

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

OBRA DE CONOCIMIENTO: RIESGOS Y DILACIONES CRÍTICAS EN LA
FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Por

ANDRÉS FELIPE LONDOÑO VÉLEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MG. GUSTAVO ARIAS ARTEAGA (Asesor)

Octubre de 2012

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos al profesor Gustavo Arias Arteaga, por su empeño y buen juicio para guiar este proyecto, así mismo al grupo de directivos y profesores de la UCM, en especial al Dr. Silvio Cardona. A los docentes de la Facultad de Psicología de la USB Medellín y finalmente a mis compañeros de la FUNLAM con los que comencé este devenir magister.

NOTA DE ACEPTACIÓN

La presente obra de conocimiento de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales ha sido evaluada y aprobada según las condiciones del Programa y de la Universidad, dando constancia de ello firman:

Gustavo Arias Arteaga Asesor	_____	_____
	Firma	Fecha
Jaime Carmona Parra Jurado	_____	_____
	Firma	Fecha
Diana Esperanza Carmona González Directora del Programa	_____	_____
	Firma	Fecha

RESUMEN

La investigación tuvo su origen en un planteamiento de Philippe Meirieu a través de una parte de su trabajo centrada en las tensiones de un maestro en su práctica profesoral. Dentro de las tensiones que plantea en su obra, una está relacionada con los riesgos y dilaciones que un maestro debe tener en cuenta para la formación. A partir de lo anterior se planteó la pregunta ¿Cuáles son esos riesgos y esas dilaciones críticas en la formación de psicólogos?, con ello se cartografió un currículo de psicología basado en riesgos e inhibiciones. Asumiendo esta lógica cartográfica y teniendo como informantes una muestra de profesores universitarios de un programa de psicología acreditado con alta calidad (estudio de caso), se realizó una discusión de las relaciones complejas generadas a través de la identificación de un circuito relacional, permitiendo cumplir con tres intereses gnoseológicos, uno organizador, uno práxico y uno liberador. El resultado final de la obra es una propuesta para generar currículos creados prospectivamente teniendo como referente los riesgos.

ABSTRACT

The investigation stemmed from an approach of Philippe Meirieu through a part of his work focused on the tensions of a teacher in his professorial practice. Within raised tensions in his work, one is related to the risks and delays that a teacher should be considered for formation. From the above raised the question what are these risks and these delays reviews in the formation of psychologists?, Thereby mapped psychology curriculum based on risks and inhibitions. Assuming this logic mapping as informants and taking a sample of University Teachers accredited psychology program with high quality (case study), there was a discussion of the complex relationships generated through the identification of a relational circuit, allowing meet three epistemological interests, one organizer, one and one liberating praxis. The end result of the work is a proposal to create curricula created prospectively risk taking as a reference.

Contenido

PRIMERA PARTE. RUTA EPISTEMOLÓGICA	6
Capítulo 1. Trayecto hologramático.....	67
Capítulo 2. Principios generativos del método	1920
Principio dialógico.....	1920
Principio de recursión	1920
Capítulo 3. Intereses gnoseológicos	2122
Capítulo 4. Dominios simbólicos privilegiados.....	2223
SEGUNDA PARTE. FUNDACIÓN Y DIALOGICIDADES	2627
Capítulo 5. Desarrollos conceptuales.....	2627
El concepto formación	2627
El concepto formación de psicólogos.....	2930
Capítulo 6. Plano gnoseológico general.....	3637
Tensión entre riesgo/peligro	3738
Tensión entre emprender la acción/dilación crítica/peligro potencial.....	4445
Tensión entre enseñar a aplazar/deseo del estudiante/satisfacción inmediata del deseo.....	5152
Tensión entre inhibición/ sumisión a una obligación/ emprender la acción	5960
Tensión entre deseo/aprendizaje/riesgo.....	6061
TERCERA PARTE. EMERGENCIAS Y HALLAZGOS.....	6364
Hacia un currículo basado en riesgos	6667
REFERENCIAS	6970
ANEXOS	7475
Anexo 1. Herramienta de recolección de información (página 1 y 2)	7475
Anexo 2. Base de datos resultado de la tabulación de la herramienta de recolección de información.....	7677

RIESGOS Y DILACIONES CRÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

“La pedagogía trabaja especialmente sobre las contradicciones consubstanciales al acto educativo (...)” Meirieu (1994, p. 87)

PRIMERA PARTE. RUTA EPISTEMOLÓGICA

Capítulo 1. Trayecto hologramático

Existen caminos por los que esta obra de conocimiento estará transitando y que tienen que ver con unos intereses gnoseológicos dentro de la lógica de la *Universidad Vital*, que simboliza a modo de metáfora el programa de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. La *Universidad Vital*, se entiende como ruta de los colectivos de investigación y convoca las preguntas relacionadas con la triada educación/sociedad/cultura, generando encrucijadas, develando necesidades de las personas/comunidades, y convocando intereses que buscan hacer nuevas interpretaciones de la realidad.

La propuesta sobre RIESGOS Y DILACIONES CRÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS se basa en unos tópicos en los que se comprenderá la Universidad Vital, el primero es la **formación**, que se entiende como actividad sustancial de la misma, como eje fundamental de la posibilidad transformacional del hombre y que será revisado en los diálogos complejos de la obra, en relación con conceptos tales como aprendizaje, deseo y riesgo. El segundo tópico es la **disciplina psicológica**, donde hay un reconocimiento de interés gnoseológico fundacional relacionado con autobiografía del autor; al respecto, en el análisis autobiográfico en esta obra, ese saber cobra una gran importancia, es el generador de las motivaciones investigativas, es el tópico donde se despliegan las posibilidades de conocimiento, pensamiento y sensibilidad. Finalmente el tercer tópico es la tensión entre **riesgo/dilación crítica**,

entendiendo la tensión como metáfora organizadora del conocimiento, pero también como punto distintivo fundamental de la pesquisa, donde se asume el reto del principio dialógico que se desplegará como principio generador del método.

La Universidad Vital contiene desde la postura de la obra las relaciones dialógicas de la tensión entre inhibición y paso a la acción, que se convierte en el aporte al colectivo de investigación. Un acercamiento a los profesores, a los maestros de la psicología, para comprender los riesgos que se toman o las dilaciones críticas indispensables para afrontar la incertidumbre, que se materializa en la obra con el nombre de peligro.

En cuanto al terreno de la indagación, el interés (como concepto) cobra una gran importancia en la medida en que permite reconocer intenciones encubiertas que llevan al sujeto a preguntarse sobre su propia realidad o de aquella que lo rodea. Habermas (2010) escribe en su texto *Ciencia y técnica como <<ideología>>*, “por la experiencia diaria sabemos que las ideas sirven bien a menudo para enmascarar con pretextos legitimadores los motivos reales de nuestras acciones.” (pág. 173), este extracto nos permite identificar una idea potente que merece desarrollo en esta obra de conocimiento y que develará el origen de la misma en trashumancias autobiográficas del autor.

Se observa en la idea de Habermas algunas palabras que es necesario analizar, para exponer la relación de la obra de conocimiento con la autobiografía del autor. Se habla de ideas, enmascarar, pretextos legitimadores, motivos reales y acciones. Para entenderlas en el contexto de la ECO-AUTO-BIO-GRAFÍA, se partirá desde las últimas palabras “nuestras acciones”, ¿Cuáles son esas acciones que se presentan en nuestra realidad cotidiana?, ¿Qué hacemos y queremos legitimar?

Es importante decir que uno de los tópicos de indagación es la formación de psicólogos (que en sí mismo tiene dos tópicos), yo, como autor de esta obra soy

psicólogo y opté por dedicarme a las labores de docencia, dirección y gestión de programas de formación de psicólogos. ¿Cuáles son los motivos reales de estas acciones? ¿Cuáles motivos están encubiertos? ¿De qué manera legitimará la investigación los motivos de las acciones que crearon mi proyecto de vida?, ¿Qué significado tiene para mi autobiografía la formación de psicólogos?

Es evidente que dentro de las acciones autobiográficas que se emprenden con la indagación, mi propio ejercicio de la docencia y la propia disciplina se entremezclan en la pregunta, se analiza allí que el oficio de la docencia cobra, en este caso, sentido por la posibilidad de transformación psicológica de los estudiantes, o bien podría considerarse al saber de la educación *subalternizado* al saber disciplinar de la psicología. Para Quezada Zevallos (2005), se debe “considerar que para ser un buen profesor se necesita integrar el saber disciplinar con las ciencias de la educación y las concepciones epistemológicas” (p. 5), que constituyen a la formación de psicólogos como un tópico vinculado y no solo como la unión indiscriminada de saberes diferentes unidos por las circunstancias.

La comprensión del fenómeno formación del psicólogo es un interés fundado en el re-conocimiento de las versiones de psicología que tienen los profesores y que son transmitidas a las nuevas generaciones de psicólogos que al mismo tiempo reconfiguran con el aporte de cada uno de los profesores. Es un interés que nace en lo disciplinar porque permite comprender la psicología desde su enseñanza.

En esta ruta hologramática es apremiante reconocer tanto las preguntas orientadoras y el problema crucial, como los autores convidados para discutir los distintos tópicos de indagación, que permitirán reconocer las áreas problemáticas, su justificación y finalmente visualizar la fundación, dialogicidad y organización creadora.

El primer autor que acompañará a esta obra, como un convidado activo al que se le preguntará a menudo acerca de los asuntos relacionados con la formación de psicólogos, será Philippe Meirieu, un educador francés, que trabaja con el Instituto de Ciencias y Prácticas de Educación y de Formación en la Universidad de Lumière-Lyon. Este autor, ha sido reconocido por su *pedagogía diferenciada*, y ha sido trabajado en Colombia gracias a los aportes de Armando Zambrano Leal, profesor de la Universidad Santiago de Cali y que tuvo la fortuna de ser discípulo de Meirieu durante sus estudios en Francia.

Zambrano (2009) presenta a Meirieu en su rol profesional, pero también haciendo referencias a asuntos de su personalidad en su actuación, al respecto dice “sus convicciones pedagógicas no quedan prisioneras en el discurso escrito y hace frente a los debates públicos sobre el futuro de la escuela de la República. Hombre de pedagogía y gran orador, no funda ninguna institución escolar” (p. 216). Esta alusión que realiza el profesor Zambrano de Meirieu permite identificar la profunda responsabilidad del autor con la enseñanza.

Meirieu escribió, entre otras, una obra que da origen a la pregunta problemática de este andadura de conocimiento. “En la escuela hoy” (1994). Una obra que contiene en su segunda parte un listado de argumentos bipolares, que el autor denomina “tensiones para una profesión”. El encuentro en esta andadura con esta obra y sobre todo con las tensiones planteadas por Meirieu, fue sin más fortuito e iluminador. Casi podría decirse que ese encuentro engendró un pequeño mito de nacimiento de estos escritos y estas pesquisas. Ocurrió cuando en una primera lectura, un año antes de iniciar esta empresa investigativa, este libro generó un efecto *tesoro* que describiría, a modo de metáfora, como una necesidad de tomar el libro y guardarlo para otro momento; como el pirata con su cofre de oro, el libro fue enterrado en los anaqueles de la biblioteca y marcado con alguna forma de distintivo que permitiera su futura recuperación. Y fue así como, en un momento de sequía intelectual el libro es *desenterrado* y al repasar sus páginas aparece como oro y joyas una metáfora que pone en palabras potentes

un problema presente en la vida de los que se dedican a la enseñanza, en este caso de la psicología: la tensión.

Meirieu, utiliza el concepto de tensión de una manera metafórica para “describir el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna (...)” (p.87). El uso que hace el autor de este elemento simbólico que representa las exigencias contradictorias hechas al maestro, se convirtieron en un elemento primordial para convocarlo al presente interés gnoseológico. Pese a lo anterior, la tensión en sí misma no da cuenta del problema en particular, más bien es una forma explicativa de una situación vital de los profesores que da contexto al problema particular. El problema específico fue hallado en una de las tensiones propuestas por Meirieu que guarda una relación directa con la formación de psicólogos.

Esa tensión que es importante considerar, es numerada en séptimo lugar y reza “Entre los riesgos necesarios y las dilaciones críticas indispensables, entre inhibición y paso a la acción, aprender a pasar el deseo por el tamiz de la conciencia” (p. 145).

Este planteamiento que hace nuestro primer autor invitado contiene varios elementos a clarificar, el primero es la clara presentación de la *tensión* entre diadas polarizadas: (riesgos-dilaciones), (inhibición-paso a la acción). En una lógica lineal estos elementos serían interpretados como excluyentes, pero en una lógica compleja se analizarían como inseparables gracias al principio de dialogización. Según Gómez y Jiménez (2002) dialogización “es un principio de conocimiento que une o pone en relación ideas o principios de dos lógicas que de suyo son antagónicas. Esto es, él une dos principios o ideas que se excluyen mutuamente, pero que son inseparables dentro de una misma realidad o fenómeno” (p. 116).

La tensión planteada hace referencia a los actos del profesor para formar en psicología. Estos actos, como se verá más adelante, llevan al psicólogo en formación a correr un riesgo, ya que el aprendizaje requiere correrlo, y por supuesto es responsabilidad del profesor determinar cuándo está preparado el estudiante para correr ese riesgo.

Otro de los elementos que hace parte del planteamiento es el conjunto de las dos diadas “riesgos necesarios y las dilaciones críticas indispensables” e “inhibición y paso a la acción”. La primera diada hace referencia a un asunto *temporal* que contiene además unos términos valorativos dados por Meirieu; el asunto temporal hace referencia a los conceptos bipolares *ahora/luego* y su valoración *necesario/indispensable*. El profesor debe asumir una decisión sobre *cuándo* debe arriesgar al estudiante con el aprendizaje (ahora/luego) y lo sostiene en un argumento valorativo, de necesario para realizarlo ahora, e indispensable hacerlo luego (dilatarlo a nivel crítico).

La segunda diada reafirma la primera en cuanto al sentido decisorio en el profesor (inhibición/paso a la acción). El profesor debe hacer frente a estas exigencias cuando está frente a los retos del saber en la formación de psicólogos, es una forma de develar de a poco; de “aprender a pasar el deseo por el tamiz de la conciencia” como lo afirma en forma de sentencia, la última parte de la tensión.

Utilizando esta séptima tensión planteada por Meirieu se extrajo una pregunta, que debía ser considerada previamente como cumplidora de tres requisitos; debía ser una pregunta abismal, crucial y radical. Estos requisitos le dan a la pregunta la solidez necesaria para establecerse como punto de inicio (e incluso de anclaje) en la trashumancia a través de la formación de psicólogos. La pregunta resultante fue **¿Cuáles son los riesgos y las dilaciones críticas, entre inhibición y paso a la acción en la formación de psicólogos?**

Pero ¿Cómo saber que esta pregunta es abismal y no solo oscura?; con el fin de aceptar esta cuestión como inicio problematizador, es necesario reconocer que la misma debe tener una naturaleza profunda e insondable y no un contenido poco claro o difuso. Lo primero es revisar el fin de la pregunta (cuáles), que en su forma singular *cuál* va a denotar en la frase interrogativa la naturaleza, intensidad o cantidad de algo. El hecho de preguntar con este adverbio interrogativo, es una búsqueda misma de claridad; cuando se pregunta el *cuáles* de los riesgos, se buscan descripciones de su cantidad, de su naturaleza, de su identificación.

Sin embargo, la explicación del adverbio no es lo único revelable, hay que preguntar por el contenido (riesgo/dilación crítica), ¿Qué importancia tiene preguntar por riesgos? Es difícil saber cuán importante es un riesgo, cuando no se percibe su proximidad a un peligro. Dice Meirieu “correr un riesgo puede poner en peligro tanto a la persona que lo corre como aquellos que lo rodean” (p.147), “...todo aprendizaje se engrana sobre un deseo y requiere correr un riesgo” (p.145), por lo tanto la identificación de los riesgos es la posibilidad de dilucidar uno de los elementos en los que se engrana el aprendizaje.

La pregunta por el lugar en el cual se engrana el aprendizaje permite la comprensión de la estructura misma del aprendizaje, partiendo de una teoría en la que ésta se constituye por riesgo/deseo. Esta multiplicidad de riesgos/deseos es en última un nuevo mapa de posibilidades en la comprensión de las implicaciones de ser psicólogo.

¿Es una pregunta crucial?; esta cuestión es importante y su reflexión permite observar el grado de compromiso del investigador con su interrogante. Esta pregunta me implica como autor, es una cuestión crucial porque con ella asumo responsabilidad sobre asuntos de gran valía en mi trabajo, mi profesión y el área de conocimiento en la que he decidido asentarme; lo anterior requiere un juego subjetivo, en el que debo participar pero buscar validación para trascender la sola opinión.

La pregunta es crucial porque reconoce trascendente la vinculación dialógica de posiciones antagónicas en cuya tensión se encuentra un ser humano – el profesor – cuyo criterio es fundamental para la formación de otro ser humano – el estudiante –; crucial en la medida en que reconoce la existencia de un ser humano y sus decisiones en posibilidad con otro ser humano.

¿Es una pregunta radical?; para contestar este interrogante se deben hacer otras preguntas que permitan visualizar los elementos “alimentadores” de los campos de conocimiento u otros problemas que estén en la escena de la investigación en educación y psicología.

Unas preguntas de este tipo serían ¿Puede esta obra gestar nuevas posibilidades de investigación?, ¿Puede responder preguntas esenciales de las disciplinas en las que se inscribe?, ¿Puede ser fuente inagotable de nuevas indagaciones e investigaciones?

Un asunto que puede ser raíz (para hacer referencia a lo radical) es que los momentos de estado de tensión en las diadas observadas afectan los propósitos mismos de formación de los programas de psicología, afecta la diada intencionado/no intencionado de los programas. Por lo que reconocer la existencia de los riesgos espacio-temporales, define escenarios de posibilidad para el ejercicio docente. La obra es radical porque denota una posibilidad de nacemento de un campo inexplorado en el contexto; una pregunta nueva sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje en términos que *beben* de la psicología, pero también de la educación.

Ahora bien, habiendo revisado los argumentos que permiten poner a prueba la pregunta problematizadora, en los términos descritos, es necesario plantear un circuito relacional, que permita visualizar la manera en la que se advertirá sus relaciones y encuentros. Para ello se convoca nuevamente a Meirieu, que

sostiene la tensión que ha generado la pregunta de la obra en cinco argumentos, estos tienen un peso fundamental en esta pesquisa. Estos cinco argumentos han permitido identificar algunas palabras distintivas, que consolidan un recorrido, un circuito relacional, representados en la figura No. 1, y que dan pie al análisis de diversas diadas y triadas que permiten la explicación (o el acercamiento) a los hallazgos de la obra:

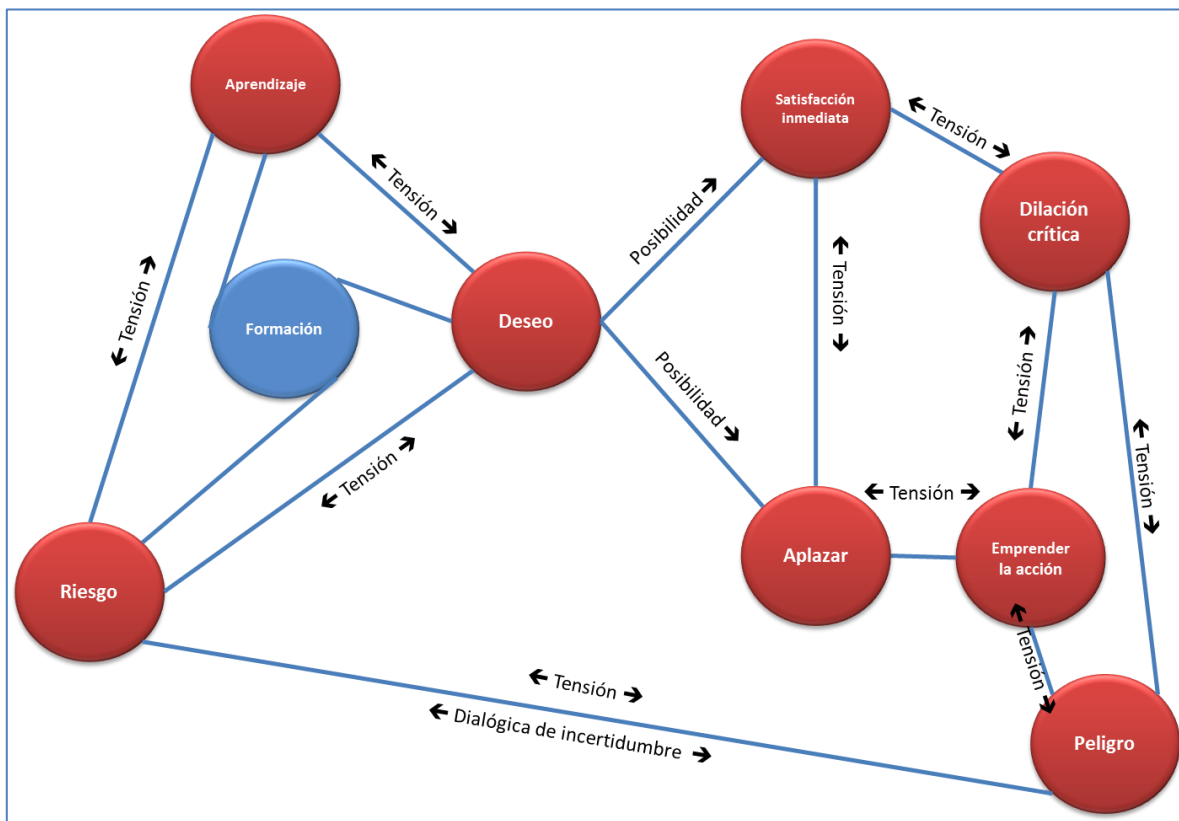


Figura No. 1. Circuito relacional

El primer argumento que se plantea Meirieu es “todo aprendizaje se engrana sobre un deseo y requiere correr un riesgo” (p.145). Este argumento sostiene una primera relación de tensión de la investigación, y en ella es necesario preguntarse sobre tres elementos que la constituyen, el primero es el aprendizaje (que hace referencia en la obra a los saberes necesarios para ser psicólogo); el segundo es el deseo, que como concepto ha sido ampliamente abordado en la

psicología, en especial en el psicoanálisis; y el tercero es el riesgo, que se diferencia de la noción de peligro y que se emparenta con “paso a la acción” propuesto también en el argumento de Meirieu. De este argumento se extrae una triada: DESEO/APRENDIZAJE/RIESGO, donde la Kata central es aprendizaje.

El segundo argumento planteado por el autor convidado es “correr un riesgo puede poner en peligro tanto a la persona que lo corre como aquellos que lo rodean” (p.147). De este argumento se puede extraer una diada RIESGO/PELIGRO. Esta diada tiene una relación profunda, al mismo tiempo que superficial, dado que los peligros pueden ser el resultado de correr un riesgo, pero no siempre el correr un riesgo da como resultado estar en peligro. El peligro en la obra está haciendo referencia a la incertidumbre, respecto al posible fracaso en el proceso. La incertidumbre frente al aprendizaje es un asunto que implica a los sujetos que están involucrados en la enseñanza como en el aprendizaje en sí mismo y los hace conscientes de la importancia de ese saber en la acción profesional, en este caso la del psicólogo.

El tercer argumento es “la escuela debe enseñar a los alumnos a aplazar la satisfacción inmediata de su deseo y a no caer en el paso a la acción permanente” (p.148). Con este argumento se presenta una triada que tiene como característica una bipolaridad vinculada a través de un concepto en posibilidad: DESEO en posibilidad entre la tensión APLAZAR/SATISFACCIÓN INMEDIATA: Esta diada puede tener amplias miradas desde la educación y desde la psicología, y para ello es necesario recurrir a varios autores que conozcan de cerca el fenómeno de aplazamiento, pero también de la satisfacción del deseo, para finalmente coincidir en aquellos que han trabajado el tema relacionados con lo profesional (por ejemplo desde Foucault y Gilles Deleuze). Ahora bien, el aplazamiento y la satisfacción como diada generadora de una inmensa tensión en el sujeto es el resultado de nuestra propia construcción social que implica la inhibición, que implica el autocontrol y que implica la construcción moral del sujeto.

El cuarto argumento plantea que “el posponer la acción no tiene un efecto educativo si es el resultado de una inhibición o de una sumisión ciega a una obligación” (p. 150). Esta cuarta diada compuesta por PELIGRO /APLAZAR por causa de una SUMISIÓN A UNA OBLIGACIÓN, plantea un reto importante frente al tema de la relación del maestro con el poder, debido a que de manera latente, en un subtexto de esta *triada mediada* está el maestro y su criterio profesional, su palabra. El maestro expresado como un “arquero” en una posible figuración de la metáfora de tensión (ver figura No. 2) en la que el arco en su mano es su máximo de energía potencial listo a dispararse contra su presa, pero con decisión de tomar el riesgo, pese al peligro o someterse a una obligación y aplazar... ¿Cuál es el resultado de posponer la acción?

El último argumento que plantea el autor y que crea el circuito relacional es que “el educador debe reconocer la legitimidad del deseo del alumno y simultáneamente, ayudarlo a liberarse de la tensión de la omnipotencia” (p. 152). En este planteamiento en el que aparece nuevamente el deseo, el maestro vuelve a estar protagonizando; el maestro es quien reconoce tanto el deseo (en forma de expectativa), y quien libera al estudiante de la tensión de su hacer omnipotentemente. El rol que asume el maestro al buscar reconocer, implica un trabajo de conocimiento de sus estudiantes, de diagnóstico permanente de las expectativas, incluso de una mirada clínica de los deseos y sensaciones de omnipotencia de cada uno de sus discípulos. Un trabajo de gran compromiso e implicación, que transforma a maestro y estudiante.

Estas triadas y diadas, que forman el circuito relacional permiten la emergencia de nuevas categorías fruto de la consulta a los profesores y permiten desarrollar las explicaciones que esta obra pretende lograr, pero que van y vienen en el mismo texto en un orden/desorden/organización, que ha sido el generador del método.

Ahora bien, dado que la obra en continuum de reconfiguración y lo que se lee es el resultado recreado del texto y de quien lo escribe, ahora [en el ahora del lector] es posible devolverse a través de las pistas que permitieron pasar de una concepción de *a-método* en el que la pregunta ha venido trazando el camino a una reivindicación metodológica que permite mostrar la ruta. Cuando se hace referencia a *¿cuáles son los riesgos y las dilaciones críticas?*, la pregunta se planteó en términos inicialmente descriptivos, pero además abrió una posibilidad de análisis espacio-temporal que permitió, la emergencia de unas cartografías de los aprendizajes/riesgos-dilaciones/peligros.

Los aprendizajes y el riesgo asumido en este caso, se localizan en un espacio curricular, mientras que las dilaciones críticas se ubican en un espacio temporal; así, al preguntar a un profesor de psicología de un nivel en particular, qué riesgo debe asumir el estudiante, en términos de aprendizaje, también se le pregunta cuál es el riesgo que dilata o que se debería dilatar, poniendo a ese riesgo proyectado en un momento diferente. Ahora bien, la proyección de riesgos se da en la dilación hacia el futuro, y permite generar reflexión con respecto al análisis del planteamiento de Meirieu “el posponer la acción no tiene un efecto educativo si es el resultado de una inhibición o de una sumisión ciega a una obligación” (p. 150).

Asumiendo esta posibilidad cartográfica, el territorio fue descrito por quienes lo habitan, o sea, los profesores de los distintos niveles de un programa de psicología de la ciudad de Medellín. Al ser un programa de psicología y no varios, el proceso metodológico lo ubica como un estudio de caso y se entiende para esta obra que cada territorio vital, o sea el currículo, es diferente.

La discusión de las relaciones complejas entre los distintos territorios que se identifican en la cartografía, son los elementos que generan la provocación para analizar los aprendizajes, los deseos y los peligros que acarrea fallar en el proceso de enseñanza. En la obra de conocimiento los mapas son desplegados

como provocadores/provocados de las *Katas*, ya que de la misma forma las *Katas* son generadoras de mapas. Los mapas serán el resultado de la indagación que se hizo a los profesores del programa-caso, que expresaron a través de un instrumento sus percepciones acerca de los aprendizajes que un estudiante de psicología deberá adquirir en su formación, los lapsos en los que lo debe conseguir, y los peligros que enfrenta si falla en el proceso de aprendizaje. Así mismo, el profesor reportó la percepción de deseo del estudiante y el nivel de riesgo con respecto al peligro potencial. Para seleccionar a los participantes se recurrió al método de conveniencia y se detuvo la elección cuando se habían recolectado 17 participantes de diversos niveles y roles en el programa-caso.

Una vez recolectada la información se construyeron los mapas iniciales que mostraron un bosquejo general de riesgos y dilaciones, que se cotejaron con la literatura y que permitió detectar emergencias. La triada **orden/ desorden/organización** planteada por Morín, permitió reconocer las relaciones complejas entre las diversas informaciones. El proceso organizador permitió darle sentido a 102 frases (aprendizajes/peligros) ubicadas temporalmente en 51 espacios temporales, con 204 relaciones de riesgo/deseo. El análisis incluye un ejercicio hermenéutico, tanto de los contenidos textuales como de los mapas.

Capítulo 2. Principios generativos del método

Principio dialógico

El principio dialógico es uno de los principios privilegiados en esta obra de conocimiento, guarda una relación directa con la metáfora “tensión” que da forma a la explicación del plano gnoseológico general. Para Gómez y Jiménez (2002) “El principio de dialogización es un principio de conocimiento que une o pone en relación ideas o principios de dos lógicas que de suyo son antagónicas” (p. 116). La unión de conceptos que pueden de otra manera excluirse, le da forma a la pregunta de investigación, vincula la inhibición y paso a la acción o el riesgo y el peligro, encontrando conexiones que forman lo que los mismos autores refieren como *unidualidad compleja*, y lo expresan de la siguiente manera: “la unidualidad entre dos términos significa que éstos son, a la vez, ineliminables e irreductibles. Por separado, cada término o cada lógica resulta insuficiente, por lo que hay que relacionarlos a ambos y hacerlo en forma de bucle” (p. 117). La construcción dialógica entre ideas que se oponen, constituyen la posibilidad de construcción conceptual crítica y compleja.

Principio de recursión

El principio de recursión toma forma dentro del método en lo que corresponde a la cartografía y su construcción. El mapa es construido por el grupo de profesores a través de su palabra recolectada a través del instrumento, pero el mapa se convierte en productor de un nuevo mapa que genera la triada orden/desorden/organización, esto se da a través del trabajo de diálogo con los autores, con los que al trabajar sobre el mapa lo convierte en productor de sí mismo, para Gómez y Jiménez (2002), este principio “es, por tanto, un principio vital a la hora de pensar la organización de un sistema complejo” (p.117). La

organización compleja de los elementos vinculados a través del principio dialógico se forma y autoforma gracias al principio de recursión.

Capítulo 3. Intereses gnoseológicos

Existen tres intereses gnoseológicos, el primero de ellos es un interés organizador y tiene que ver con la cartografía de la formación de psicólogos en términos de aprendizajes/peligro potencial/riesgos/deseo, esta cartografía representa las asociaciones entre conceptos opuestos y generadores de tensión que se conectan a través del principio dialógico.

El segundo interés es práctico y tiene que ver con la construcción en torno a una formación del psicólogo basada en el riesgo, que permite identificar a través de la inminencia de los peligros, la importancia de los aprendizajes categorizados en lo disciplinar y lo profesional.

El tercer interés es cognitivo, ya que busca construir una red de conexiones complejas entre conceptos opuestos que se unen a través de la tensión, que se convierte en el elemento cognoscible que da origen a la comprensión de las distintas Katas.

Finalmente, la obra tiene un interés liberador, en la medida en que propone de una manera tácita invertir la fórmula en la que se establecen saberes en psicología, ya no desde la abnegación y subordinación a la tradición, sino identificando las posibilidades en el futuro de manera prospectiva, una mirada tranquila a la incertidumbre en la formación, constituyendo una pedagogía del riesgo.

Capítulo 4. Dominios simbólicos privilegiados

La metáfora en la obra de conocimiento *riesgos y dilaciones críticas en la formación de psicólogos*, no puede verse como un accesorio cosmético del proceso investigativo, ni como una figura literaria que artificiosamente busca generar un efecto de seducción en el lector. La metáfora en la investigación compleja y en particular en esta andadura investigativa, va a convertirse en una forma de organización del saber.

La metáfora que organiza el saber y que da un punto de inicio de las búsquedas en la obra de conocimiento es la *tensión*. De esta manera, la aparición de diadas y triadas que generan oposición, permitirán una ubicación de las preguntas en los puntos medios de dilación que se generan.

Su uso proviene del trabajo que Meirieu (1994), quien lo utilizó en la obra *La escuela hoy* para “describir el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna (...)” (p.87). El uso que hace el autor de la metáfora *tensión* como dominio simbólico de las exigencias contradictorias al maestro, tiene una gran potencia como concepto y crea una posibilidad nominadora al fenómeno que ocurre entre – riesgos/dilaciones- y entre -inhibición/paso a la acción- que son elementos componentes de la pregunta de investigación de la presente obra.

El concepto *tensión* tiene varias aproximaciones que dan cuenta de su amplitud metafórica, y que si bien son de gran valor, no constituyen con exactitud la significación adoptada en presente trabajo. En la explicación que hace de la tensión la física mecánica hay un elemento importante y es el aumento de la elongación. Se entiende elongación como alargamiento; cuando aumentan las fuerzas contradictorias en las que se encuentra el maestro, hay mayor elongación, lo que hace que su toma de decisiones sea más difícil, llevándolo a tomar una

decisión que elimina su estrés emocional, pero que permite observar uno de los puntos que generaba la tensión: tomar acción, sea el riesgo o la dilación crítica.

Retomando la propuesta de Meirieu (1994) para el uso de la metáfora, esta puede tener representación más allá del concepto, en algunas imágenes alegóricas que la simbolizan de manera muy precisa y que permiten extender de alguna manera la forma en la que se utiliza el concepto en las búsquedas de la obra:

“El arquero” de Sebastián Tamayo Salinas (2012). Una imagen que hace un joven artista Antioqueño con motivo de la presente obra de conocimiento y por solicitud del autor. Un arquero, con su arma. El trozo de madera curvado unido en sus puntas por una cuerda invisible que genera el primer concepto de *tensión* en la obra. La tensión se forma cuando los dos extremos del trozo de madera curvado son unidos para impulsar la flecha; generando una fuerza opositora que le da a esa cuerda invisible una gran rigidez. El segundo concepto de tensión aparece cuando el arco es completado con la flecha; el arquero hala en oposición a la rigidez de la cuerda creando una triple tensión que curva aún más el arco, que genera una fuerza opositora entre los brazos del arquero, que se llevan a su punto máximo de extensión/flexión, exteriorizando venas y músculos, y creando la diada *energía potencial/energía cinética*. El tercer y más cercano concepto de *tensión* en la obra es el que describe el estado del arquero, en el que hace frente a dos exigencias contradictorias, soltar la flecha (paso a la acción) o retenerla (inhibición), entre asumir el riesgo o aplazar (dilatarse) y no puede abandonar ninguna de esas exigencias.

Esta postura del arquero es semejante a la del profesor de psicología que se encuentra en un estado en el que debe, sin ser incoherente, hacer frente a la exigencia contradictoria de asumir un riesgo o dilatarlo, de pasar a la acción o inhibir esa acción.

La metáfora plasmada en la obra de Sebastián que se observa en la figura No. 2, permite observar un personaje inmortal de características humanas, pero dotado de alguna mística. Este personaje se encuentra en el punto máximo de dilación, la representación de la tensión entre inhibición y paso a la acción.

La metáfora es un mecanismo articulador de conceptos y su trato en la obra es didáctico, su fin no es en sí mismo, la obra, más bien es un medio explicativo de una realidad compleja. Como metáfora atrae otras metáforas que aparecen en forma de símiles, de etimologías, de ilustraciones, en general de posibilidades simbólicas que dan cuenta de una descripción enriquecida de la realidad.



Figura No. 2. El arquero de Sebastián Tamayo Salinas (2012). Obra realizada por encargo al artista. Técnica Óleo sobre lienzo. Proporción del original 50x70cms.

Un segundo dominio simbólico privilegiado, es la utilización de bastardillas y negrillas en los textos. El uso de estas variaciones tipográficas tienen cada una un fin, en el caso de la *bastardilla* denotará intencionadamente palabras en contextos específicos o mostrará nombres propios que se desean resaltar. En el caso de la **negrilla**, buscará jerarquizar algunas palabras con relación a otras, sea en títulos, subtítulos o palabras en los textos.

Finalmente un tercer dominio simbólico privilegiado en la utilización de la palabra griega *Katá* privilegiada en el colectivo de investigación por el tutor de esta obra, el profesor Gustavo Arias Arteaga, quien nos ha permitido incluirla dentro de la obra.

SEGUNDA PARTE. FUNDACIÓN Y DIALOGICIDADES

Capítulo 5. Desarrollos conceptuales

Existen dos conceptos privilegiados que constituyeron el ejercicio de comprensión de esta obra de conocimiento, ya que formalizan la posición del autor con respecto a los diálogos establecidos con quienes los han desarrollado, y que de modo solidario lo ofrecen a la comunidad científica para su revisión y discusión.

El rastreo de estos conceptos es una actividad primaria de la investigación porque consolida un marco de referencia esencial para comprender los fenómenos presentados en el plano gnoseológico general. A continuación los dos conceptos que permiten este marco referencial:

El concepto formación

Para poder esclarecer este concepto, es necesario considerar que no será posible quedarse en el plano de la definición, sino que será imperativo, revelar algunos pensamientos y algunos argumentos que además, atañen a la psicología misma.

La psicología habita el concepto de formación desde la visión del ser humano como productor de experiencias en interacción con el mundo para construirse a sí mismo en su identidad. Concibe la formación como proceso, como contínuum de hacerse a sí mismo. Entendido de esta manera, el ser humano no es un ser hecho sino un ser *siendo*.

Para Morín (1999) la formación es un asunto capital, que permite “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (p.17). La formación propiciada por la educación como un asunto de búsqueda de lucidez, define a la formación en

términos de liberación, ya que en definitiva, la lucidez hace referencia al correcto entendimiento de las cosas. La formación entendida en versión de lucidez permite comprender la formación atada a una realidad histórico-social particular, ya que devela el acontecimiento que ocurre ante los ojos del que será formado.

Marín y Tamayo (2008) trabajan el concepto en clave de sujeto humano, que produce y es producido al mismo tiempo, el sujeto que se hace; y para exponerlo, retoman una cita de Humboldt que ha tomado Gadamer (2003):

Cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (p. 30)

En este sentido, pensando el sujeto que se hace, es fundamental retomar al autor con el que se ha venido trasegando en esta obra de conocimiento, Meirieu, ya que en este punto hay que detenernos para preguntar ¿Se hace sólo? Para Meirieu la formación se sitúa en los intersticios de la relación con el otro, no es para él posible comprender la formación sin el Otro. Esta afirmación que relaciona la formación con la otredad, la muestra a través de un ejemplo que lustra de manera muy exacta el concepto:

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudan a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con las que se encuentra y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes (Meirieu, 1998, p. 23).

Esta construcción de sí mismo, apoyada en los otros es fundamental para comprender que en la formación como psicólogos el estudiante y el profesor se encuentran, permitiendo a través del encuentro la formación.

Esta relación formadora del sujeto con los otros no es nueva en la literatura y la encontraremos claramente en los trabajos de Foucault e incluso en la teoría psicoanalítica y mucho más en la literatura sobre antropología cultural. Esta posibilidad de construcción de lo subjetivo en relación con el otro, posibilita comprender que la relación entre un educador y un sujeto educable, forma a ambos en interacción.

Esta interacción entre los dos sujetos, es mediada por los intereses de ambos, planteando la concepción de finalidad como mediadora de la relación. El profesor de psicología tiene un interés y finalidad, mientras que el estudiante tiene otro y otra, respectivamente.

En Meirieu, sobre todo en su obra *Frankenstein educador* (1998), es clara la importancia simbólica del educador frente al sujeto educable (pp. 31-33), en la medida en que el educador crea mundos de posibilidad que comparte con su discípulo, movilizand o formas de pensar o de hacer. El maestro cuenta con gran poder, no solo por su estatus, sino por las formas en las que se desarrolla la relación, por lo tanto el maestro debe reconciliarse y no temer a ese poder, ya que no se trata de posesión sino de convicción.

El otro y la interpelación del otro en el sí mismo del estudiante, constituye a este último en sujeto, en el que la relación permite que el estudiante rompa su constante autorreferencialidad, imprimiendo en si la alteridad que posibilita ser quien uno está siendo. La identidad se modifica dinámicamente con las ocurrencias del entorno y facilita que cada práctica discursiva, al menos si me aventuro a hablar foucaultianamente, violente una especie de coraza que genera la autorreferencia y permita la generación de un nuevo discurso, que le es propio

al sujeto. El mismo Foucault (1999) plantea “me hubiera gustado darme cuenta que en el momento de hablar, una voz sin nombre me precedía desde hace mucho tiempo” (p. 6).

El concepto formación de psicólogos

La ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, en la que se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, define en su artículo primero a la psicología como “una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano”, esta concepción da a la psicología una doble condición de ciencia y profesión, esta designación, si bien tiene una clara postura política con respecto al estatus de científicidad, asumida como una versión de la psicología en la que los dilemas planteados en lo epistemológico son superados por el acuerdo de la comunidad disciplinar, su reconocimiento tiene implicaciones en el quehacer e incluso en la formación de los psicólogos. Por otro lado, la psicología como profesión plantea el reto de la psicología aplicada y reconocida en sus técnicas y en sus tecnologías, en su relación con los problemas humanos que desbordan las preguntas de investigación.

La concepción en la Ley plantea adicionalmente una finalidad de la condición de ciencia/profesión es “propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida”; esta finalidad pone a la psicología como una ciencia/profesión al servicio de las personas, de las comunidades. Una profesión con una vocación exclusiva de servicios, que realizará sus aplicaciones disciplinares, pero también sus desarrollos de conocimientos en procura de unas condiciones mejores para la humanidad.

La concepción que aquí se plantea continúa reiterando la base de su trabajo profesional y científico en “la investigación científica” y la aplicación del conocimiento en forma “válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones”. Esta clara postura discursiva, muestra la dominancia del saber científico en la concepción disciplinar y expresa unos elementos condicionantes a la formación, el primero es la enseñanza de la ciencia y sus métodos y el segundo la aplicación ética de los conocimientos, teniendo como principio fundamental estar a favor de individuos, los grupos y las organizaciones.

Adicionalmente esta doble condición de ciencia y profesión de la psicología ha sido motivo de estudio y ha generado reflexiones que permiten dilucidar un primer elemento a tener en cuenta en el análisis de formación de psicólogos y es que según Sanz (2005) en un texto llamado *La ética y los saberes de recursividad en la formación de Psicólogos/as*. “Pensar la formación del psicólogo/a implica volver y re-volver al problema de la complementariedad de estos dos frentes en que la psicología se fenomeniza¹” (p. 90). La doble condición de ciencia/profesión, pone en consideración elementos a tener en cuenta en la enseñanza de la ciencia y de la misma praxis psicológica como constitutivos del ser psicólogo.

Entendido la condición científico/profesional en el marco de la ética, es preciso contemplar que además, la formación del psicólogo debe ser históricamente situada. Para Martínez Sierra (2005), la formación guarda una relación muy directa con la realidad histórica, esta comprensión es ejemplificada con el desarrollo de la psicología en Cuba, “La formación del profesional de la carrera de psicología en Cuba ha atravesado diversos momentos de perfeccionamiento curricular desde sus inicios en función de las diversas situaciones históricas del proceso revolucionario y las necesidades sociales y

¹ El autor hace referencia a que la psicología debe ser mirada, reconociendo, que es una disciplina definida constitutivamente por dos perfiles necesarios y complementarios: La psicología es a la vez ciencia y profesión (Sanz, 2005)

políticas del país; (...)" (p. 465). Este planteamiento concreta una idea contextualizada de la formación a la luz de los acontecimientos, de la realidad particular, pero conserva la relación transformacional de la versión de lucidez que se leyó en la concepción de Morín de formación en el título anterior.

Ruiz, Jaraba y Romero (2008), proponen que:

La formación y el aprendizaje² no pueden limitarse a la mera transmisión y adquisición de conocimientos, sino que ha de consistir en la adquisición y desarrollo de competencias científicas y profesionales. (p.18)

Ello implica que formar psicólogos es una tarea de comprensión de la doble condición que se había considerado en la definición de la psicología de la Ley 1090 de 2006 y la retomada por Sanz (2005). El psicólogo como profesional interviene en los campos de aplicación de la psicología con el saber que subyace al ejercicio científico que se realiza con la "educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida" (2006, p. 1) como lo reza también la Ley.

En el campo científico el psicólogo se forma en la disciplina; los formadores consideran, según como lo plantea Robledo (2008), y haciendo referencia a un trabajo de De Sousa Santos, que en el estudiante se promueva al menos algunas de las siguientes capacidades "instalar la pregunta; desarrollar un conocimiento histórica y geográficamente situado; reconocer nuestra capacidad de movernos en distintos contextos de la producción de conocimientos y de saberes; y, por último, estimular nuestra actitud compasiva." (p. 14)³. En este sentido, y con el planteamiento de Robledo, esos saberes científicos son una parte importante de la formación, sin embargo como última capacidad, plantea estimular la actitud

² Refiriéndose a los resultados obtenidos en formación de competencias en psicología.

³ Cuando se refiere a los estudiantes, hace referencia a aquellos que estudian psicología. La referencia a los argumentos señalados por Boaventura de Sousa Santos, son tomados del libro La Universidad en el siglo XXI (2005).

compasiva; asunto en definitiva que tiene que ver con la formación y desarrollo personal del psicólogo.

Al respecto, Martínez (2005) menciona:

La competencia profesional entendida como potencialidad para el ejercicio de la profesión, bien pudieran conducir a profundas particularidades para la carrera de psicología, si se tienen en cuenta las necesidades específicas de este profesional en materia de características de personalidad, que contribuyen a lograr la eficacia en el ejercicio de la profesión (p. 469).

Estas características de personalidad a las que hace referencia Martínez en su texto, complejizan la formación de psicólogo en la medida en la que éste, ya no toma solamente una doble condición de científico y profesional, sino de persona. Esta dimensión personal en la formación del psicólogo para Sanz (2005), está en relación con colocar al “futuro psicólogo en diálogo constante con sus pares, con el «otro» en general (Apel, 1995 citado por Sanz, 2005), y que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de <<sus descubrimientos>>, sean estos, teóricos, instrumentales o prácticos” (p. 98). Lo que permite generar reflexión en torno a la comprensión de la constitución del carácter y la identidad, de la generación de un ethos que consolide la persona/psicólogo. Esta construcción de ethos fundamental genera un compromiso en la descripción de los aprendizajes que le son propios a la psicología y que tendrán los mismos pesos valorativos que tienen los conocimientos técnicos de la disciplina.

En efecto, es la condición humana elemento constitutivo de la formación profesional en psicología. Martínez (2005) la retoma como una categoría esencial en las competencias del psicólogo y lo pone en términos de autoconocimiento; “el auto conocimiento implica ante todo madurez para reconocer determinadas emociones, sensaciones, y desde el punto de vista cognoscitivo ser capaz de

reconocer las propias representaciones sobre el mundo que poseemos.” (p. 470). Un psicólogo está formado también por sus propias implicaciones de autodescubrimiento, de chequeo permanente de su salud mental, de sus condiciones socioafectivas, motivacionales, entre otras.

El otro elemento constitutivo de la formación de psicólogos reportado en la literatura, es el elemento ético. Para Sanz (2005):

Es necesario basar la formación del/a psicólogo/a en un substrato que podríamos denominar recursividad o vigilancia (para utilizar el término de Bahcelard) ética y epistemológica, sobre todo a la luz de una realidad contextual que requiere de actitudes científico-profesionales que contrarresten, ésta, nuestra circunstancia existencial (...).” (p. 98)

La ética como parte del ser psicólogo no es una figura vacía dentro de las condiciones que implican tal formación, para Parisí (2011):

Gracias a un título se tiene acceso al poder, a la fe en los otros, a las relaciones, a los contactos, a la información confidencial, a los lugares, a los instrumentos, a los presupuestos; en fin, al privilegio de ejercer. (p. 74)

Este privilegio de ejercer que menciona Parisí, pone al futuro psicólogo frente a la realidad de las condiciones de existencia de una comunidad o de un Otro que espera ser tratado con dignidad y con profesionalismo, ya que la profesión, como se estableció en el principio de este título, tiene una clara orientación hacia el servicio a la humanidad, sobre esto, Parisí expresa:

Pero cuando la elección de una profesión universitaria, en este caso la psicología, se utiliza para ingresar a una élite o para acumular capital, se

convierte en una realidad contraria a los principios (...), que se refieren a la democratización del conocimiento”. (2011, p. 74)

Una conformación de ethos que lleve al sujeto a vivir bien con sus decisiones, que constituya la forma de vivir del psicólogo “un ethos deliberativo y racional en el que, creo, debe estar asentada la formación de todo psicólogo” (Sanz, 2005, p.97), y que obliga a las facultades de psicología y al establecimiento de los currículos a comprender las grandes implicaciones de la formación de una identidad de psicólogo. Al respecto Sanz afirma:

Advierto que la en la psicología también está ocurriendo esta «inflación de lo legal», a tal punto que la dimensión de lo ético empieza paulatinamente a perder sus perfiles y a confundirse con el conocimiento del corpus cuasi-legal de los códigos de ética o códigos deontológicos que reglamentan el obrar de los psicólogos. Por ello, nunca debemos olvidar que los códigos de ética del psicólogo no son otra cosa que el fruto del consenso logrado a través de la deliberación racional (Apel, 1995) acerca del deber ser del psicólogo, y por lo tanto, son el producto de esa actividad eminentemente recursiva, reflexiva y crítica. Por lo tanto, la ética es anterior a la deontología, a la vez que su fundamento. Perder de vista esto creo, implica arriesgarnos al anquilosamiento de normas prescritas. (p. 97)

Estas consideraciones sobre el saber práctico, científico, la formación personal y la ética, muestran la complejidad de la experiencia formativa en psicología y obliga a:

(...) impartir la formación desde una pluralidad de enfoques, como una forma de reconocer la complejidad de la disciplina y de tener una actitud abierta al trabajo interdisciplinario. Esto en una época caracterizada por la

porosidad entre las fronteras de los distintos enfoques y entre los campos de conocimiento disciplinar e interdisciplinar.⁴ (Robledo, 2008, p.14)

Esta pluralidad exige al formador comprender al otro que desea ser psicólogo desde muchas dimensiones y tener presente lo que reflexiona Parisí (2011), y es que “la verdadera función de un título no es certificar el aprendizaje, sino dar la oportunidad de aprender”. (p. 74).

Antes de concluir sería valioso compartir un fragmento del texto de Ángela María Robledo Gómez, *La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia* (2008):

Para hablar de los procesos de formación en una disciplina particular, en este caso la psicología, resulta necesario hacer una breve contextualización del país en el cual vivimos, repasando algunas de las dimensiones que nos hablan sobre las condiciones en las cuales transcurre la vida de millones de colombianos y colombianas. También resulta pertinente revisar algunos indicadores que dan cuenta del ámbito de la educación superior en Colombia y de sus proyecciones, en términos de la cobertura y de la calidad del sistema. Así mismo, es importante revisar el alcance de la formación que se ofrece en los distintos pregrados y posgrados. Quizá ello nos ayude a precisar preguntas en torno a: ¿cómo, por qué, para qué formar psicólogos y psicólogas hoy en Colombia? (p. 10)

El concepto de formación de psicólogos según lo observado en la revisión de los autores aquí citados implica cuatro frentes importantes, la formación científica, la formación profesional para el ejercicio de la psicología aplicada, el

⁴ Refiriéndose a la formación de psicólogos en el programa de psicología de la Universidad Javeriana de Bogotá.

desarrollo personal y finalmente el compromiso ético, todo lo anterior en el marco de comprensión de una disciplina compleja, compuesta de múltiples visiones de la realidad, asumida desde la pluralidad y desde el reconocimiento de lo humano en el otro y en el ser del psicólogo.

Capítulo 6. Plano gnoseológico general

El ejercicio relacional de tensiones y el surgimiento de las categorías en la presente obra de conocimiento se ha establecido a través de algunas palabras distintivas, que componen los argumentos expuestos en el reconocimiento de los argumentos planteados por Meirieu, de la misma manera que los hallazgos en el instrumento de recolección de datos.

Las categorías que se establecieron como fruto de las tensiones presentadas en el circuito relacional se extractaron de un acuerdo que la psicología colombiana tuvo en una época reciente y que fue el resultado de la investigación en psicología realizada sobre todo por ASCOFAPSI (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología), que es la Resolución 3461 de diciembre 30 de 2003, “por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología”. Esta elección correspondió, pese a que esta norma está derogada, a la referencia que de ella hiciera en 2011 el trabajo de Germán Andrés Torres Escobar de la Universidad de La Sabana. Esta norma plantea unos grandes contenidos disciplinares y profesionales que permitieron agrupar la palabra de los profesores, pese a lo anterior en la revisión de los resultados de los instrumentos surgieron:

Tensión entre riesgo/peligro

Cuando se dice riesgo se suele considerar la proximidad del concepto peligro o incluso asumirlos como sinónimos, pero esto no es exacto. Para analizar esta diferencia y ponerla en términos de tensión es necesario convocar Ulrich Beck (2000) y a Niklas Luhman (1993). Luhman, citado Acevedo y Vargas (2000) propone diferenciar entre riesgo y peligro basándose en un argumento de tipo sociológico, y es que riesgo hace referencia “a la consecuencia de la decisión”, mientras que peligro es un daño atribuido al medio ambiente, a lo externo (p. 150).

Luhman propone que:

El peligro no tiene autor: sólo tiene causas y víctimas. El riesgo tiene siempre un responsable, alguien a quien hacerle reproches o al menos plantearle exigencias. La razón de ser del esquema riesgo-peligro no es la eliminación de la inseguridad sino la gestión del riesgo, un cierto *risk management*. (Martínez, 2010, p. 141)

Para Beck (2000) el riesgo se constituye en una potencialidad y valoración sobre la probabilidad, que se convierte en lo que él llama metafóricamente “el látigo empleado para mantener el momento presente corriendo al galope” (p.12), el riesgo entendido como un potenciador del presente. El contexto en el que el autor plantea esta concepción del riesgo muestra efectivamente la tensión permanente con el peligro potencial, que si se recuerda el planteamiento de Meirieu, es hecho en términos de incertidumbre respecto al posible fracaso en el proceso de aprendizaje; peligro y riesgo unidos por la incertidumbre.

La tensión entre los dos conceptos supone sus diferencias, pero sus relaciones dialógicas, que se ven reflejadas en las respuestas dadas por los profesores en el instrumento aplicado para esta obra. Los aprendizajes llevan consigo el riesgo de un peligro potencial, pasar a la acción no implica un peligro,

implica un riesgo. El peligro es claramente descrito y el riesgo se ubica en términos de nivel; se planteó en el instrumento tres niveles: bajo, medio y alto.

Los niveles de riesgo en el instrumento tuvieron el siguiente comportamiento:

Nivel del riesgo	No.	%
Alto	37	72.5
Medio	11	21.6
Bajo	3	5.8

Tabla No. 1. Nivel de riesgo percibido (resultados del instrumento de recolección de datos)

Los profesores perciben que los peligros potenciales tienen un nivel de riesgo alto en un 72.5%, en un nivel medio en un 21.6% y en bajo un 5.8%. El nivel de riesgo percibido en alto, medio y bajo está distribuido de manera uniforme entre las categorías, y no hay alguna que predomine sobre las otras. El riesgo alto corresponde a casi tres cuartas partes de los peligros, lo que supone que los aprendizajes vinculados a estos peligros tienen importantes impactos en la formación de psicólogo. La incertidumbre como factor que potencia la importancia de los aprendizajes tiene una relación directa con los postulados de Ulrich Beck sobre la *sociedad del riesgo*, en la que el impulso lo da prospectivamente la probabilidad de eventos futuros y ya no solamente el contenido del pasado. En este sentido la identificación de peligros potenciales genera potenciación en la enseñanza para evitar la incertidumbre de posible fracaso en el proceso.

La relación de los peligros con el nivel de riesgo percibido, se identificó en la categorización hecha a los aprendizajes, trasladando el tipo de peligro al área de conocimiento disciplinar o profesional que contenía a los aprendizajes, así se logró determinar qué tipo de peligro tenía más inminencia, lo anterior basado en el postulado de Ulrich (2000) “el discurso del riesgo empieza donde la confianza en

nuestra seguridad termina” (p.10). A continuación se expone una tabla con la relación entre el riesgo percibido y la categoría:

Categoría	Riesgo percibido (frecuencia)		
	Alto	Medio	Bajo
Medición y Evaluación en Psicología	8	0	1
Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	7	1	0
Competencias comunicativas y de pensamiento *	6	3	1
Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	3	1	1
Bases psicobiológicas del comportamiento.	3	0	0
Psicología evolutiva	2	2	0
Problemas fundamentales de la psicología individual	2	1	0
Procesos psicológicos básicos y del comportamiento	2	0	0
Problemas fundamentales de la psicología social	2	0	0
Formación profesional articulada *	1	2	0
Área Profesional, Clínica y de la salud, Educativo, Organizacional, Social, Jurídico	1	1	0
Bases socioculturales del comportamiento humano.	0	0	0
Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento Disciplinario	0	0	0

Tabla No. 2. Riesgo percibido por categoría según su nivel (resultados del instrumento de recolección de datos)

La categoría que se reconoce con un nivel de riesgo mayor es la *medición y evaluación en psicología*, seguida por dos categorías emergentes *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*, y *Competencias comunicativas y de pensamiento*:

La preocupación por la *medición y evaluación en la psicología* ha marcado la historia disciplinar, ha sido motivo de investigación y ha dado proyecto vital a más de uno de los grandes autores en la psicología, por lo que nos es de extrañar que emerja en esta investigación y con la importancia que brota. Los orígenes de la preocupación por la medición “pueden rastrearse en los trabajos psicofísicos iniciados por Weber y Fechner y que se continúan con el escalamiento psicológico, a partir de los trabajos pioneros de Thurstone” (Muñiz, J. 1998, p. 1).

Es importante considerar que un hecho evidente y de conocimiento popular es que la ciencia mide y rige a partir de los resultados de lo medido. Gran parte de lo que es el método científico tiene que ver con la medición, para Bunge (1960) “Toda ciencia fáctica especial elabora sus propias técnicas de verificación; entre ellas, las técnicas de medición son típicas de la ciencia moderna” (p.37). Ahora bien, es también preciso aclarar que la medición en las ciencias difiere entre cada corpus teórico como lo manifiesta Muñiz:

Si bien los principios generales de la teoría de la medición son aplicables aquí como en el resto de los campos científicos, no es menos verdad que las peculiaridades de los objetos de estudio de algunos de estos campos imponen determinadas especificidades a la lógica general, y ése es el caso de lo psicológico. (Muñiz, J. 1998, p. 2)

Esta distinción en las formas y lógicas de la medición permiten abordar el problema de una manera más amplia y reconocer las implicaciones de la palabra de los participantes en esta obra de conocimiento.

La medición psicológica plantea una problemática que le es inherente y que se constituye como un elemento fundamental para entenderla, en términos de tensión. Muñiz (1998) se pregunta “por qué a veces la tecnología de la medición psicológica se aleja de la metodología general de la medición utilizada por las ciencias llamadas duras” (p. 2), y lo responde planteando el asunto de lo

psicológico como un territorio en medio de lo biológico y el entorno cultural, que podríamos considerar como un intersticio en el que suceden asuntos que no pueden ser explicados ni desde lo biológico completamente, pero tampoco desde lo sociocultural.

La medición y la evaluación en psicología se convierten en asunto fundante del saber psicológico, una esencia en la que se desarrolla cierto modo de ver el mundo, algunos lo describen de manera vulgar como *ojo clínico*, pero algunos otros le dan un nombre más complejo e implicador: *razonamiento clínico*. Para Schnitter (2011) este razonamiento “es un proceso emergente de la experiencia, de las acciones, en contexto de relación con el mundo de lo humano por lo que es multidimensional y complejo, organísmico, emocional, cognitivo, afectivo, histórico experiencial” (p. 9). Esta condición emergente en el sujeto que estudia psicología, ejerce sobre él una fuerza transformadora que le permite ver los fenómenos psicológicos y verse a sí mismo en el contexto de su profesión. El vínculo entre esta forma de razonamiento con la evaluación y la medición en psicología determina el éxito del proceso y posterior resultado, dado que, el problema de la evaluación no es solo técnico.

La categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*, se puede definir como una categoría principal tanto desde los hallazgos a través del resultado empírico, como por los diferentes autores, al respecto Martínez (2005), considera los asuntos personales como esenciales en las competencias del psicólogo y lo pone en términos de autoconocimiento; “el auto conocimiento implica ante todo madurez para reconocer determinadas emociones, sensaciones, y desde el punto de vista cognoscitivo ser capaz de reconocer las propias representaciones sobre el mundo que poseemos.” (p. 470). Esta condición de autoconocimiento es referida por los profesores de la siguiente manera, “identificar (en sí mismo) fortalezas y debilidades” y “auto-revisión y conocimiento de sí mismo”, por otro lado, algunos profesores lo identificaron en términos de características personales “capacidad de empatía”, “resolución de problemas”,

“capacidad de elaboración de aspectos personales”, sin embargo algunos otros fueron más explícitos en un argumento relacionado con la ética “aspectos éticos y personales”, “ética personal y profesional”, “ética profesional y estructural”, en este sentido se entiende la ética como parte del ser psicólogo, para Parisí (2011):

Gracias a un título se tiene acceso al poder, a la fe en los otros, a las relaciones, a los contactos, a la información confidencial, a los lugares, a los instrumentos, a los presupuestos; en fin, al privilegio de ejercer. (p. 74)

Para algunos como Sanz (2005) el psicólogo se debe formar con “un ethos deliberativo y racional en el que, creo, debe estar asentada la formación de todo psicólogo⁵” (p. 97), y que obliga a las facultades de psicología y al establecimiento de los currículos a comprender las grandes implicaciones de la formación de una identidad de psicólogo.

Las *Competencias comunicativas y de pensamiento*, en el ámbito de la psicología, no solo se entienden como las habilidades comunicativas que todo profesional debe tener en lo que respecta a la lectura, la escritura y la oralidad, sino que representa un elemento sustantivo de la identidad profesional del psicólogo. El psicólogo tiene una necesidad de insertarse en la profunda comprensión de las prácticas discursivas en los distintos contextos sociales y de intercambio entre las personas. “Las competencias comunicativas académico-profesionales aparecen valoradas en los puestos más altos de los listados de competencias transversales que se documentan en los Libros Blancos para las titulaciones del nuevo Espacio Europeo para la Educación Superior” (Ramos, J. 2008, p.131).

El planteamiento de desarrollo de las competencias comunicativas y de pensamiento en la actualidad para la formación de los psicólogos implica reconocer que, como lo afirma Ramos (2008):

(...) la actividad científica se dibuja más estrechamente ligada al lenguaje que nunca. Más aún, despliega a su alrededor todo un espacio de comunicación con características particularmente idiosincrásicas y a la que, a todas luces, se reconoce ya carta de naturaleza propia. (p. 141)

Esta idea plantea retos que trascienden lo disciplinar y ponen un plano inter y trans-disciplinar que genera diferencias notables entre un profesional y otro.

Algunos de los peligros potenciales percibidos en esta competencia incluyen “no contar con fundamentos teóricos, epistemológicos de la psicología, que le permiten comprender, analizar y sintetizar”, “no saber argumentar una tesis o postura, no saber escribir textos, no saber escuchar”, “diagnósticos, interpretaciones e intervenciones incoherentes”, “dificultad para el abordaje psicológico”, “no hay aprendizajes, ni entendimientos de tópicos o temas”.

Cabe anotar que los peligros potenciales percibidos responden a las consecuencias posibles del fallo en el proceso de aprendizaje, que tiene una connotación de incertidumbre tanto para el que aprende como para el que enseña. El peligro potencial aludido por los profesores de psicología tiene implicaciones de diversa índole, que van desde procedimientos específicos, hasta el deterioro de la imagen social.

Para un profesor el fallo en el proceso de aprendizaje de “transformar puntuaciones directas en puntuaciones estandarizadas”, que corresponde a la categoría *medición y evaluación en psicología* conlleva un peligro y es “otorgarle a un sujeto una mala estimación de su nivel de atributo medido”, este peligro representa en gran medida un problema en el manejo de los instrumentos objetivos para la medición de atributos humanos, que implica problemas en la toma de decisiones, ya que crea una falsa sensación de control y predictibilidad en una condición del sujeto evaluado. El peligro aquí descrito comienza en una mala

comprensión de un procedimiento relacionado con la estadística, en el que se implica el uso de los instrumentos psicológicos, pero el tema no se detiene allí, ya que el uso de este material es común en el trabajo con usuarios, clientes o pacientes de los servicios psicológicos y tiene implicaciones en las áreas relacionadas con la salud, el trabajo o la educación. A este peligro se asocian otros de la misma categoría como “construir o hacer uso de pruebas psicológicas que no son válidas ni confiables” o “realizar una valoración errada de un sujeto al usar una prueba no apropiada”.

Los peligros específicos en procedimientos de uso exclusivo de la psicología tienen implicaciones que en un principio se in-visibilizan por lo enigmático que puede ser para un usuario el uso de estos instrumentos, aun identificando que alguno de los atributos no corresponde a su propio parecer. Estos peligros contrastan con aquéllos en los que la imagen pública del futuro psicólogo se ve afectada, por las implicaciones sociales del fallo en el proceso de aprendizaje. Para algunos profesores consultados, el peligro de que un estudiante sea tachado en su práctica formativa o profesional de “malos profesionales” o “mediocres”, tiene una correspondencia con la “poca eficacia en sus intervenciones”

Tensión entre emprender la acción/dilación crítica/peligro potencial

La dilación crítica corresponde a una de las expresiones mismas de lo que significa tensión. La dilación es aplazamiento en su sentido más estricto, pero en su posibilidad de significación abarca el sinónimo de estiramiento. En el caso particular de los profesores que participaron de la investigación se pudo cartografiar, por categorías, las dilaciones entre emprender una acción educativa y llevarlo al punto del riesgo máximo en la dilación, identificando con ello el peligro potencial. Con ese fin a continuación se analizarán los mapas resultantes del ejercicio investigativo. En la figura 3 se observa el resultado de la categoría

Medición y Evaluación en Psicología, que guarda una relación tanto con los peligros de la formación, como de la práctica profesional futura:

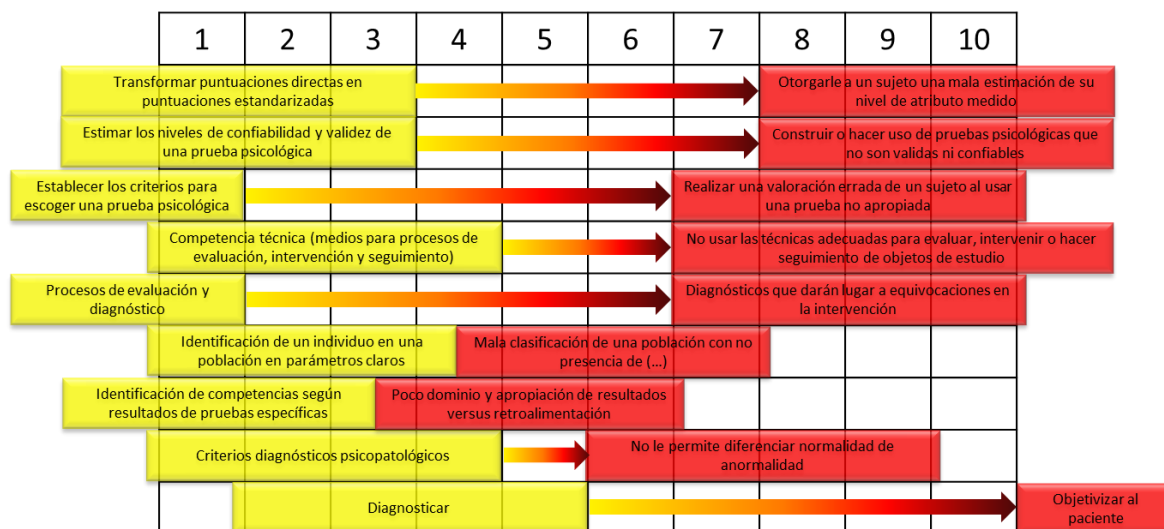


Figura No. 3. Mapa de dilación crítica, categoría *Medición y Evaluación en Psicología* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

En la Figura No. 3, se observan las dilaciones de los saberes desde el momento en el que se emprende la acción educativa hasta su dilación crítica representada con la cabeza de la flecha; los colores representan el grado de criticidad, comenzando en amarillo y terminando en un pardo que figura el punto máximo de aplazamiento. En el caso de pasar la línea de máxima dilación se vuelve inminente el peligro potencial, que se encuentra figurado en el mapa en un recuadro de fondo rojo. Esta relación de tensión que muestra la dilación tiene que ver con los márgenes de maniobra que tiene un programa de formación de psicólogos antes de llegar a un peligro potencial e implica una explicación a partir de una lógica de pedagogía del riesgo, el punto de inicio y de finalización de la dilación es la representación fiel del riesgo, como probabilidad de ocurrencia del daño. Así mismo, este planteamiento del riesgo implica una condición de seguridad del profesor con respecto al saber que espera reconocer en el estudiante en un lapso de tiempo; a mayor riesgo menor será la confianza en el logro del saber por parte del estudiante dado la inminencia del peligro potencial.

En el caso de la categoría *medición y evaluación en psicología*, al observar el mapa sin los saberes y los peligros potenciales representado en la Figura No. 4, se observa que para 5 de los 9 saberes, la dilación cubre entre 4 y 5 semestres, lo que hace de esta categoría un conjunto de saberes con posibilidad de trabajo prolongable, sin embargo llama la atención que tres saberes tengan un rango de maniobra tan corto, 1) *la identificación de un individuo en una población en parámetros claros*, 2) *la identificación de competencias según resultados de pruebas específicas* y 3) *los criterios diagnósticos psicopatológicos*.

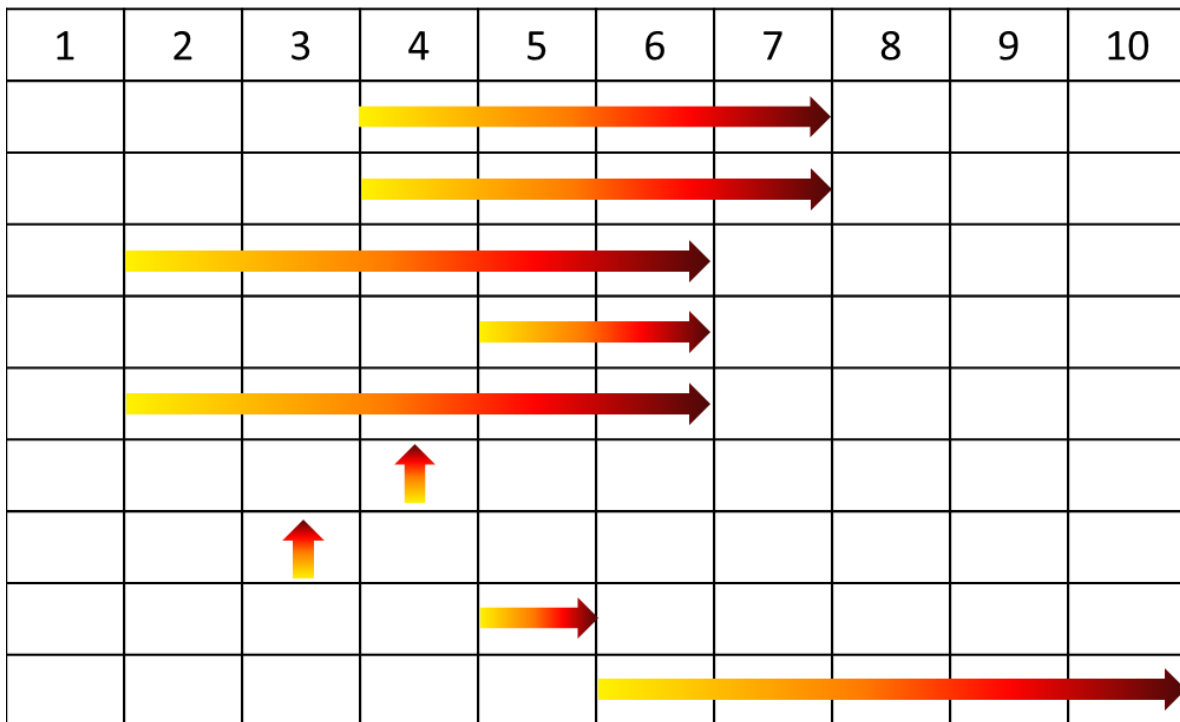


Figura No. 4. Mapa de dilación crítica sin saberes y peligros, categoría *Medición y Evaluación en Psicología* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

En el caso de los dos primeros, son contenidos del desarrollo psicométrico que se suelen enseñar en una asignatura que puede ser nombrada como psicometría, medición y evaluación o pruebas psicológicas, mientras que la tercera

comprende los contenidos propios de varios modelos de comprensión de los psicopatológico. Algunos currículos de psicología entienden este saber relacionado con la enseñanza de los criterios diagnósticos del DSM o el CIE, que son manuales pertenecientes al modelo médico de clasificación de las enfermedades. Este saber comprendido desde esta concepción de modelo médico, responde a una lógica técnica de la evaluación y contrasta criterios previamente establecidos con grupos de comportamiento, síntomas y signos visibles a través de la medición y evaluación psicológica que es finalmente la categoría que abarca este aprendizaje. Efectivamente, el peligro potencial *no le permite diferenciar normalidad de anormalidad* planteado por el profesor frente a la incertidumbre con ese aprendizaje es una potencial consecuencia de la baja identificación de signos y síntomas relacionados con las conductas psicopatológicas.

En la figura No. 5, se observa la categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*, en la cual la tensión tiene un comportamiento muy diferente al de medición y evaluación en psicología. En el caso de la figura No. 5, la cartografía muestra grandes dilaciones, que abarcan en 7 de las 8 tensiones casi todos los semestres. Esta condición de dilación tiene su explicación en el profundo significado del *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*, que no es un saber específico dentro de un plan de estudio, sino que más bien es un hecho abarcador que involucra a los profesores que participan en la formación del psicólogo. El reconocimiento de este elemento como dilatado a lo largo de la carrera profesional, tiene implicaciones de diversa índole, que incluyen la vivencia de experiencias del orden relacional, teórico e interventivo, como la posibilidad de reconocer los elementos de desarrollo personal y la construcción del *ethos* como parte del sentido identitario del psicólogo.

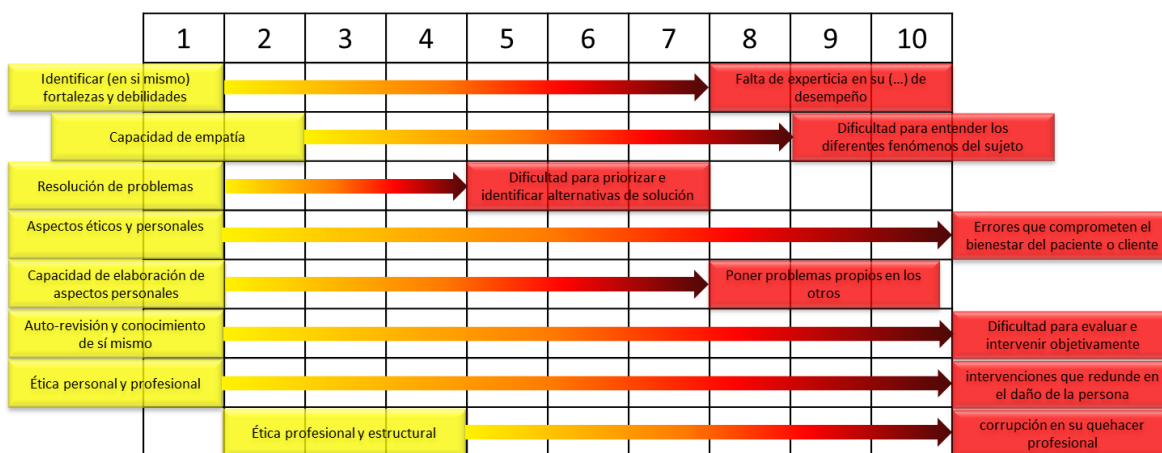


Figura No. 5. Mapa de dilación crítica, categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

Para comprender mejor esta relación es necesario remitirse a la *tensión riesgo/peligro* abordada previamente, en la que se configura una explicación acerca de la significación de la categoría que se está abordando. Por otra parte es necesario considerar la implicación en la formación de esta categoría para asegurar el control del riesgo, que sobrepasa las consideraciones de los aportes de los profesores participantes en esta investigación; la psicología en su concepción científica reconoce el problema de la relación objeto – sujeto, cuando promulga en la formación de los futuros psicólogos, la atención que debe tenerse por el autocuidado. Para muchos psicólogos, parte de su formación fue el acompañamiento terapéutico obligatorio o voluntario, en este sentido Robiner, Fuhrman y Bobbitt, (2005), plantean que este acompañamiento permite no solo “afinar sus habilidades, desarrollar su experiencia en áreas adicionales o poder hacer consultas sobre casos (...)” sino también que “puede ser de ayuda para superar los retos emocionales asociados con el trabajo clínico” (p. 31). La dimensión personal y la construcción de una ética permiten reconocer que el psicólogo en su condición de objeto y sujeto de la psicología al mismo tiempo, puede lograr buscar con un gran trabajo personal, disminuir la inminencia de lo que uno de los profesores plantea como peligro potencial “poner problemas propios en los otros”, asunto que verán de manera más directa los asesores y los

servicios de prácticas de los programas, en la medida en que la responsabilidad legal del practicante está relativizada por su condición de estudiante. El estudiante tiene una responsabilidad frente a su salud mental y su propia subjetividad y autoimagen como futuro profesional, que le permita encargarse de ello.

Un elemento que se debe extraer del mapa y que no puede pasar por alto es la tensión entre la “resolución de problemas” y la “dificultad para priorizar e identificar alternativas de solución”. Este punto puede ser controversial, porque guarda una relación con la categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento* e incluso se muestra en términos de la dilación, disonante con los otros elementos. Hay que considerar que la resolución de problemas guarda una doble condición en su ser de competencia, es a la vez una forma de vivir como una forma de pensar formalmente. La competencia resolución de problemas se ubicó como categoría del *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética* dado un planteamiento de Maslow (2007) que se convierte en argumento soportado por la teoría. Para este autor una persona sana, entre otras cosas, lo es por su “capacidad de enfoque correcto de los problemas” (p. 50), los problemas son solventados por la misma persona, “retrotrayéndose reflexivamente hacia su interior, es decir, investigando su ego en vez de buscar ayuda ajena” (p. 65). Es así como la posibilidad de solucionar problemas es el resultado de retrotraerse en sí mismo, que es un desarrollo del crecimiento personal y emocional y por supuesto del autoconocimiento, reportado por los mismos profesores en el instrumento de recolección de datos.

La figura No. 6 contiene la categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento*, categoría que es considerada como de gran importancia no solo para la psicología, sino en general para todos los profesionales. En este mapa se puede observar una clara tendencia en lo que se refiere al emprendimiento de la acción, en el que 7 de los diez aprendizajes tiene inicio en el primer semestre, los otros 3 entre el 2° y 3°. Este comportamiento plantea un reto fundamental para la formación profesional de los psicólogos y tienen que ver con lo que comprende la

lógica formal, la gramática y la retórica, lo que se conoció en la edad media como trívium (Da Costa, 2006), y que continua siendo fundamental en la formación. La explicación de ello puede provenir de la tradición universitaria en Colombia, que tuvo una orientación inicial más hacia el trívium que al quadrivium.



Figura No. 6. Mapa de dilación crítica, categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

La dilación observada permite notar que las habilidades específicas son menos dilatadas que los grupos de habilidades. Cabe resaltar que la formación en psicología tiene pocos contenidos relacionados directamente con la formación en lógica formal, la gramática y la retórica propiamente dicha. Existen asignaturas relacionadas con las competencias comunicativas o lengua materna, pero es común escuchar en reuniones de profesores, una queja permanente sobre las debilidades en lectoescritura y expresión oral, así como en la capacidad de los estudiantes para analizar, comprender, explicar e interpretar. Esas imposibilidades tienen implicaciones complejas para el desarrollo profesional, para los profesores consultados, el peligro radica en la imposibilidad de “no contar con fundamentos teóricos, epistemológicos de la psicología, que le permiten comprender, analizar y sintetizar”, de la misma manera “no saber argumentar una tesis o postura, no saber escribir textos, no saber escuchar”; estas imposibilidades

generan problemas para realizar “diagnósticos, interpretaciones e intervenciones incoherentes”, así como “dificultad para el abordaje psicológico”. El ejercicio problemático de la comunicación genera la inminencia de la “deficiencia de conocimiento”, el “bajo nivel de credibilidad” y la “imprecisión en diagnósticos”, que es un peligro relacionado en general con todas las categorías identificadas en la recolección de información.

Tensión entre enseñar a aplazar/deseo del estudiante/satisfacción inmediata del deseo

Esta triada está establecida con una tensión entre *aplazar* y *satisfacción* unidas en posibilidad por el *deseo del estudiante*; comprendemos esta triada como uno de los elementos fundamentales de la función del profesor como suerte de mediador del deseo del estudiante, en el que reconoce la legitimidad del mismo, pero también ejerce el poder de su rol para ayudar al estudiante a “aprender a pasar el deseo por el tamiz de la conciencia” (Meirieu, 1994, p. 145).

El reconocimiento del deseo del estudiante como parte fundamental del aprendizaje, permite reconocerlo como a un otro válido que participa en el proceso de construcción. El sujeto de aprendizaje no es en este caso un actor pasivo y vacío, es un productor activo de prácticas discursivas, que trae consigo algunas referencias y deseos.

La relación entre profesor y estudiante con respecto a esta triada se recrea en un ambiente en el que “el saber ocupa por completo las palabras que se intercambian” (Meirieu, 2006, p. 16), hay una relación centrada en el deseo, relacionada con un deseo de saber en el que como lo enuncia Meirieu:

El maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender; el esfuerzo de uno apela inevitablemente al esfuerzo del otro y los logros comunes confieren a su presencia en clase una especie de evidencia que

elimina, de golpe, todas las cargas cotidianas y todos los problemas institucionales. (p. 16)

Ahora bien, Lacan, citado por Ramírez (1985), dice "no hay deseo de saber", y eso pone una contradicción a la comprensión de la Kata deseo en la triada.

Entendemos en este caso el deseo, relacionado con los intereses, como entendemos los impulsos generados por la propia vivencia en la constitución de una autobiografía. El deseo como una expectativa percibida por el profesor y relacionada con el saber cómo el resultado de una construcción subjetiva.

Los profesores a través de la herramienta de recolección de datos, plantearon que los estudiantes muestran gran expectativa ante las mismas tres categorías de saberes que en el tema de los peligros, la diferencia es que la expectativa es más hacia las *Competencias comunicativas y de pensamiento*, que hacia *Medición y Evaluación en Psicología* que ocupó un segundo lugar. El tercer lugar lo ocupó la categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*.

En la tabla No. 3 se evidencian los distintos puntajes alcanzados por las categorías, incluyendo aquellas que al igual que en los riesgos no recibieron ninguna escogencia (lo anterior es coincidente debido a que las escogencias se hacían pareadas).

Categoría	Deseo percibido (frecuencia)		
	Alto	Medio	Bajo
Competencias comunicativas y de pensamiento *	5	2	3
Medición y Evaluación en Psicología	4	4	1
Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	2	4	2
Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	2	1	2
Bases psicobiológicas del comportamiento	1	2	0
Psicología evolutiva	2	1	1
Problemas fundamentales de la psicología individual	2	1	0
Procesos psicológicos básicos y del comportamiento	1	1	0
Problemas fundamentales de la psicología social		1	1
Formación profesional articulada *	1	2	0
Área Profesional, Clínica y de la salud, Educativo, Organizacional, Social, Jurídico	1	1	0
Bases socioculturales del comportamiento humano	0	0	0
Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento disciplinario	0	0	0

Tabla No. 3. Deseo (expectativa) percibido por categoría según su nivel (resultados del instrumento de recolección de datos)

El ejercicio de identificación del deseo se puede mapear de la misma manera que los peligros y ubicarlos en un plano temporal. Para el caso de la figura No. 7 se utilizó una codificación de color y una ubicación temporal en cuanto a los semestres.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
			Competencia cognitiva (conocimiento, habilidad, comprensión, análisis y síntesis)							
		Competencia comunicativa (habilidad para escuchar, argumentar, discutir, escribir)								
	Analizar y argumentar coherentemente									
		Habilidades argumentativas, diagnósticas y propositivas								
	Analítico									
	Comprensión de lectura									
	Argumentación crítica									
	Análisis de textos									
	Expresión Oral									
	Comunicación escrita eficiente									

Figura No. 7. Mapa deseo percibido para saberes de la categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

El verde significa una percepción de deseo alto, el amarillo una percepción de deseo medio y el rojo una percepción de deseo bajo. En el caso de las percepciones de deseo bajo, es interesante observar que aquellas corresponden al análisis. El análisis es una de las partes fundamentales del ejercicio hermenéutico, es competencia fundamental del psicólogo. El análisis implica reconocer la naturaleza del objeto de estudio o descomponer los problemas que plantea la psicología en sus distintas partes para poder hacer los ejercicios de explicación, comprensión e interpretación. El análisis en este caso se pone en una condición muy compleja, dado que si no existe un deseo por ser competente para tal fin, se puede llegar a algunos peligros. Para los profesores, fallar en el proceso de aprendizaje del análisis puede llevar a que los estudiantes realicen “Diagnósticos, interpretaciones e intervenciones incoherentes”, o de la misma

manera puedan “subjetivizar o personalizar” los fenómenos psicológicos; estos peligros son potenciales, pero aumentan su probabilidad de ocurrencia en la medida en que aprenderlos costará más a los estudiantes, dado que no existen un deseo lo suficientemente fuerte que permita una gran inserción del estudiante a la dinámica relacional de la enseñanza.

Los datos de estos tres aprendizajes fueron comparados con el riesgo percibido por los profesores, lo que permitió identificar que se convierte esta relación en agravante de la probabilidad de ocurrencia, tal como se evidencia en la Figura No. 8, que muestra la relación riesgo/deseo en la competencia de análisis, para la categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento*. Esta situación le hace contrapeso a los aprendizajes que están en el lado opuesto, como es la llamada “Comunicación escrita eficiente” que se identifica con un riesgo bajo y un deseo percibido alto.

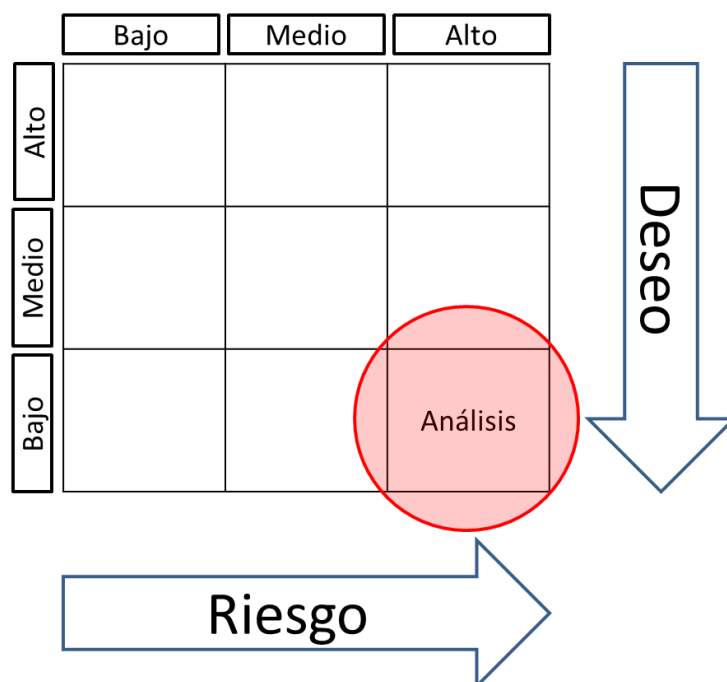


Figura No. 8. Relación riesgo/deseo en la competencia de análisis, para la categoría *Competencias comunicativas y de pensamiento* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

En el caso de la *Medición y Evaluación en Psicología* que ocupó el segundo lugar, el comportamiento del deseo percibido se observa en la Figura No. 9 que muestra que los conocimientos relacionados con los diagnósticos y uso de ayudas diagnósticas tiene una expectativa mayor que la *transformación de puntuaciones directas en puntuaciones estandarizadas*, lo anterior supone que el trabajo más especializado y que hace uso de la relación disciplinar con la estadística, tiene menos expectativa que aquello que se relaciona directamente con el saber psicológico, pese a lo anterior al reconocer el resultado de la figura No. 8 con respecto a la relación riesgo/deseo de la competencia análisis, este resultado es paradójico: el ejercicio diagnóstico psicológico en cualquiera de los campos requiere un gran trabajo hermenéutico, imposibilitado totalmente si no se cuenta con una adecuada capacidad analítica, lo que supone que se espera que la posibilidad explicativa e interpretativa no pase por el análisis, asunto peligroso que lleva a “realizar una valoración errada de un sujeto al usar una prueba no apropiada”, “poco dominio y apropiación de resultados versus retroalimentación” y dificultad para “diferenciar normalidad de anormalidad”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
			Transformar puntuaciones directas en puntuaciones estandarizadas							
			Estimar los niveles de confiabilidad y validez de una prueba psicológica							
	Establecer los criterios para escoger una prueba psicológica									
			Competencia técnica (medios para procesos de evaluación, intervención y seguimiento)							
	Procesos de evaluación y diagnóstico									
		Identificación de un individuo en una población en parámetros claros								
		Identificación de competencias según resultados de pruebas específicas								
		Criterios diagnósticos psicopatológicos								
					Diagnosticar					

Figura No. 9. Mapa deseo percibido para saberes de la categoría *Medición y Evaluación en Psicología* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

En tercer lugar la categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética*, con la que se observa (figura No. 10) que la resolución de problemas y la identificación de fortalezas y debilidades en sí mismo, son los que presentan un deseo más alto, sin embargo la elaboración de aspectos personales y la ética son los que muestran un menor deseo percibido.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Identificar (en si mismo) fortalezas y debilidades									
	Capacidad de empatía									
	Resolución de problemas									
	Aspectos éticos y personales									
	Capacidad de elaboración de aspectos personales									
	Auto-revisión y conocimiento de si mismo									
	Ética personal y profesional									
			Ética profesional y estructural							

Figura No. 10. Mapa deseo percibido para saberes de la categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

En el caso de estos dos aspectos se presenta el mismo fenómeno que en las *Competencias comunicativas y de pensamiento* y se refleja en la figura No. 11, en el que se observa que el riesgo aumenta en la medida en la que se percibe la inminencia del peligro y el bajo deseo, asunto opuesto a la *identificación de fortalezas y debilidades en sí mismo* en las que se percibe un riesgo medio y un deseo alto.

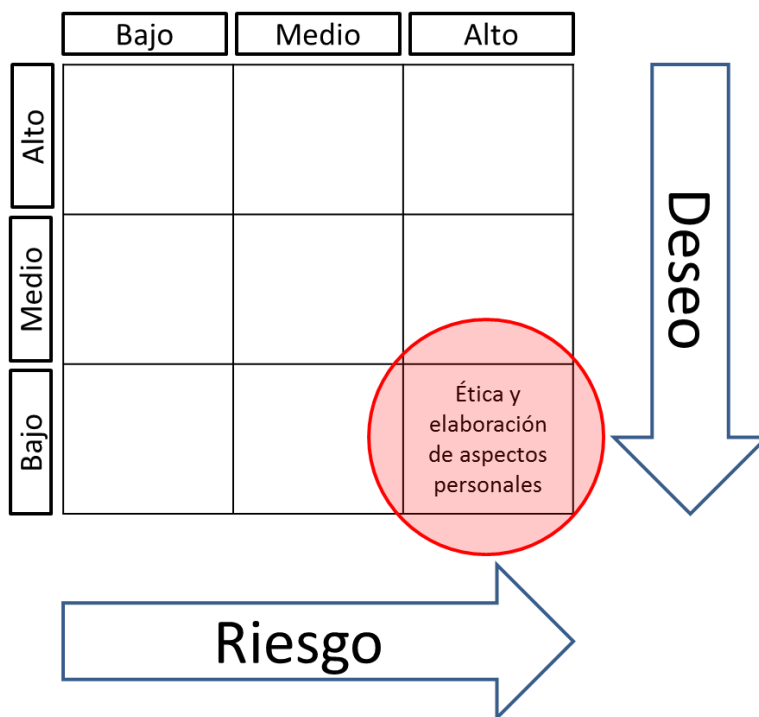


Figura No. 11. Relación riesgo/deseo en la ética y elaboración de aspectos personales, para la categoría *Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética* (Construido a partir del instrumento de recolección de datos)

La tensión entre enseñar a aplazar/deseo del estudiante/satisfacción inmediata del deseo es un asunto fundamental que debe basarse en el reconocimiento de la validez del deseo del estudiante, pero puesto en una relación de reconocimiento de los riesgos y los peligros potenciales, reconociendo que el profesor en relación con un otro que valida, debe asumir su poder de posibilitar en el sujeto educable, que los riesgos que asumen tendrán efectos transformadores y no son el resultado de una sumisión al deseo del estudiante o a una obligación institucional.

Tensión entre inhibición/ sumisión a una obligación/ emprender la acción

Esta tensión presenta como Kata central la sumisión a una obligación, en la que se establece una relación con asumir un riesgo o inhibirse. Ésta relación tiene su cimiento en la idea del poder. Para hablar de poder es necesario considerar que existen relaciones de subordinación entre los actores y también existen formas de hacer resistencia, al respecto Foucault plantea que existen “luchas que cuestionan el status del individuo” (1998. p. 6), y en este sentido el maestro se encuentra inmerso en una tensión entre la obligación y la resistencia, que genera posibilidades de emprender la acción y que cuestiona su posición.

El ejercicio de inhibirse y emprender la acción, se denota en la Figura No. 1, en la que el arquero está en ese punto máximo en el que intervienen ambas fuerzas contradictorias. El observador, *el gran hermano* es la institucionalidad que espera la reacción del profesor y que juzga si el hecho educativo responde a una dinámica intuida por el profesor en su relación con el sujeto educable o a la abnegación del profesor a una norma instituida o una política educativa.

El profesor en un acto de permanente tensión entre la inhibición y el paso a la acción simboliza la metáfora en su máxima expresión, es por ello que se necesitó identificar los lapsos de tiempo (representados en las figuras No. 3 a 6), porque es el punto máximo de dilación la última oportunidad para definir el nacimiento de la tensión riesgo – sumisión a una obligación, teniendo en cuenta además que el mismo Meirieu (1994) propuso que “*el posponer la acción no tiene un efecto educativo si es el resultado de una inhibición o de una sumisión ciega a una obligación*” (p. 150). Esta realidad determina la diada dominación/resistencia, que se mueve en los programas de formación en psicología o cualquier otra institución.

La diada dominación/resistencia es una cuestión que plantea la idea de la autonomía necesaria en el maestro, porque allí podría considerarse, que dejarse llevar por una de las fuerzas de la tensión y caer en un extremo, genera necesariamente una apertura de más incertidumbre en el proceso formativo, y lo afirmo porque considero que la escuela tiene un papel fundamental en la relación de profesor – estudiante, porque da un marco pedagógico, ético y teleológico, pero al mismo tiempo, la intimidad relacional del profesor-estudiante genera mundos posibles que desbordan a la escuela y en general a lo institucional.

Tensión entre deseo/aprendizaje/riesgo

La última tensión, la que genera la triada deseo/aprendizaje/riesgo, en la que la kata central es el aprendizaje cubierto en sus flancos por el deseo y por el riesgo. Una posibilidad de tratamiento conceptual del aprendizaje es el psicológico y allí habrá que recurrir históricamente a las concepciones de los enfoques que toman esta categoría como fundacional de su saber, llámese funcionalismo de Dewey (1896) o análisis experimental de Skinner (1954), pese a lo anterior, el interés de esta obra no es el recorrido histórico crítico por esas posturas, ni el desafío de las diferentes acepciones al término, es la construcción dialógica que se establece en la triada; la búsqueda tiene que ver con la tensión en sí misma y el reconocimiento de la postura del aprendizaje atado al deseo y en el que se debe tomar un riesgo.

Un aprendizaje se ha entendido en la psicología, indistintamente de las posibilidades definitorias de cada enfoque, como una adquisición, el aprendizaje entendido como ganancia de una habilidad o de un valor, de algo que se carecía. Un aprendizaje entendido como una modificación por adquisición como demostración de la relación del sujeto con un ambiente.

La posibilidad adquisitiva del humano se puede entender reflexivamente de una manera amplia y ello implica que cuando pensamos en aprender, necesariamente se consideran las posibilidades del enseñar, ya que si existe alguien que adquiere, debe haber aparentemente alguien que ofrezca, que dé algo. La construcción de la cultura como elemento de supervivencia humana se entrega a los nuevos miembros de ese colectivo a través de valores, formas sociales, técnicas, rituales o prácticas discursivas, y las personas en una condición humana, lo aprenden y se transforman.

La categoría central aprendizaje que se esboza a partir del planteamiento de Meirieu, se engrana sobre un deseo y es allí donde el concepto aprendizaje cobra un sentido diferente. El aprendizaje entendido como liberado del concepto de deseo es una cosa, pero unido, ligado, engranado a deseo es otra. El deseo es una cuestión al mismo tiempo inherente a nuestra condición animal como a nuestra condición social. El deseo genera la suficiente energía vital para llevarnos a las acciones humanas, sin fin calculado más que la propia satisfacción de lo que queremos y frenado únicamente por las convenciones sociales creadas para la vida colectiva.

El deseo de saber, de conocer, de aprender, es legitimado únicamente en la relación, de lo contrario no es más que un hecho íntimo y secreto del sujeto. Esa legitimación se observó de una manera ampliada en la *Tensión entre enseñar a aplazar/deseo del estudiante/satisfacción inmediata del deseo*, Meirieu en entrevista con Casals Cervós (2007) considera que:

Lo que moviliza a un alumno es el deseo. No hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. (p. 43)

El maestro debe enseñar al estudiante a pasar el deseo por el tamiz de su conciencia, tal como la afirma Meirieu en la postura que hemos venido trabajando, pero al mismo tiempo el maestro debe advertir la legitimidad de ese deseo. El asumir un riesgo es una responsabilidad compartida entre los que lo asumen, que son el maestro y el estudiante; la diferencia entre ellos está en el rol y en la posibilidad del poder.

Las concepciones de posibilidad que asume el maestro cuando considera el momento justo en el que el estudiante debe asumir un nuevo aprendizaje, tanto en la forma de organizar los saberes en el ejercicio curricular, como en los *momentos de verdad* con el estudiante, le dan al maestro la posibilidad de inhibir o pasar a la acción, tomar el riesgo o dilatarlo. Estas posibilidades que se encarnan en la figura del arquero que se encuentra simbolizando en la metáfora de tensión, es su día a día, es el punto de llegada de las triadas, que hemos visto representadas a lo largo del plano gnoseológico. La máxima expresión de la tensión entre la expectativa de aprender y aprender.

TERCERA PARTE. EMERGENCIAS Y HALLAZGOS

La obra de conocimiento ha dejado conclusiones y una propuesta que es necesaria para hacer un cierre apertura de la investigación. A continuación de una manera muy concreta trataré de expresar esas emergencias y hallazgos principales:

- El instrumento de recolección de datos arrojó 4 grandes datos, el primero es el aprendizaje, que se entiende necesario en la formación de nuevos psicólogos, el segundo es el lapso de tiempo en el que se aprende, que corresponde a la relación riesgo/dilación, el tercero es el peligro potencial que fue percibido ante la posibilidad de fallar en el proceso y por último la identificación de riesgo/deseo en el que se elegía entre alto, medio y bajo. La categoría identificada para agrupar los aprendizajes y por supuesto los peligros se obtuvo mediante la identificación de las áreas disciplinares y profesionales, y la emergencia de tres categorías que se encuentran señaladas con un (*).
- Los conceptos de riesgo y peligro, han sido tradicionalmente unidos y entendidos como sinónimos, nada más alejado de la verdad, estos significan cosas diferentes y es necesario diferenciarlos, para ello, existen las posturas de Luhman y Beck. En la investigación se identificaron peligros y riesgos potenciales. En el caso de los peligros se presentaron los resultados de un fallo en el proceso de enseñanza o aprendizaje de uno de los saberes principales elegidos por los profesores, y en el caso del riesgo el nivel (alto, medio o bajo) que hizo referencia a la inminencia.

- La tensión entre los dos conceptos supone sus diferencias, pero sus relaciones dialógicas, que se ven reflejadas en las respuestas dadas por los profesores en el instrumento aplicado para esta obra. Los aprendizajes llevan consigo el riesgo de un peligro potencial, pasar a la acción no implica un peligro, implica un riesgo. El peligro es claramente descrito y el riesgo se ubica en términos de nivel; en el instrumento se plantearon tres niveles: bajo, medio y alto.
- La relación de los peligros con el nivel de riesgo percibido, se identificó en la categorización hecha a los aprendizajes, trasladando el tipo de peligro al área de conocimiento disciplinar o profesional que contenía a los aprendizajes, así se logró determinar qué tipo de peligro tenía más inminencia, lo anterior basado en el postulado de Ulrich (2000) “el discurso del riesgo empieza donde la confianza en nuestra seguridad termina” (p.10).
- La categoría que se reconoce con un nivel de riesgo mayor es la Medición y evaluación en psicología, seguida por dos categorías emergentes Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética; y Competencias comunicativas y de pensamiento:
- En la categoría Medición y evaluación en psicología, se observa que para 5 de los 9 saberes, la dilación cubre entre 4 y 5 semestres, lo que hace que ésta permita mayor dilación en su enseñanza o que el trabajo con ella se prolongue más.
- En la categoría Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética, la tensión tiene un comportamiento muy diferente al de Medición y evaluación en psicología. Las dilaciones cubren la mayor parte del tiempo de formación. Lo anterior se explica porque esta categoría no es un saber específico dentro de un plan de estudio, sino que más bien es un hecho

abarcador que involucra relacionamiento, experiencias personales y reconocimiento de sí mismo.

- La categoría Competencias comunicativas y de pensamiento, es considerada como de gran importancia no solo para la psicología, sino en general para todos los profesionales. “Las competencias comunicativas académico-profesionales aparecen valoradas en los puestos más altos de los listados de competencias transversales que se documentan en los Libros Blancos para las titulaciones del nuevo Espacio Europeo para la Educación Superior” (Ramos, J. 2008, p.131).
- El reconocimiento del deseo del estudiante como parte fundamental del aprendizaje, permite reconocer a éste como un otro válido que participa en el proceso de construcción. El sujeto de aprendizaje no es en este caso un actor pasivo y vacío, es un productor activo de prácticas discursivas, que trae consigo algunas referencias y deseos.
- La tensión entre enseñar a aplazar/deseo del estudiante/satisfacción inmediata del deseo, es un asunto fundamental que debe basarse en el reconocimiento de la validez del deseo del estudiante, pero puesto en una relación de reconocimiento de los riesgos y los peligros potenciales, reconociendo que el profesor en relación con un otro que valida, debe asumir su poder de posibilitar en el sujeto educable, que los riesgos que asumen tendrán efectos transformadores y no son el resultado de una sumisión al deseo del estudiante o a una obligación institucional.
- El maestro debe enseñar al estudiante a pasar el deseo por el tamiz de su conciencia, tal como la afirma Meirieu en la postura que hemos venido trabajando, pero al mismo tiempo el maestro debe advertir la legitimidad de ese deseo. El asumir un riesgo es una responsabilidad compartida entre

los que lo asumen, que son el maestro y el estudiante; la diferencia entre ellos está en el rol y en la posibilidad del poder.

Hacia un currículo basado en riesgos

Sin duda el análisis del currículo y la formulación de planes de estudio debe ser un proceso históricamente situado y muchas de las decisiones corresponden a una tradición formativa de la disciplina; en psicología estas tradiciones se convierten en prácticas que cubren muchos de los programas. Esta posibilidad de formulación y diseño curricular es válida y ha sido exitosa en la medida en que ha permitido la acreditación de los programas, sin embargo es necesario considerar que existen otras formas de comprender estas formulaciones. La forma que se describirá se enmarca en la racionalidad en la que ha sido pensada esta obra de conocimiento: un currículo puede ser planteado en una lógica prospectiva, teniendo como referente la incertidumbre y el riesgo.

Tener en cuenta la incertidumbre es reconocer que el aprendizaje requiere correr riesgos y reconocer la legitimidad del deseo del estudiante. Este planteamiento de un currículo basado en riesgos, permite reconocer en los principales peligros que han propiciado los psicólogos o los estudiantes de psicología y plantear a través de ellos un enfoque de gestión del riesgo.

La ética, las actitudes, los conocimientos, las habilidades profesionales, las formas de expresión, son hechos observables en los egresados, en los profesionales de la psicología, y pueden ser comparados con acciones que disminuyan la probabilidad de ocurrencia de los peligros. El reconocimiento de los desempeños de los egresados en un currículo que se construye a partir de la tradición, no es más que una responsabilidad universitaria y un poco de

reconocimiento de las relaciones con el sector externo, pero el reconocimiento de los desempeños de los egresados en un currículo que se constituye desde una gestión del riesgo, es un currículo dinámico, autopoietico y reconocido sistémicamente. Lo anterior, es fuerte y necesita ser sustentado en un argumento suficientemente sólido, por lo que intentaré exponerlo: el reconocimiento de la entropía a partir del aumento de la incertidumbre en la formación y la inminencia de los peligros potenciales genera cambios y transformaciones en la manera de hacer el proceso formativo, cambia los métodos, los alcances y los actores. Lo anterior se basa en una lógica de orden/desorden/organización; una tendencia auto-organizadora.

Esta dinámica auto-organizadora recupera las posibilidades de hacerse responsable de las consecuencias a través de su seguimiento, no desde una forma lineal, sino desde una compleja, que reconoce las variadas posibilidades del acto educativo, que reconoce la inminencia de peligros potenciales para el sistema.

El plan de estudio e incluso el currículo construido a partir del riesgo, permite una gestión de posibilidades, de mundos posibles que generan presentes reales. La visión prospectiva de mundo posible, no solo reconocería el peligro potencial y lo buscaría controlar, sino que ante la inminencia del peligro, o sea el máximo riesgo detectado, generaría posibilidades de desarrollo alternativo.

En este currículo del riesgo se privilegia el pensamiento creativo y la búsqueda de alternativas, permitiendo nuevas lógicas de formación de los psicólogos, en los que se reconoce la tradición como posibilidad histórica para la resolución de problemas futuros, pero al mismo tiempo, reconoce el futuro en posibilidad a través del análisis prospectivo de los distintos escenarios, actores, recursos, políticas y peligros potenciales.

El riesgo como posibilidad también se entiende en términos negativos, como inminencia de peligro potencial y aumento de la incertidumbre. Esta posibilidad negativa de un currículo del riesgo reconoce la posibilidad de generar

un plan de estudio basado en la emergencia, en la inminencia de la problemática; un currículo *paranoico* que ve fantasmas en cada posibilidad o que lo obliga a tomar posturas conservadoras y conservacionistas para evitar enfrentarse al peligro.

La forma para resolver esta postura negativa, es el reconocimiento de la tensión y con él, entenderse en dialogicidad con los opuestos. El riesgo entendido como aventura y claramente diferenciado del peligro, el riesgo entendido como movimiento de la incertidumbre que permite generar nuevos caminos, mundos posibles. Esta postura que reconoce la posibilidad a través de la tensión, es facilitadora de procesos comunicacionales complejos, innovación permanente, debate académico y convivencia de posturas antagónicas, en una suerte de disenso compartido.

La tensión como expresión coherente en la que se reconoce peligro y posibilidad y se toma el riesgo en el momento más propicio por el bien del estudiante y la disciplina, lo que exige al docente un profundo sentido ético, un conocimiento profundo de la disciplina y una gran responsabilidad pedagógica, entendida como el reconocimiento en posibilidad de las múltiples tensiones con las que realiza su actividad profesoral.

REFERENCIAS

ACEVEDO, Alberto & VARGAS, Francisco (2000). Sociología del Riesgo de Niklas Luhmann. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Colima: Universidad de Colima, junio, VI, 11, pp. 149-157.

AMADOR, Luis Hernando (2004). *Educación, Sociedad y Cultura*, Manizales, Centro Editorial U.C.M.

BANCHIO, Laura (2004). La educación según Platón. *LA viticus*. Disponible en <http://www.luventicus.org/articulos/04D001/index.html>. Extraído el 16 de junio de 2011.

BECK, Ulrich (2000) Retorno a la teoría de la sociedad del riesgo. *Boletín de la A.G.E* 30, pp. 9-20.

BLEGER, José (1985). *Entrevista y grupos, en temas de psicología*, Buenos Aires, Nueva Visión.

BRUNER, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

BUNGE, Mario (1960). *La ciencia: su filosofía y su método*. Colombia. Buenos Aires, Siglo XXI

CASALS Cervós, Judith (2007) Philippe Meirieu: Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía*. No. 37, nov. pp. 42 – 48.

CROCCO, Mario (1995). Comunicación leída en la Sesión Inaugural de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires – Mayo 7 de 1909 por De Veyga,

Francisco, originalmente publicada en Anales de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, 1, pp. 37-52, 1910. *Revista Electroneurobiología*, 3 (1), pp. 1-17.

DA COSTA, Ricardo (2006). Las definiciones de las siete artes liberales y Mecánicas en la obra de Ramón Llull. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 23, pp. 131-164. Disponible en <http://www.ricardocosta.com/sites/default/files/pdfs/ashf0606110131a.pdf> extraído el 04/09/2012

MORENO, Inés Olza; CASADO Velarde, Manuel & GONZÁLEZ, Ramón, (Ed.) (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. EZEIZA Ramos, Joseba. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

FOUCAULT, Michel (1988) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, No. 3. (jul. - sep.), pp. 3-20. Disponible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>

FREIRE, Paulo (1987). *Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores.

HABERMAS, J. (2010). Ciencia y técnica como “ideología”, Barcelona, (6° edición) Tecnos.

MARÍN, Beatriz & TAMAYO Gonzalo (2008). Currículo Integrado: aportes a la comprensión de la formación humana. *Colección maestros*, No. 6. Risaralda, Universidad Católica Popular de Risaralda.

MARTÍNEZ García, Jesús Ignacio (2010). *Pensar el riesgo. En diálogo con Luhmann*. CEFD n. 21 disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/273/310> extraído el 23/08/2012

MARTÍNEZ, Miguel (1999). *La Psicología Humanista, un nuevo paradigma*, México, Editorial Trillas.

MARTÍNEZ Sierra, Ricel (2005). *Reflexiones en torno a la formación del psicólogo de hoy*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.

MASLOW, Abraham (2007). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona, Kairos.

MEIRIEU, Philippe (1994). *En la escuela hoy*. Barcelona, Editorial Octaedro

MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes

MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona, Editorial grao.

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352.

MUÑOZ, Jose. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, Oviedo, Universidad de Oviedo 10, 1, pp. 1-21.

PARISÍ, Elio Rodolfo (2011). Conferencia: Universidades públicas en Argentina y la formación del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Política*, año 9 N° 25 (mar-abr.) pp.71 – 75

PICHON RIVIERE, Enrique (1978). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

QUEZADA Zevallos, Jenny (1995). Retos en la docencia universitaria del Siglo XXI. *Revista Consensus*, Publicación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. 9, 10. pp. 1 – 17.

RAMÍREZ, Carlos Arturo (1985). El deseo en Freud. Ponencia leída en la Jornada de Carteles Psicoanalíticos del 27 de abril de 1985 y publicada en *El Correo de los carteles*, n. 4, Medellín, junio, p. 5. Disponible en http://antares.udea.edu.co/psicologia/manalitico/documentos/CarlosArturoRamirez/8El_Deseo_en_Freud.pdf

REDONDO, Emilio (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona. Ariel.

ROBINER, William N.; FUHRMAN, Michael J. & BOBBITT, Bruce L. (2005). La supervisión en la práctica de la psicología. Hacia el desarrollo de un instrumento de supervisión. *Revista de Toxicomanías*, n. 45, pp. 31-35

ROBLEDO, Ángela María (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Revista Universitas. Psychologica*. Bogotá, 7, 1, pp. 9-18 enero-abril.

ROGERS, Carl (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Nueva Visión.

ROGERS, Carl (1987). *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

RUÍZ, Maritza, JARABA, Bruno, & ROMERO-SANTIAGO, Lidia (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. Nº 21, pp. 136-157.

SANZ Ferramola, Ramón (2005). La ética y los saberes de recursividad en la formación de Psicólogos/as. *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, año VI - I (11/2005) pp. 89-99.

SCHNITTER, Mónica (2011). De la psicología clínica a la clínica psicológica como razonamiento. Rionegro. Universidad Católica de Oriente.

TAMAYO SALINAS, Sebastián (2012). *El arquero*. Óleo sobre lienzo. Proporción del original 50x70cms.

TORRES Escobar, Germán Andrés (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias*. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana
Disponible en
http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2011/Tesis_German_Torres.pdf extraído el 08/09/2012

VELILLA, Marco Antonio (comp.), (2002). *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*. Autores varios, ICFES, UNESCO.

ZAMBRANO, Armando (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. *EDUCERE. Ideas y personajes*. Año 13, 44. (ene-mar), pp. 215 - 226.

ANEXOS

Anexo 1. Herramienta de recolección de información (página 1 y 2)

RIESGOS Y DILACIONES CRÍTICAS EN LA FORMACION DE PSICOLOGOS

VERSION 2. 03/05/2012

El siguiente instrumento de recolección de información pertenece al proyecto de investigación *Riesgos y dilaciones críticas en la formación de psicólogos*, y tiene como objetivo conocer las percepciones de los profesores de psicología sobre la formación de sus estudiantes. Para su diligenciamiento es necesario que lea previamente los siguientes tópicos planteados por [Philippe Meirieu](#) en 1994 en su texto *La escuela hoy*:

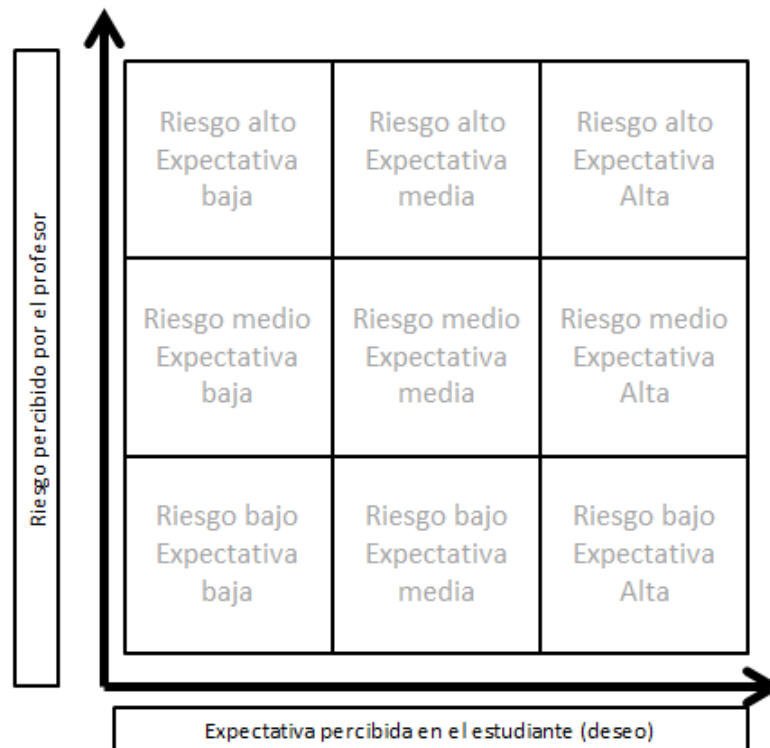
- "Todo aprendizaje se engrana sobre un deseo y requiere correr un riesgo" (p.145).
- "Correr un riesgo puede poner en peligro [Meirieu hace referencia al peligro en el aprendizaje en términos de incertidumbre, respecto al posible fracaso en el proceso] tanto a la persona que lo corre como aquellos que lo rodean" (p.147).
- "La escuela debe enseñar a los alumnos a aplazar la satisfacción inmediata de su deseo y a no caer en el paso a la acción permanente" (p.148).
- "El posponer la acción no tiene un efecto educativo si es el resultado de una inhibición o de una sumisión ciega a una obligación" (p. 150).
- "El educador debe reconocer la legitimidad del deseo del alumno y simultáneamente, ayudarlo a liberarse de la tensión de la omnipotencia"(p. 152).

Apoyándose en los anteriores argumentos y según su rol y experiencia en el programa de psicología en el que labora, diligencie los siguientes puntos:

1. Enuncie en el siguiente cuadro 3 aprendizajes que deba lograr un estudiante de psicología en formación, determine el lapso de tiempo (en semestres) en el que lo debe aprender y por ultimo identifique un posible peligro potencial que ese aprendizaje le acarree:

	Aprendizaje	Lapso de tiempo		Peligro potencial
		Desde	Hasta	
1				
2				
3				

2. A continuación encontrará un plano con dos entradas y nueve cuadros. En el eje horizontal encontrará los niveles (de bajo a alto) de expectativa del estudiante (deseo) que usted podría percibir frente a los aprendizajes que usted enunció, en el eje vertical el nivel de riesgo (de bajo a alto) que se corre con cada aprendizaje, según el peligro previamente identificado. Con lo anterior ubique con el número asignado a cada aprendizaje, el nivel de riesgo y expectativa.



Si desea ampliar la información o conocer detalles del proyecto comuníquese con ANDRES FELIPE LONDONO VELEZ. E mail psicoandres@hotmail.com

Anexo 2. Base de datos resultado de la tabulación de la herramienta de recolección de información

No.	Aprendizaje	Categoría	desde	hasta	Peligro potencial	Riesgo	Deseo-expectativa
1	transformar puntuaciones directas en puntuaciones estandarizadas	Medición y Evaluación en Psicología	3	7	otorgarle a un sujeto una mala estimación de su nivel de atributo medido	alto	baja
2	estimar los niveles de confiabilidad y validez de una prueba psicológica	Medición y Evaluación en Psicología	3	7	construir o hacer uso de pruebas psicológicas que no son válidas ni confiables	alto	media
3	establecer los criterios para escoger una prueba psicológica	Medición y Evaluación en Psicología	1	6	realizar una valoración errada de un sujeto al usar una prueba no apropiada	alto	alta
1	identificar (en sí mismo) fortalezas y debilidades	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	7	falta de experticia en su (...) de desempeño	medio	alta
2	capacidad de empatía	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	2	8	dificultad para entender los diferentes fenómenos del sujeto	alto	media
3	resolución de problemas	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	4	dificultad para priorizar e identificar alternativas de solución	alto	alta
1	desarrollo evolutivo normal	Psicología evolutiva	1	3	uso de modelos unidimensionales	medio	media
2	perspectivas del neurodesarrollo normal	Bases psicobiológicas del comportamiento	1	3	uso de perspectivas no vigentes	alto	media
3	diferenciación del desarrollo normal-anormal	Problemas fundamentales de la psicología individual.	4	6	desconocer la psicopatología evolutiva	alto	alta
1	perspectivas teóricas en psicología	Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	4	7	psicología ateórica / aprendizaje poco técnico	bajo	alta
2	psicología de las adicciones	Clínica y de la salud,	6	8	factor de riesgo al consumo	medio	media

3	articulación teórico práctica	Formación profesional articulada *	4	10	teoría sin práctica/práctica sin teoría	alto	alta
1	competencias clínicas	Clínica y de la salud,	4	10	poca eficacia en sus intervenciones (mal profesional)	alto	alta
2	bases biológicas y epistemológicas	Bases psicobiológicas del comportamiento	1	5	poca delimitación de su quehacer profesional	alto	media
3	aspectos éticos y personales	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	10	errores que comprometen el bienestar del paciente o cliente	alto	baja
1	competencia cognitiva (conocimiento, habilidad, comprensión, análisis y síntesis)	Competencias comunicativas y de pensamiento *	3	8	no contar con fundamentos teóricos, epistemológicos de la psicología, que le permiten comprender, analizar y sintetizar	alto	alta
2	competencia comunicativa (habilidad para escuchar, argumentar, discutir, escribir)	Competencias comunicativas y de pensamiento *	2	6	no saber argumentar una tesis o postura, no saber escribir textos, no saber escuchar	medio	alta
3	competencia técnica (medios para procesos de evaluación, intervención y seguimiento)	Medición y Evaluación en Psicología	4	6	no usar las técnicas adecuadas para evaluar, intervenir o hacer seguimiento de objetos de estudio	alto	media
1	procesos de evaluación y diagnóstico	Medición y Evaluación en Psicología	1	6	diagnósticos que darán lugar a equivocaciones en la intervención	alto	media
2	herramientas técnico-profesionales de intervención	Problemas fundamentales de la psicología individual	1	10	intervenciones poco fundamentadas científicamente	medio	alta
3	capacidad de elaboración de aspectos personales	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	7	poner problemas propios en los otros	alto	baja
1	Analizar y argumentar coherentemente	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	7	diagnósticos, interpretaciones e intervenciones incoherentes	alto	baja

2	manejar desde la praxis el funcionamiento cerebral	Bases psicobiológicas del comportamiento.	1	3	se pierde rigurosidad, científicidad y sustentación de la teoría psicológica	alto	alta
3	estructurar los procesos psicológicos comprensivamente	Procesos psicológicos básicos y del comportamiento.	1	3	conocimiento básico de la psicología, posibilitaría la pérdida de su eje central (la mente y la conducta)	alto	alta
1	auto-revisión y conocimiento de sí mismo	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	10	dificultad para evaluar e intervenir objetivamente	alto	media
2	ética personal y profesional	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	1	10	intervenciones que redunden en el daño de la persona	alto	media
3	desarrollo psicológico sano y patológico	Psicología evolutiva.	1	5	patologizar lo sano	alto	alta
1	identificación de un individuo en una población en parámetros claros	Medición y Evaluación en Psicología	4	4	mala clasificación de una población con no presencia de (...)	bajo	media
2	capacidad para evaluar niveles de normalidad	Psicología evolutiva.	2	3	falta de conocimiento de procesos y parámetros para generar una evaluación	medio	baja
3	identificación de competencias según resultados de pruebas específicas	Medición y Evaluación en Psicología	3	3	Poco dominio y apropiación de resultados versus retroalimentación	alto	alta
1	bases epistemológicas de la psicología	Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	1	2	hace al estudiante técnico/operativo en el quehacer psicológico	medio	baja
2	desarrollo de los procesos cognitivos del individuo	Procesos psicológicos básicos y del comportamiento	3	4	no le permite tener una concepción de ser humano	alto	media
3	criterios diagnósticos psicopatológicos	Medición y Evaluación en Psicología	4	5	no le permite diferenciar normalidad de anormalidad	alto	alta
1	procesos psicológicos del individuo	Problemas fundamentales de la psicología individual	1	3	no comprende a la persona	alto	media

2	desarrollo de la normalidad	Psicología evolutiva	1	4	no tiene concepción del individuo	alto	alta
3	habilidades argumentativas, diagnósticas y propositivas	Competencias comunicativas y de pensamiento *	2	7	dificultad para el abordaje psicológico	alto	alta
1	formación y estructura psicosocial	Problemas fundamentales de la psicología social	2	6	pensamiento individualista	alto	baja
2	métodos y técnicas de evaluación psicosocial	Problemas fundamentales de la psicología social	3	8	procedimientos mecanicistas	alto	media
3	ética profesional y estructural	Desarrollo de sí mismo y formación personal y ética *	4	10	corrupción en su quehacer profesional	alto	media
1	analítico	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	10	temor a subjetivizar (personalizar)	alto	baja
2	transferencia teórico práctica	Formación profesional articulada *	1	10	particularidades personales; inseguridad	medio	media
3	diagnosticar	Medición y Evaluación en Psicología	5	10	objetivizar al paciente	alto	alta
1	comprensión de lectura	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	2	no hay aprendizajes, ni entendimientos de tópicos o temas	alto	media
2	argumentación crítica	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	5	profesionales mediocres	medio	alta
3	integrar las diferentes áreas de conocimiento encontrando puntos en común	Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	1	8	no ver al paciente como un ser holístico en quien intervienen diferentes factores	alto	media
1	Análisis de textos	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	5	deficiencia de conocimiento	alto	baja
2	Expresión Oral	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	5	bajo nivel de credibilidad	medio	media
3	Comunicación escrita eficiente	Competencias comunicativas y de pensamiento *	1	5	imprecisión en diagnósticos/poca credibilidad	bajo	alta
1	Raíces epistemológicas y antropológicas de la psicología	Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	1	10	no apropiarse de lo que constituye la psicología y ser un mal profesional	alto	baja

2	Conocimientos sobre lo que constituye la disciplina propia de la psicología	Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos	1	7	convertirse en un psicólogo mediocre y operativo	alto	alta
3	conocimiento de la psicología como profesión	Formación profesional articulada *	7	10	(...)	medio	media