, se vuelve relevante atender la manera en la que las docentes y supervisoras entienden la identidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modelos pedagógicos desde los que miran su quehacer, ya que puede darse por sentado que, como mencionan María Alvear, Rocío Jerez y Claudia Lucero, (2012) y Jorge Morales (2000), hay una correspondencia entre la epistemología que orienta aquello que se enseña y la manera en la que se enseña; en este caso, entre los modelos teóricos que en su mayoría parten de una lógica constructivista, y por ende, se esperaría que la forma de enseñar aludiera a metodologías más participativas, sin embargo, esa correspondencia no siempre es visible

dado que no siempre se asume la participación de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dora Garzón (2008) señala que, para que el proceso de formación pueda pensarse en sintonía con el modelo sistémico, es fundamental que se lleven a cabo revisiones constantes de lo que ocurre con las personas involucradas en el proceso de formación. Además, tener presente en todo momento la idea de construcción, como un proceso activo, permanente y recursivo, que desafía las pedagogías tradicionales de corte unidireccional, donde se mira a las personas en formación con poca agencia respecto a la manera en la que integran el conocimiento.

7.2.4. La Supervisión

La palabra supervisión, desde su definición, alude a la acción de ejercer una inspección superior al trabajo realizado por otros/as (RAE, 2021). Dentro de las múltiples maneras de comprender los procesos de supervisión, destacan principalmente dos: (a) la supervisión entendida como un proceso transformador cuyo objetivo es *ayudar* a él/la terapeuta supervisada a adquirir conocimiento, actitudes y habilidades para poder ejercer de manera ética, responsable y efectiva (Marcelo Ceberio y Juan Luis Linares 2005; Marcelo Ceberio, Jorge Moreno y Claudio Des Champs, 2000; Laura Fruggeri 2001; Dora Garzón, 2020; Ángela Hernández, 2007; Peter Rober, 2016; Luz Mary Sánchez, María Cénide Escobar, 2009); y (b) la supervisión como un proceso colaborativo que busca *acompañar* a los y las terapeutas en el proceso de desarrollar habilidades también desde la ética y la responsabilidad, privilegiando no solo los saberes expertos, sino también aquellos que las personas tienen a partir de sus experiencias de vida. En muchos casos las personas que se inclinan por esta perspectiva, inclusive cuestionan el uso de la palabra *supervisión* dada su connotación jerárquica (Harlene Anderson 2002; Natalie Porter y Melba Vasquez 1997; Anne Prouty, 2001; Alyssa Ramírez, Mun Yuk Chin y Stephanie Graham, 2019; Cristina Ravazzolla 2010; Vikky Reynolds, 2010; Michael White 2002).

A pesar de los matices y las diferencias en cuanto a la manera de comprender la supervisión, el papel de la persona que supervisa y la manera en la que es vista la persona que es supervisada, estas aproximaciones coinciden en la idea de que la relación entre

supervisor/a-terapeuta tiene un papel central dentro del proceso formativo de las y los terapeutas.

En coherencia con esa idea, el proceso de supervisión se posicionó como un acontecimiento relevante y recurrente en las narrativas de los y las participantes, sobre todo en función de los vínculos que fueron construyendo tanto con sus compañeros y compañeras, como con las supervisoras. Identifiqué dos aspectos en particular respecto a los vínculos en la supervisión y la manera en la que se entrelazan con las narrativas del yo de las/los coautores: (a) la relación con el equipo y (b) la relación con las supervisoras/maestras.

La relación con el equipo

En la dimensión relacional, las narrativas de las/los terapeutas, pusieron especial énfasis en personajes como las maestras -quienes también fungieron como supervisoras- y sus compañeras/compañeros, en las maneras en las que incidieron en sus formas de pensarse como terapeutas, así como de experimentar el proceso formativo. En ese sentido, las dudas e inseguridades en todos los casos se fueron diluyendo gracias a la retroalimentación de las/los compañeros, quienes hicieron posible configurar miradas distintas sobre sí mismos/as como terapeutas, al enfatizar los logros, saberes y habilidades en cada uno/a.

El papel preponderante que se le dio al equipo de supervisión dentro de las narrativas de las y los participantes, se relacionó con la forma de trabajar en la residencia. Es decir, en equipos de supervisión a los que pertenecen y de los cuales se acompañan a lo largo de los dos años de formación.

Cabe recordar que existen tres distintos escenarios de práctica supervisada, mismos que generan contextos particulares de aprendizaje, de supervisión y de relaciones, por ejemplo en un escenario como el CCH, la manera en la que el equipo estaba presente en el mismo espacio durante las conversaciones terapéuticas, así como la vía de comunicación, que en ese caso es un pizarrón donde se van escribiendo reflexiones y preguntas y donde él/la terapeuta va decidiendo el momento en el cual plantea esas reflexiones, promueve en los/las participantes una sensación de mayor colaboración; a diferencia del escenario de la clínica de Terapia Familiar, donde la cámara de Gesell marca una división física entre el equipo y

la/él terapeuta en turno y la vía de comunicación es un interfón, a través del cual se transmiten los mensajes del equipo al terapeuta, quien usualmente los transmite de inmediato a la persona consultante, en ese proceso, las/los participantes recibían retroalimentación y preguntas pero sin poder observar al equipo y su lenguaje corporal, generando una sensación de mayor distancia con el equipo.

Retomando las palabras de Evangelia Fragkiadaki, Sofia Triliva, Sophia Balamoutsou y Achilleas Prokopiou (2013) el aspecto relacional, o como las autoras lo denominan “las comunidades de práctica” resultaron importantes a lo largo del proceso formativo, pues para los y las participantes contar con un equipo terapéutico con el cual acompañarse a lo largo de la maestría, les permitió desarrollar un vínculo de soporte y apoyo mutuo. Además, representó un recurso para afrontar algunos de los retos con los que se enfrentaron, para ello, fueron fundamentales los espacios que compartían fuera de los escenarios académicos, cuando tenían actividades recreativas o salían juntos a divertirse, pues esos espacios permitieron ir transparentando sus experiencias, dilemas, inseguridades y el cómo se iban sintiendo respecto a los procesos de supervisión.

De acuerdo con estas autoras (Evangelia Fragkiadaki, et al., 2013), en dichas comunidades, los miembros se desarrollan de manera colectiva a partir de la interacción, apoyándose mutuamente y buscando maneras de expresarse, así como compartir experiencias e ir construyendo sus identidades profesionales. El sentido de pertenencia parece permitir el encuentro de un espacio donde ser escuchados/as, aceptados/as y apoyados/as a nivel personal y profesional.

Y contrario a lo que argumenta Pieter Nel (2006) el objetivo de estas comunidades de aprendizaje, no tenía como finalidad lograr la individuación y la autonomía, sino promover una colaboración continua, lo cual se volvió sumamente relevante, pues contar con un equipo, para ellos/ellas, representaba, la oportunidad de involucrar diversas voces y perspectivas en las prácticas terapéuticas.

Este aspecto emergió de manera particular en la etapa de coedición, donde los y las participantes coincidieron en la sensación de extrañeza y cierta incomodidad, al no contar más con un equipo terapéutico, y ante lo cual, han tenido que buscar maneras de adaptarse;

por ejemplo, Josué resaltó que ha mantenido el contacto con algunos/as de sus compañeros/as para seguir conversando respecto a los casos, aunque no pueda ser de forma tan inmediata como en la maestría; por su parte, Yukio afirma que le es útil recordar las voces del equipo cuando actualmente se enfrenta a algún dilema y suele preguntarse qué diría cada uno/a.

b) La relación con las supervisoras/maestras

Matthew Rondfelt y Pam Grossman (2008), refieren que el vínculo entre estudiantes y maestros/as es esencial para los/las terapeutas en formación, ya que, en las personas que les supervisan, las y los terapeutas encuentran características y habilidades que pueden llegar a integrar a sus propias prácticas e inclusive distanciarse de ellas, pues no van de acuerdo a lo que valoran en el ámbito profesional. En las narraciones emergieron diversos significados respecto a ese vínculo, en algunos casos se narraron relaciones difíciles con algunas supervisoras, de quienes se percibía poca flexibilidad o escasa posibilidad de disentir. Ante estos escenarios, las/los participantes llegaban a poner más atención en la sensación de ser evaluados que en la propia relación terapéutica que estaban estableciendo con sus consultantes.

Por otro lado, se evidenciaron también aspectos que llegaban a valorar en sus supervisoras, como la colaboración, el apoyo, la escucha, la transparencia, así como el sentir que eran tomados/as en cuenta tanto como profesionales y como personas. Esta idea concuerda con los hallazgos de un estudio realizado por Anne Prouty (2001), quien entrevistó a terapeutas para conocer los aspectos que más valoraban dentro de los espacios de supervisión, y entre ellos se mencionó, el hecho de sentir que sus supervisores/as estaban presentes para ellos de la manera en la que los necesitaran, siempre de una manera respetuosa conversando también sobre su relación y no solo de la relación consultante-terapeuta.

Respecto al papel de la relación supervisora-terapeuta, Blanca Agudelo (2009) plantea que con frecuencia puede olvidarse la influencia circular y bilateral constante que emerge de dicha relación, por ello, se tiende a asumir más bien en una influencia unidireccional de la supervisora hacia él o la terapeuta. Además, ratifica la trascendencia de reflexionar y analizar la propia trayectoria formativa que las personas que supervisan recibieron, pues muchos de los y las profesoras se formaron a partir de modelos pedagógicos

más tradicionales, basados en teorías de la modernidad que buscaban establecer estatus y certezas en el campo disciplinar.

Esta idea empata con lo encontrado en todas las narrativas, pues los/las participantes dejan ver esa noción unidireccional en la relación supervisora-terapeuta, donde ellos/ellas no saben o no tienen certeza de la manera en la que se da esa relación circular y bilateral, pues no se enfatiza o transparenta la manera en la que los procesos de supervisión y la relación con las terapeutas, transforma y reconfigura la mirada de las personas que supervisan.

Por su parte, Stephen Anderson, Sandra Rigazio-DiGilio y Kara Kunkler (1995) proponen que, la manera en la que se desarrolla la supervisión, así como las premisas que la orientan, derivan en gran medida del modelo terapéutico al que se ciña la persona que supervisa. Argumentan también que la conexión entre la terapia y formación tiene que ver con el concepto de *isomorfismo*, el cual sugiere que, patrones, contenido, orientación teórica y supuestos respecto al cambio tienden a replicarse en la manera en la que dicho modelo se enseña o se supervisa.

Las autoras señalan que, por ejemplo, una supervisión llevada a cabo por alguien que asume su quehacer desde un modelo estructural, donde los límites, las jerarquías y la estructura son importantes, puede distar significativamente de alguien que se piensa desde una postura colaborativa, donde se busca la horizontalidad, la polifonía y el distanciamiento de nociones jerárquicas. Esto no plantea una invitación a privilegiar un único modelo de supervisión o embarcarnos en una discusión sobre cuál modelo es “mejor”, sino más bien pretendo dar cuenta de un aspecto a considerar a la hora de entender la formación de los y las terapeutas familiares, pues conforme cambian las personas que les supervisan, también tienen que adherirse a supuestos específicos que tienen que ver con la propia manera en la que se narran y el modelo que privilegian las personas que supervisan.

Este análisis abre la posibilidad a que en futuras investigaciones pueda abordarse, cómo la propia formación que recibieron las supervisoras, la manera de narrarse como terapeutas y supervisoras incide en sus estilos y formas de enseñanza, ya que si bien tiende a explorarse el efecto de la supervisión en las personas que se encuentran en formación, se han explorado poco los significados que acompañan a las supervisoras en su labor y en la manera

en la que entienden la relación circular de influencia mutua que se gesta en los espacios de supervisión y enseñanza, como proponen Paolo Bertrando y Claudia Lini (2019) al abordar el posicionamiento de el/la terapeuta en el sistema terapéutico.

Otra dimensión crucial al analizar la relación de las supervisoras con las personas en formación, tiene que ver con las relaciones de poder inherentes al proceso de supervisión, ya que tanto maestras como supervisoras, son colocadas en el lugar de expertas, encargadas de evaluar y calificar el desempeño de las personas que supervisan (Ángela Hernández 2007; Vikky Reynolds 2010; Peter Rober 2016; Michael White 2002) con la posibilidad de colocarse ellas mismas de manera propositiva, en una postura de mayor o menor jerarquía, centralidad o directividad (Alexis Ibarra, comunicación personal, 10 de julio del 2021).

Este aspecto tiene implicaciones importantes en la formación de terapeutas, pues de no visibilizarse esta relación jerárquica supervisora-terapeuta y la manera en la que se relaciona con las formas de brindar retroalimentación (Blanca Agudelo, 2009), puede llegar a restringirse la creatividad o la habilidad de las y los terapeutas para arriesgarse o confiar en sus propias ideas y habilidades.

La mayoría de ellos/ellas, por ejemplo, expresaron que, si hubieran atendido los mismos casos en un espacio privado, probablemente se hubieran atrevido a ser más creativos/as y a confiar más en sus ideas, en lugar de estar preocupados/as por aquello que la supervisora pudiera estar pensando sobre sus intervenciones.

Michael White (2002), argumenta que otro riesgo de no visibilizar esta relación de poder, es que se vuelve menos probable que la persona que supervisa este pendiente de los efectos de sus privilegios y posición en el trabajo y en la vida de la persona que es supervisada, reduciendo los caminos para subvertir esa relación de poder y evitar así, los efectos negativos que pueden incidir en la identidad de los y las terapeutas en formación.

Visibilizar los efectos de la relación jerárquica, la manera en la que las y los terapeutas se narran a ellos mismos/as, así como su papel dentro del escenario formativo, es sumamente relevante para que como menciona Ofelia Desatnik (2014) las personas en formación puedan mirarse a sí mismas más allá del rol de aprendices y puedan asumirse como profesionales capaces de tomar decisiones responsables y éticas en el espacio terapéutico.

Esta dimensión jerárquica es visible en la retroalimentación, la cual fue tornándose también un tema importante en las narrativas pues llegó a incidir en la formación del vínculo supervisora-terapeuta. En algunos casos las/los participantes llegaron a no estar de acuerdo con los caminos que se les proponían, pero terminaban siguiéndolos, en especial en el inicio de las prácticas, pues daban por sentado que al venir de una persona tan experimentada como la supervisora, no podía cuestionarse la indicación. Esta idea, se fue haciendo menos recurrente conforme transcurrían los semestres, por ejemplo, Peter hace referencia a ello, cuando señala que, en cuarto semestre sintió que el proceso se volvió más igualitario, pues ya no recibía tantas indicaciones y tenía más posibilidad de decidir qué caminos seguir, lo cual lo llevó a pensar que le estaban brindando mayor autonomía, pues ya estaba cercano a concluir la formación y era pertinente que ya le tocara asumir una mayor responsabilidad.

Esta experiencia, es congruente con la propuesta de Luz Mary Sánchez y María Cénide Escobar (2009) quienes argumentan que, en el proceso de supervisión, la relación jerárquica y directiva inicial entre la persona que supervisa y la que es supervisada, con el paso del tiempo y conforme avanza la formación va convirtiéndose en una relación más igualitaria, en la cual, una vez que las personas supervisadas han desarrollado su capacidad reflexiva, puedan llegar a supervisarse a sí mismos/as.

De acuerdo con las narrativas de los y las participantes, la retroalimentación es entendida como las *indicaciones* o *señalamientos* que las supervisoras les hacían cuando ellos y ellas se encontraban en la pre sesión (antes de dar inicio a la sesión), durante la misma y en la postsesión (después de concluir la sesión) con sus consultantes. Estas retroalimentaciones eran narradas a veces como *directivas* y en otras ocasiones como *no directivas*. Las directivas se asocian a dar indicaciones explícitas donde hay poco margen para disentir, usualmente están pensadas desde un modelo en particular (Stephen Anderson, Sandra Rigazio-DiGilio y Kara Kunkler, 1995).

Por otra parte, la retroalimentación *no directiva* se entendía como la expresión de ideas en forma tentativa, donde quien tenía la decisión final, era él/la terapeuta titular de cada caso supervisado. Este tipo de intervenciones daban más espacio a la discusión con todo el equipo, y no siempre se tomaba necesariamente la idea o la sugerencia de la persona que supervisaba, sino que se llegaba a una decisión en conjunto. Las y los participantes asocian

este estilo con la formulación de preguntas más que aseveraciones, por ejemplo, ¿qué necesitas en este momento de mí o del equipo? ¿cómo te sientes en relación al caso? ¿por qué decidiste ir por ese camino?

Las distinciones entre un estilo de retroalimentación más *directivo*, que pudo incluso llegar a tocar características personales de algún/a terapeuta, y un estilo más *horizontal*, incide también en la seguridad con la que las/los participantes expresaron haberse desenvuelto en las sesiones, ya que, desde el primer estilo mencionado, se generaba mayor temor de equivocarse, o de no estar atendiendo a las demandas de la supervisora, mientras que, en el otro comentaban sentirse más en confianza. Al respecto, Yukio relató lo siguiente: “como que yo veía que creía en mí, que lo podía hacer bien”.

Esta reflexión respecto a la manera de brindar indicaciones o retroalimentación por parte de la persona que supervisa, se encuentra atravesada por distintos aspectos, por ejemplo la manera en la que se entiende el papel de la persona que supervisa en el proceso, el cual es sumamente complejo, ya que como argumenta Ángela Hernández (2007) ese papel englobaría: (a) soporte emocional, (b) la consultoría del caso, (c) la dimensión docente (enseñar técnicas o modelos particulares), (d) corresponsabilidad de las decisiones tomadas en el espacio terapéutico, (e) el estímulo a los/las terapeutas de su iniciativa e innovación.

Respecto a las maneras de ofrecer la retroalimentación que las y los participantes identificaron, Yukio en su narración, formuló una serie de preguntas, sobre cómo tendrían que plantearse en el contexto de la supervisión, *¿una retroalimentación “negativa” tendría que hacerse en privado o con el equipo presente?, ¿qué palabras serían las más apropiadas o en el mejor momento para hacerlo?*

Algunos/as de los y las participantes coincidieron con la idea de que recibir retroalimentaciones “negativas” (directas, señalando algo que “no se está haciendo bien”) en los primeros semestres de la formación es distinto que recibir las al final, pues recibir las al final, respecto a temáticas “ya revisadas” podría estar poniendo en duda lo aprendido, o la manera en que ha sido incorporado a la práctica.

Estos hallazgos confirman la necesidad de explorar modelos de supervisión basados en la colaboración donde se enfatiza la relación y la búsqueda de espacios más horizontales

en los que se reconozca la relación asimétrica y se evidencien las relaciones de poder (Harlene Anderson y Susan Swim 1995; Cristina Ravazzolla 2010; Vikky Reynolds 2010; Michael White 2002) así como otros elementos estructurales que han comenzado a ser abordados desde aproximaciones clínicas feministas, cómo el género, el poder, la diversidad, el cuidado y la importancia de lo relacional en todo el proceso (Pilar Hernández y Teresa Mc Dowell, 2010; Natalie Porter y Melba Vásquez 1997; Alyssa Ramírez, Mun Yuk Chin, y Stephanie Graham 2019; Anne Prouerty 2001).

7.3. La investigación narrativa: Un proceso de coconstrucción

Las nuevas olas de pensamiento postestructuralista han permeado también el ámbito de la investigación, esto, ha llevado a cuestionar la idea de que las explicaciones científicas pueden representar al mundo tal cual es, es decir, de forma neutral, objetiva y precisa. En ese sentido, el lenguaje -como he argumentado a lo largo de esta investigación- se aleja de ser entendido como un reflejo inequívoco de la realidad que se describe, para asumir que nuestras explicaciones del mundo, no derivan del mundo mismo, sino de las prácticas culturales de las que formamos parte. Así, las construcciones de la realidad emergen a partir de nuestras relaciones dentro de comunidades de interpretación (Sheila McNamee, 2010).

De acuerdo con Norman K. Denzin (2004) lo anterior, ha generado una crisis en la investigación con respecto a los criterios de validez, desde la cual se destaca que, dado que no es establecer una correspondencia de las palabras con el mundo, la garantía de validez pierde relevancia y se diluye. Ante este panorama, la crítica posmoderna ha planteado maneras de reconceptualizar dicha validez y entender el conocimiento como cultural y socialmente situado, que busca emanciparse de la pretensión de encontrar generalizaciones y apuesta por la construcción de conocimiento que responda a las condiciones de contextos y relaciones específicas.

Aludiendo a dichos supuestos metodológicos, en esta investigación cualitativa de tipo narrativo, retomé una perspectiva socioconstruccionista como una vía para colaborar y posibilitar que emergieran narrativas en torno a la identidad profesional y las experiencias dentro del proceso formativo de terapeutas que cursaron la maestría en terapia familiar. Para ello, recurrí al uso de entrevistas semiestructuradas, porque esto me permitió considerar algunos ejes temáticos derivados de la literatura científica y el marco teórico, que fungieran

como detonantes de la conversación, pues tal como señala Steiner Kvale (1996) era importante que durante el proceso se lograra vislumbrar que la construcción del conocimiento emergió a partir de la interacción de las personas que estuvimos involucradas en el proceso, asumiendo así, que existió una asimetría derivada de la relación investigadora-participantes, pero a la vez dando cuenta de que este tipo de investigación posibilita el desvanecimiento de la voz de omnisciencia que suele tener la persona que investiga como se propone desde las metodologías participativas (Gabriela Álava y Elvis Orellana, 2014; Norman Denzin e Yvonna Lincoln, 2012; Joel Martí, 2002).

El análisis aquí presentado, posibilitó una aproximación más holística respecto a la manera de entender la identidad, ya que a diferencia de un *análisis de narrativas*, que pone el foco en el contenido, es decir, en el qué se dice, para así poder generar categorías; el *análisis narrativo de tipo estructural*, busca comprender y dar sentido a las narraciones a partir de cómo se narran las historias, por ello es importante entender a los componentes narrativos, como un todo integrado, que solo tiene sentido si se le mira de forma articulada.

En el caso de la presente investigación, el análisis me permitió vislumbrar lo que ocurre con la identidad de la persona que se autonarra; conforme avanza la historia, cada uno de los elementos identificados, más que decir algo por sí mismos, tienen un papel al entender la historia global, la meta, y la forma narrativa que caracteriza a cada una de las historias.

En ese sentido, elementos como las vinculaciones causales, los signos de demarcación y la estabilidad de la identidad (los personajes que forman parte de la historia), permitieron distinguir aquellos acontecimientos relevantes que van trazando una trayectoria respecto a la identidad, y lo que va ocurriendo con él o la protagonista de la historia.

Para fines ilustrativos, los elementos se presentaron de manera separada, sin embargo, vale la pena subrayar que el proceso para determinar la meta del relato y los acontecimientos relevantes, solo fue posible a partir del reconocimiento de los componentes; llama la atención, por ejemplo, en cuanto a la *ordenación de los acontecimientos*, que aunque se sigue un orden cronológico en todas las historias, justamente porque esa es la manera en la que en la sociedad actual, construimos historias que puedan ser inteligibles para otras personas, también hubo saltos entre el presente y el pasado, los cuales están en función directa de la

meta, pues aquellos relatos que tuvieron como finalidad establecer contrastes entre la postura terapéutica al inicio de la formación y al final de la misma, se valieron de estos saltos de manera recurrente, lo cual ayudó a notar que el contraste era una parte central de lo que se deseaba transmitir.

Por otro lado, los *signos de demarcación*, sirvieron para identificar cuando un acontecimiento relevante comenzaba y terminaba, el tipo de palabras que cada participante utilizó, los silencios y expresiones, fueron marcando una pauta para reconocer aquellos momentos que tenían un papel primordial dentro de las narraciones.

Las *vinculaciones causales*, permitieron a su vez, reconocer las explicaciones e hipótesis que los y las participantes daban a ciertos eventos que parecían importantes para ellos y que se relacionaban con sus autonarraciones, pues aquellos acontecimientos considerados centrales en una historia, suelen tener explicaciones más amplias y profundas, pero, además, suelen relacionarse con otros eventos que los hacen plausibles.

Identificar las *formas narrativas* y poder representarlas gráficamente, permitió visibilizar la trayectoria que fue llevando la identidad de cada uno/una, a lo largo del tiempo, aspecto que no ha sido contemplado por la literatura que aborda la identidad, ya que si bien, se habla de los retos que enfrentan los y las terapeutas, no se da cuenta de las oscilaciones, pues no suele tomarse en cuenta la manera en la que las personas narran sus experiencias sino que el énfasis está puesto únicamente en aquello que dicen. Esto no quiere decir que haya una mejor o peor forma de investigar el tema en cuestión, más bien, es una invitación a generar conocimiento a partir de otras aproximaciones y tipos de metodología que permitan mirar aspectos que usualmente no son contemplados en el abordaje de la identidad.

Cabe resaltar también que de acuerdo con Keneth Gergen y Mary Gergen (1986) las narrativas complejas como la: *tragedia, saga heroica, comedia-romance y felices por siempre*, son las formas más habituales convenidas socialmente, a partir de las cuales construimos nuestros relatos y damos significado a nuestras experiencias, sin embargo, como fue visible en el caso de Peter, las historias no siempre caben de forma estricta en estas categorías, pues la multiplicidad narrativa es tan diversa, que a veces los esquemas,

categorías o conceptos que empleamos son insuficientes para dar cuenta de aquello a lo que nos aproximamos, en este caso la identidad.

Considero, que es importante entonces, tener una mirada crítica respecto a los conceptos y formas que elegimos para dar cuenta de aquello que estudiamos, ya que si bien, la propuesta de análisis estructural narrativo, que fue tan útil para visualizar la trayectoria que sigue la identidad de las personas que participaron en este estudio, también pudiera considerarse restrictiva si pensamos estas cuatro formas como las únicas posibles para construir las autonarraciones, o si esta propuesta se entiende en un sentido rígido que invisibilice la diversidad de formas que tenemos para narrar y configurar nuestro mundo desde el lenguaje.

7.3.1. Lo relacional en la generación de conocimiento

De acuerdo con Sheila McNamee (2001) el énfasis que se le da a la dimensión relacional, se centra en la perspectiva del construccionismo que sugiere que aquello que tiene sentido y significado para las personas, emerge y se torna “inteligible” a partir de las relaciones, en ese sentido, los significados no residen en la mente de las personas de manera individual, sino que surgen a partir del proceso dialógico/relacional que posibilita la construcción de esos sentidos y significados.

De acuerdo a lo planteado por Elsy Domínguez y José Herrera (2013) la investigación narrativa es un proceso relacional y recursivo, desde la cual fue viable contactar nuevamente a los/las participantes e invitarlos/las a colaborar en el proceso que denominé “coedición”, el cual también requirió flexibilidad. En primera instancia, porque mi intención era compartir lo que emergió del análisis por si llegase a serles útil o de alguna manera contribuir a repensar su identidad profesional y agradecerles su colaboración pero sobre todo el haberme permitido ser parte de sus historias.

Sin embargo, este encuentro permitió ir más allá, pues da cuenta de la manera en la que este tipo de investigación incide en la identidad de las personas que participan, por lo que decidí incluir este encuentro en el análisis, pues considero que lo que ocurrió con la identidad de los y las terapeutas, una vez que concluyeron la Maestría en Terapia Familiar es

una evidencia a favor de que la identidad profesional de los/las terapeutas no se cristaliza una vez que concluye la formación.

La relación con cada participante fue fundamental para la generación de cada narrativa. En todo momento fue importante dignificar sus historias como algo valioso que merece ser escuchado, tratado con ética y respeto, y no como una serie de datos sobre los que ya no pudieran tener injerencia una vez concluida la entrevista.

Para lograr esa aproximación de forma ética, fue fundamental la flexibilidad, que implicó también, reconocer que las y los participantes tienen condiciones de vida distintas, por lo que los horarios de encuentro, la posibilidad de realizar la coedición por videollamada con la cámara activada o no, o acordar si era más pertinente por vía telefónica e incluso enviarles el texto del análisis para que ellos editaran algunas partes directamente. La relevancia de estas posibilidades radica una vez más en lo relacional, ya que esto sin duda influye en la comodidad y consideración de las necesidades de cada participante en la toma de decisiones con respecto a su narrativa y lo de que deseaban transmitir en el texto final de la tesis.

Lo anterior concuerda con lo señalado por Andy Lock y Tom Strong (2010) ya que, para ellos, las narrativas se configuran a partir de las relaciones que se establecen con las personas, así como las audiencias a las que van dirigidas y los contextos en que se producen. En ese sentido, las narrativas de los participantes fueron gestadas a partir de una entrevista que se enmarcó y transparentó como parte de una tesis para obtener el grado de maestría, y que tras su publicación podría ser consultada por cualquier persona. Además, al ser yo (quien fungió como investigadora) una excompañera de formación dado que pertenecía al mismo programa de posgrado (residencia en terapia familiar), ya conocía a los y las participantes, pues a la mayoría de ellos/as los/as había visto desenvolverse en el espacio terapéutico y por consiguiente, teníamos una relación previa a nuestro encuentro.

Visibilizar esta relación previa es importante, ya que a lo largo de los fragmentos retomados de cada narrativa es posible advertir que, en ciertas ocasiones, los/las participantes hicieron alusión a alguna sesión dentro de la supervisión en alguna sede de la que formé parte o hicieron referencia a la epistemología de los distintos modelos, así como a las maestras y

supervisoras, dado que me resultaban familiares, no era necesario contextualizarlo en el momento de la entrevista o en la coedición. Es decir, compartimos márgenes de inteligibilidad (Kenneth Gergen, 1996), pero no por ello, compartimos los mismos significados, es por tal motivo que este proceso representó para mí un gran reto, pues traté de no dar por sentado, aspectos de la experiencia de los participantes; además, fue importante asumir y transparentar que el tipo de relación que tenía con ellos/as (con algunos/as más cercana que con otros/as) incidía en la manera en la que íbamos coconstruyendo las narrativas.

Esto fue visible también en los comentarios que llegaron a hacer los y las participantes, al señalar que la investigación había requerido mucho trabajo, por lo que algunos de ellos/ellas en un principio no se sentían tan cómodos/as modificando aspectos dentro del análisis. Considero que, la postura ética de cuidado y respeto, fue fundamental, pues al reiterarles que podían sentirse con la confianza de hacer los señalamientos que se consideraran pertinentes y que eso para mí, representaba enriquecer el trabajo, más que sentir que estaba siendo descalificado o rechazado, incrementó la confianza de hacer señalamientos, modificaciones y precisiones, situación que probablemente no hubiera sido posible si no se hubiera construido desde el inicio una relación de cierta confianza y colaboración.

La coedición

El proceso de coedición es uno de los aportes más significativos de este estudio, pues permitió subvertir la relación de poder que a menudo se configura entre la persona que realiza la investigación y aquellas que participan, donde la última palabra la tiene quien edita y elige lo que “merece” o no ser incluido dentro de la investigación, así como la manera en la que debe ser representado (Gabriela Álava y Elvis Orelana 2014).

En esta etapa del proceso les compartí a las y los participantes, la manera en la que interpreté y plasmé lo construido a partir de nuestras conversaciones. Además, les invité a coeditarlas, es decir, a sentirse en la libertad de modificar aspectos que consideraran que no lograban reflejar lo que deseaban transmitir y/o añadieran algunos temas para favorecer en todo momento que cada participante se sintiera cómodo/a con aquello que quedaría plasmado el documento de tesis final (Cintia Aguilar, 2020).

Al incluir las voces de los y las participantes para emprender de manera conjunta el análisis narrativo, fue importante no tratar de forzar la coherencia entre las narrativas, es decir, no establecer generalizaciones, sino tratar a cada narrativa desde sus particularidades, reconociendo que cada una de ellas es única e irrepetible, generada desde un conocimiento situado, contextual y relacional; aunque cabe mencionar que si bien llegaron a tocarse puntos en común, la experiencia no es idéntica, pues cada persona le dio un énfasis y una gama de significados diversos a los acontecimientos, personajes y temporalidades con los que se tejieron las narrativas.

La coedición permitió también atestiguar el impacto que tuvo para los y las participantes percibirse como agentes activos/as en la construcción de esta investigación, como mencionan Oriana Bernasconi (2011), Sheila McNamee (2010) e Ian Parker (2005) al hablar de las formas en las que este tipo de metodologías inciden en la identidad de las personas que participan; el hecho de pedirles su colaboración rompió con las maneras tradicionales en las que se conceptualizaban como participantes, algunos/as de ellos/as llegaron a mostrar sorpresa y entusiasmo por poder ser parte de la reconstrucción de sus propias narrativas, por ejemplo, Thais mencionó que incluso llegó a sentirlo como un ejercicio terapéutico:

“Ahorita que leía la reconstrucción de la historia, me hizo pensar que es una buena estrategia terapéutica, esto de ir organizando junto con la persona, los acontecimientos que se llevan a terapia, a modo de historia, creo que es muy terapéutico...”

En otros casos, como el de Yukio, reconocerse como un héroe dentro de su historia, fue interpretado por él como un logro, pero, sobre todo, el tener una participación activa en la investigación, lo llevó a sentirse tomado en cuenta:

“...desde mi perspectiva me veo como un héroe, o puedo terminar como alguien común, pero creo que al leer esto, me hace pensar que, sí logré esto de la perspectiva del héroe, te lo agradezco mucho, que me hayas tomado en cuenta para tu trabajo, no pensé que iba a fungir tanto yo...”

Compartir las representaciones gráficas fue útil a la hora de presentar los análisis a los/las coautoras, quienes pudieron mirar las trayectorias que siguieron sus autonarraciones y reconocerse en ese viaje como los/las protagonistas de sus historias, lo cual tuvo también un impacto en su identidad, y en la posibilidad de reencontrarse con sus valores, convicciones y habilidades.

Revisitar sus historias y poder escucharlas en tercera persona, así como escuchar mi interpretación de las mismas, les llevó a reaccionar con sorpresa, y también a conmoverse, al recordar los retos y dilemas por los que transitaron durante su formación, pudieron también poner en perspectiva los desafíos a los que se enfrentan en el presente, y a reconocer que si ya pudieron atravesar por momentos difíciles en su formación, pueden volver a hacerlo ahora en su práctica fuera de la residencia.

7.3.2. La reflexividad: El papel de la investigadora en el proceso de coconstrucción

En congruencia con la idea de reconocer que el conocimiento se construye en relación al contexto, la audiencia a la que va dirigido y la relación que se establece entre la persona participante y la que investiga, la reflexividad juega un papel muy importante, pues como argumenta Kenneth Gergen (2007) permite hacer visible aquello que va ocurriendo de manera colaborativa a lo largo del proceso.

En ese sentido, fue importante para mí, ir documentando de manera escrita, aquello que iba ocurriendo conmigo. A medida que la investigación avanzaba, las ideas, impresiones y emociones que me acompañaron me llevaron a corroborar la idea de que a través del lenguaje se configuran las identidades, y que gracias a las voces de los y las participantes, que a su vez contienen a otras voces -en ocasiones multitudes-, mi propia forma de mirarme y narrarme a mí misma se fue transformando.

En un inicio había muchas inquietudes, una preocupación por no “sesgar” a los/las participantes con las preguntas que ayudaron a ir tejiendo la conversación, estaba también la pregunta latente de si la relación que tenía con ellas y ellos pudiera llegar a influir en la manera en la que responderían a las preguntas, pues no partía de un lugar de “neutralidad” donde no conociera previamente a las personas que formaron parte de la investigación.

Estas inquietudes fueron fundamentales para ir construyendo mi posicionamiento como investigadora, enfatizando nuevamente el aspecto dialógico/relacional en la generación de conocimiento, pues fue importante para mí, establecer un dialogo a partir de estas preguntas, con quien podría también llamar coautora de este trabajo, la Dra. Cintia Aguilar,

experta en análisis narrativo y en ética de la investigación, con quien fui presentando mis dilemas, inquietudes y anotaciones personales; gracias a estas conversaciones y a que fui comprendiendo cada vez más ampliamente el paradigma interpretativo y la aproximación narrativa en la investigación, fue que esas preocupaciones dejaron de habitarme, pues terminaron por no ser congruentes con la metodología que cruza toda la investigación.

Así pude ir reconociendo que, si bien desde otras miradas es importante privilegiar la idea de objetividad, neutralidad, establecer conclusiones o generalizaciones, desde la postura que orientó mi quehacer, era importante más bien, evidenciar que dicha objetividad o neutralidad son también construcciones que tienen implicaciones en la forma en la que entendemos la realidad y en la que nos aproximamos a las personas con las que trabajamos, a sus historias, vidas e identidades.

En ese sentido, la dimensión ética y política jugó un papel importante, pues constantemente tuve que hacer un ejercicio reflexivo que me alejara de prácticas colonizadoras, de invisibilizar otras voces o de caer en reduccionismos o en conclusiones absolutistas, que dejaran fuera el contexto o las particularidades desde las cuales construyó su relato cada una de las personas con las que conversé.

Respecto a la dimensión política, para mi es importante también transparentar cuáles son mis supuestos, los lentes a través de los que miro; hablar de las premisas que atraviesan mi forma de estar en el mundo y mi forma de investigar. Soy una mujer, heterosexual, cisgénero, feminista interseccional, que siente afinidad por las prácticas narrativas y colaborativas, y que, durante la elaboración de esta investigación, también estaba formándome en la Residencia en terapia familiar. Lo anterior, lo enuncio con la intención de que las personas que se aproximen a este texto tengan el referente de donde parto, pues reconozco que, desde ese lugar, hay cosas que seguramente no son visibles para mí y que pudiera estar pasando por alto.

El hecho de ser alumna de la residencia mientras construía este trabajo, implicó también un reto importante en mi manera de ser parte de esta investigación, pues las historias que escuché, me resonaron profundamente, me llevaron a hacerme una infinidad de preguntas sobre mi identidad, y me invitaron a reescribir y reinterpretar mi propia historia con respecto

al proceso formativo del que también fui parte, me permitió también, poder conectar con sus experiencias y saberes, con los retos y dificultades a las que las y los coautores se enfrentaron, pero además, validó mis narrativas, les añadió matices y nuevas perspectivas que las enriquecieron y las resignificaron.

7.4. Reflexiones finales

En este último apartado comparto mis reflexiones respecto a la investigación, sus alcances y limitaciones, las nuevas preguntas que emergen a partir de ella, así como las aportaciones que este estudio hace al campo de las investigaciones en torno a la identidad, las narrativas y a la formación de terapeutas familiares.

Las planteo a modo de reflexión y no de conclusiones, pues desde el marco teórico y metodológico que orienta la investigación, el objetivo de la investigación narrativa, no tiene que ver con establecer conclusiones que puedan aplicarse a todas y todos los terapeutas, ni con construir generalizaciones que permitan comprender en su totalidad un fenómeno en particular, por el contrario, la investigación narrativa, busca abrir caminos y posibilidades que puedan ir complejizando la comprensión de un tema en particular, y aunque los hallazgos de la investigación no pretendan basarse en la frecuencia con la que ciertos temas se retomaban en las narrativas, emergieron algunos aspectos que vale la pena considerar pues podrían representar rutas para continuar abordando el tema de la identidad profesional de las y los terapeutas familiares.

Las posibilidades que ofrece la investigación narrativa

El objetivo que orientó la presente investigación, que fue comprender cuales son las formas narrativas que emplean los/las terapeutas familiares en formación para dar cuenta del proceso de construcción de su identidad profesional se cumplió, y se amplió, pues pudieron incorporarse aspectos que no fueron considerados en un primer momento, por ejemplo, contar con la etapa de coedición y poder tener otro acercamiento a los y las terapeutas un año después de la entrevista inicial.

Para ello, fue primordial que la metodología que atravesara la investigación estuviera basada en un paradigma interpretativo, orientado por las premisas del construccionismo social y las narrativas. El uso de este tipo de metodología, permitió que el proceso de investigación se pensara en el marco de la flexibilidad, recursividad y reflexividad, donde fue importante evidenciar aquello que desde otras miradas podrían considerarse sesgos o limitaciones, pero que desde esta postura metodológica enriquece y nutre la generación de conocimiento; por ejemplo, la colaboración activa de los y las participantes en la construcción y edición de sus narrativas, así como el reconocimiento de la no neutralidad en mi papel como investigadora (y terapeuta en formación) a lo largo del proceso.

Una de las aportaciones más importantes de este estudio justamente tiene que ver con la incorporación de la etapa de coedición, donde se pensó en los y las participantes como agentes activos dentro de la investigación, etapa que además tuvo incidencia en la manera en la que las y los terapeutas continúan construyendo y transformando su identidad terapéutica. De manera que, sugiero el uso de metodologías participativas en el abordaje de la identidad, pues favorece la desjerarquización de los modos de construcción de conocimiento y sus formatos de circulación, pero, además, contribuyen a la construcción de una academia más crítica que vaya más allá de los bordes coloniales y hegemónicos que han imperado en la investigación.

La supervisión

La supervisión apareció como un tema central en la manera en la que las y los terapeutas construyen una idea de sí mismos/as, de su quehacer y su rol en el espacio terapéutico. Al respecto, sugiero continuar con la reflexión sobre las relaciones de poder implícitas en los procesos de supervisión, pues de acuerdo con los y las participantes tienen efectos en la relación supervisora-terapeuta y terapeuta-consultante, así como en la creatividad, el estilo terapéutico, la seguridad, la confianza y el sentido de agencia con la que se narran las personas supervisadas.

Investigar con mayor profundidad sobre el impacto que puede tener la integración de nuevos abordajes de la supervisión (colaborativos, feministas y basados en la justicia social), donde no solo se contempla el aprendizaje de cierto modelo terapéutico, sino donde se

promueve la integración de los denominados temas transversales en la educación que apuestan por visión de derechos humanos, de perspectiva de género e interseccionalidad dado que pueden ayudar a incidir en las problemáticas sociales en mayor sintonía con los objetivos tanto académicos como profesionalizantes.

También sería importante en futuras investigaciones, contemplar la perspectiva de los y las supervisoras con la finalidad de escuchar sus voces, sus premisas y los significados que atribuyen a sus prácticas, para complejizar, comprender los aspectos que les llevan a elegir ciertos estilos de supervisión por encima de otros, y conocer cómo describen su rol y su identidad, tanto como terapeutas como supervisoras.

Alcances y limitaciones

Una posible limitación en este estudio, es el hecho de haber entrevistado solo a terapeutas en formación de una sola generación de la residencia en terapia familiar, pues los/las cinco participantes compartieron sucesos ambientales (temblor), sociales y políticos que los llevaron a asumir ciertas posturas durante su formación que quizá no experimentaron otras generaciones. Además, no se incorporó la visión de las/los supervisoras/es y maestras/os para generar una visión multidimensional del proceso formativo.

Aportes de esta investigación.

En cuanto a los aportes de esta investigación consideré relevante mencionar los siguientes, porque son los que hasta este momento logro vislumbrar:

- Sentar un precedente para las investigaciones que abordan la identidad profesional desde una postura construccionista y posmoderna, al corroborar la idea de que la identidad está en constante construcción y que no llega a consolidarse como se afirma en la mayor parte de la literatura científica que aborda el tema.
- La incorporación de la etapa de coedición, que se plantea como una propuesta metodológica dentro de la investigación narrativa, y que, en esta investigación, mostró tener efectos en la identidad de las personas que participaron.

- Contribuir a la producción de conocimiento en torno a la identidad profesional en el contexto mexicano, pues el estado del arte me permitió dar cuenta que el tema no se ha abordado con *terapeutas mexicanos/as*.

- La posibilidad de socializar el conocimiento generado con otros/as terapeutas familiares con la finalidad de contribuir a las reflexiones respecto a su identidad y la manera que viven sus propios procesos formativos.

- Visibilizar el papel de quien investiga en la construcción del conocimiento y el proceso de transformación epistémica e identitario.

A nivel personal, esta investigación además de permitirme repensar y reconstruir mis propias narrativas respecto a mi identidad profesional, me permitió embarcarme en una manera distinta de hacer investigación, una que es congruente con mis valores, convicciones, con mi postura política y con la ética que guía mi quehacer profesional y mi manera de estar en el mundo.

Reconozco que no soy neutral, pues las conversaciones, así como el lenguaje que empleamos no lo es, prefiero entonces desde el saberme no neutral, evidenciar el lugar desde el que hablo y me posiciono pues desde este lugar coconstruí conocimiento con Thais, Josué, Violeta, Yukio y Peter. Puedo afirmar con seguridad que, si alguien más hubiese realizado esta investigación, otros serían los resultados aquí presentados, pues las ideas y construcciones aquí vertidas, obedecen a un conocimiento relacional y contextual que pretende abrir posibilidades, generar nuevas preguntas y reflexiones respecto a la identidad, la formación y las narrativas que configuran nuestras realidades y que se construyen siempre en relación.

8. Referencias

- Agudelo Blanca. (2009). Identidad y formación profesional, una perspectiva de construcción en relación. *CES Psicología*, 2(1), 20-34.
- Aguilar Cintia. (2020). *Narrativas de vida de jóvenes con distrofia muscular de Duchenne*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álava Gabriela y Orellana Elvis (2014). Metodologías participativas con enfoque integrador desde la complejidad. *Revista Economía y Política* (20) DOI: <http://dx.doi.org/10.25097/rep.n20.2014.03>
- Alvear María, Jerez Rocio y Lucero Claudia. (2012). Formación de terapeutas en un programa de especialización en terapia familiar sistémica. *Psicología em Estudo*, 7(2), 183-193.
- Alves Sara y Gazzola Nicola. (2013). Perceived Professional Identity among Experienced Canadian Counsellors: A Qualitative Investigation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35, 298-316.
- Andersen, T. (1995). El lenguaje no es inocente. *Psicoterapia y familia*, 3-8.
- Anderson Harlene y Swim Susan (1995). Supervision as collaborative conversation: connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies* 14(2). 1-13.
- Anderson Harlene. (1997). *Conversation, language and possibilities. A postmodern approach to therapy*. Basic books.
- Anderson, Harlene (2002) Supervision as a collaborative community. *Music Therapy Today* <http://musictherapyworld.net>
- Anderson Harlene. (2012). Collaborative Practice: A Way of Being “With”. *Psychotherapy and Politics International*, 10(2), 89-181.
- Anderson Harlene. (2019). *Harlene, conversaciones interrumpidas*. Taos Institute.
- Anderson Stephen, Rigazio-DiGilio Sandra y Kunkler kara (1995). Gender-aware supervisión in marriage and family counseling and therapy: How far have we actually come? *Counselor Education and Supervision* (34), 344-355.
- Arboleda Martín. (2010). El postestructuralismo como punto de intersección entre medio ambiente y sociedad. *Civilizar. Ciencias sociales y humanas*, 10(19), 15-22.
- Ashby Samantha, Adler Jessica y Herbert Lisa. (2016). An exploratory international study into occupational therapy students’ perceptions of professional identity. *Australian Occupational Therapy Journal*. doi: 10.1111/1440-1630.12271.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lumen.
- Berman Morris. (1987). *El reencantamiento del mundo: Cuatro vientos*.
- Bernasconi Oriana. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56(9).

- Burr Vivien. (1995). An introduction to social constructionism. Taylor & Frances/Routledge, 121-127.
- Burr Vivien. (2015). *Social Constructionism*. Routledge.
- Campos Hugo. (2014). Orígenes de la Psicología Discursiva y su desarrollo hacia una psicología cultural postmoderna. *Cultura - Hombre - Sociedad*, 24(2), 43-57.
- Cañon Oscar, Peláez Martha y Noreña Nestor. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 238-245.
- Capra Fritjof. (1999). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Estaciones.
- Carlsson Jan, Norberg Joakim y Schubert Johan. (2011). The development of therapeutic attitudes during and after psychotherapy training. *European Journal of Psychotherapy and counselling*, 13(3), 213-229.
- Carlsson Jan. (2012). Research on psychotherapists' professional development during and after training. *Nordic Psychology*, 64(3), 4-21.
- Ceberio, M. y Linares, J. (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica: La construcción del estilo terapéutico*. Barcelona, Paidós Iberia.
- Ceberio Marcelo, Moreno Jorge y Des Champs Claudio (2000) Formación y estilo del terapeuta. *Perspectivas sistémicas* 60(3), 1-16.
- Covarrubias-Papahiu Patricia. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(10), 113-133.
- Combs Gene y Freedman Jill. (1996). *Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities*. Norton Company.
- Combs Gene y Freedman Jill. (2016). Narrative Therapy's Relational Understanding of Identity. *Family Process*, 211-224.
- De Diego Marisol. (2018). *Psicólogos en formación. Participación guiada en comunidades de práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM*. ANUIES.
- Denzin Norman. (2004). *The War on Culture, The War on Truth. Cultural Studies. Critical Methodologies*, 137-142.
- Denzin Normal y Lincoln Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1. Gedisa.
- Desatnik Ofelia. (2013). Representaciones sociales de terapeutas en formación sobre la relación terapéutica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 176-188.
- Desatnik Ofelia. (2014). Formación de terapeutas complejidad y contextos. *Revista Integración académica en psicología*, 2(4), 1-10.
- Devery Helen, Newton Justin y Ross Jessica. (2018). Factors associated with professional identity, job satisfaction and burnout for occupational therapists working in eating disorders: A mixed methods study. *Australian Occupational Therapy Journal*, doi: 10.1111/1440-1630.12503.

- Domínguez Elsy y Herrera Darío. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 30(3), 620-641.
- Echeverri-Gallo Catalina. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584.
- Elkis Deborah, Gaydos Morgan, Rose Sage y Goldblatt Robert. (2010). The Impact of Education and Exposure on Art Therapist Identity and Perception. *Art Therapy*, 27(3), 12-23.
- Emanuel Ezequiel. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En A. Pellegrini , & R. Macklin, *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional* Programa Regional de Bioética OPS/ OMS, 33-46.
- Epston David y White Michael (1990). Consulting your consultants: The documentation of alternative knowledges. *Dulwich Centre Newsletter*, 4, 25-35.
- Ezzy Douglas. (1998). Theorizing narrative identity: Symbolic interactionism and hermeneutics. *Sociological Quarterly*, 39, 239-252.
- Feen Calligan Holly. (2012). Professional Identity Perceptions of Dual-Prepared Art Therapy Graduates. *Art Therapy* (29), 150-157.
- Fragkiadaki Eva, Triliva Sofia, Balamoutsou Sophia y Prokopiou Achilleas. (2013). The path towards a professional identity: An IPA study of Greek family therapy trainees. *Counselling and Psychotherapy Research*, 13(4), 290-299.
- Fruggeri Laura. (2001). La supervisión desde diferentes niveles de análisis: entrenamiento y práctica reflexiva. *Sistemas familiares*. (2) 88- 100.
- García Carlos y Arango Pablo. (2010). Science's neutrality and the conflict between reason and passions. *Discusiones Filosóficas*, 11(17), 223-237.
- Garzón Dora. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 4(1), 159-171.
- Gergen Kenneth. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen Kenneth. (1992). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Gergen Kenneth. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Gergen Kenneth. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.
- Gergen Kenneth y Gergen Mary. (1986). Narrative Form and the Construction of Psychological Science. *Narrative Psychology*, 22-44.
- Gibson Donna, Dollarhide Colette y Moss Julie. (2011). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50, 21-38.

- Guba Egon y Lincon Yvonna. (1994). *Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks.
- Gilligan, C. (1982). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Gracia, D. (2001). La deliberación moral: el método de la ética clínica. En D. Gracia , & J. Júdez, *Ética en la práctica clínica* 21-35 Triacastela.
- Grady Christine. (2012). Ethical Principles in Clinical Research. En J. Gallin, y F. Ognibene, *Principles and Practice of Clinical Research* 19-23. Academic Press.
- Healey Amanda y Hays Danica. (2012). A discriminant analysis of gender and counsellor professional identity development. *Journal of counselling and development*, 90, 55-62.
- Haley Jay. (1980). *Terapia para resolver problemas*. Amorrortu.
- Heinonen Erkki y Elliot David. (2013). Psychotherapists' personal identities, theoretical orientations, and professional relationships: Elective affinity and role adjustment as modes of congruence. *Psychotherapy Research*, 23(6), 718-731.
- Hernández, Ángela (2007) Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: Un crisol para devenir instrumentos de cambio. *Diversitas- Perspectivas en Psicología* 3 (2), 227-238.
- Hirsch Adler Ana. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81.
- Hoffman Lynn. (1996) *Una postura reflexiva para la terapia familiar*. En S. McName y K.J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social*. Paidós.
- Hoffman Lynn. (2012). *Fundamentos de terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez Tomás. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*, 40(1), 155-160.
- Martí Joel. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés y T. Rodríguez- Villasanté. *La investigación social participativa* 79-123. El viejo topo
- Kaur Amanpreet, Grover Naveen y Desai Nimesh. (2015). Therapeutic identity among Clinical Psychology professionals in India. *Psychol Stud*, 60(4), 402-406.
- Kvale Steinar. (1994). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Kvale Steinar y Brinkmann Svend. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications
- Lile Jesse. (2017). Forming a Professional Counselor Identity: The Impact of Identity processing style. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2), doi:10.7729/92.1163.
- Lock Andy y Strong Tom. (2010). *Social Constructionism. Sources and Stirrings in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- López María Teresa. (2014). Bioética. Expertos y no expertos en comités. *Bioética en plural*, 23-62.

- López-Silva Pablo. (2013). Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta moebio* (46), 9-25.
- Lyotard Jean-François. (1987). *La condición postmoderna*. Ediciones Cátedra S.A.
- Marcus Hazel y Nurius Paula. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus Hazel y Kitayama Shinobu. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 224-253.
- Maruniakova Lenka y Rihacek Tomas. (2018). How beginning cognitive behavioural therapists develop professional confidence. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 10, 11-23.
- McNamee Sheila. (2014). Research as relational practice: Exploring modes of inquiry. Systemic inquiry. *Innovations in reflexive practice research*, 74-94.
- Mondragón Liliana. (2007). Ética de la investigación psicosocial. *Salud Mental*, 30(6), 25-31.
- Montero Maritza. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1-10.
- Moore Heather y Donohue Grainne. (2016). The impact of suicide prevention on experienced Irish clinicians. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16, 24-34.
- Navarrete Zaira. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades* (57), 5-16.
- Nel Pieter. (2006). Trainee perspectives on their family therapy training. *Journal of Family Therapy*, 307-328.
- Páez Martha, Arcila Alejandra, Cabiedes Johan, Cardona Carol, Correa Daniela y Guevara Valentina. (2018). Formación de terapeutas sistémicos: desde el saber teórico y práctico hacia la autorreferencia y la construcción del estilo terapéutico. *Tempus Psicológico*, 1(2), 13-38.
- Paredes Enrique y Saucedo Claudia. (2017). Experiencias formadoras de la identidad profesional. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Experiencias formadoras de la identidad profesional 1-12 COMIE.
- Parker Ian. (2005). Lacanian Discourse Analysis in Psychology: Seven Theoretical Elements. *Theory & Psychology*, 15(2), 163-182.
- Penn Peggy y Frankfurt Marilyn. (1994). Creating a participant text: Writing, multiple Voices, narrative multiplicity. *Family Process*, 33, 217-231.
- Polkinghore Donald. (1985). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Porter Natalie y Vasquez Melba. (1997). Covision: Feminist supervision, process, and collaboration. In J. Worell & N. G. Johnson (Eds.), *Shaping the future of feminist psychology: Education, research, and practice* 155-171.
- Prouty Anne. (2001). Experiencing Feminist Family Therapy Supervision. *Journal of Feminist Family Therapy*. (12). 171-203.

- Ramírez Leticia, Flores Rosa, Lavallée Marguerite y Bontempo Luiza. (2015). Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo. *Revista Digital de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 150-163.
- Ramírez Leticia y Gallur Santiago. (2017). Desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. El caso de la participación en escenarios de práctica profesional en México. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. El caso de la participación en escenarios de práctica profesional en México 1-11. COMIE.
- Ramírez Alyssa, Chin Mun Kun y Graham Stephanie. (2019). A Critical Postcolonial and Resilience-Based Framework of Supervision in Action. *Training and Education in Professional Psychology*. <https://doi.org/10.1037/tep0000276>
- Ravazzola Cristina. (2010). ¿Importan las diversidades de género en las decisiones de los terapeutas?. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* 19(1), 83-89.
- Real Academia Española. (2021). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>
- REGLAMENTO de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (2021). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Reynolds Vikky. (2010). *Justice-Doing at the intersections of power*. Dulwich Centre Publications.
- Rodríguez Alexander, Pérez Doris, Bedoya Ledy y Herrera Ovidio. (2019). Terapia familiar sistémica. Sobre el self del terapeuta. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 89-108.
- Rober Peter. (2016). Addressing the Person of the Therapist in Supervision: The Therapist's Inner Conversation Method. *Family process*. 41(6)
- Rober Peter. (2005). The therapist's self in Dialogical Family Therapy: Some ideas about not-knowing and the therapist's inner conversation. *Family Process*, 44(4).
- Robert Dominique y Shenhav Shaul. (2014). Fundamental Assumptions in Narrative Analysis: Mapping the Field. *The Qualitative Report*, 19(38), 1-17.
- Rondfeldt Matthew y Grossman Pam. (2008). Becoming a professional: experimenting with possible selves. *Teacher education quarterly*, 41-60.
- Roudinesco Élisabeth. (2015). Freud en su tiempo y en el nuestro. Debate.
- Sánchez Layla. (2021). *Taller de redacción con perspectiva de género libre de violencia*. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Sánchez Luz Mary y Cénide María. (2009). La supervisión y los procesos de formación profesional en intervención social. Prospectiva: *Revista de trabajo social e intervención social*. (14) 25-47
- Sabancıogullari Selma y Dogan Selma. (2014). Effects of the professional identity development programme on the professional identity, job satisfaction and burnout levels of nurses: A pilot study. *International journal of nursing practice*, 1-11.

- Schubert Samantha, Rhodes Paul y Buusel Niels. (2021). Transformation of professional identity: an exploration of psychologists and psychiatrists implementing Open Dialogue. *Journal of Family Therapy*, 43(1), 143-164.
- Sherwin Susan. (2014). Feminismo y bioética. *Debate Feminista*, 49, 45-69.
- Singh-Pillay Neeshi y Cartwright Duncan. (2018). The unsaid: In-depth accounts of non-disclosures in supervision from the trainees' perspective. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19, 83– 92.
- Sparkes Andrew y Smith Brett. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 491-497.
- Tarragona Margarita. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, a la terapia narrativa, a la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual*, 14(3), 511-532.
- Tena, Olivia. (2012). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos, *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales*, 271-292. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thomas Leonie. (2002). Poststructuralism and therapy what's it all about? *International Journal of Narrative Therapy and Community Work* (2), 85-89.
- Tsfati Maya y Yochay Nadan. (2019). "The best period of my life": The academy as a Safe Haven for Israeli trans students. *Journal of Gender Studies*, 1-11.
- VanderGast Tim, Culbreth John y Flowers Claudia. (2010). An exploration of experiences and preferences in clinical supervision with play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 19(3), 174-185.
- Vino Noemí. (2014). *Relato y construcción del yo. Relato y construcción del yo*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (págs. 1-4). Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- White Michael y Epston David. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Woo Hongryun, Lu Junfei, Harris Chaiqua y Cauley Bridget. (2017). Professional Identity Development in Counseling Professionals. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 8(1), 15-30.

9. Apéndices

Apéndice 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Yazmín Monserrat Sánchez Trejo, estudiante de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. La meta de este estudio es *comprender el proceso de construcción de la identidad de él y la terapeuta a partir de la formación en la residencia en terapia familiar de la FES Iztacala*; si accedes a ser parte de este proyecto, se te solicitará participar en una entrevista la cual será grabada en audio para posteriormente ser transcrita y analizada.

Tu participación en este estudio es voluntaria. La información que emerja de la conversación será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los que guían la investigación. Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parece incómoda o no quisieras responderla, tienes derecho de hacérselo saber a la investigadora o no responderlas.

Te agradezco tu participación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación

Nombre del Participante

Firma

Fecha

Nombre de la investigadora

Firma

Apéndice 2.

Guía de entrevista

Antecedentes

¿Tuviste algún tipo de formación clínica previo a ingresar a la residencia? ¿De qué tipo?

¿Tenías experiencia clínica antes de entrar a este posgrado? ¿Qué tipo de experiencia?

¿Por qué decidiste estudiar esta maestría?

¿Cuáles eran tus expectativas al ingresar a la residencia?

¿Cómo te describirías como terapeuta antes de entrar a la maestría?

Eje 1: Proceso formativo

¿Trabajabas o sentías predilección por algún modelo teórico antes de estar en esta maestría?

¿Ha cambiado tu perspectiva sobre estos modelos teóricos después de esta maestría? ¿En qué?

¿Cómo fue tu experiencia de aprender distintos enfoques y ponerlos en práctica en la supervisión?

¿Cómo fue que viviste la dinámica de las supervisiones? ¿Qué te fue más útil y que no?

¿Consideras que te adheriste a algún modelo en específico? ¿Qué tuvo ese enfoque que hizo que lo escogieras?

¿Qué conceptos o nociones que hayas aprendido rescatarías de forma especial para tu práctica cotidiana?

¿Podrías hablarme de tres momentos que tu consideres hayan sido cruciales dentro de tu formación? Ya sea experiencias en supervisión, casos, identificarte con algún modelo, algo dicho por alguna profesora.

¿Qué descubriste en ti con relación a esta maestría que te haya sorprendido?

Si pudieras usar una metáfora para hablar de estos dos años de formación, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

Eje 2: Identidad profesional

¿Qué dirías que es para ti ser terapeuta?

¿Actualmente qué aspectos consideras que nutren o enriquecen tu práctica?

Si pudiéramos traer a la terapeuta que eras el primer día que entraste a la maestría, y observara a la que eres ahora, ¿qué crees que diría de ti?

¿Qué le llamaría la atención?

¿Crees que, a partir de las supervisiones, cambió la forma en la que te concibes a ti misma como terapeuta?

¿Crees que de alguna forma se ha transformado la idea que tenías sobre ser terapeuta y sobre lo que es la terapia?

¿Qué ocurrió contigo como persona, a lo largo de este proceso formativo?

Si tuvieras que describirte como terapeuta el día de hoy, ¿Qué dirías de ti?

¿Qué crees que pase con la terapeuta que eres hoy, en 5 años?

Eje 3: Dificultades, recursos y habilidades

¿Cuáles han sido los principales retos a los que te has enfrentado durante tu formación?

¿De qué habilidades tuviste que hacer uso para enfrentar esos retos? ¿Sabías que las tenías? ¿Cómo crees que emergieron?

¿Cómo descubriste que contabas con esas habilidades?

¿Qué caso recuerdas que haya sido para ti complicado trabajar? ¿Por qué?

¿Cómo hiciste para enfrentar esa dificultad?

¿Cuáles son los retos a los que crees que te enfrentarás al ejercer en otro espacio?

¿Qué crees que sea diferente ahora que ejerzas como terapeuta sin una supervisión como la de la maestría?

Eje 4: Esfera relacional

¿Cómo fue el proceso de aprendizaje junto con tus compañeros?

¿De qué manera crees que ellos incidieron en tu formación?

¿Qué características tenían tus compañeros que te sentiste así?

¿Crees que influyeron de alguna forma en tu estilo terapéutico?

La experiencia de trabajar con un equipo de supervisión, ¿qué te permitió ver o descubrir en ti?

¿Cómo describirías el acompañamiento que recibiste por parte de tus maestras y supervisoras?

¿Qué imagen crees que tengan de ti tus consultantes y tus supervisores? ¿Por qué crees que te miran de esa forma? ¿Coincide con la imagen que tú tienes de ti misma?

¿Qué otras personas fueron importantes para ti a lo largo de tu formación?