



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 27 No. 2

Junio de 2024

REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE UN POSGRADO EN TERAPIA FAMILIAR

Ofelia Desatnik Miechimsky¹
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se propone un modelo sistémico – dialógico, que oriente las reflexiones sobre las prácticas escolares en un programa de Posgrado en Terapia Familiar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde la experiencia de la autora, quien da cuenta de los procesos académicos y relacionales vividos desde su inicio hasta ahora. El diálogo y la polifonía marcan una multiplicidad de voces que, junto con una mirada sistémica, y desde la complejidad y diversidad, permiten comprender las formas en las que se han entrelazado los diferentes participantes, dimensiones curriculares, didácticas, ligado a la inclusión de los contextos y escenarios de aplicación del programa de formación de terapeutas sistémicos. Se hace referencia a las preguntas relevantes que nos hacemos sobre la formación, sobre qué profesionistas estamos formando, cómo atendemos a las personas de quien forma, de los terapeutas, de los consultantes, la coparticipación y la coevolución las metas relacionales y éticas, que se propone alcanzar, de acuerdo con los objetivos del programa y la institución y contextos en los que se encuentra inmerso.

Palabras clave: Prácticas educativas, posgrado, terapia familiar, perspectiva sistémico dialógica.

¹ Profesora Titular. Residencia en Terapia Familiar. Programa de Maestría en Psicología. División de Investigación y Posgrado. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. odesat@gmail.com

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES OF A FAMILY THERAPY POSGRADUATE PROGRAM

ABSTRACT

The construction of a systemic-dialogic stance is proposed, which guides reflections on school practices in a Postgraduate program in Family Therapy at the Iztacala Faculty of Higher Studies of the National Autonomous University of Mexico, from the experience of the author, who gives an account of the academic and relational processes experienced from its beginning period to these days. Dialogues and polyphony marks a multiplicity of voices and perspectives on the educational task, together with the inclusion of systemic, diversity and complexity views, to understand the ways in which the different participants have been intertwined, together with the inclusion of the contexts and scenarios of application of the program, of training of systemic therapists. Reference is made to the relevant questions that we ask ourselves about training, co-participation and co-evolution in the program, the relational and ethical goals that it proposes to reach, in accordance with the objectives of the program and the institution and contexts in which it is immersed.

Keywords: Educational practices, posgraduate program, family therapy, dialogical systemic perspective.

PROPÓSITO.

Hay muchas maneras de analizar un programa educativo de posgrado, para comprender cómo se piensa y se vive, así como para promover una reflexión que permita compartir la experiencia y favorecer una retroalimentación al programa. En este caso nos enfocaremos en las prácticas escolares, las relaciones y procesos en la experiencia del Posgrado Residencia en Terapia Familiar del Programa de Maestría en Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en particular, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala). La propuesta de esta reflexión se basa en una postura sistémico-dialógica (Bertrando, 2009; Bertrando, 2011; Bertrando y Linni, 2023), enfocada al desarrollo y comprensión de prácticas educativas, así como de las formas en que hemos estado inmersos en estas prácticas.

MARCO TEÓRICO

Fernández- Cárdenas (2014) se ha referido a las prácticas educativas, tomando en consideración aspectos básicos del dialogismo. “Un concepto importante que Bajtín

propuso fue el dialogismo, que su exegeta Michael Holquist (1990) define como una teoría del conocimiento orientada pragmáticamente, que busca captar el comportamiento humano a través del uso que los seres humanos hacen del lenguaje” (Íñiguez, 2021, p. 15). Bertrando (2009) se basa en la visión de Mijaíl Bajtin y habla del diálogo como “forma de relación en sí, de toda relación entre un sujeto y otro, en el sentido más amplio del término” (Bertrando, 2009, p. 64). Este autor, cuyo trabajo se centra en la psicoterapia sistémico-dialógica, menciona que entiende el diálogo como una conversación entre varias personas, lo que ocurre por lo general en la terapia, ya sea con una persona o con un grupo familiar. Pueden existir diversas formas de diálogo, ya sea explícitos, subterráneos, paralelos, donde se puede dar el diálogo entre uno o varios colegas con consultantes, en distintas modalidades de relación.

Fernández Cárdenas (2014), desde el campo de las prácticas escolares, habla de conceptos como el posicionamiento, secuencialidad, pluralidad e historicidad; posicionamiento refiere a que la participación social construye una posición propia hacia los demás participantes de una conversación; la pluralidad implica que en el diálogo debemos reconocer otras lógicas y voces; la historicidad marca que el currículo escolar está asociado a conversaciones entre las disciplinas; la secuencialidad señala que los significados se dan por la negociación secuenciada de lo proyectado en el habla en una interacción. Este autor señala que, “los estudios sobre educación dialógica buscan llevar a cabo investigaciones acerca de las formas en las que los sistemas educativos pueden ayudar a privilegiar las voces de los estudiantes, como un modo de interactuar con las voces de los maestros y del currículo” (Fernández Cárdenas, 2014, p. 2). “Bajtin plantea que los diálogos son tan amplios, múltiples, diversos y complejos, que no puede haber un plano único para su estudio. La diversidad de ellos depende de su tema, situación y participante. Van en la combinación de voces propias, y ajenas se construye entre el yo y lo otros, en la identidad a las personas. (Bajtin, 1997, 2000, 2011; Bubosa, 2006; García, 2012). Por lo tanto, es en el diálogo donde la identidad de las personas y sus relaciones se construyen, permanecen o se transforman”. (Sánchez-Jiménez, 2017, p. 1182).

Uno de los supuestos epistemológicos básicos de esta propuesta es el diálogo como un espacio donde es permitida la expresión de todas las voces frente al espacio monológico, donde se prioriza una sola perspectiva, muchas veces del docente, del currículo o de las directrices de una propuesta educativa, cuando estamos en un contexto educativo; o bien, la voz del terapeuta cuando se trata de un escenario clínico, de los directivos o investigadores cuando el objetivo es la planeación o coordinación educativa. La perspectiva de integrar distintas voces tiene sus orígenes en algunos planteamientos de Vygotsky (1978) acerca de que el conocimiento se da como una construcción social inmersa en un contexto histórico cultural. También se asocian algunas aportaciones de Piaget (1985), quien explica que el desarrollo de los procesos cognitivos se da principalmente por la acción y exploración de las personas en su entorno, donde intercambian ideas, hallazgos, que permiten la evolución del conocimiento. “La influencia de Bajtin (1982, 1986), y Voloshinov (1992), sobre la investigación sociocultural, han puesto de relieve la importancia del posicionamiento del lenguaje en el contexto de una relación y la ética de la creación de un espacio dialógico en el que dos o más voces puedan expresarse sin pretender silenciarse entre sí” (Fernández-Cárdenas, 2014, p. 3).

En el estudio de la educación desde una perspectiva dialógica, se trata de indagar cómo influyen en la construcción del conocimiento, prácticas autoritarias frente a otras más democráticas de socialización del conocimiento en el aula. Asimismo, es relevante preguntarnos cómo inciden prácticas educativas que propician la curiosidad, la propensión a preguntar, a diferencia de prácticas que fomentan la memorización, repetición de conceptos. Los estudiantes toman mayor control en su proceso de aprendizaje, cuando los materiales, procedimientos y metas, así como las acciones y relaciones, que están vinculados a sus propios intereses, de formación, tienen la oportunidad de expresarlos, vivirlos y compartirlos en los escenarios educativos, con lo cual, además de construir conocimiento, también forman su propia identidad.

Valladares (2017), ha señalado que las prácticas educativas son una unidad de análisis ontológico, epistemológico y socio histórico, en el campo de la educación que favorece un abordaje analítico para comprender los procesos educativos y la

dinámica del cambio en el campo de la educación. La práctica educativa es un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura y la vida social (Valladares, 2017, p. 187). Este análisis puede realizarse desde la mirada desde una perspectiva meta práctica que conlleva el estudio de la educación en conexión a una teoría (como un enfoque metodológico-epistemológico que permite analizar y comprender la estructuración de lo educativo); o bien, podría estudiarse desde las prácticas en sí mismas como experiencia empírica (conjunto de prácticas entrelazadas) (Valladares, 2017). Carr, (2006, citada en Valladares, 2017), quien menciona que en la actualidad se ha dejado de concebir la teoría educativa como algo abstracto e independiente del contexto, desligado de la práctica; ahora se prioriza una visión de conocimiento concreto, particular y dependiente del contexto, ligado a la práctica vista como acciones que incidan en la realidad. Menciona que la teoría debe abordarse “en situación”, es decir, que no hay una postura epistemológica privilegiada o única, que permita ir más allá de nuestra cultura, que siempre estará situada en un discurso relacionado históricamente, inmersas en contextos de los cuales dependen, asociadas a valores, creencias dinámicas y cambiantes. De aquí se deriva que la teoría educativa, el análisis de los conceptos y bases epistemológicas de una postura deben entenderse con relación a las prácticas. Surgen las preguntas: ¿cómo entender las relaciones entre teoría y práctica? ¿cuál es el papel práctico en la educación de las propuestas teóricas? ¿cómo se traduce una concepción sobre la realidad en acciones que integren la postura epistemológica, la concepción de una realidad o la problemática a ser estudiada, las metas mismas de la educación o el escenario de cambio terapéutico? Cuando nos enfocamos en las prácticas, reconocemos que el conocimiento es algo que se puede almacenar, construir, y se manifiesta localmente en acciones o actividades. Analizar las prácticas educativas permite entender procesos de conocimiento, se consideran los presupuestos inmersos en técnicas, habilidades, condiciones materiales de la investigación y la enseñanza. (Valladares 2017).

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN EN TERAPIA FAMILIAR.

Para la comprensión de los procesos educativos y sus resultados es importante preguntarnos ¿qué hacemos cuando hacemos lo que hacemos? Para Kemmis y cols. 2014, citados en Valladares, 2017), “las prácticas son inherentemente interactivas...e implican comunidades e individuos que interactúan unos con otros en espacios intersubjetivos” Valladares, 2017, p. 194). De esta manera, entendemos las prácticas educativas como la confluencia de formas de comprender, de hacer y de relacionarnos, en espacios intersubjetivos que ocurren en un proyecto educativo coherente. (Valladares, 2017). Para entender o transformar las prácticas, es necesario comprender y/o transformar los arreglos y espacios que les dan soporte. Esto implicaría conocer la epistemología que subyace, los valores y premisas acerca de lo que es (en el caso particular del que ocupamos), formar terapeutas en los escenarios en los que se lleva a cabo este proceso. Esto conduce a que, “para transformar prácticas, hay que configurar nuevas maneras de entender el mundo, que sean comprensibles a través de nuevos discursos; nuevas maneras de hacer las cosas y, por tanto, nuevos arreglos materiales y económicos que den sustento a estas formas de proceder, así como nuevas maneras de relacionarnos unos a otros y nosotros con las disposiciones sociomateriales y políticas que nos configuran”. (Valladares, 2017, p. 195). El cambio en una práctica implicará transformar algunas de las condiciones de posibilidad, cambio en el andamiaje, o lugares donde confluyan los arreglos diversos de niveles en los que se dan el proceso. Las experiencias educativas pueden organizarse en una ecología de prácticas que actúan en situaciones específicas, y se constituyen como espacios recursivos y de resignificación.

“Las prácticas de enseñanza representan el espacio social en el que se gestan y promueven la motivación por aprender, el compromiso con las exigencias escolares, las estrategias de aprendizaje y la misma enunciación y aceptación de las formas de evaluación.....aunque se ha asignado al profesor la tarea de la enseñanza” (Covarrubias, 2014, p, 4); el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional, sistémico, recursivo y dialógico.

Surge la necesidad de discutir cuál es el lugar que ocuparía el currículo, o los estilos de relación entre profesores, alumnos, coordinadores y otros grupos que coparticipan en la formación, por ejemplo, nivel de directividad, ejercicio de la autoridad, verticalidad u horizontalidad en la relación entre estos grupos de personas implicadas en los procesos educativos. El posicionamiento es clave para comprender la construcción del diálogo. La posición de un sujeto va cambiando a través los procesos de la interacción social. “Para Bajtin, el diálogo tiene, entonces, la naturaleza tripartita de reconocer la existencia de otros interlocutores, ante quienes nos posicionamos en nuestros diferentes turnos de habla, y viceversa, de tal manera que se crea una secuencia de intervenciones en las que se reconoce que otras posiciones siempre son posibles en torno a un tema o problema dado”. (Fernández Cárdenas, 2014, p. 10).

En el campo de la Psicología, en específico, en la formación de docentes, se ha planteado cada vez más, la necesidad de formar profesionistas autónomos, reflexivos y con visión de futuro, que busquen innovaciones ante el impacto de la problemática social, ecológica y relacional, asumiendo posturas de responsabilidad social y criterios éticos (Monroy, 2014). Estas metas se aplican también a la formación de terapeutas, de docentes, de supervisores clínicos. Se ha dado énfasis a la necesidad de que los procesos formativos estén orientados a la flexibilidad, cambio, con la capacidad de comprender aspectos vivenciales, que le permitan al terapeuta enfrentar significados y vivencias diversas. (Páez, Arcila, Cabiedes, Cardona, Corres y Guevara, 2018). Dado que la formación es un sistema en constante evolución, priorizamos en la formación de terapeutas a los terapeutas mismos, así como a los formadores de terapeutas; a ir desarrollando y construyendo su identidad, basada en la autonomía, la comprensión y respeto de relaciones complejas y diversas; es fundamental el análisis y trabajo sobre la persona del terapeuta, sus historias personales y familiares, su posición en los sistemas en los que han vivido y participado; se hace énfasis en que asuman una postura ética y política, a reconocer y comprender la relación con el contexto psicosocial e histórico cultural, que los lleva a definir su identidad y su rol como terapeutas. Esto va ligado al desarrollo de competencias psicoterapéuticas, así como la identificación y debate

de las premisas, creencias y emociones que interactúan en la relación con los consultantes, con colegas y supervisores.

Según Fruggeri (2023), la psicoterapia, ya sea de manera consciente o no consciente, está inmersa en una red de sistemas interconectados donde se entrelazan significados, que van a estar incluyendo a las personas implicadas en los procesos terapéuticos y más aún, a sus familias, contextos, escenarios institucionales y culturales en los que participan terapeutas, consultantes, docentes, supervisores y otros profesionales y personas implicadas en los sistemas terapéuticos. Páez et al (2018) han señalado que, desde una perspectiva sistémica, se ha identificado en las sesiones de terapia, que se da un encuentro de subjetividades, como un espacio en el cual se expresan historias, experiencias, creencias y emociones de cada integrante del sistema terapéutico que se asocia a proceso de conocimiento y reconocimiento del otro. Esto implica el desarrollo de competencias teóricas (fundamentación epistemológica y conceptual), experiencia práctica, ligada a formación pragmática, la articulación del saber con el hacer, además de la formación del ser del terapeuta, que puede posicionarse frente al cambio, a partir de sus experiencias de vida (persona del terapeuta). En el proceso de supervisión de terapeutas sistémicos, se trabajan de forma directa o indirecta aspectos relacionados con el ser del terapeuta, su historia personal y familiar y procesos de autorreferencia. Esto implica una continua retroalimentación; en la formación se promueve la reflexión, así como la generación del diálogo. La formación de terapeutas implica un proceso de aprendizaje y transformación, que promueve la autonomía, la coherencia, en contextos en los que el supervisor participa como acompañante en el desarrollo de congruencia teórica, habilidades en la práctica, conocimiento personal y potencialización de sus habilidades a favor del espacio terapéutico.

CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN TERAPIA FAMILIAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.

La Universidad Nacional Autónoma de México realizó una revisión de los programas de posgrado, a fines de la década de los 90's y de esta evaluación surgió la

propuesta de que los posgrados se desarrollaran de manera integrada entre facultades e institutos, que se dedicaran a la docencia e investigación en áreas específicas del conocimiento. En el caso del Posgrado en Psicología, se constituyó el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, el cual quedó integrado por las Facultades de Psicología, de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza; el Instituto de Investigaciones Sociales, el Instituto de Neurobiología, y posteriormente, los Institutos Nacional de Psiquiatría y de Neurología. Estas instituciones participan en el Comité Académico del Posgrado en Psicología, donde se regulan los programas de maestría y doctorado en esta área, que fueron evaluados y avalados como programas de excelencia por Conacyt (ahora Conahcyt); de esto se deriva también el que una parte de la regulación de la vida académica del posgrado esté ligada a los lineamientos de este Consejo, al dar becas a los estudiantes, evaluar a los tutores y a las instituciones que lo integran, promover la movilidad estudiantil, entre otros.

El Programa de Maestría en Psicología de la UNAM se caracteriza por ser profesionalizante, es decir, su centro es la actividad profesional del psicólogo en las áreas de aplicación de la Psicología, por lo que se han denominado, Residencias, que han sido aprobadas con base en el planteamiento de sus propios objetos de estudio, marcos epistemológicos y áreas de inserción profesional, así como metodología de investigación y evaluación; cada Residencia está integrada por tutores especialistas en las áreas y que pertenecen a las distintas entidades académicas en las que han sido aprobadas las Residencias específicas. La definición de maestrías profesionalizantes fue importante para resaltar el énfasis en la práctica profesional de los estudiantes, en la inserción en instituciones que constituyen sedes de aplicación y de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo en que se prioriza el desarrollo de habilidades profesionales, de compromiso social y ética, orientadas al abordaje y resolución de problemática social que requiere ser atendida. Asimismo, es importante el énfasis en la investigación aplicada, con metodologías afines a las características de cada área profesional, contextos y problemática de estudio. En el caso de la Terapia Familiar, se abrió la Residencia en Terapia Familiar que se impartió desde el año 2001 en la Facultad

de Psicología y en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala; posteriormente, a partir del año, 2019 se integró la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Las tres facultades son entidades participantes de esta Residencia. Cada entidad tiene sus responsables académicos, sus tutores, supervisores y escenarios de aplicación profesional donde los estudiantes realizan sus actividades y prácticas supervisadas. Asimismo, la problemática atendida también varía, dependiendo de los contextos y la población con la que se trabaja. Las habilidades que propuestas y que, además, constituyen el perfil del egresado, incluyen, habilidades teórico-conceptuales, clínicas, de investigación y difusión, de prevención, de ética y de compromiso social. (UNAM. Residencia en Terapia Familiar 2001; UNAM. Posgrado en Psicología 2023).

En marzo del año 2001, el Comité Académico del Posgrado en Psicología dio por iniciado el programa de Residencia en Terapia Familiar y en agosto de 2001 ingresó la primera generación de estudiantes, después de un proceso de evaluación, que posteriormente se llevaría a cabo cada año, para poder seleccionar a los aspirantes que ingresarían a cada una de las entidades participantes. Hasta esta fecha, han ingresado a la Residencia en Terapia Familiar, 23 generaciones.

Me referiré en específico a la Residencia en Terapia Familiar que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala; las autoridades de entonces y de la actualidad han apoyado de manera muy positiva y propositiva el desarrollo de este programa desde sus inicios, lo cual ha sido una base de motivación para el desempeño de este trabajo. El Comité Académico del Posgrado en Psicología nombró una responsable académica en cada entidad participante. En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la autora de este escrito fue designada en este cargo, desde el año 2001 hasta 2022: 21 generaciones.

El plan de estudios fue elaborado entre los años 1999 y 2000 y en ese proceso participaron profesores especializados en el área de Terapia Familiar de las 3 Facultades, que contaban con la formación en terapia familiar, sistémica y/o posmoderna, así como la experiencia docente y profesional en esta área. Este programa incluye materias de un tronco común a todas las residencias, metodología de la investigación, medición y evaluación y modelos de intervención. El resto de

los seminarios y talleres se proponen en función del desarrollo de la disciplina y de la problemática estudiada, ante la que es básico diseñar acciones que conlleven a la solución de problemas relevantes; estas actividades contienen temas y actividades afines a cada residencia, como bases epistemológicas del área, modelos específicos para el trabajo clínico, formación de habilidades relacionadas, como entrevista y planeación clínicas, además de muchas horas de práctica clínica supervisada en los 4 semestres que dura el programa. La base conceptual sobre la que se sustenta esta residencia incluye las perspectivas sistémica y posmoderna de la terapia familiar. El programa global y los requisitos son los mismos en cada una de las entidades participantes, sin embargo, ya en la práctica, se han adaptado actividades, temáticas y escenarios específicos a las condiciones de las sedes de aplicación clínica, a las poblaciones que se atienden, a las temáticas que han cobrado relevancia a lo largo del desarrollo del programa. En el año 2015, después de un proceso de análisis de la evolución del programa y de acuerdo con los lineamientos del Plan Nacional de Posgrados, se realizó, por los docentes y responsables de las Residencias, una adecuación del programa, que, en el caso particular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, incluyó la ampliación de horas de práctica clínica supervisada (de 1648 señaladas en el programa inicial, a 2032 horas). Asimismo, se incluyeron algunos seminarios que complementaban la formación teórico-clínica, por ejemplo, seminario de pareja y sexualidad, seminario de investigación clínica aplicada y seminario de integración clínica conectando el trabajo en la persona del terapeuta.

La coevolución del programa ha implicado que el plan original se haya constituido como una matriz, desde la cual se han ido modificando, ampliando y complejizando muchos de los contenidos, áreas de interés, problemática atendida en las clínicas, así como escenarios de trabajo y metodología. En el rubro de investigación, se detectó que la metodología propuesta por el programa del posgrado y común a todas las residencias, priorizaba la metodología cuantitativa por excelencia, que no era congruente con el concepto de circularidad y relaciones sistémicas, por lo que se insistió en incluir investigación con la metodología cualitativa e incluso, en la FES Iztacala, integramos el seminario de investigación clínica que favorece la

investigación de los casos clínicos por medio del análisis de los diálogos expresados en las sesiones clínicas, el análisis del discurso, entre otras.

Podríamos hablar de un diálogo curricular entre el programa formal y el programa vivido, así como del diálogo entre las dimensiones teórica - epistemológica y la práctica clínica en sus distintas modalidades, en coevolución continua con la investigación aplicada y el compromiso con la comunidad. Como líneas de análisis que han cruzado estos diálogos, han estado, la perspectiva de género, la inclusión de la diversidad en la concepción y trabajo con familias, parejas, personas, la atención a las relaciones con los distintos contextos, historicidad, culturas, relaciones inter e intra institucionales, desde una mirada ética y de complejidad. Ha sido importante preguntarnos cómo se da el diálogo entre teoría, clínica, investigación, persona del terapeuta, de los consultantes, de los formadores, cuando investigamos procesos y /o significados, reconociendo la manera en que nos vinculamos con las personas en cada una de estas dimensiones.

PROCESOS.

Es en este punto donde se inserta uno de los objetivos relevantes de este escrito, donde el propósito es reflexionar acerca de las prácticas escolares, desde la mirada de la autora de este escrito, que se han dado fuera y dentro de las actividades propuestas en el plan de estudios, que permiten la comprensión de las circunstancias, posicionamientos y resultados obtenidos en los años en que he participado, formando a tantas generaciones de terapeutas familiares, así como coordinando la Residencia en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala entre los años 2001 y 2022.

El inicio del programa implicó la incorporación de muchos factores institucionales, educativos, de análisis de las interrelaciones de sistemas y subsistemas implicados, tanto de la institución Universidad Nacional Autónoma de México, como de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la visión de los sistemas de formación y de atención clínica en el área de la Terapia Familiar Sistémica y Posmoderna en el país y fuera de éste; la historia de formación de quienes nos incorporamos a este programa, de dónde obtuvimos las ideas, el conocimiento, la práctica, los modelos

de supervisión y de atención clínica; la pertenencia y grado de afiliación e identificación de cada uno de nosotros con la Universidad Nacional Autónoma de México, con sus objetivos, modelos de trabajo, valoración, identidad dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y fuera de ella. La manera en que fue necesario comprender la relación inter e intra institucional, los niveles de toma de decisiones, procedimientos administrativos y académicos, entre las facultades incorporadas, la administración intra facultad e inter facultades y éstas en concordancia con la coordinación del posgrado; fue muy relevante comprender sus reglamentos, lineamientos y exigencias de trabajo y de calidad y, a la vez, transmitirlos a docentes y tutores, así como a los estudiantes y egresados.

Los planteamientos de los programas iniciales hablaban de recursos y escenarios clínicos que en ese tiempo constituían una posibilidad; sin embargo, ya en la práctica, fue necesario gestionar espacios, escenarios de trabajo, e incluso diseñar los recursos para que en cada sede clínica se pudieran llevar a cabo actividades docentes, de investigación y de supervisión clínica en la atención a consultantes que fueron acercándose al servicio y que fueron confiando en nuestro trabajo. Considero importante mencionar y reconocer la participación de nuestras tutoras, tutores, docentes, supervisores y supervisoras, que fuimos proponiendo formas de trabajo, desde las perspectivas sistémica y posmoderna, así como desde la cibernética de segundo orden, que dieron como resultado una diversidad de opciones de aplicación clínica que fuimos probando y que, en años recientes, nos han mostrado el gran abanico de posibilidades de acción formativa, de problemática atendida, de modelos teórico-clínico usados; incluso en época de la pandemia, y en los inicios de las dos primeras décadas, del siglo 21, en donde fue necesaria una mayor creatividad para poder continuar con la formación de los estudiantes y con la atención clínica a los usuarios, por ejemplo, por medio de la terapia en red, del uso de medios digitales para las sesiones y supervisión. También en este rubro quisiera dar un reconocimiento a los y las colegas que fueron persistentes y perseverantes para diseñar y evaluar maneras diversas de atención y de formación, y a los estudiantes que no claudicaron ante estas nuevas situaciones, dieron las

condiciones para que, entre todos, pudiéramos dar continuidad a la formación y alcanzar las metas propuestas.

PERSPECTIVA SISTÉMICO-DIALÓGICA Y PRÁCTICAS ESCOLARES.

Si bien, a lo largo de los años, nuestro quehacer se ha centrado en la comprensión del sistema, los subsistemas, interacciones, la comunicación, los procesos y significados, ahora considero de interés la comprensión de la postura sistémico – dialógica (Bertrando, 2009; Linni y Bertrando, 2018), donde se reconoce que, si bien, pertenecemos a un sistema, estamos muy conscientes del contexto, de las dimensiones políticas, culturales, ideológicas, para entender la época en que vivimos y en la que estamos implicados continuamente, que dan significado y marco de referencia a nuestras acciones, ideas, relaciones; nos interesa ver cómo desde los diálogos, desde la transparencia en la descripción y explicación de nuestra manera de ver a los otros, y a nosotros mismos en relación, atendemos también a las diferencias que aparecen en los distintos ángulos en los que están situados el o la terapeuta. Interesa comprender, qué piensa, cómo lo piensa, desde dónde, qué siente, y a la vez, observar cómo nos podemos colocar en la parte de quiénes somos en la relación terapéutica y en los procesos formativos. La postura sistémico - dialógica nos da la posibilidad de comprender y generar nuevos universos; desde esos lugares, podemos tomar conciencia de quiénes somos en relación. ¿Qué sentimos frente a los otros, cómo ocurre y tiene consecuencias lo que hacemos? y si algo no funciona podríamos preguntarnos, ¿desde qué otro lugar podríamos verlo? ¿cómo podríamos generar nuevas formas de relación? Esto, a su vez, está conectado con el dialogo entre terapeutas y consultantes, entre terapeutas, entre formadores y terapeutas y colegas y personas que laboran en los escenarios profesionalizantes, con sus propias familias y personas cercanas, en contextos diversos. Esta multiplicidad de formas de dialogar estaría generando una polifonía, distintas formas de encontrar alternativas de vida y de conexión. “La polifonía hace referencia a las distintas voces, personas o caracteres presentes en un diálogo determinado (Bajtín, trad. 1986); es, según Bubnova (2006), una orquestación abierta al servicio del diálogo, donde no se tiende a la solución o al orden, sino a la

multiplicidad de visiones” (Íñiguez, 2021, p. 16). Podríamos analizar por qué pensamos lo que pensamos, lo que nos conduciría a la auto reflexión y al auto descubrimiento.

Una pregunta ética relevante que surge es: cómo puede coexistir una polifonía de voces sin silenciar a otras? De acuerdo con Fernández-Cárdenas (2014), “la pluralidad no solemne, animada, íntima, conversacional, es la única que permite una coexistencia ética, al mismo tiempo que productiva en significados: esa es la agenda de la educación dialógica”. (p. 15).

Linni y Bertrando (2018), desde una perspectiva sistémico - dialógica, hablan del proceso de situarse de los terapeutas, también de formadores de terapeutas. Situarse implica ver cómo un sistema se organiza en un espacio y tiempo determinado, en un contexto dado, sin cuya inclusión y comprensión sería difícil reconocer la posición en la que estamos. La posición no es algo dado, sino que está en relación con un problema definido, un síntoma o una situación dada; es interesante observar cómo emerge ante ciertas condiciones históricas y culturales; situarse está conectado con la idea del posicionamiento que da cuenta de una localización y, a la vez, de una actitud del terapeuta. La lectura de las emociones de los terapeutas permite considerarlas como un organizador del sistema humano, por lo que la pregunta “cómo estoy” sería la vía para entender el modo en que sentimos, la vivencia, el posicionamiento recíproco, el contexto. Situarse es una comprobación de posicionamiento y emoción; es tan importante observarlos como lo es observar los sistemas de consultantes, sus alianzas, comunicaciones, formas de vincularse. Tan necesario es ver a los otros, como a uno mismo, al estado de las emociones y el posicionamiento en el que estamos. “Situarse es hacerse consciente de nuestra propia posición en el sistema, y del estado emocional al que se asocia en cada ocasión. Las consecuencias de esa conciencia (o ausencia) son múltiples”. (Linni y Bertrando, 2018, p 12). “El hecho es que yo puedo saber cuál es mi lugar sólo si sé cómo estoy emocionalmente, el cómo estoy se vuelve constituyente fundamental del dónde estoy. Al mismo tiempo, el dónde estoy, cambia la naturaleza del cómo estoy. Situarse significa desarrollar conciencia emocional de nuestro estar en la complejidad” (Linni y Bertrando, 2018 p. 14). De acuerdo con estos autores, el

situarse es una posición para cualquier persona, no solamente para el terapeuta y/o para adentrarnos en la descripción de la relación terapéutica.

Es por esto que, desde el punto de vista de la formación, en escenarios educativos y a la vez clínicos, el contexto marca posibilidades múltiples para analizar las relaciones dialógicas entre formación e institución, historicidad y formación, clínica y epistemología en contextos institucionales y no institucionales, el situarse de los docentes, de los supervisores, de estudiantes en formación. El situarse de quien coordina y propone líneas de acción, las formas de liderazgo donde la colaboración y coevolución han sido tan influyentes para el crecimiento y el logro de los objetivos alcanzados en 21 años.

“El objetivo es llevar a la persona a una integración en la cual, exista coherencia entre el sentir y el pensar, entre lo interior y lo relacional. Si sabemos dónde estamos y cómo estamos, nuestra respuesta será dialógica, comprensiva de los diferentes planos de la relación, en los cuales vivimos y la integración será veloz, casi instantánea”. (Linni y Bertrando, 2018, p. 20). Teoría y práctica sistémica se van encaminando a un grado distinto de complejidad. Un mayor grado de complejidad disminuye la simplificación y fragmentación de la experiencia, de los roles y de los planos en los que nos relacionamos. Tratamos de no diferenciar dicotómicamente entre emoción y cognición, exterior e interior, pasado y presente, entre otros, ya que estamos en interrelación continua; la red de significados coevoluciona y su comprensión se extiende a distintos planos que están en relación recíproca. Como lo señala Bertrando (2009), “las teorías sistémicas antiguas arriesgaban perder al sujeto, mientras que aquéllas actuales se arriesgan más bien de perder el contexto, y así de renunciar a la acción social”. (Bertrando, 2009, p. 63). Dialogar es también diálogo con las ideas, con las situaciones que enfrentamos y con las variadas teorías que incluimos. Aceptar las ideas y marcos teóricos sin renunciar a los propios, ponerlos a dialogar.

La propuesta es dialogar en la formación, integrar las diferentes modalidades de prácticas educativas, orientándolas al desarrollo de capacidades del terapeuta, del logro de objetivos educativos, en contextos diversos, ampliando voces y favoreciendo miradas basadas en el reconocimiento de la complejidad, de los

procesos observados, de las actitudes de respeto, autonomía, colaboración, reciprocidad. Asimismo, mirar hacia las formas en las que estos procesos inciden en nosotros y nos modifican, como formadores, como terapeutas, como personas con situaciones vitales particulares, como parte de grupos y de contextos que están continuamente influyendo en nosotros de manera recursiva, en una co-evolución continua. El diálogo entre curriculum, actitudes y representaciones de los docentes, de supervisores y coordinadores, reconociendo las coincidencias y diferencias entre curriculum formal y curriculum vivido, favorecerá orientar nuestras prácticas educativas hacia maneras más amplias en la escucha de las distintas voces, experiencias, actitudes, formas de relacionarnos.

Asimismo, el trabajo en la persona del docente, del formador, de supervisores, terapeutas, estudiantes, consultantes, va a favorecer el autoconocimiento, el diálogo, así como una postura de responsabilidad relacional con las distintas personas participantes en los procesos, siempre reconociendo nuestra coparticipación continua en los sistemas observados y observantes (Cibernética de Segundo Orden). También insistimos en el reconocimiento de la diversidad de opciones, de voces, de organizaciones familiares y de pareja (Desatnik, 2020), así como diversidad de género y de contextos.

La flexibilidad que un plan de estudios debe tener, permite dar seguimiento a su evolución continua, a la respuesta que se va dando a situaciones, objetivos, necesidades y contextos distinto que nos permiten observar los cambios que se van dando a lo largo de los años y que nos impulsan a observar y dar seguimiento a la evolución de los programas, de sus resultados y necesidades de cambio. Por ejemplo, durante la época de pandemia que se vivió entre los años 2020 a 2022, fue evidente la necesidad de adaptación y de flexibilidad para dar respuesta a la realidad, tanto en la formación como en los procesos terapéuticos que, en el caso de este programa, van continuamente entrelazados.

REFLEXIONES FINALES.

Como lo mencioné anteriormente, fue muy relevante la coparticipación y colaboración de todas las personas implicadas en el desarrollo y puesta en práctica de este programa. Tanto de docentes, supervisores, coordinadores, directivos de la institución, así como los estudiantes, consultantes, colegas y directivos de las sedes de atención clínica supervisada. Ha sido importante estar en coevolución continua desde que se definió el programa, se autorizó, se afinó, se pasó del planteamiento a la programación, a la acción, a la autoobservación y retroalimentación. También ha sido relevante atender a los tiempos y las formas en que se dieron los retos y logros, entender el entrelazamiento de los distintos niveles y ensambles del contexto institucional más el desarrollo de la disciplina dentro y fuera de la institución. Un gran reto fue diseñar las actividades y enlaces entre los distintos programas académicos, además de que fue necesario fundar la Clínica de Terapia Familiar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala como escenario de trabajo de la residencia y de atención a la comunidad.

Valoro la experiencia de estar en este programa, de iniciarlo, coordinarlo, ser parte de él, de su crecimiento, al mismo tiempo que atender y proponer distintas acciones para promover y mantener la solidaridad, el compromiso, la inclusión de voces de los docentes, terapeutas, consultantes, supervisores, dando prioridad a la colaboración y la responsabilidad relacional.

Algunas preguntas que me he hecho continuamente son, dónde estamos, quiénes somos, qué queremos, cuál es el contexto en el que coparticipamos en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, en el campo de la terapia sistémica y posmoderna, en los ámbitos de formación, en la relación teoría-clínica-persona del terapeuta-contextos relacionales en los distintos niveles entrelazados. La conexión de la epistemología, las premisas y significados de quienes coparticipamos, así como la interrelación con la problemática que atendemos, las formas en que la pensamos, la concebimos, la tratamos, la evaluamos, ha aportado a los procesos vitales de muchas personas.

Han surgido muchas preguntas más, entre éstas: ¿Cómo damos relevancia a la responsabilidad relacional y a la ética? Ser terapeuta sistémica y/o sistémico

dialógica, ¿aporta al campo de la psicoterapia, a las personas, a la sociedad? ¿Cómo puedo continuar en la mirada y atención a las personas y a los sistemas? ¿Cómo se apega uno al programa y a la vez intentamos diferenciarnos con relación a lo específico de nuestro grupo de colegas, de nuestra institución, de los que la Facultad de Estudios Superiores Iztacala prioriza y atiende? ¿Cuál es la evolución de nuestra identidad en estos procesos, en estos contextos, a lo largo de tantos años? ¿Cómo hemos conciliado la atención clínica, la formación de terapeutas, en el marco de la terapia sistémica y posmoderna, de los objetivos educativos del Programa del Posgrado en Psicología, y esto con la atención a la persona de los y las terapeutas, de los profesores, incluyendo a mi persona, durante los años en los que he coparticipado en este programa y en este momento específico de mi desempeño profesional y de mi etapa de vida?

Lo que ha estado presente como uno de mis propósitos centrales, ha sido formar seres humanos sensibles, atentos a la diversidad, al contexto, con responsabilidad relacional; que puedan tolerar la incertidumbre, atender con curiosidad y respeto a la experiencia de los otros, relacionarse de manera horizontal, exponiendo sus planes y trabajo con transparencia; que puedan formular preguntas sin esperar respuestas, que puedan reconocer las emociones en sí mismos y en los demás, y que traten de dialogar sobre ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bertrando, P. (2009). Ver la familia: visiones teóricas, trabajo clínico. *Psicoperspectivas. CL. Individuo y sociedad, Vol. VIII, (1), 45 - 69.*
- Bertrando, P. (2011). *El terapeuta dialógico: El diálogo que conmueve y transforma.* México: Editorial Pax.
- Bertrando, P. y Linni, C. (2023). Pilares de la Terapia Sistémico Dialógica: emociones, situarse y responsabilidad. En G. Resendiz (coord). *Psicoterapia Sistémico – Relacional. Voces y prácticas contemporáneas.* p. 273-308. México: Gedisa.
- Covarrubias, P., (2011). Representaciones sobre la enseñanza, Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica, 36.* Recuperado de: www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_09

- Desatnik, M., O. (2020). Retos de la terapia familiar ante la diversidad de las familias. *Revista Electrónica de Psicología Vol, 23, (2)*, 832-849.
- Fernández-Cárdenas, J.M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa, *Sinéctica*, 43, Versión online ISSN 2007-7033
- Fruggeri, L. (2023). La competencia psicoterapéutica como constructo multicomponencial. En G. Resendiz (coord). *Psicoterapia Sistémico – Relacional. Voces y prácticas contemporáneas*. p. 61-85. México: Gedisa.
- Iñiguez, E. (2021). La conversación interna del terapeuta en supervisión y coterapia. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000813595/3/0813595.pdf>
- Linni, C. y Bertrando, P. (2018). Situar: posicionamiento y emociones en terapia sistémica. *Terapia Familiare*, 117, 9-27. Traducción Gerardo Reséndiz Juárez
- Monroy, F., M. (2014). *Formación y representaciones docentes*. UNAM-FES Iztacala. México.
- Páez, C., M.L., Arcila, A.A., Cabiedes, J.J.S., Cardona, G., C.V., Correa, P., D., Guevara, O., V. (2018). Formación de terapeutas sistémicos. *Tempus psicología, julio-diciembre, 1 (2)*, 13-38.
- Sánchez-Jiménez, M.H. (2017). Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), p.p. 1179-1190. DOI:10.11600/1692715x.1522615122016.
- Programa de Residencia en Terapia Familiar Sistémica. (2001). México: UNAM Residencia en Terapia Familiar (2023). <https://psicologia.posgrado.unam.mx/residencia-en-terapia-familiar/>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Perfiles *Educativos Vol. XXXIX, (158)*, IISUE UNAM