

## PRÓLOGO

---

### Formación, deformación, deconstrucción para una clínica atenta

Existen innumerables oficios que junto a su praxis tienen una especie de velo que oculta la forma en la cual se desarrollan algunas de sus acciones. Oficios que asumen una cierta sintonía con la magia, donde una buena parte de lo que se hace, no se puede decir. Si esto es para ocultar una *falsedad* (o algo que no debe verse por razones político ideológicas) evidentemente no es tan bienvenido. Véase por ejemplo la actitud de algunos personajes de la mafia siciliana, que en sus prácticas disponen de una serie de acciones que no son vistas, y más curioso aún, algunas prácticas que pueden ser vistas, pero lo más importante es que no pueden ser dichas, cayendo en la *omertá*, concepto intraducible al español que remite a la imposibilidad de poder decir, o peor aún, un obstinado silencio que responde a un código que prohíbe el decir aquello que se sabe. Si en cambio, aquella magia es comprensible como una cuota de *elegancia* en la relación, bien podría aceptarse. Nótese que el concepto de elegancia está siendo considerado como una actitud intencionada de poner o quitar de la relación algunos elementos que si bien no son para nada necesarios, contribuyen a la estética de la misma. Un ejemplo de ello lo constituye el *cortador*, un personaje que en las antiguas cosechas a gran escala, decidía cuáles eran aquellos frutos que estaban listos para ser extraídos de la planta, observándolos a una cierta distancia e indicándolos (muchas veces sin tocarlos). Si alguien osaba preguntarle ¿Cómo sabe que aquel fruto está listo para ser cosechado? Su respuesta, siempre evasiva, elegante,

indicaba la relación con el momento, nunca lo que ‘verdaderamente’ hacía para saberlo.

Tenemos entonces una actitud de falsedad (*omertá*) y una actitud elegante (*cortador*): ambas ocultan algo de lo que se hace cuando se dice, o bien, ambas no dicen todo respecto de lo que se hace.

La Psicología, a pesar de sus interesantes y muchas veces fructíferos intentos de asociarse con lo teórico-epistemológico y filosófico, sigue siendo para muchos una disciplina orientada al hacer. Al menos una buena parte del contexto que rodea a la psicología así se lo exige. Sin embargo, aun teniendo una alta consideración como una disciplina que principalmente se rige por el hacer, muchas de sus producciones escritas no hablan del *hacer*, sino más bien del *deber ser*, de las explicaciones acerca del hacer, de lo que sucede (sentir) con el hacer. La psicoterapia no es la excepción dentro de la propia psicología. Muy por el contrario, y gracias a una de las varias herencias psicoanalíticas del inicio de los tiempos, tenemos una disciplina que está cómoda y legítimamente sentada en el terreno de lo íntimo, de lo oculto, de aquello que bien puede no mostrarse y mantenerse en el estatus de lo correcto.

Siguiendo la lógica de lo establecido, disponemos de una disciplina que, aun cuando tiene una gran variedad en el hacer, poco dice de su propio hacer y poco muestra. Ni hablar de las dificultades que tienen, por ejemplo, algunas investigaciones o proyectos que intentan dar validez a la práctica psicoterapéutica, en relación a la imposibilidad de mostrar su *praxis*, de disponer de material registrado, video-registrado o relatado, todo sostenido en una norma ética incuestionable que, escudada en la legalidad de la intimidad, sigue manteniendo algo oculto. Una psicología transparente no es posible y las razones que justifican lo oculto pueden ser por una actitud de elegancia, pero sospechamos que

también -lamentablemente- hay algo de *omertá*, de *falsedad*.

La formación en psicología, y la formación en psicoterapia específicamente, fácilmente pueden escudarse en teorizaciones que explican la relación maestro/discípulo, aduciendo a que existe un misterio en la dinámica de la *transmisión* del saber. Lejos de aquello y sin perder elegancia, la invitación hecha en este texto es a salirse de esa comodidad y hablar de aquello que se hace cuando se trabaja en formación.

Por otro lado, la formación -como acción misma, como proceso- no es la aplicación irreflexiva de una teoría ya establecida o un modelo ya dibujado, es la manera precisamente de conformar una teoría y un modelo. Prueba de esto es que muchos de los que hoy son reconocidos como “modelos históricos de atención clínica”, lo son justamente gracias a la realización de un espacio formativo. Es decir, varias de las llamadas escuelas fuentes de la práctica clínica, han sido capaces de estructurar una teoría y/o un modelo de atención, precisamente en la medida en que se transformaron en escuelas.

Nótese que el lugar común frente a este tema es que se requiere una teoría bien articulada, un modelo bien sistemático, antes de entregar una formación específica, en circunstancias de que es la posibilidad de ofrecer una formación el escenario ideal para poner a prueba aquello que se está elucubrando, aquello que se está generando como teoría o como modelo, y no un lugar (la formación) donde se plasmará una teoría que ya es definitiva.

¿Cómo entonces nace un modelo? Precisamente de la aplicación a la “realidad” de una forma sistemática de proceder. Los modelos no pueden estar declarados (definitivos) antes de plasmarse y están siempre en la búsqueda de escenarios donde poder situarse y practicarse. Los modelos no son las teorías y, aun así, disponen siempre de un autor, alguien que se haga responsable

de la aplicación propuesta. Los modelos siempre llevan un apellido. Por esta razón es que no se puede hablar de “modelo sistémico” así a secas, y menos aun se puede -si se pretende cierta rigurosidad y lógica- hablar de teoría y modelo como si fuesen lo mismo dentro de un proceso. La Teoría (explicación de la *realidad*) puede ser anónima o de autor olvidado; el Modelo (aplicación de la explicación *en la realidad*) tiene siempre un responsable.

Un modelo de atención clínica, entonces, como todo modelo intermedio (intermedio entre la teoría y la técnica), es siempre una acción aporética, imposible de cumplir a cabalidad. Basta darse cuenta que una vez puesto en juego un modelo clínico, este se reduce a lo que pueda emerger del encuentro con el Otro. Una vez que ha sucedido, es decir, siempre *a posteriori*, se puede hablar de él (y eso es ya un acto formativo), se pueden decir algunas cosas. Sin embargo -y recuperando a Derrida-, el decir constataativo nunca está a la altura del acontecer. Todo decir es *performativo* y puede hacer caer en la trampa de hacer pasar por constatación un acontecimiento que la misma interpretación está produciendo. Un modelo está siendo producido en la medida que está siendo actuado por alguien y en la medida que está siendo dicho. Si ya aconteció, sólo una vez hecho es que se narra. Por ello, los modelos son lógicas de trabajo que se escriben una vez que se han realizado. Luego, ¿cómo es que nace una práctica si ésta no puede ser descrita *a priori*? O extendiendo el argumento, ¿cómo es que se explica la experiencia si la narración no puede acontecer sino hasta que ésta sea haya consumado? La respuesta está sencillamente en el hecho de que enseñar una práctica o, dicho de otro modo, desarrollar un proceso formativo, no está únicamente dirigido a quien recibe, sino que además, a través del formador, constituye/produce una práctica, un modelo y una teoría.

A partir de todo lo anterior se podría entonces dar un salto

significativo hacia la estética de la formación, pretendiendo que la cuestión esté resuelta. Todos podríamos compartir que cualquier oficio que se precie de tal, tiene un modo de hacerse y un modo de aprender a hacerse. Sin embargo, es por todos compartida también la idea de que mucho no se puede enseñar, sino que en la mayoría de los oficios (sino todos) es la práctica la que proporciona cierta experticia y, aun con todo esto, quedan ocultos una serie de procedimientos de la formación que, sistematizados o no, explícitos o implícitos, conscientes o involuntarios, alguien los desarrolla en beneficio de aquel que se quiere formar. Aun manteniendo la alta valoración a la praxis, el aprendizaje y el deuteroprendizaje no puede ser atribuido únicamente a la práctica de un oficio.

El pensamiento posmoderno (entiéndase éste como la adscripción a una actitud observante frente a toda manifestación de la modernidad) ha comportado algunas interesantes aperturas y otras perturbadoras rupturas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su proveniencia como ideología es estrictamente intelectual y eso es sin duda un aspecto lamentable que reclama un acercamiento a lo cotidiano, cuestión que la formación puede hacer, evitando que estas ideas permanezcan en una cómoda burguesía académica. Si a esto le sumamos los también interesantes avances en relación a la tecnología de la formación, representados en la Clínica sobre todo por la utilización y valoración del texto y la imagen, podríamos estar frente a un espléndido escenario, no sin antes dar cuenta de algunas otras complejidades.

Si tuviéramos que seleccionar entre las varias *contra-premisas* que trajo consigo la crítica a la modernidad -por ejemplo: la dificultad de describir un sistema/fenómeno sin reconocer ser parte del mismo; la imposibilidad de excluirse del lenguaje; el acceso negado a la descripción de la realidad en tanto pre-existente; la necesidad de una constante recursividad en cualquier modalidad

de trabajo (auto observación), entre varias otras- tendríamos que enfrentarnos con la búsqueda de un criterio que nos permita tal elección, intentando cubrir demasiados aspectos con una sola idea (quizás esto es lo que permite que hayan tantas maneras de hablar del pensamiento posmoderno girando básicamente en el decir una sola idea). Lo mismo ocurre cuando se pretende encontrar un representante de una condición ya instalada como lo es el pensamiento posmoderno, tratando de personalizar -o responsabilizar si se quiere- en un sujeto un pensamiento que no puede ser sino colectivo, social, impreciso e inacabado. Es así como nos encontraríamos con una versión de la posmodernidad más cultural (Lyotard); una versión más ideológico política (Foucault, Giddens); una versión de carácter lingüístico (Derrida, Eco); una versión filo científica (Varela, Ceruti); una versión propiamente filosófica donde se podría incluir desde Kant hasta Rorty. Sin embargo -y nuevamente-, la necesidad de establecer una línea, una idea, sólo es contextual a una dimensión en la que se opera, a una posibilidad de descomplejizar un pensamiento para hacerlo mostrable, o bien, porque no se requiere del tiempo para conectar una serie de hilos historiográficos, genealógicos, que puedan dar cuenta de todo un proceso.

En el caso de la formación por ejemplo (entiéndase de la Educación en términos globales y complejos) y asumiendo que la elección es limitada e indeseable, probablemente si hubiera que recoger el mayor impacto de las *contra-premisas* que propone el cuestionamiento desde la posmodernidad, habría que poner entre los primeros lugares, sino en el primero, aquel axioma -que cayó de manera drástica sobre la relación formativa- de que no existe posibilidad alguna de desarrollar una relación en términos *instructivos*.

Sin quedarse de manera exclusiva en las ideas de Maturana y Varela, podremos comprender de mejor manera aquel axioma si consideramos sus dichos acerca de que el hablar del otro no es

instructivo, es decir, no se puede definir desde afuera lo que provocará y lo que nos va provocando. El escuchar es “gatillado” o provocado por el decir del hablante, y este es resultado de su *ser-en-el-mundo*. No es instructivo, surge de su *historicidad*. Como resultado, no vemos que el sistema nervioso y el organismo, como sistemas determinados estructuralmente, no admiten interacciones instructivas: todo lo que ocurre en ellas está determinado en sus estructuras. Como pueden notar, frente a esto no hay mucho qué hacer.

Todas estas ideas, que se desprenden de un solo (pero letal) axioma ¿No son acaso la muerte de la formación entendida en sentido tradicional? Desde entonces y en adelante nos declaramos todos formadores y todos eternamente en formación: única alternativa de seguir haciendo uso del concepto asumiendo la imposibilidad del mismo.

No se puede trabajar en formación -al menos no rigurosamente- si no se tiene un proyecto político asociado a la formación. Muy probablemente esto reclama la necesidad de explicitar qué se entiende por proyecto político. En este sentido, se propone una comprensión específica para el concepto de *proyección*, en tanto es una intención (que no se puede NO tener en un rol de formador); y también para el concepto de *política*, como posibilidad de acción o bien de *performatividad*, aquella necesaria consciencia de que estando en el rol de formador habrá siempre una condición transformadora que es mejor tener claro cuál es su direccionalidad, posibilidad, funcionalidad, implicancias. El contar con una mediana claridad de aquella posición es sin duda un acto de responsabilidad.

Por otra parte -y sólo una vez que uno es consciente de su propia participación e intencionalidad-, aquel proyecto puede o no realizarse, puede o no tener importantes avances, puede o no contribuir a la institución a la cual el trabajo de uno ‘pertenece’;

pero ser capaz de observar el propio proyecto político es precisamente lo que permite evaluarlo, modificarlo o intensificarlo. Si no se sabe cuál es, si la pregunta no ha sido instalada –y por tanto el trabajo como formador es sólo una acción burocrático-funcional- no existiría ese grado de libertad.

Algunos escritos de manera directa y otros de manera más bien tangencial recorrerán la difícil pregunta acerca de lo que se está entendiendo por Universidad. Y es que un libro sobre formación no puede escapar a los comentarios de la estética del lugar donde esto ocurre. Aquí, señores, se está hablando de formación académica, de procesos formativos que ocurren en un lugar de privilegio, pero también de responsabilidad: la Universidad.

Cada vez que desarrollamos un proceso formativo estamos al mismo tiempo comentando la formación como concepto y su lugar como escenario. Cada vez que estamos modificando y re-evaluando una formación académica estamos *resistiendo* en y a la Universidad misma. Una prueba de esto es el hecho mismo de que en la Carrera de Psicología (esta vez no hablando como disciplina y remitiéndose a la experiencia particular de Chile) se ha ido instalando la idea de que la práctica clínica deba estar dentro de la formación, bajo el reclamo insistente: “*necesitamos actividad práctica*” o bien bajo la oferta clásica: “*nuestra universidad tiene campos clínicos para que los alumnos desarrollen sus prácticas*”. Uno de los beneficios que esto ha comportado, es la amplia generación de Centros de Atención Clínica Universitarios, que hoy en día son una de las principales ofertas de atención psicoterapéutica a bajo costo (o gratuita), tanto en Santiago como en regiones. Este aumento de las Universidades que *dictan* la carrera de Psicología y su consecuente necesidad de *instalar* centros de Atención, nos diferencia muchísimo de la experiencia que se tiene en otros países, donde no sólo la psicología Clínica (y psicoterapia) están fuera de la Universidad, generalmente en el ámbito privado de formación de postítulo, sino que además está

reglamentado para que un neo-egresado no pueda ser terapeuta apenas saliendo de su formación de pregrado. ¿Es todo positivo en esta instalación de la psicoterapia en el campo de la formación de pregrado? Sin ánimo de ser pesimista, seguramente hay aspectos negativos que no estamos logrando ver (todavía).

Como este texto no pretende escapar a la pregunta acerca de la Universidad, ofrecerá perspectivas diferentes para el abordaje del extenso escenario de la formación en y para la Psicología Clínica. Por una parte, y como eje central, la mirada que proporciona el trabajo en el enfoque clínico sistémico y relacional (particularmente lo realizado en el Diplomado en Psicoterapia Sistémico Familiar, que opera desde el 2007 hasta la actualidad). Aquel enfoque que tiene una concepción ontológica sistémica y no aquel que comprende lo sistémico como una tecnología operativa de conversar con más de una persona en terapia. Se notará y connotará además la adscripción a una posición epistemológica declarada, que mantiene la distancia y atención con las manifestaciones modernistas, recuperando el constructivismo y el construccionismo social, pero esta vez exigidos a declarar en el ámbito de la formación. Luego, en la segunda parte aparecerán contrapuntos que ofrecen tres escritos que representan las líneas hoy operando (y generando) en uno de los posgrados clínicos del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile: el Magíster en Psicología Clínica Adulto. El contrapunto lo garantiza entonces la presencia de otros enfoques y su diferencia con lo sistémico relacional, así como también su manifestación y concepción propia de la formación.

Lo restante son voces que se extraen de entrevistas realizadas en los últimos años a expertos en formación y práctica clínica, que dada su diversidad (y del hecho mismo que se trata de figuras internacionales que han visitado Chile y participado de algunas experiencias formativas), tocan puntos insospechados en este escenario de-formativo. La última parte ofrece ejercicios

formativos -y por qué no- desde el ámbito práctico mismo, lo que evidenciará cierta inocencia respecto de qué proponen como espacio formativo. Sin embargo, en una segunda lectura se puede notar que cada método formativo, cada ejercicio, cada paso, es también una propuesta hacia la reflexión, una apuesta por la apertura y una aceptación de lo inacabado.

Todavía en el territorio de la mirada hacia la Universidad como espacio de significación y de sentido, la formación -y sobre todo la formación propuesta a lo largo de todo este texto- rebusca caminos para escapar a la tecnologización. La Universidad, bien sabemos, es al mismo tiempo un espacio que propone la mayor libertad para pensar (en pro de la renovación) y un espacio que vive diariamente el riesgo de transformarse en el recipiente donde se cocina el adiestramiento del pensar (en pro del consumo). Ir en contra de la automatización, burocratización, funcionalización de los procesos formativos no es más una atención lejana que se debe mantener (ni menos una idea para comentar a puertas cerradas), sino una lucha, una resistencia. Para decirlo con Derrida, se trata de un derecho a resistir que se debe constantemente reflejar, inventar y plantear, no escuchando el cansancio de los procedimientos y los indicadores de logro; no mirando hacia el horizonte estrecho que proporciona el mercado; haciendo uso del derecho a resistir. Derrida mantiene la atención por la verdad en la Universidad, desde los discursos teórico-constatativos y hacia los acontecimientos poético-performativos. La lucha seguramente no estará en instalar la verdad, sino que sencillamente -y no tan sencillamente- en el propiciar que aquello que se está discutiendo no pierda jamás su estatus de discutible, es decir, no resignar la discusión a lo definitivo. Hacer crecer el terreno de lo discutible, defender el proceso versus el procedimiento, sin dejar de pensar además majaderamente incluso en los métodos a través de los cuales se lleva la discusión y la propia crítica. La formación no forma, señores; no conforma, más bien cuando se hace (cuando ocurre) deforma. Es esta deformación la

que tiene su espacio garantizado, su inevitabilidad es probablemente la mejor respuesta a la propia Universidad y su condición es de irrealizable, de imposibilidad misma, así como imposible es también en definitiva cualquier acto de formación a un otro.†

Felipe Gálvez Sánchez