

EL APRENDIZAJE DE SER TERAPEUTA

*Por Jorge Daniel Moreno**

Confieso que cuando me pidieron escribiera sobre este tema tuve que vérmelas con los escozores que siempre me produjo la palabra “formación”, o más bien, la asociaciones que me suscita. Asociaciones absolutamente personales, por supuesto, que en virtud del artículo me ví obligado a considerar con detenimiento. Es a partir de esas consideraciones que escribo, intentando trascender los aspectos personales en pos de alguna conclusión más genérica.

Siempre significué la palabra “formación” en el sentido de algo estático, que si bien puede provenir de un proceso temporal algún día se materializa como el resultado de un moldeado previo. Usualmente se dice “me formé”, o “me estoy formando” para señalar el proceso y el fin, dándole al término un giro reflexivo, que por supuesto ocurre en un contexto, en referencia a alguien; se dice “me formé con sutano”, o “me estoy formando en el instituto tal y cual”.

Estas frases siempre generaron en mí algún tipo de alergia. En primer lugar porque creo que la formación, entendiéndola como un desarrollo profesional, no tiene fin, es un proceso continuo. Y en segunda instancia porque la referencia al lugar o la persona “formadora” (según mi entender) coloca al “formado” en un lugar pasivo, como si fuera moldeado desde un contexto o por alguien que él diferencia.

Quien habla de formación en estos sentidos se refiere a ella como un sello de identidad, definida y acabada, y eso me rebela. Creo que una identidad cristalizada en la dimensión profesional a la larga empobrece.

Desde donde estoy hablando la palabra “formación” debiera tener un bucle reflexivo que la interrogue constantemente, que la ponga en duda una y otra vez, que deje abierta una puerta para que la clínica sea capaz de cuestionarla, para que escuche a aquellos consultantes o contextos que la inquietan; en suma, para que se considere un conocimiento, o mejor aún, una manera de conocer sujeta a constante revisión, entre paréntesis, como diría Maturana (1990).

Un proceso que en alguna etapa reconoce una institución, un grupo, o un maestro que se recuerda desde el olvido, o sea, que le haya permitido al alumno crecer para que se autonome y lo abandone.

* Jorge D. Moreno, es médico y Dr. en Medicina. Hace más de 20 años que es terapeuta sistémico, supervisor y entrenador. Además es supervisor Clínico de ASIBA (Asociación sistémica de Bs. As.), investigador y escritor. Ha publicado numerosos artículos y libros, tanto específicos de la profesión como de ensayos de poesía.

Quizás el significado que le doy al término, y con el cual me siento mucho más cómodo, es el de aprendizaje, porque conlleva la idea de una continuidad, en el sentido de un sujeto activo con relación a un contexto, a un maestro, que si todo marcha bien en algún momento (afortunadamente) quedará atrás.

Aprendizaje como lo entiende Giroux (1997) cuando habla de una pedagogía crítica, es decir, que sea capaz de cuestionar las variables del contexto en el cual se sustenta, la intencionalidad del poder y las orientaciones sociales que la predeterminan. Es decir, los contextos en los que se trabaja y las modas y refritos conceptuales. Un aprendizaje que evolucione en el sentido de las categorías lógicas que propone Bateson (1985) cuando traduce la teoría de los tipos lógicos a las ciencias sociales.

Marcados estos puntos que definen la posición desde donde escribo me introduciré ahora en el desarrollo del tema para el que me convocan. Comencemos por "formación", debidamente especificado que la entiendo en términos de aprendizaje referido a la práctica de la terapia sistémica, o de raigambre sistémica. (Aclaro que prefiero hablar de terapia sistémica porque define un territorio más amplio que la denominación terapia familiar).

Desearía en este momento empezar con la diferenciación clásica de teoría y técnica, y desde la técnica enlazar la práctica clínica, para luego dibujar una curva recursiva que vuelva sobre la teoría y afine la técnica para introducirse nuevamente en la práctica, para entonces volver a la teoría y otra vez a la técnica. Estas tres instancias, que me he esforzado en mostrar complementarias, han sido durante mucho tiempo disociadas. Así fue como clásicamente se enseñaba primero la teoría, y luego la técnica en relación a la práctica.

La didáctica general siguió distinguiendo tradicionalmente estas instancias a pesar de que Piaget (1985) advirtió de la existencia de un conocimiento en la acción. Y no sólo en el ámbito de la enseñanza de la terapia.

Recuerdo haber aprendido gramática inglesa durante los cinco primeros años de contacto con ese idioma, y en toda tentativa de conversación, luego del proverbial "good morning", sólo atinaba a recitar las conjugaciones verbales y las concordancias, de manera perfecta, eso sí.

Quizás la enseñanza del psicoanálisis haya comenzado a romper estas categorías con lo que se llama el análisis didáctico, donde el futuro psicoanalista se analiza a la vez que aprende la metodología de su futuro oficio. Pero a mi entender la terapia sistémica rompió más abruptamente el encuadre del aprendizaje clásico introduciendo la cámara de Gesell y la enseñanza desde la práctica: teoría y técnica se fundían en el aprendizaje por la acción.

Esto fue y es ciertamente útil aunque en algunas ocasiones se transmitan los lineamientos básicos de un modelo de trabajo, y las herramientas elementales para instrumentarlo, sin que el alumno sepa que está dentro de un modelo. Refiriéndonos a las categorías de aprendizaje tal como las propone Bateson, sin que el alumno sepa que está eligiendo alternativas dentro de un conjunto que desconoce, y por ende sus límites y horizontes.

Cuando esto ocurre hay un aprendizaje de un modelo de terapia sistémico, pero no del pensamiento sistémico, y los resultados son más bien pobres con relación a las posibilidades que se abren desde la epistemología donde éste se fundamenta.

Retomando la idea de niveles lógicos referida al aprendizaje podemos preguntarnos si la teoría que contextualiza un modelo es considerada en un sentido sistémico.

Si así fuera sería una teoría instrumental, surgida “de” y aplicada “a” un determinado contexto, cuya validación de ningún modo la hace verdadera. Así entendida, tanto la teoría como el modelo que ilumina se relativizan, y el saber de esta relatividad pone al futuro terapeuta en un nivel de aprendizaje II, donde no se revisan elecciones sino conjuntos dentro los cuales se hacen las elecciones. En el sentido en el que estoy hablando, el hacer puede redefinir tanto las pautas desde las que ocurre como el objeto sobre el que opera.

Trato de ser más explícito: un marco teórico define un modelo que distingue un territorio sobre el cual se trabaja. Si la enseñanza de la epistemología permite que esas operaciones retroactúen sobre el modelo y el marco teórico, no sólo éstos pueden redefinirse, sino también el quehacer práctico (es decir la técnica) y el territorio mismo, porque los ajustes de la óptica iluminarán otros carices del territorio. (Por este motivo subrayo la importancia de aprender no sólo un modelo sino también una forma de pensamiento que contextualiza tanto las ópticas como los territorios y los modos de aproximarse a ellos).

El pensamiento sistémico trabaja con modelos no rigurosos siendo su enseñanza transdisciplinaria, y dado que acepta la participación del observador en el objeto observado opera con fenómenos irreversibles (de Rosnay, 1977). Transformación del objeto y del observador. Entonces, proceso de aprendizaje.

Ahora bien, ¿dónde ocurre ese proceso?. Evidentemente en una persona que deviene en el oficio de terapeuta. Y esta particularización nos introduce en el estilo, porque el terapeuta ejercerá su oficio en relación con sus características personales, sus experiencias, su momento vital, su modo de considerarse e incluirse en el mundo.

El aprendizaje considerado en términos de una interacción activa entre alumno y escuela, institución o grupo, se recontextualiza ahora en una relación de supervisión.

Como un segundo momento complementario al anterior, pero referido al sesgo particular que el terapeuta le dará a su práctica.

En el marco de la supervisión el terapeuta irá delineando sus características personales en el fluir por los carriles del ejercicio de su oficio. Seleccionará y utilizará las herramientas técnicas, modelará su manera de articular las ópticas teóricas, la forma de resolver los momentos de incertidumbre, y se descubrirá en su curiosidad o su ignorancia, en sus limitaciones y sus presupuestos.

Las metodologías de supervisión son muchas, tantas como modelos de terapia hay. Minuchin hace un muy completo resumen en el capítulo sobre práctica clínica y supervisión, de su libro "El arte de la terapia familiar" (1998).

Lo interesante es que todos los modos de supervisión son isomórficos con un modelo terapéutico, cuyos contornos se refuerzan pragmáticamente en la relación supervisor-terapeuta. Desde este punto de vista el modelo se enseña dos veces, sólo que en esta última instancia de una manera implícita, con la intención última de olvidarlo. Olvido entre paréntesis, por supuesto, para que el aprendizaje se haga conocimiento tácito y se manifieste en la acción (Schön, 1992). En nuestro caso en el quehacer terapéutico.

Tarea difícil la del supervisor, enseñar sin colonizar, estimular sin determinar, para que en la práctica de su oficio el terapeuta conozca sus límites y particularidades, rediseñe las herramientas que el supervisor le ofrece y los horizontes que le abre para finalmente encauzar su aprendizaje en rasgos personales que caracterizarán su estilo.

Como el lector seguramente observó, he mencionado el olvido en dos oportunidades, para que inunde tanto al maestro como al modelo, para que metabolice las particularidades de una tutoría y un mapa en la individualidad de un estilo delineado desde un paradigma de verdades entre paréntesis.

Queda por último hacer una breve referencia al estilo en tanto no lo considero una impronta o un sello, sino un fluir en los márgenes de una identidad profesional, de ninguna manera rígida o estanca, sino sujeta a continuas modificaciones provenientes de un diálogo reflexivo entre las vicisitudes de la clínica, los horizontes teóricos, y los cambios personales del terapeuta.

BIBLIOGRAFÍA

- Bateson, G. (1985) "Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación", en *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Carlos Lohlé.
- Bateson, G. (1971) "The logical categories of learning and communication, and the acquisition of world views", en *Steps to an ecology of mind*. New York, Chandler Publishing Company.

- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (1992) *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York and London, Chapman and Hall.
- Maturana, H., (1990), *Biología de la cognición y epistemología*. Chile, Ed. Universidad de la Frontera.
- Minuchin, S. (1998) *El arte de la terapia familiar*. Barcelona, Paidós.
- Minuchin, S (1996) *Mastering family therapy. Journeys of growth and transformation*. New York, John Wiley and Sons.
- de Rosnay, J. (1977). *El macroscopio*. Madrid, Ed. AC.
- de Rosnay, J (1975) *Le macroscope*. París, Ed. du Seuil.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey Bass