

TRANSFORMACIONES DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A PARTIR DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

*EL LABERINTO DE CRETA, EL MINOTAURO
Y TESEO EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO.*



Fuente: El Minotauro, George F, Watts

**Autor: Edwin Vélez
Toro**

**Obra de Conocimiento construida en el
marco del Macroproyecto "Universidad Vital"**

Tutor: Gustavo Arias

Maestría en Educación.

Manizales

Universidad Católica de Manizales.

30/06/2013



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**TRANSFORMACIONES DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A PARTIR DE
LA PRÁCTICA PROFESIONAL:**

El Laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo.

EDWIN VÉLEZ TORO

MANIZALES

2013



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OBRA DE CONOCIMIENTO

TRANSFORMACIONES DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A PARTIR DE
LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

El Laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo.

EDWIN VÉLEZ TORO

TUTOR:

Mg: GUSTAVO ARIAS ARTEAGA

Manizales

2013

DEDICATORIA

A mi esposa Laura y a mi hija Isabela.

**Por la paciencia y apoyo que ambas me dieron
en el tiempo de construcción de
esta obra de conocimiento.**

AGRADECIMIENTOS

Al Padre José Wilmar Sánchez Duque, Rector General de la Fundación Universitaria Luis Amigó, al Dr. Silvio Cardona, Director de Posgrados de la Universidad Católica de Manizales, al Mg. Gustavo Arias Arteaga, Tutor de la obra de conocimiento, a mis compañeros de la Fundación Universitaria Luis Amigó y al equipo de docentes y empleados administrativos de la UCM.

Un agradecimiento muy especial a Jaime Alberto Carmona y Andrés Felipe Londoño, compañeros de viaje en la inserción y reinserción en el amor; de nuestras reflexiones durante cuatro horas de camino se podrían sacar innumerables obras de conocimiento sobre la complejidad del amor.

RESUMEN

Una etapa fundamental del proceso de formación de los psicólogos, tanto en el nivel de pregrado como de postgrado, son las prácticas profesionales como se le conoce en el medio colombiano, el *interinaje* o el *practicum* denominado así en España; en esta etapa que corresponde a un ciclo de formación en el que se complementa la instrucción teórica con la práctica es donde se presentan más transformaciones de tipo actitudinal e intelectual, que le permiten al sujeto integrarse o no, en los ámbitos diversos del quehacer laboral del psicólogo. Este aparente cambio contiene varios elementos problemáticos relacionados con las transformaciones experimentadas por el psicólogo en formación cuando pasa por su experiencia de práctica, cambios que son evidenciado por varios autores y que no es ajeno al autor de esta obra de conocimiento, dada su experiencia vital como Coordinador de Prácticas por espacio de más de diez años.

Dice Deleuze, en diálogo con Foucault: “*La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra*”. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa la práctica para agujerearlo. En razón a lo anterior surge un interrogante que deben resolver los psicólogos en formación en su fase práctica y este es ¿Cuál es el marco teórico que ilumina las problemáticas que hay que fortalecer para trabajar las situaciones fenomenológicas de los sujetos o comunidades que se intervienen?

Lo anterior deja un vacío, un eslabón identificado en la pregunta y que es el “*tal pam*” en la indagación, se trata de la experiencia de práctica, como experiencia

integradora del conocimiento, como el desestabilizador, es allí en donde surge la pregunta por el *cómo*. Estos tópicos que generan rupturas/conexiones/articulaciones pero que también nos lleva a transitar hacia otro paraje del circuito hologramático.

En esas transformaciones si bien el estudiante de psicología ha recibido durante más de tres años una instrucción sobre las teorías que ilustran el comportamiento humano normal y anormal, y si bien existe ya entendimiento de dichos procesos, es evidente o al menos aparente que el estudiante aún es incapaz de “servirse del propio entendimiento”, más aún si no cuenta con la ayuda de otro, pero en las prácticas el acompañamiento del supervisor, la interacción con pares, el trabajo práctico y otras circunstancias lo lleva aparentemente a una situación de conflicto entre sus preceptos y la realidad, permitiendo que su discurso profesional emerja por parte de un psicólogo asesor o supervisor. La supervisión es uno de los pilares del trabajo profesional del psicólogo; adquiere características diferentes en función del ámbito de intervención. Desde el dispositivo de supervisión se trabaja con el equipo como grupo, abordando los conflictos interpersonales, favoreciendo la interdisciplinariedad, la mirada intercultural y en especial como interface entre procesos terapéuticos y formativos, se trabaja estimulando la coproducción investigativa y la mirada reflexiva acerca de las propias implicancias en la tarea.

Palabras Clave: Transformaciones, formación, prácticas, supervisores y supervisión.

ABSTRACT

One of the fundamental stages in the process of psychology studies, both in graduate and undergraduate level, is the practicum or internship, as it complements the theoretical education with the practice and because most of the intellectual and attitude transformations take place there. The practicum allows the subjects to integrate or not to the different scenarios in the job of psychology. This apparent change involves several problematic elements related to the transformations experienced by the future psychologists when they go through the practicum experience; these changes are evidenced by several authors and are not alien to the writer of this paper, given his life experience as coordinator of the practicum for over ten years.

In a dialogue with Foucault, Deleuze says: *“La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra”*¹. No theory can develop without finding obstacles and the practice is necessary to knock them down. Because of this, a question for student psychologists to answer during their practicum arises, what is the theoretical framework that gives light to the problems that must be strengthened to deal with the phenomenological situations of the subjects or communities to be intervened?

This leaves a void, an identified link in the question, the “tal pam” of questioning about the practicum experience as an experience that integrates knowledge, as destabilizer, leading to the question of How. This topics bring up to

¹ Approximate translation from text version in Spanish: The practicum is the group of connections from one theoretical point to another and the theory a linkage of one practice to another.

breakings/connections/articulations but also lead to the exploration of other sites of the hologramatic circuit.

During these transformations, in spite of having received three years of instruction about the theories that illustrate normal and abnormal behavior in humans, it is evident, or at least apparent, that the students are still incapable of making use of their own knowledge, even more if they don't have the help of another person; however, in the practicum, the counseling of an advisor, the interaction with peers, the practical tasks and other circumstances apparently lead them to a conflict situation between their preconceived ideas and the reality, allowing their professional discourse to arise through a counseling or supervising psychologist. Supervision is one of the building blocks of the psychologist's professional work; it acquires different characteristics according to the intervention scenario. From the supervising device, the group works as a team, facing the interpersonal conflicts, favoring interdisciplinary work, the intercultural perspective and especially as the interface between therapeutic and educational processes. It is developed stimulating collaborative research and a reflective look about the personal implications in the task.

Key word: Transformations, education, practicum, supervisors and supervision.

CONTENIDO

1. APERTURA	14
2. Principios Generativos del Método:	26
3. El método	28
4. La Metáfora:	36
5. El Laberinto y el Minotauro: dispositivos de artificio y control enmascarados en el currículo	38
5.1 De lo instruccional a lo formativo	41
5.2 La Formación en Psicología	52
6, El Laberinto y Teseo: la experiencia vital en la práctica profesional	65
7. El Laberinto y Ariadna: la supervisión en la práctica profesional	77
8. El laberinto y su salida: la trashumancia de un proceso de formación de la mano de Ariadna	94
8.1. El inicio en Teseo (prácticas): el ingreso a la experiencia vital de los practicantes – supervisados en nivel 8.	95
8.2. La salida de Teseo (prácticas): el egreso de la experiencia vital de los practicantes – supervisados en nivel 10.	106
9. Las transformaciones y la salida del laberinto: el adiós con Teseo y Ariadna	115
10. Cierre - Apertura: el futuro Teseo y la futura Ariadna	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

CONTENIDO DE FIGURAS

FIGURA 1: CIRCUITO HOLOGRAMÁTICO	24
FIGURA 2: CIRCUITO RELACIONAL	27
FIGURA 3: SABERES FUNDANTES	40
FIGURA 4: SABERES OPTADOS	66
FIGURA 5: LA SUPERVISIÓN GRUPAL	77
FIGURA 6: COMPONENTE EMOCIONAL NIVEL 8	100
FIGURA 7: COMPONENTE COMPORTAMENTAL NIVEL 8	102
FIGURA 8: COMPONENTE EMOCIONAL NIVEL 10	110
FIGURA 9: COMPONENTE COMPORTAMENTAL NIVEL 10	112
FIGURA 10: CUADRO COMPARATIVO DEL COMPONENTE EMOCIONAL POR NIVELES	118
FIGURA 11: CUADRO COMPARATIVO DEL COMPONENTE COMPORTAMENTAL POR NIVELES	123

INTRODUCCIÓN

En el terreno de la indagación de esta obra de conocimiento, que posee componentes íntimos y académicos, se inicia con la reflexión por el interés que 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.”(p.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, en otras palabras la ECO-AUTO-BIO-GRAFIA.

En razón de lo anterior es necesario recordar que la pregunta fundamental de la obra de conocimiento es ¿Cómo se transforma el estudiante de psicología cuando pasa del dispositivo escuela a la experiencia de práctica? qué significado tiene para la comunidad autobiográfica la formación de psicólogos y en especial la formación desde la práctica, teniendo en cuenta que la vida del autor está implicada en sí misma en el interés de indagación.

Por ello a lo largo de esta obra de conocimiento no se apelará a múltiples definiciones que se puedan encontrar sobre el concepto de formación, supervisión, educación y desarrollo, menos buscar respuestas finales a los emergentes antes mencionados o la pregunta problemática, y más aún si

desde lo abierto, lo crítico y lo complejo, lo que menos se espera es re-crear definiciones enciclopédicas que han acompañado la historia de las ciencias hegemónicas. A lo que sí se apelará será a la construcción de sentido a la pregunta que se consideró vital para el desarrollo de la obra.

Frente a la definición del concepto "educar y formar". Rogers argumenta que el concepto de educar debe substituirse por el de "relacionarse". Los supervisores de hoy (asesores de práctica) acompañan y facilitan los procesos de aprendizaje, pero no solo frente a la dimensión del saber y saber hacer, también deben profundizar la dimensión del ser, tal y como lo buscaban los griegos frente a una preparación para la vida. Por ello el reto de esta obra es replantear hoy la reflexión en torno a la formación y esto presupone ir más allá de la educación depositaria de conocimientos, tal y como describía Freire en el conjunto de sus obras.

Pensar en formación hoy, es favorecer la premisa expresada por José Bleger (1985), donde nos invita, como instituciones educativas a favorecer más el trabajo de campo, esto implica que las personas que se están formando, adquieran una consciencia crítica de los fenómenos que se observan y apoyados en el conocimiento teórico puedan conceptualizar y establecer una dialogicidad auténtica, con el fin de pasar la barrera de la domesticación y mero adiestramiento, a la formación integral.

1. APERTURA

RUTA EPISTEMOLÓGICA:

Trayecto hologramático:

En este devenir magister asociado a la obra de conocimiento y en clave de lo simbólico, se encuentra que al igual que el autor, la trashumancia vivenciada por los psicólogos en formación en pregrado se asemejan poderosamente al concepto de un laberinto y este concepto se torna interesante para ayudar a explicar y comprender las transformaciones que experimentan los actores principales identificados en esta obra de conocimiento. Alguna vez escuche que en temas de investigación, uno no escogía tema, quizás este lo escogía a uno, amarrado al quehacer como profesional directivo de una Facultad de Psicología, la elección del postgrado no fue gratuita.

En el terreno de la indagación, el interés 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.”(p. 173), este extracto permite identificar una idea potente que merece desarrollo en esta obra de conocimiento y que develará el origen de la misma en trashumancias autobiográfica 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 en este devenir magister. Se habla de ideas, enmascarar, pretextos legitimadores, motivos reales y acciones. Para entenderlas en el contexto de la ECO-AUTO-BIO-GRAFIA, se partirá desde las últimas palabras “nuestras acciones”, ¿Cuáles son esas acciones que se presentan en nuestra realidad cotidiana?, ¿Qué hacemos y queremos legitimar?

La comunidad de sentido que se creó entre autor de esta obra de conocimiento y un grupo de asesores (supervisores) de prácticas profesionales en psicología, hace poco más de seis años, ya que se tienen unas historias individuales precedentes que permitieron su reunión y que se expresan en forma de acciones: los integrantes estudiaron psicología y rápidamente ingresaron al mundo académico de las universidades. Todos tienen dentro de sus saberes optados los campos de desarrollo profesional en la psicología y todos han sido asesores de prácticas profesionales en psicología. Estos elementos dan pie a que el autor, reconociendo la implicancia de su ser en el rol de supervisor, lo lleven a formarse en las aguas que nutren la pedagogía, de ahí su elección por la Maestría en Educación y no en la disciplina fundante de la Psicología.

Es evidente que dentro de las acciones de la comunidad autobiográfica, el ejercicio de la docencia y de la disciplina que la origina se entremezcla en la pregunta, pues el oficio de la docencia cobra en este caso sentido por la posibilidad de transformación psicológica de los estudiantes, o sea, la educación *subalternizada* al saber disciplinar. Según 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”, esta misma autora (2005) citando a Borsesil y Marazza, (1998) sostiene que “la formación de los docentes universitarios es casi exclusivamente disciplinar, faltando una adecuada formación en ciencias de la educación, lo que determina que las ciencias de la educación suelen tener una escasa importancia en la actividad docente.

Cabe preguntar en este momento si el motivo encubierto tiene que ver con algunas conversaciones que sostuvo el autor con algunos de sus colegas supervisores en alguna circunstancia anterior sobre ¿somos docentes psicólogos o psicólogos docentes? esta pregunta no es original, sino que de alguna manera la han realizado autores de la psicología como Feixas, Esquivel, Caro, Ellis, entre otros.

En cuanto al problema, una etapa fundamental del proceso de formación de los psicólogos, tanto en el nivel de pregrado como de postgrado, son las *prácticas profesionales (como se le conoce en el medio colombiano)*, el *interinaje* (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p31) o el *practicum* (denominado así en España), que corresponde a un ciclo de formación en el que se complementa la instrucción teórica con la práctica en ámbitos diversos del quehacer laboral del psicólogo y que tiene la particularidad de la existencia de una supervisión profesional, de un psicólogo asesor o supervisor. “Muchos Estados exigen un periodo de experiencia supervisada a los licenciados antes de que éstos puedan obtener su licencia” (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005,

p31). En muchos países incluido Colombia, las prácticas profesionales son normatizadas por el estado. En Colombia en particular el ejercicio de prácticas en psicología se regula por medio del Decreto 2376 de 2010, firmado y sancionado por los Ministerios de la Protección Social y Educación. Este decreto formaliza, guía y regula los convenios docente asistenciales de los futuros profesionales de las áreas de la salud y social.

En la revisión histórica de las facultades de psicología de nuestro país y de los continentes americano y europeo, la supervisión en prácticas de la gran mayoría de los que hoy en día son psicólogos, ha sido *uno a uno*. Podría decirse que este tipo de supervisión ha sido un modelo dominante que en términos generales ha permitido al estudiante “afinar sus habilidades, desarrollar su experiencia en áreas adicionales o poder hacer consultas sobre casos, también puede ser de ayuda para superar los retos emocionales asociados con el trabajo clínico” (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p.31).

En esta obra de conocimiento en clave de lo simbólico, se encuentra que la trashumancia vivenciada por los psicólogos en formación se asemejan poderosamente al concepto de un laberinto y este concepto se torna interesante para ayudar a explicar y comprender las transformaciones que experimentan los actores principales identificados en esta obra de conocimiento. Un laberinto es según la Real Academia Española un “lugar formado artificiosamente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida” (1976), esta definición nos lleva a pensar en palabras como intencionalidad, entrada, salida, complejidad. Ahora bien, si el laberinto no es solo un dispositivo para

confundir, sino que puede cobrar la función de controlar, entonces hablamos de un laberinto en especial, el Laberinto de Creta. El laberinto de Creta puede ser la figura literaria más precisa de un dispositivo de control, que fue creado intencionadamente complejo por Dédalo, para encerrar al Minotauro; con él, Minos ejercía poder, al mismo tiempo que espiaba su culpa por engañar a Poseidón. El Laberinto de Creta tiene características semejantes a las descritas por Foucault (1975) en su texto “Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión”, para referirse a algunos dispositivos de dominación, por ejemplo, este laberinto vigila, pero también castiga, ejerce formas de poder sobre el estudiante para que obedezca, se adapte, se moldee. En el laberinto una conducta desviada lo lleva por caminos que no van a la salida.

El Laberinto de Creta puede ser visto como el dispositivo escuela. En él habita el Minotauro, un monstruo antropomorfo con cuerpo de hombre y cabeza de toro, Hijo de Pasífae esposa de Minos y de un gran Toro blanco dado a Minos por Poseidón para un sacrificio en su nombre. Este monstruo es antropófago y reclama a siete doncellas y siete mozos. Si se analiza con detenimiento el Minotauro es un monstruo concebido políticamente, pues se inspira en la crisis entre un humano y un dios, es parte indisoluble del Laberinto y llena sus calles y encrucijadas. El Minotauro no sólo es el habitante del Laberinto, es el alma misma de este dispositivo, sin él, podríamos afirmar que la obra de Dédalo no es más que una fantástica construcción. El Minotauro se puede ver en esta obra como el currículo.

Cuando los psicólogos en formación están dentro del Laberinto, recorriendo las calles y encrucijadas que artificiosamente se les diseña y sienten la confusión al no acertar la salida, sueñan con la llegada de Teseo, el

gran héroe de su formación que lo salvará de los contenidos difíciles, de la reflexión, de la disciplina que exige el estudio de la ciencia, de la dominación que ejercen los discursos sobre su cuerpo; en otras palabras, los saberes enciclopédicos de las ciencias hegemónicas e imperantes en nuestros currículos. Su aparente sueño es la salida del dispositivo escuela. Dice Deleuze, en diálogo con Foucault: “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa la práctica para agujerearlo. Una teoría es como una caja de herramientas, es preciso que sirva, que funcione...” (Foucault. 1992. p. 84) Pero es un sujeto, con sus propias determinaciones el que utiliza estas herramientas, un sujeto entramado con otros en redes grupales y comunitarias.

En razón a lo anterior surge un interrogante que deben resolver los psicólogos en formación en su fase práctica y este es ¿Cuál es el marco teórico que ilumina las problemáticas que hay que fortalecer para trabajar las situaciones fenomenológicas de los sujetos o comunidades que se intervienen? A este interrogante decía Ignacio Martín-Baró: “ que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín-Baró. 1998. p. 314).

El problema que da sentido a esta obra de conocimiento, se representa en una pregunta que guía la indagación y que parte de unos intereses y fenómenos presentes en la formación de psicólogos.

¿Cómo se transforma el estudiante de psicología cuando pasa del dispositivo escuela a la experiencia de práctica?

Esta pregunta contiene varios elementos problemáticos relacionados con un aparente cambio comportamental, actitudinal y discursivo del psicólogo en formación cuando pasa por su experiencia de práctica, cambio que es evidenciado por varios autores y que no es ajeno al autor de esta obra de conocimiento, dada su experiencia vital como Coordinador de Prácticas por espacio de más de diez años.

La indagación planteada a través de la pregunta apunta al ¿cómo? y esto da cuenta de la manera en la que se da el fenómeno y la búsqueda de su origen, y cobra sentido en la medida en que estos procesos transformacionales, tienen elementos comunes en las distintas instituciones y es la posibilidad intencionada de la formación de la identidad profesional como psicólogos a través de las situaciones vitales que moldean y dan las herramientas para afrontar la realidad ocupacional.

Existe además en la obra de conocimiento un trayecto laberíntico que se ha reconocido, y que tiene el carácter artificiosamente confuso desde la misma denominación, “El Laberinto de Creta, El Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo” que ha sido el dominio simbólico [mito] al que se ha recurrido, pero que aún busca encontrar en la pregunta de investigación un cimiento en el discurso de la ciencia en el que se espera transite.

Es una expectativa sin duda que esta obra de conocimiento circule por el discurso de la ciencia, aun cuando su origen sea propiedad de una lectura simbólica de la realidad. Para explicarlo y mostrar que no es un desvarío traicionero a la racionalidad científica, quiero mostrar algunas posiciones en las que sustentó el primer paraje a transitar. Con esta obra definitivamente interesa poco “hallar leyes generales” para la formación del psicólogo, además, para hacer los acercamientos no se impondrá “exigencias metódicas de una ciencia empírico-analítica”, finalmente se considera desde la gestación de esta obra, imposible una “separación del conocimiento respecto del interés” que propició esta pesquisa; o sea, en palabras de Habermas (2010) tendremos un acercamiento histórico hermenéutico (p.162).

Comencemos por los *tópicos de indagación*, que deben ser identificados desde el contexto de lo humano, desde NOSOTROS como sujetos que nos implicamos para preguntarnos por nuestra propia situación vital. Es necesario decir en este punto, que el autor de la obra de conocimiento es psicólogo formando psicólogos y formados por psicólogos.

Con lo anterior se distingue una palabra que NOS conecta y una atribución implícita a un TOPOS; la formación y la universidad (dispositivo escuela). Allí encontramos dos de los tópicos de indagación, el primero es la **formación de psicólogos**, que une al autor como sujeto implicado, pero que además convoca en el devenir magister de un programa de formación en Educación, el segundo es la Universidad (dispositivo escuela), que es donde ocurre la transformación de estudiante en psicólogo. Lo anterior deja un vacío,

un eslabón identificado en la pregunta y que es el “*tal pam*” en la indagación, se trata de la experiencia de práctica, como experiencia integradora del conocimiento, como el desestabilizador, es allí en donde surge la pregunta por el *cómo*. Estos tópicos que generan rupturas/conexiones/articulaciones pero que también nos lleva a transitar hacia otro paraje del circuito hologramático.

Tres preguntas, como respuesta metafórica a la profundización, que definen la circulación por los demás caminos de la obra de conocimiento, tres preguntas con múltiples respuestas, pero también con secretos que esconden cuadros de realidad, tal vez no muy queridos por quien se acerca desde el interés a una realidad compleja.

PRIMERA GRAN PREGUNTA: ¿Es esta obra abismal?

Cuando se llega a la pregunta de investigación, se ha explorado un elemento problemático, y es que se supone pero no se sabe, cómo la experiencia de práctica [tanto la acción práctica como la supervisión] transforma al estudiante de psicología en profesional y más aún, partiendo del supuesto que supervisores y estudiantes aún se encuentran unidos a ese “hilo de Ariadna”, pues llegan a un punto del laberinto en el que hay una profunda oscuridad insondable y que la transformación es evidente, pues como supervisores (asesores) vemos cambios manifiestos en lo comportamental y lo actitudinal, no se tiene la seguridad que lo que se ve es abismal o solo oscuro.

A esto se podría decir que es similar al cambio entre la minoría de edad y la mayoría de edad Kantiana, guardando unas justas proporciones, pues sé que es una tremenda exageración. Dicho esto el estudiante de psicología ha recibido durante más de 3 años una instrucción sobre las teorías que ilustran el comportamiento humano normal y anormal, y si bien existe ya entendimiento de dichos procesos, es evidente o al menos aparente que el estudiante es incapaz de “servirse del propio entendimiento”, más aún si no cuenta con la ayuda de otro, pero en las prácticas el acompañamiento del supervisor, la interacción con pares, el trabajo práctico y otras circunstancias lo lleva aparentemente a una situación de conflicto entre sus preceptos y la realidad, permitiendo que su discurso profesional emerja [aún no sabemos cómo] y le permita llegar a una “mayoría de edad” en la que se sirve de su entendimiento para obrar autónomamente.

Con lo anterior se aventura a dar un primer argumento para determinar lo abismal del problema de investigación: es tan potente el cambio que debe dar el estudiante, es tan necesaria su “metamorfosis”, que investigar un este acontecimiento vital que implica de tal forma al sujeto, se vuelve tan inagotable como sujetos que en este momento lo viven.

SEGUNDA GRAN PREGUNTA: ¿Es la obra crucial?

Esta es una pregunta muy importante, pero muy difícil. La obra es crucial, porque implica al autor, porque con ella se asume como sujeto implicado desde la supervisión, responsabilidades sobre asuntos de gran valía

en el trabajo, su profesión y el área de conocimiento en la que ha decidido asentarse; lo anterior implica un juego subjetivo, en el que se participa pero busca validación para trascender la sola opinión. En la búsqueda de elementos que definan a la obra como crucial, debe decirse que en la observación del desarrollo de las prácticas, existe un cruce de cuatro caminos en ella que la hacen decisiva y que si es recapitulada desde el circuito hologramático, pueden dar una respuesta más válida:



Figura 1: Circuito Hologramático

En el cruce de estos cuatro caminos hay un sujeto de conocimiento y formación llamado “estudiante de psicología”, lo que indica que la obra tiene el sentido de crucial en la medida en que existe un sujeto que comprenderemos para darle nuevas posibilidades de realidad a través del conocimiento de los *caminos en los que confluye su propia formación.*

TERCERA GRAN PREGUNTA: ¿Es la obra radical?

Para contestar esta pregunta, es necesario hacer otras preguntas que permitan visualizar los elementos que pueden volver la obra esencial en algún momento para “alimentar” campos de conocimiento o ampliar otros problemas

de investigación que estén en la escena de la investigación en educación y psicología. Unas preguntas de reflexión 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?

La obra parte de un asunto que para los implicados es “radix” raíz y que nos acerca a la estructura misma de los currículos en psicología, pues nos hemos dedicado a un momento de la formación en el que suceden muchas cosas, que pueden afectar los propósitos de formación de los programas de psicología, que pueden afectar las conformaciones de las áreas en los planes de estudio, pero que puede también iniciar debates sobre nuevas propuestas de enlaces propedéuticos con el postgrado, e incluso el análisis de la formación de formadores en psicología. La obra es radical porque denota una posibilidad de nacimiento de un campo inexplorado en el contexto, [que no tiene que ver con la reflexión sobre la docencia en psicología necesariamente], sino de reflexión acerca de una clínica formadora en psicología. Adicional a lo anterior, nutre el estudio de la supervisión, como elemento que ha diferenciado a la psicología de otras profesiones, desde sus modelos de *uno a uno* y *grupales*.

Se considera radical la obra por un último argumento, y es que cuando el paso entre el dispositivo escuela y la práctica no se hace de manera adecuada [sin supervisión o con poco trabajo psicológico], las transformaciones deseables no se dan y el estudiante no alcanza el nivel que necesita y debe remediar la

situación en sus primeros trabajos, culminando en posibles fracasos laborales o en malas prácticas de la profesión.

2. Principios Generativos del Método:

Dentro del contexto de la búsqueda de relaciones entre las categorías se han encontrado dos aspectos que han generado “vasos comunicantes” entre las categorías, y son los saberes fundantes y los saberes optados, ambos asuntos en la formación, transversalizan lo constitutivo del dispositivo escuela, o sea con asuntos del orden curricular. Los saberes fundantes determinan lo necesario epistemológica y metodológicamente para que el psicólogo se constituya en conocimiento y pueda transitar a través de lo optado, donde ese conocimiento se transforma en un aprendizaje aplicado, todo esto dentro de un campo llamado prácticas profesionales y donde se encuentran tres grandes actores: el estudiante, el supervisor y la comunidad con la que a diario interactúa. Parafraseando a Morín, en el desarrollo de las prácticas se vivencia el principio hologramático, en cuanto que lo interpuestos desde la complejidad se evidencia en el proceso formativo que no acaba, que no está escrito.

En la práctica profesional, el sentido y el método empleado coincide con lo que Edgar Morín define del método, visto este como “el camino, ensayo generativo, estrategia para y del pensamiento”. (Morín 2002: p. 16). En otras palabras las prácticas y el método desde la complejidad nos invita a transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre. No precede a la experiencia,

emerge durante ella y se presenta al final como un camino que nunca se transitará de la misma manera.

CATEGORÍAS.

- Formación
- Dispositivo escuela
- Prácticas profesionales
- Supervisión
- Supervisores
- Estudiante

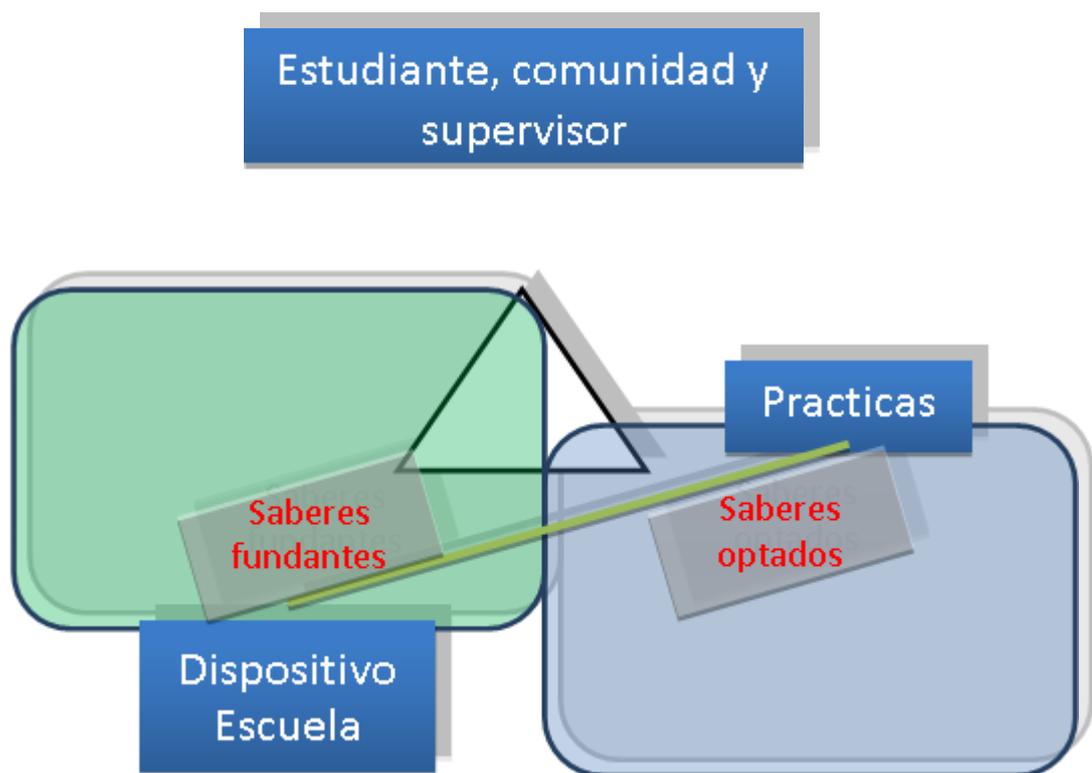


Figura 2: Circuito Relacional

3. El método

a). Diseño

Metodológicamente en esta obra de conocimiento y de cara a la propuesta de “Universidad Vital”, planteado en el macro proyecto que orienta la Maestría de Educación de la U.C.M, se busca determinar lo crítico, lo abierto y lo complejo de la obra de conocimiento, se puede decir lo siguiente:

Lo abierto de esta obra de conocimiento que se presenta, se desarrolla utilizando la metáfora el Laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo para dar explicación a un fenómeno pedagógico, es decir abre la posibilidad de enlazar el mito con un fenómeno pedagógico y también se expresa en la concurrencia de disciplinas y discursos como la psicología, la pedagogía y la filosofía, que se tendrán en cuenta y que además, dará un lugar fundamental a la palabra de los actores implicados en el proceso de formación del mundo universitario (estudiantes-supervisados y asesores-supervisores del Programa de psicología de la Funlam), con la aplicación de instrumentos cualitativos tales como, una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas y cerradas, la observación participante, grupos focales, y la implicación que desde hace varios años tiene el investigador principal en el proceso formativo, tanto en su calidad como supervisor, como en la implementación del modelo de supervisión grupal en el programa de Psicología de la Funlam en calidad de directivo.

Lo crítico tiene que ver con el apoyo en la epistemología de la Complejidad, en el cuestionamiento de los abordajes disciplinares causalistas inspirados en el determinismo de las llamadas ciencias naturales, para migrar

hacia una perspectiva no reduccionista que no solamente convoque a los distintos discursos y autores concernidos, sino que le dé además la palabra a los propios actores sociales implicados en el proceso de formación y se pregunte por su posibilidad de devenir como agentes sociales activos y protagónicos de sus propias transformaciones.

Lo complejo, como ya ha sido expresado en el contexto de la maestría, no implica la negación de los aportes que hacen los enfoques disciplinares y las herramientas metodológicas en las que se apoyan sino que permite construir una visión holística e integradora que no solamente convoca a las disciplinas sino que permite introducir la pregunta por lo político y lo ético de la tarea investigativa.

En este orden de ideas en los momentos de indagación se evaluaron tres grandes ejes en la percepción vivencia de los actores por medio de una entrevista semi-estructurada, la revisión documental de la evaluación de las prácticas a los 20 estudiantes (practicantes – supervisados) y un grupo focal con los 9 docentes (asesores – supervisores de práctica):

- Los procesos cognitivos al iniciar y al terminar la fase práctica
- Las emociones al iniciar y al terminar la fase práctica
- Los comportamientos al iniciar y al terminar la fase práctica.

b). Población y muestra

La población que se tendrá en cuenta para esta investigación son:

- 10 Estudiantes de octavo semestre que inician su fase práctica y 10 estudiantes del décimo semestre que están terminando su fase práctica.
- 9 Docentes que cumplen el rol de asesores - supervisores.

Consiste en considerar categorías típicas diferentes entre sí (nivel octavo, décimo y los asesores - supervisores) que poseen gran homogeneidad respecto a que los dos primeros se encuentran en la fase práctica y el tercer grupo supervisan las prácticas. Lo que se pretende con este tipo de muestreo es asegurar que los estratos de interés estarán representados adecuadamente en la muestra.

Intereses gnoseológico:

El campo elegido es **Pedagogía y currículo**, dado que en este campo es donde se detectó el fenómeno enmarcado en el problema y donde se realizará la indagación. En este sentido y buscando determinar lo crítico, lo abierto y lo complejo de la obra de conocimiento, se puede decir lo siguiente:

Las explicaciones a las transformaciones a las que se refiere el problema han sido atribuidas de manera hipotética a muchos factores. Las situaciones cognitivas, emocionales y comportamentales de los estudiantes de psicología cuando salen a prácticas, han sido explicadas de manera simplista y reduccionistas por los mismos profesores en los círculos universitarios con relaciones a sus disciplinas y hábitos de estudio, temores a lo desconocido,

particularidades de la personalidad o incluso aparentes dificultades de aprendizaje o estructuras patológicas.

En el desarrollo del plano gnoseológico se tienen en cuenta diez criterios que orientan el trabajo del investigador.

1. La discursividad que invita a la convergencia de lenguajes.
2. La necesidad de hacerse preguntas que impliquen ontológicamente a los investigadores
3. Una disposición que propicie una relación con los actores sociales que participan en la obra de conocimiento, que trascienda la visión positivista sujeto-objeto a una relación sujeto-sujeto.
4. El conocimiento es un constructo social y cultural que no es ajeno a las vicisitudes de su época y que por ello mismo está sujeto a la falsación, a la obsolescencia y a la reinterpretación actual o posterior.
5. La hermenéutica que invita a que, no solamente cada disciplina, sino también cada proyecto de investigación genere unos emergentes de interpretación propios y acordes con el contexto social y simbólico del mismo.
6. La dialógica que llama a mirar el mundo desde las diferentes esferas como una totalidad.
7. Comunicabilidad, que implica la ética del académico, la cual llama a que sus hallazgos puedan ser socializados.

8. Criterio histórico que apunta a la revisión de las huellas de las diferentes tradiciones que se han ocupado del problema y su discurrir en los diferentes momentos del desarrollo de la humanidad.
9. Criterio ético: Compromiso ético y estético de los investigadores con el mundo, con la conservación de la vida y con la dignificación de la condición humana.
10. Criterio sistémico: Los fenómenos no existen de manera aislada y por lo tanto no deben ser abordados insularmente, son la expresión de redes de relaciones de otros fenómenos, dentro de los cuales hay que comprenderlos desde una visión sistémica y compleja que no desgarré el fenómeno y sus agentes de las tramas en las que emergen y que permiten comprenderlos.

De nuevo en el desarrollo del plano gnoseológico, otro elemento poderoso y vital de lo rastreado es la formación y para poder esclarecer este elemento es necesario considerar que no será posible quedarse en el plano de la definición, sino que será imperativo, trascender las concepciones y algunos argumentos que atañen a la psicología misma, es aquí donde se invitan otras miradas, otras disciplinas que dan cuenta que el fenómeno de la transformación, no es directamente proporcional al conocimiento por el conocimiento.

Existen algunos parajes o disciplinas mas allá de la psicología que se deben transitar en la obra de conocimiento, esos parajes están dispuestos en el trayecto de indagación, de descubrimiento y re-descubrimiento, de significación y re-significación. Es por ello en el circuito relacional en los emergentes serán

convocadas las producciones discursivas provenientes de las disciplinas que se ocupan del organismo, de la subjetividad, de lo social y específicamente del mundo de la educación, sin dejar de lado el aporte de otros discursos como la filosofía y la pedagogía, con ello se contribuirá al entendimiento desde una mirada más sistémica del fenómeno de transformación, en particular porque desde lo abierto, lo crítico y lo complejo esta mirada se apoya en la epistemología de la complejidad y favoreciendo el cuestionamiento de los abordajes disciplinares causalistas inspirados en el determinismo de las llamadas ciencias naturales, para migrar hacia una perspectiva no reduccionista que no solamente convoque a los distintos discursos y autores concernidos, sino que le dé además la palabra a los propios actores sociales implicados en el fenómeno y se pregunte por su posibilidad de devenir como agentes sociales activos y protagónicos en la formación de sí mismo.

Para la psicología la formación se concibe como un proceso, como contínuum de hacerse a sí mismo. Entendido de esta manera el ser humano no es un ser hecho sino un ser que se hace en el día a día, el concepto en sí mismo hace vecindad con la visión del ser humano como productor de experiencias, es decir, en clave de interacción con el mundo, para construirse a sí mismo en su identidad. Pero, esto es tan sólo una arista del conjunto de significados que remiten a pensar en el carácter único y reflexivo de un proceso en el que prevalece la voluntad y la necesidad de aprender. Formarse implica una participación activa, no necesariamente vinculada a una sistematización de contenidos como sucede con la educación. Se trata de una apropiación que para Hegel es la cultura, mientras que para otros autores consiste en una

transformación o diferenciación. En la práctica aparecen nuevos planteamientos de un debate que no se ha agotado y que en especial en esta obra, tampoco lo intentará.

Para Morín (1999) la formación en clave de educación es como un asunto de búsqueda de lucidez, entendida ésta como la liberación, puesto que en definitiva, la lucidez hace referencia al correcto entendimiento de las cosas. Y termina Morín ratificando que la formación es un asunto capital, que permite “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (p17). Afirma también Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente, es decir no se puede pensar por separado en clave de formación, quiénes somos de un dónde estamos; de dónde venimos a dónde vamos; (p23).

Para Martínez Sierra (2005) la formación en clave de lucidez, está atada a una realidad histórico-social particular, ya que devela el acontecimiento que ocurre ante los ojos del que será formado. En el desarrollo de la psicología cubana. “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 políticas del país; (...)” (p465). Igualmente pasa en todos los lugares del mundo, ya que la formación guarda una relación muy directa con la realidad histórico – social de las sociedades donde se desarrolla el ser humano.

En el texto de Marín y Tamayo (2008) 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” (p30). Al respecto Marín y Tamayo trabajan el concepto en clave de sujeto humano, que produce y es producido al mismo tiempo, el sujeto que se hace.

Una vez establecidas las concepciones de los elementos constitutivos del concepto *formación de psicólogos*, es importante retomarlo en su conjunto y comenzar a destacar algunas características que se plantean desde esta obra de conocimiento, frente al tema de las exigencias que la realidad les hace a los estudiantes cuando pasan del dispositivo escuela e ingresan a sus prácticas. Frente a este particular se han encontrado algunos estudios de pertinencia, donde se develan algunas tramas vinculares entre la experiencia de la práctica y la experiencia en el dispositivo escuela que transita el estudiante de psicología.

Utilizando un aporte realizado por JV. Rubio, en un blog sobre los principios, o características de la complejidad, recopilada de varios autores, se ha seleccionado aquellos principios de la complejidad que intentan dar respuesta a la obra de conocimiento.

Al revisar los principios desde la teoría de la complejidad, el principio de Autopoiesis (que propone Maturana y Varela), es un principio que explicará

muy bien nuestro recorrido metodológico, teniendo en cuenta que hacemos parte indisoluble de la formación de psicólogos, como asesores de práctica que somos.

El segundo principio es el de Borrosidad (que propone Kosko, Zadeh), pues en la acción pedagógica nos hemos preguntado (al igual que autores como Riviere –grupo operativo - y Rogers – grupos de encuentro) sobre lo soluble de los límites definidos entre lo relacionado con el ser y con el saber. Por supuesto, existen principios inseparables de este tipo de problemas como el principio dialógico (Morín) sobre todo al entender el campo de estudio en el problema de investigación.

Finalmente el principio Hologramático (Morín), pues en la unidad que estudiaremos se podrá tener una visión del todo, que es la formación de psicólogos.

4. La Metáfora:

El Laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo.

En el dispositivo escuela, cada semestre ingresan estudiantes; mozos y doncellas que se entregan a la formación. De igual manera, 14 jóvenes ingresaban al Laberinto para ser devorados (dominados) por el Minotauro (currículo), como parte de un sistema que buscan lograr disciplina y control.

El Laberinto (dispositivo escuela), el Minotauro (currículo) y los jóvenes estudiantes que ingresan a prácticas (doncellas y mozos), se relacionan de

manera clara, los vínculos unen a los jóvenes perdidos en el laberinto, con el encierro del Minotauro, que a su vez se relaciona con los jóvenes para saciar su hambre, de manera cíclica. Pero hay una resistencia que aparece con la promesa de romper el ciclo.

Se trata de Teseo, el hijo de Egeo, quien se hace incluir en el grupo de los 14 jóvenes. Él es el héroe reconocido por las doncellas y mozos (estudiantes), que los rescata del Minotauro (del currículo antropófago), Teseo es la encarnación en esta obra de la experiencia vital, es la práctica, que penetra al dispositivo escuela, enfrenta al currículo y salva a los estudiantes.

La experiencia vital impacta a los sujetos, los transforma, los inspira, tal como los héroes lo hacen. Teseo es un héroe, pero no puede simplemente entrar al laberinto, matar al monstruo y salir victorioso, pues el dispositivo es muy intrincado y el Minotauro muy fuerte. Teseo necesita conocimiento y las herramientas para enfrentar su reto, y solo los podrá encontrar con la ayuda de otro personaje, Ariadna.

Ariadna es la hermana del Minotauro, la hija de Minos y Pasífae, quien se enamora de Teseo y le entrega un hilo que lo conduce a través de los intrincados pasadizos del laberinto, ese hilo lleva consigo amor y conocimiento, y también le da una herramienta, una espada mágica para matar al Minotauro. Teniendo en cuenta lo que Ariadna le da a Teseo, podríamos pensar que ella es el docente, es el asesor o supervisor de la práctica, que guía a través del laberinto con un hilo de conocimiento y amor, que da las herramientas para emprender la aventura.

Teseo entra al Laberinto y logra su empresa, mata al Minotauro (currículo), los estudiantes, con el éxito del héroe, rechazan los contenidos enciclopédicos vistos en su carrera o fase fundante, niegan ese control y celebran ver la salida del dispositivo que los mantenía cautivos, es decir trascienden lo instructivo, lo teórico muerto e inerte en el papel, logran a la salida del laberinto contextualizarse en las realidades que ahora abordan, sin desconocer las teorías que los acompañan en su quehacer profesional.

5. El Laberinto y el Minotauro: dispositivos de artificio y control enmascarados en el currículo

Hablar de formación en psicología, no es solamente concebirla como un proceso por el cual se supera una serie de niveles educativos organizados de lo general a lo específico y prepara para el quehacer disciplinar a los futuros profesionales por medio de un currículo académico. Sin embargo por todas las disposiciones nacionales e internacionales a las que se responde para poder cumplir con los estándares de calidad, el Laberinto de Creta puede ser la figura literaria más precisa de un dispositivo de control, que fue creado intencionadamente complejo por Dédalo, para encerrar al Minotauro; con él, Minos ejercía poder, al mismo tiempo que espiaba su culpa por engañar a Poseidón.

El Laberinto de Creta tiene características semejantes a las descritas por Foucault (1975) en su texto "Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión", para referirse a algunos dispositivos de dominación, por ejemplo, este laberinto

vigila, pero también castiga, ejerce formas de poder sobre el estudiante para que obedezca, se adapte, se moldee. En el laberinto una conducta desviada lo lleva por caminos que no van a la salida, es por ello que para la psicología lo más importante es superar la subalternización del ser humano al saber, al conocimiento, lo realmente importante debe ser la andadura del sujeto en sí misma, es un continuum del hacerse a sí mismo, es decir, es la posibilidad de trascender lo meramente instruccional a lo formativo, y esto presupone ir más allá de la educación depositaria de conocimientos, tal y como lo expresaba Freire.

Para Morín (1999) la formación en clave de educación es como un asunto de búsqueda de lucidez, entendida ésta como la liberación, puesto que en definitiva, la lucidez hace referencia al correcto entendimiento de las cosas y termina Morín ratificando que la formación es un asunto capital, que permite “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (p17). Afirmar también Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente, es decir no se puede pensar por separado en clave de formación, quiénes somos de un dónde estamos; de dónde venimos a dónde vamos; (p. 23).

Entendido de esta manera el ser humano no es un ser hecho sino un ser que se hace en el día a día, el concepto en sí mismo hace vecindad con la visión del ser humano como productor de experiencias, es decir, en clave de interacción con el mundo, para construirse a sí mismo en su identidad. Pero,

esto es tan sólo una arista del conjunto de significados que remiten a pensar en el carácter único y reflexivo de un proceso en el que prevalece la voluntad y la necesidad de aprender. Formarse implica una participación activa, no necesariamente vinculada a una sistematización de contenidos como sucede con la educación. Se trata de una apropiación que para Hegel es la cultura, mientras que para otros autores consiste en una transformación o diferenciación.

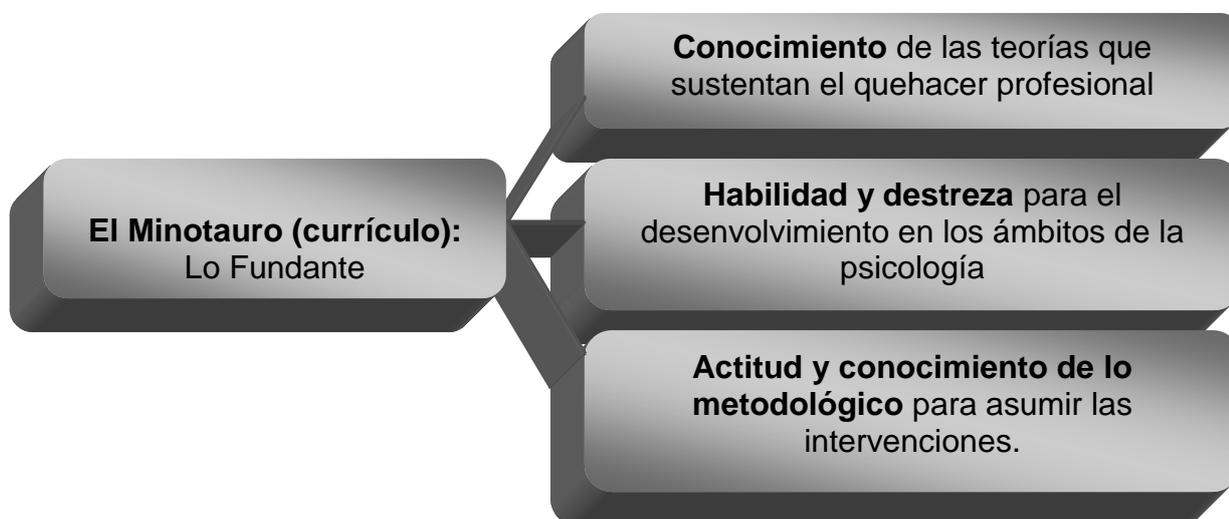


Figura 3: Saberes Fundantes

En el texto de Marín y Tamayo El Currículo Integrado (2008) 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). Al respecto Marín y Tamayo trabajan el concepto en clave de ser humano, que produce y es producido al mismo tiempo, el sujeto que se hace por la noción de formación humana, sus implicaciones, compromisos y responsabilidades (p.16).

5.1 De lo instruccional a lo formativo

El currículo como campo del conocimiento no debe construirse de forma aislada sino que debe nutrirse y relacionarse con la pedagogía y las ciencias de la educación, en relación al quién y al cómo se educa. Partiendo de la premisa que en el proceso educativo se deben de entrelazar el estudiante, el profesor y el saber, sin dejar de lado la didáctica, los modelos pedagógicos adoptados por las instituciones y la cultura en la que se desarrolla el acto educativo, dicho acto debe considerar que en estas instancias se debe encontrar de manera interrelacionada e interdependiente la dialogicidad, la construcción y la resignificación del conocimiento. En este sentido argumentan Marín y Tamayo (2008), la importancia de comprender cómo el educador y el educando son sujetos activos, ambos comprometidos con el acto educativo; no puede concebirse un educando inactivo, simple receptor de contenidos y mucho menos como sujeto inoperante; la concepción con la que se cuenta versa sobre un educando activo, comprometido con su potencial cognitivo que le provee de habilidades analíticas, críticas, sintéticas y con potencial creador que le permite variar, transformar, co-producir y activar el mundo de la vida (p 16).

Del mismo modo, el educador no puede verse como un simple transmisor del conocimiento que de forma vertical, unilateral, sin compromiso y en un profundo monólogo, instituya su palabra como la única y legítima en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El educador más que un instructor, debe ser un acompañante, un guía de los procesos que se dan en el acto educativo;

al tiempo que no debe perder su condición de permanente buscador (Marín y Tamayo 2008 p17).

Al respecto, Francis Dagognet (citado por Wunenburger, 2006, p 13) propone: “recordamos, como todos, esas bellas fórmulas comentadas por Gastón Bachelard: “Enseñar es la mejor manera de aprender”; o también “seguir siendo un escolar es el deseo secreto de un maestro”.

Ahora bien, si el Laberinto con ese Minotauro (currículo) no es solo un dispositivo para confundir, sino que puede cobrar la función de controlar, dado que el educador asume fácilmente el rol de transmisor del conocimiento de forma vertical, unilateral y que instituye su palabra como la única y legítima en el proceso de enseñanza – aprendizaje, entonces hablamos de un laberinto en especial, el Laberinto de Creta.

En relación a lo anterior, el Laberinto de Creta puede ser la figura literaria más precisa de un dispositivo de control, que fue creado intencionadamente complejo por Dédalo, para encerrar al Minotauro; con él, Minos ejercía poder, al mismo tiempo que espiaba su culpa por engañar a Poseidón. El Laberinto de Creta tiene entonces características semejantes a las descritas por Foucault (1975) en su texto “Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión”, para referirse a algunos dispositivos de dominación. Por ejemplo, este laberinto de la mano del Minotauro vigila, pero también castiga y ejerce formas de poder sobre el estudiante para que obedezca, se adapte, se moldee o sea, la educación *subalternizada* al saber disciplinar escenificada en

el discurso de un docente y si además este escribe en revistas científicas que "validan" y "legitiman" su "saber" como miembros de dichos campos, entonces progresivamente estos profesores toman el lugar de "profetas, sacerdotes, brujos" (Bourdieu, 2002, p 38 á 41).

Por otro lado la "Fuerza formadora de hábitos", la escuela proporciona a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino esta disposición general, generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que se puede denominar habitus cultivado (Bourdieu, 2002, p 49).

En lo concerniente al asunto de lo curricular en perspectiva educativa, se plantea que éste debe ser entendido como un camino dinámico y dialéctico, activador de procesos que intentan responder de manera sistemática sobre tres instancias fundamentales: El hombre, la sociedad y la disciplina. Su impacto estaría en el orden de estas categorías, expresándose en las siguientes tendencias básicas:

1. Planeación, construcción y desarrollo del saber.
2. Procesos de innovación y creación
3. Posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje
4. Conceptualización sobre lo humano y la humanidad.

En esta medida, es necesario que la institución educativa, que enfrenta la necesidad de comprender y significar su currículo, deba relacionar su propia cosmovisión (visión, misión, propuesta pedagógica, entre otras) con el mundo (contextos de relación cercanos y lejanos), atendiendo a las diferencias entre lo social, lo simbólico y lo objetual. Se reafirma entonces una intencionalidad, todo acto curricular deberá expresarse en la relación entre comprensión (de actores, flujos de conocimiento y perspectivas) y acción (lo dado en tanto confluencia de lo humano en acto).

No obstante, en lo atinente a lo curricular no existen conceptos totalmente unificados, es por esto que se mencionan las siguientes tendencias:

- El currículo como agregado de contenidos, en donde esta connotación clásica, se hace sobre el plan y organización asignatural.
- El currículo como una sumatoria de experiencias.
- El currículo basado en las experiencias.
- El currículo como posibilidad de recontextualización de los saberes.
- El currículo como posibilidad de entablar relación con el contexto, relaciones con sentido, en tanto se atiende al tiempo y al proceso.
- El currículo como escenario de realización de las comunidades de sentido, en la perspectiva del conocimiento como flujo.

Estas diferentes perspectivas descansan sobre lógicas de pensamientos, en donde se origina una cosmovisión propia de la relación contexto – institución (Marín y Tamayo 2008, p 17 a 19).

No debemos olvidar entonces preguntas como: ¿Cuáles son las inquietudes de nuestros estudiantes? ¿Cómo receptionan, asimilan, se resisten y ponen en juego esos “saberes” que circulan y se construyen en la Universidad? ¿Qué pasa con esos saberes promovidos, después algún tiempo de práctica profesional?

Comenzaré con una breve aproximación histórica a las relaciones entre psicología y pedagogía desde los principales ejes que considero han marcado esa relación, y su apropiación en la práctica pedagógica en Colombia. Esto servirá de marco y punto de partida para la comprensión de lo auténticamente formativo de las implicaciones pedagógicas, desde una perspectiva de la psicología culturalista (Jerome Bruner 2000. p 43).

Dicha aproximación histórica a la relación entre psicología y pedagogía, hace referencia particularmente a la primera mitad del siglo XX. En esta revisión se encuentran tres razones fundamentales para analizar esta época. En primer lugar los primeros años del pasado siglo fueron momentos de gestación de las nacientes ciencias sociales. La segunda razón está asociada a la apropiación de saberes sobre lo humano con pretensión de cientificidad y por un intento de basar el propio saber y prácticas pedagógicas en nociones consideradas “científicas” (Sáenz, 2003). Y la razón final tiene que ver, con el

hecho que el siglo XX ha sido llamado el “siglo del niño”, ya que en ese periodo la producción teórica e investigativa sobre la infancia desde diferentes disciplinas, principalmente la psicología, vivió un crecimiento exponencial (Piaton, 1989).

El precisar que esta revisión no se centrará en la perspectiva de un aporte unilateral de “influencia” de la psicología sobre la pedagogía o viceversa sino en la idea de “intersección”, e incluso lo trasdisciplinar en cuanto ambas se atraviesan con sus saberes y reconociendo que la relación ha sido históricamente de doble sentido y que la pedagogía ha hecho igualmente aportes significativos a la psicología. Esto ha sido reconocido por importantes historiadores de la educación. Algunas citas textuales, a manera de ejemplo:

“Se puede dudar, como lo han hecho algunos, sobre qué tanto aportó la psicología para la consolidación y desarrollo de la pedagogía como disciplina; pero históricamente es indudable que la pedagogía ha sido un escenario muy fértil para el desarrollo del conocimiento psicológico.”
(Sáenz, 2003, p15).

En clave exploratoria se intentará mostrar algunos de los elementos teóricos que marcaron la intersección entre psicología y pedagogía en Europa, Norte América y su influencia en Colombia durante la primera mitad del siglo pasado. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, tanto la psicología como la pedagogía dirigieron sus esfuerzos hacia la búsqueda de una fundamentación científica. La psicología ha estado atravesada desde su

nacimiento por una pretensión de cientificidad, marcada por la creación del primer laboratorio de psicología en Leipzig en 1879. Desde entonces, la psicología experimental estableció su indagación sobre la experimentación, la medición y la formulación de leyes, todas éstas características propias del modelo galileano de ciencia positiva.

Según este paradigma, la cuantificación es requisito “sine qua non” para aproximarse a la realidad; solamente lo medible, lo observable y lo cuantificable son garantía de cientificidad. En Estados Unidos, este modelo de ciencia predominaría de manera hegemónica con el desarrollo de la psicología conductista durante las seis primeras décadas del siglo XX, tanto a nivel básico como en su aplicación práctica al ámbito educativo. La pedagogía, por su parte, recibiría la influencia del modelo de ciencia positivo y particularmente realizaría una aplicación de la teoría conductista en las teorías y prácticas educativas.

El devenir histórico de la pedagogía en Colombia, presenta en las primeras tres décadas del siglo XX el discurso moderno, el cual se encuentra impregnado de un espíritu científico positivista. Este discurso atraviesa “el conjunto de los saberes, los conceptos y los objetos sobre los discursos en la escuela, el maestro, los métodos de enseñanza, los fines de la educación y las estrategias de formación” (Sáenz, Saladarriaga y Ospina, 1997, vol. 2, p 8). Pero aquí lo moderno se asocia con la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados en la enseñanza.

Con respecto al paradigma científico positivista antes señalado, que influenció profundamente la psicología y la pedagogía, donde se señalaba que los fenómenos eran regidos por leyes universales, subyace un desarrollo biológico, psicológico y social acorde con dichas leyes. Acorde a esta concepción existe una “norma”, donde se muestra un desarrollo normal por un lado, y por el otro, un estado de anormalidad reflejado en características individuales que se salen de esa norma. Así, el estudio de las características y diferencias individuales por la medición de características físicas, fisiológicas y psicológicas permeó el escenario escolar y se constituyó en uno de los paradigmas básicos de la psicología educativa. Dicha concepción de lo normal, y lo anormal fue introducida inicialmente por la medicina, que influyó de manera privilegiada la práctica escolar hasta 1920; posteriormente se introdujeron las mediciones de características psicológicas (además de las físicas y fisiológicas) a través de los test de inteligencia y de aptitudes. Esto le proporcionó a la psicología un terreno fértil para su desarrollo como disciplina, y se constituyó en uno de los mayores campos de confluencia entre la psicología y la pedagogía.

La práctica y la imagen del psicólogo educativo estuvo entonces directamente ligada a “la aplicación e interpretación de las pruebas con fines diagnósticos y predictivos, es por ello que esta actividad práctica ha sido, sin duda, una de las prototípicas y de las que más identifican a los psicólogos escolares” (Hernández, 1998, p 21).

En esta revisión y en particular en este ejemplo de la actividad práctica, encontramos también una coincidencia en cuanto a la apropiación de estas prácticas dentro del ámbito escolar en Colombia. Para la década de los años 30 del siglo XX, las Escuelas Normales laicas creadas por el gobierno fueron pioneras en la apropiación del examen fisiológico y psicológico en la formación de maestros. En la Normal Central se crearon laboratorios de psicología infantil y técnicas de medición mental. Con ello se planteaba la necesidad para el maestro de conocer las leyes psicológicas de la infancia y se lo convertía en el portador del saber del examen fisiológico y psicológico. (Sáenz, Saldañariaga y Ospina, 1997, p 32).

Por otro lado dicha teoría evolucionista tuvo en Colombia una expresión particular durante las tres primeras décadas del siglo XX; el énfasis en las condiciones biológicas de la humanidad como especie estuvo asociado a la idea de una raza colombiana degenerada, violenta, enferma y propensa a pasiones sin control. A la educación se le encargó poner remedio a los males de nuestra raza, a través de la aplicación de una férrea disciplina, propia de la pedagogía católica (Sáenz, Saldañariaga y Ospina, 1997, p 33).

En razón de revisar los tres elementos mencionados: la búsqueda de científicidad, el énfasis en la medición de la inteligencia, aptitudes y la influencia de concepciones evolucionistas, podemos extraer algunos elementos de nuevos horizontes de confluencia entre la psicología y la pedagogía.

Con esta influencia de cientificidad tan marcada, la psicología desechó a la mente y a la subjetividad de su vocabulario y de su espectro de explicación y comprensión del ser humano (Bruner, 1987). Dentro del auge conductual-positivista, y más precisamente en oposición a éste, nace y se erige la llamada “revolución cognitiva”, en la segunda mitad del siglo XX. Su impulso inicial consistió en recuperar para la psicología el concepto de mente y de estados intencionales, entendiendo por estados intencionales las creencias, deseos y la creación de significados (Bruner, 1987, p.23).

En base a lo anterior y parafraseando a Sáenz (2003), “a excepción de Dewey y Freinet, las reorientaciones pedagógicas de principios del siglo XX desconocieron la psicología social y el papel del lenguaje en los procesos educativos”, dicho en otras palabras se desconoce el papel de la cultura en la configuración del sujeto, en la educación y en general, en los procesos de socialización que se dan en los diferentes escenarios sociales.

En relación a lo anterior, queda por delante el reto de seguir en la construcción y reconstrucción de un currículo en formación para los psicólogos de nivel universitario, sin olvidar que es de vital importancia revisar los fenómenos cercanos y distantes en el entorno social y cultural en el que se gesta un currículo. Podemos pensar, por ejemplo, en la tensión existente entre la selección de contenidos y el objetivo de formación de destrezas, habilidades, competencias o como se decida llamarlas acorde a cada proyecto educativo institucional. También es vital la necesidad de la integración curricular, el pensar más allá de las llamadas “asignaturas” separadas entre sí. Otro

elemento no menos significativo es el lugar y el papel de la investigación en el desarrollo curricular o la aplicación práctica de la idea del currículum como una construcción permanente.

Lo primero apunta a fijar como punto de partida un principio fundamental: el currículum debe estar centrado en el ser humano. Esta idea se la debemos a Dewey y a otros pedagogos activos, quienes afirman que la práctica pedagógica tiene como eje central el niño. Creo que esto es válido también para la educación universitaria. La razón de ser de nuestro quehacer universitario, junto con el desarrollo y construcción de conocimiento, son nuestros estudiantes en tanto que son seres humanos construidos culturalmente. Pero centrarse en el ser humano no es desconocer lo biopsicosocial, por el contrario es darle fuerza y reconocimiento a la realidad social y contextual.

La tarea aquí es reemplazar la noción de individuo por la de ser humano, sobrepasando así algunas tendencias “psicologizantes” que se preocupan más por la explicación o medición de las diferencias interindividuales en el escenario educativo. La noción de ser humano integra el carácter social y culturalmente construido de la persona, sin que por ello pierda su tendencia a la singularidad. Por otro lado, el concepto implica una acción, un componente activo de la tendencia actualizante en la persona y en su autoconstrucción, apartándose de la idea de un individuo pasivo, predeterminado que recibe y se alimenta solo de las influencias del entorno (Rogers. 1985, p 85).

La expresión subjetiva de la cultura es según Bruner, la creación de significados. En este orden de ideas, el proceso curricular debe girar en torno a la construcción y reconstrucción permanente de significados por parte de estudiantes y profesores, a el proceso de recreación de la cultura a partir de las vivencias subjetivas, entendiendo aquí la cultura como una fuente de instrumentos necesarios para entender y ordenar los mundos individuales en formas comunicables es decir, la comprensión de los fenómenos de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento está siempre situada en un contexto cultural.

5.2 La Formación en Psicología

Hoy en día lo esencial no es seguir en la discusión sobre sí la pedagogía es ciencia o no a la luz de los enfoques epistemológicos clásicos y contemporáneos, no obstante si trataré de dilucidar su estatus desde las perspectivas de la trasdisciplinariedad y el pensamiento complejo que se observa en la contemporaneidad y retomando la tesis textual de Maffessoli:

“Cuando no se tiene ninguna seguridad, sea cual fuere. Hace falta saberse fiar de la sabiduría relativista. Ella “sabe” gracias a un saber incorporado, que nada es absoluto, que no hay una verdad general sino que todas las verdades parciales, pueden entrar en una relación con las otras (Maffessoli, 1997, p.12).

Basado en lo anterior y de cara a la pedagogía, interesa resaltar que la formación (bildung) aparece como una constante referida por los pedagogos, desde Juan Amós Comenio hasta nuestros días, que consiste en formar a las nuevas generaciones de estudiantes en clave de humanidad que propicia mayores niveles de autonomía, inteligencia, pero sobre todo mayor compromiso solidario con su futuro quehacer profesional. En esta misma línea formar a un ser humano es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo en los otros los mismos derechos y la dignidad en clave de humanidad (Flórez, 2005, p. 108). Dice el mismo autor que la formación es fin perdurable, los conocimientos, aprendizajes habilidades y destrezas constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica de sus propias raíces.

El interés por reflexionar sobre la formación y en particular en la formación de de los psicólogos y psicólogas, deviene como pregunta inaugural no solo en esta obra de conocimiento, la Universidad Nacional, para celebrar la creación, hace 60 años, del Instituto de Psicología Aplicada, fecha considerada como el “inicio” de la psicología en Colombia, lanza la misma invitación. Pero antes de seguir adelante, o en términos muy propios del discurso de Morín, hacer trashumancia, en las reflexiones esgrimidas por algunos colegas psicólogos en Colombia, sobre lo que ha significado el desarrollo de nuestra disciplina en aspectos como: caminos recorridos,

realizaciones, cuestionamientos y retos, enmarcados en lo que significa hacer psicología hoy, en un país como el nuestro. Beberé de las reflexiones de unos de los autores invitados más significativos de esta obra de conocimiento. En el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morín, cito textualmente:

“Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta ready made que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana, Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. (Morín, 1999, p.1).

El mismo autor en referencia a enseñar la condición humana, asegura que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Morín. 1999, p. 23).

En el bucle cerebro – mente – cultura. El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (míno), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. La mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro y cultura. Una vez que la mente ha surgido, ella interviene en el funcionamiento cerebral con efecto retroactivo. Hay entonces una triada en bucle entre cerebro, mente y cultura, donde cada uno de los términos necesita a los otros. La mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro.

Finalmente, hay una relación de triada individuo -sociedad -especie. Los individuos son el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por dos individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura. Individuo, especie y sociedad. No se puede absolutizar al individuo y hacer de

él el fin supremo de este bucle; tampoco se lo puede a la sociedad o a la especie. A nivel antropológico, la sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad; la sociedad y el individuo viven para la especie la cual vive para el individuo y la sociedad. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin: son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad. Sin embargo, podemos considerar que la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos constituyen nuestro propósito ético y político sin dejar de pensar también que ellos constituyen la finalidad misma de la triada individuo, sociedad y especie. La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana (Morín. 1999, p. 24 a 29).

Volviendo a lo específico de la formación del psicólogo, aun y pese a que en algo se ha superado la mirada científica, aún no se ha podido incorporar en nuestros procesos de formación y en especial en nuestros currículos la premisa de Eurípides “que es esperarse lo inesperado”. En el fin del siglo XX se ha sembrado y aún emerge una mirada diferente en clave de humanidad frente a los fenómenos socio – culturales, sin embargo la comprensión de la incertidumbre irremediable de la historia humana, se está reconfigurando e invita a teorías y posturas educativas a resignificarse para poder entender lo abierto, lo crítico y lo complejo de la era planetaria.

En el pedido social que se endosa al psicólogo de hoy, el anterior contexto nos permite reconfirmar que vivimos en un mundo cuyas condiciones de vulnerabilidad y exclusión social se han agudizado en los últimos años y estas no se pueden explicar desde una sola postura teórica o epistemológica. Todo esto produce una vida precaria, que, en términos de Judith Butler (2006), significa reconocer nuestra condición de dependencia de otros seres humanos. Reconocimiento que, a su vez, puede traducirse en prácticas de solidaridad frente a los otros, o en prácticas de indiferencia, como una forma de negar esta vulnerabilidad. De acuerdo con la autora, la precariedad de la vida: “nos obliga a pensar nuestra dimensión social y política en términos de interdependencia” (Buttler, 2006, p. 54).

Para las Facultades y Programas de Psicología, pensar la propuestas curriculares de formación ha implicado, como se observa en los pensum académicos colgados en sus portales web, tener en cuenta las constantes y cambiantes orientaciones del Ministerio de Educación, establecidas en el proceso de acreditación y reacreditación para los estándares mínimos y de alta calidad que modifican casi que semestre a semestre la planeación universitaria y sus proyectos educativos. Así mismo, estos lineamientos llevan a directivos y docentes a considerar el desarrollo de la disciplina en los contextos nacionales e internacionales, para ubicar los movimientos y enfoques más relevantes en la formación del pregrado. Los programas se han debatido entre las propuestas que reconoce la American Psychological Association -APA-, en términos de formar investigadores-científicos, científicos-profesionales y

profesionales, y los lineamientos señalados por la Federación Europea de Asociaciones de Profesionales de Psicología. En este último caso se piensa la formación de los estudiantes desde dos componentes: un núcleo básico de formación y uno avanzado. Nuestras propuestas curriculares combinan elementos sugeridos por las dos organizaciones, todo ello en interacción con las necesidades de nuestros contextos locales, regionales y nacionales, la cual ha consistido en 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. Todo esto se da en una época caracterizada por la porosidad entre las fronteras de los distintos enfoques y entre los campos de conocimiento disciplinar e interdisciplinar.

Lo que ha caracterizado la pregunta por la formación y las distintas reformas curriculares que se hacen en los últimos años en los programas, ha sido el constante debate entre la comunidad de profesoras y profesores. Así mismo, han participado estudiantes, egresados, personas que trabajan con psicólogos en calidad de empleadores o compañeros de trabajo, pero estos últimos con un papel muy poco activo en las decisiones de cambio. Y si bien considero que para el interrogante en torno a la formación de psicólogos y psicólogas son importantes las discusiones sobre las escuelas psicológicas, el plan de estudio, la definición del componente del núcleo básico y el de formación avanzada, las relaciones entre los métodos cuantitativos y cualitativos, quisiera centrarme en algunas reflexiones más generales para pensar los procesos de formación de nuestros estudiantes. Si bien estas consideraciones se refieren a la psicología, quizá también tendría que pensarse

en el debate abierto y colegiado para pensar los procesos de formación hoy en la Universidad, que enfrenta retos como los señalados por Boaventura de Sousa Santos, en su libro *La Universidad en el siglo XXI* (2005). Dichos retos se refieren a mantener su servicio educativo como un bien público, y no como una mercancía más en este mundo globalizado. En segundo lugar, se relacionan con la defensa de la autonomía científica y pedagógica en las instituciones educativas, que por efecto de los lineamientos nacionales e internacionales pareciéramos rumbo a un camino no muy claro de estándares de homogeneidad. Es aquí donde cobra relevancia la obra de conocimiento y su planteamiento metafórico, en cuanto que los dispositivos escuela que transitan los estudiantes se asemeja a un laberinto, uno que controla, pero a la vez castiga, solo hay que ver las innumerables versiones de pensum en cada programa, aclarando que no es mi posición estar en desacuerdo de todos los cambio, solo que algunos de cara a responder solo a los estándares de alta calidad, parecen más cosméticos que estéticos.

Un tercer desafío señalado por de Sousa Santos, es la construcción de un conocimiento que llama pluriuniversitario, y que caracteriza como: “aquel que obliga al diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica”. Se trata de conocimientos que propicien una relación más fuerte entre la ciencia y la sociedad. Esto último se asocia, a su vez, con la naturaleza del proyecto político que movilizan las universidades a través de sus procesos de formación y sus investigaciones, lo cual demanda, a los

programas universitarios, develar de manera permanente la dimensión de los intereses que los mueven, sus propósitos y las formas en que se relacionan con la construcción de proyectos de sociedad (De Sousa Santos, 2005, p. 34).

En consideración a lo anterior, se debería promover en los estudiantes al menos algunas de las siguientes capacidades, para poder responder a estos retos que señala De Sousa Santos: instalar el deseo por 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.

En cuanto a instaurar el deseo por la pregunta, el hombre es el animal de la pregunta, decía el maestro Carlo Federici. “Somos seres de la pregunta”. Gracias a ella, rompemos certezas, desnaturalizamos fenómenos, sospechamos de lo dado. La pregunta nos lanza a la exterioridad, al encuentro con el otro, a la apertura al diálogo. La pregunta nos invita a adentrarnos en explicaciones o comprensiones más complejas sobre los procesos, las relaciones, los fenómenos, los hechos, los datos. La pregunta desequilibra, crea incertidumbre, vacíos, nos permite movernos.

Sin preguntas no podría avanzar el conocimiento. “La pregunta es como la cuerda tensada de un arco que dispara la búsqueda del investigador” (Peña, 2006, p. 1). Para el logro de tal objetivo es preciso que las y los estudiantes se aproximen a ellas de forma sistemática a través de la práctica de la “indagación”, partiendo de las diversas fuentes que pueden suscitarlas,

esto dentro del marco de lo cotidiano en los encuentros entre docentes y estudiantes como por ejemplo la reflexión y la pregunta por la vida misma dentro de la cotidianidad de los estudiantes, en una sesión de clase, en la lectura de un texto, en el reporte de una investigación, en la información que reciben de manera constante de los distintos medios de comunicación, la discusión de expertos, etc. Esto facilitaría el devenir en complejidad y en capacidad para la comprensión de las distintas realidades a las cuales los estudiantes interpelan.

Dicha práctica de la indagación se podrá constituir, a su vez, en base para los procesos de formación en investigación como la plantea José Bleger. Partiendo de los cuestionamientos emergentes, que los mismos estudiantes vivencian en el encuentro con las realidades sociales en las que se encuentran inmersos de sus vivencias, de sus intuiciones, de sus convicciones, de sus primeros conceptos, podremos, gradualmente, transitar hacia las preguntas del discurso de nuestra disciplina (Bleger, 1985 p. 56).

En cuanto al conocimiento histórico y geográfico, nuestros estudiantes deben dejarse cuestionar por sus realidades sociales, esto implica la contextualización de los marcos teóricos y metodológicos importados de los lineamientos de la APA o de La Asociación Europea de Psicología, pero más importante aún, es entender los desarrollos de los marcos teóricos referenciales de nuestros territorios y en especial de nuestros países latinoamericanos.

El psicólogo Ignacio Martín-Baró decía hace algún tiempo que el desarrollo de la psicología en América Latina estaba intrínsecamente relacionado con el desarrollo de las sociedades occidentales, y que, a su vez, la psicología estaba constituida prioritariamente por las producciones realizadas en los que hoy en día se conocería como los centros hegemónicos de poder. Por ello nos invitaba a examinar los problemas específicos de nuestros pueblos, sin lo que él llamaba “las orejeras de los marcos teóricos”, los cuales, en ocasiones, se convertían en un a priori que sesgaba la realidad y limitaba, de manera interesada, nuestras comprensiones (Martín-Baró, 1987, p. 117).

En cuanto a reconocer nuestra capacidad de movernos en contextos diferentes, el profesor Antanas Mockus señala que dicha diversidad cultural puede ser una fuente de enorme potencialidad para relacionar los distintos eslabones del sistema educativo (Mockus, 1994). Se podría agregar que esta diversidad también potencia los distintos ámbitos de la vida social. Mockus acude al concepto de “anfibio cultural”, para referirse a aquella persona, ya sea educador, estudiante o profesional, que logra desenvolverse de manera fluida, en distintas tradiciones culturales y en diferentes ámbitos de la vida. Es decir, aquella persona que puede establecer distintas interconexiones.

El anfibio cultural podrá realizar “recontextualizaciones”, “traducir” conocimientos que se producen en un ámbito particular, por ejemplo, en la universidad y llevarlos a contextos comunitarios, educativos u organizacionales.

El anfibio cultural será aquel que pueda, a partir de sus conocimientos y saberes, enriquecer perspectivas y complejizar comprensiones sobre problemáticas específicas, así como a buscar alternativas de transformación de las mismas. Poder desarrollar prácticas como anfibio cultural le permitirá a nuestros estudiantes fortalecer su capacidad para generar conocimientos pluridisciplinarios, como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2005). Conocimientos que, al entrar en diálogo con personas y grupos sociales diferentes, se enriquecerán y ganarán a su vez en profundidad y pertinencia.

Las prácticas de “recontextualización” que propone el anfibio cultural posibilitarán también la circulación de los conocimientos que se producen en distintos ámbitos, al fortalecer la transformación de sus marcos de referencia cognitiva y las normas de relación con los otros; es decir, los referentes éticos para actuar frente a los demás. Estas prácticas de “recontextualización” le demandarán a las y los estudiantes ponerse en el lugar del otro, para poder entender sus marcos de referencia, sus expresiones, sus representaciones del mundo. De este modo enriquecerán sus comprensiones y flexibilizarán los marcos de explicación y actuación en los distintos ámbitos de la vida (De Sousa Santos, 2005, p. 54).

Y por último y no menos importante, frente a la capacidad compasiva como elemento fundamental en la formación, expresa la filósofa Martha Nussbaum, en su libro *El cultivo de la humanidad* (2001), escrito a propósito de la reforma de la educación superior en Europa, que si bien es necesario conocer los hechos y el mundo en el cual vivimos, ello resulta insuficiente en el

marco de una formación que exige entendernos con los otros y comprender sus motivos y razones para vivir.

Esta capacidad tiene relación con imaginarnos narrativamente al otro para poder sentir con él, en otras palabras, dicha capacidad resulta familiar para los psicólogos y psicólogas en general; pero en una escuela en particular la conocemos como “la empatía, actitud incondicional y transparencia”. Estos conceptos se referencian en el marco de la psicología humanista, y dan cuenta de lo imprescindible en la relación terapeuta cliente dentro de los muchos ámbitos de nuestro quehacer. Esta capacidad la ejercemos cuando nos enfrentamos a trabajar con el dolor de las personas; cuando debemos entregar un resultado de una prueba de selección a alguien que no resultó elegido para un cargo; cuando debemos entregar los resultados de una evaluación psicológica; cuando le pedimos a una persona enfrentar una evaluación para efectos de un trabajo de investigación (Rogers, 1985, p 81 a 97).

6, El Laberinto y Teseo: la experiencia vital en la práctica profesional

Cuando se pasa del dispositivo escuela (los saberes fundantes) a las prácticas profesionales (los saberes optados), hay una resistencia que aparece con la promesa de romper el ciclo del Minotauro (currículo). Se trata de Teseo, el hijo de Egeo, quien se hace incluir en el grupo de los jóvenes. Él es el héroe reconocido por las doncellas y mozos (estudiantes), que los rescata del Minotauro (del currículo antropófago), Teseo es la encarnación en esta obra de la experiencia vital, es la práctica en sí misma, que penetra al dispositivo escuela, enfrenta al currículo y salva a los estudiantes. La experiencia vital impacta a los sujetos, los transforma, los inspira, tal como los héroes lo hacen. Teseo es un héroe, pero no puede simplemente entrar al laberinto, matar al monstruo y salir victorioso, pues el dispositivo es muy intrincado y el Minotauro muy fuerte. Teseo necesita conocimiento y las herramientas para enfrentar su reto.

Para la gran mayoría de los docentes y los estudiantes universitarios, la formación práctica en el espacio universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En este espacio de formación, se destaca particularmente la experiencia vivenciada o experiencia vital (Teseo) como se denomina en esta obra de conocimiento, dado que el profesional en formación se encuentra con una serie de realidades, dinámicas y fenómenos que demanda de dicho profesional en formación, intervenciones contextualizadas para cada ámbito en particular acorde a las realidades emergentes en dichas realidades y no a las clasificaciones psicopatologizantes que sugieren los manuales diagnósticos.

Esta experiencia vital (Teseo) por ser un momento de «iniciación» en la vida profesional, implica un encuentro con los conocimientos adquiridos en la etapa fundante que les aporta el currículo (El Minotauro), y con las realidades humanas, familiares y sociales que intentará intervenir con los recursos teóricos y metodológicos adquiridos. Es por ello que la práctica se convierte así en una situación de consolidación del aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo, contemplado como un componente obligatorio en el territorio colombiano dentro de un plan de estudio para optar al título profesional. Este tipo de espacio práctico puede variar en cuanto a su duración e intensidad según el plan de estudios.



Figura 4: Saberes Optados

Para los estudiantes de Psicología de la Funlam, en el plan de estudio está dispuesto el desarrollo de las prácticas en los tres últimos semestres de formación, iniciando en el octavo semestre y terminando en el décimo semestre. Las prácticas profesionales se pueden desarrollar en diferentes ámbitos de aplicación de la psicología, estos son: clínico, educativo, social y

organizacional, cada uno de estos tiene definido el rol que se asume como profesional en formación, su objeto de estudio y objetivo de intervención, dichas actuaciones son reguladas por un Manual de Prácticas construido por la comunidad académica y de cara al Decreto 2376 de 2010; emanado por el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación colombianos, que regula las acciones en prácticas por medio de los convenios docente – asistencial para el talento humano en salud.

En la actualidad prácticamente todas las carreras universitarias han ido incluyendo un periodo de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica. Se trata de iniciativas aún en proceso de formulación e implementación en algunas carreras, sin una fundamentación clara (fundamentación, por cierto, de la que también carece con frecuencia, la parte académica del resto del Plan de Estudios, pero, al menos ésta suele apoyarse en la tradición), y en las que hacen mucha mella las habituales dificultades para colocar en lugares aceptables a un número considerable de estudiantes.

Con todo este marco referencial, cabe valorar como un avance significativo en la organización de las carreras, esta nueva relevancia que se otorga a la formación práctica en contextos reales de nuestros estudiantes. Las profesiones se han hecho excesivamente complejas como para que la academia pueda cubrir todos los frentes. Así, como decía el dicho Masai, «para educar a un niño, hace falta toda la tribu», también podemos reconocer que para formar a un buen profesional se precisa de la colaboración de toda la

sociedad. No sólo de los empleadores, como se insiste ahora, sino de los profesionales solventes, de los líderes de la cultura, de la política, de la acción social. Una colaboración destinada a enriquecer la oferta formativa y los estímulos que ofrezcamos a nuestros estudiantes; una colaboración que enriquezca tanto a quien la da como a quien la recibe; una colaboración que saque provecho de la globalización y de las nuevas tecnologías de la comunicación. Una colaboración capaz de ir sentando las bases de una auténtica «sociedad del aprendizaje» de la que tanto se habla pero de la que aún estamos lejos. En ese escenario se desarrollan las prácticas (Zabalza Beraza, 2011, p. 21 a 43).

En la revisión del tema de prácticas, más que hacer un estado del arte, lo que se buscó fue hacer un breve estado de la cuestión entorno a las prácticas, ya que resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de «prácticas», con especificadores que refieren esas prácticas a una determinada carrera: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), prácticas en empresas, etc.; «inducción» (Collinson, et al, 2009), cuando el modelo de prácticas se hace al final de la carrera. En algunos países iberoamericanos mantienen la denominación de «pasantía» (Darling-Hammond, 2006)

Con todo, el proceso seguido en este apartado de la terminología es interesante y muestra cómo han ido evolucionando los conceptos en torno a las prácticas. Proceso que, en cierta forma, ha avanzado en paralelo con el concepto que se tenía, y se tiene, sobre la formación universitaria e incluso, con otras ideas más generales como por ejemplo, la relación entre teoría y práctica.

No es frecuente que las carreras universitarias, sobre todo aquellas de ciclo corto y, presumiblemente, más centradas en una formación práctica de los estudiantes (enfermería, licenciaturas, trabajo social, algunas ingenierías, etc.) dejen de contar con los periodos de prácticas «out-door» en su proceso de formación. Las instituciones universitarias entienden que esa parte de la formación constituía un componente necesario y la incluyeron sin reticencias en su oferta formativa y en la organización de los estudios. Sin duda, eso permite en este momento que las carreras consoliden más sus prácticas como espacio de consolidación del aprendizaje, incluyendo la existencia de instancias institucionales responsables de su desarrollo tales como, profesorado especializado que cuenta con experiencia profesional de campo previa o simultánea a su docencia académica y conoce de cerca el mundo profesional al que se envía a los estudiantes, instituciones colaboradoras y, en general, procedimientos regulados y estables para llevarlo a cabo. En general en las instituciones universitarias, la denominación predominante de este periodo formativo es el de *Prácticas*, con el adjetivo que les correspondiera en función de la carrera (prácticas clínicas y hospitalarias, educativas, sociales, empresas, etc.). Podríamos decir, por tanto, que las prácticas es una pieza

relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, p. 314).

Es habitual encontrar que la actividad docente se asemeja a una caja negra (los docentes explican sus lecciones, los estudiantes toman sus apuntes y los estudian para después reproducirlos en sus trabajos o en los exámenes), en realidad en la actualidad poco se sabe de cómo se desarrolla ese proceso interior que llamamos aprendizaje. Se logra reconocer en dichos procesos los *inputs* (lo que ingresa explicaciones, materiales, teorías y metodologías) y los *outputs* (los productos que elaboran nuestros estudiantes y en los que se basará su evaluación o certificación final como se conoce en la Funlam), pero no es muy claro el cómo se llega de unos a otros, ni por qué en unos casos el resultado es exitoso y en otros no lo es. Durante bastante tiempo, la docencia universitaria se ha despreocupado de esta cuestión, convirtiendo «el aprendizaje» en un problema que afecta sólo a los estudiantes y son ellos y ellas quienes deben resolverlo (Zabalza, 2006, p. 317).

La enseñanza y el aprendizaje se han considerado tradicionalmente componentes, estancos e independientes. Enseñar era la tarea del profesorado y de ellos dependía que se hiciera bien o mal. Aprender era la tarea de los estudiantes y de ellos dependía el que tuvieran éxito o no. Ninguno de los dos supuestos es correcto, obviamente, pero todavía subsiste una notable predisposición a tomarlos como principio práctico de acción. Esa

situación es aplicable al conjunto de las actividades formativas, pero el vacío que genera la caja negra es mayor aún en el caso de las prácticas (Zabalza, 2006, p. 318).

La tarea en clave de formación es aclarar ese agujero negro, al menos, es lo que tratan de hacer los modelos de aprendizaje.

Cuanto más sepamos de los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos. No debemos olvidar que los «modelos» constituyen formas de representación retrospectiva (reflejar en un esquema lo que se está haciendo), pero también un marco de referencia prospectivo (organizar lo que se va a hacer de acuerdo a un modelo). Resulta tan obvio lo dicho hasta aquí que produce un cierto sonrojo mencionarlo. Pero me da la impresión de que, aún así, generaríamos una notable incomodidad si preguntáramos a los responsables académicos de nuestras Facultades cuál es el modelo de aprendizaje en el que han basado las prácticas de su carrera. Incluso si esa pregunta se hiciera en Facultades de Psicología o Educación a las que se supone especialistas en modelos de aprendizaje. Y, sin embargo, la ausencia de un modelo claro que defina la organización de las prácticas es, en mi opinión, la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes (Zabalza, 2006, p. 322).

Con todo lo anterior pareciese evidente que la forma de aprender en contextos profesionales reales, como sucede en las prácticas, es diversa de la que se utiliza en un contexto académico. Y no porque ésta haya de ser teórica y aquella práctica. Éste suele ser un imaginario habitual en los estudiantes (aprendemos mucho más en las prácticas, que en los desarrollos teóricos de las clases), pero también en algunos asesores (supervisores) de prácticas también se puede visualizar dicho imaginario.

Este imaginario incluso subyace, en algunos programas de prácticas revisados para efectos de esta obra de conocimiento. Esto no implica dejar de tener muy claro que ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la fase fundante y el aprendizaje en lo optado, es decir en la práctica, contienen elementos teóricos y prácticos. Zeichner (2010) entiende que las universidades propician un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles. Probablemente sea así, pero la cuestión básica que se debe destacar aquí es que, al igual que el resto de los momentos de la formación, la práctica se justifica por los aprendizajes que propicia. Es por ello que pensadores como Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizando buenas experiencias de formación a través de la práctica, resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas.

De cualquier forma, es vital reafirmar que los aprendizajes en la práctica están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. Es por ello que se torna evidente la necesidad de acudir a buscar fundamentación epistemológica en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y en el contexto, tal y como lo sugiere Edgar Moran (1999).

En palabras de Freire el reto hoy en la formación y en particular en las prácticas implica ir más allá de la educación depositaria de conocimientos. En especial si el desarrollo de la fase optada (prácticas) se hace el campo de lo humano y en el campo de la educación, dicho desarrollo provoca a la reflexión frente al continuo devenir del individuo en su contexto social y cultural. Pensar en formación y prácticas hoy, es favorecer la premisa expresada por José Bleger (1985), donde nos invita, como instituciones educativas, a no centrarnos solo en abrir más campos de trabajo, sino en favorecer más el trabajo de campo, esto implica que los nuevos profesionales en formación se dejen cuestionar de lo cotidiano, de lo humano, de lo social y así lograr una auténtica praxis entre lo real y las teorías que los acompañan en su fase fundante, es un auténtico despliegue del ser humano (sujeto) tal y como lo explicaba Boisier (1999). En otras palabras es pasar la barrera de la domesticación y mero adiestramiento, a la formación integral.

Dice Deleuze, en diálogo con Foucault: "La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de

muro y se precisa la práctica para agujerearlo...Una teoría es como una caja de herramientas...es preciso que sirva, que funcione...” (Foucault. 1992. Pág, 84)

Pero es un sujeto, con sus propias determinaciones el que utiliza estas herramientas, un sujeto entramado con otros en redes grupales y comunitarias.

En el año 1962, José Bleger, en una conferencia que se cita en *Psicohigiene y Psicología Institucional*, convoca a los psicólogos a ampliar su ámbito de trabajo “pasando de actividades individuales a sociales”. Para ello, expresa, debe construirse un marco conceptual adecuado y desarrollar nuevos instrumentos de trabajo: “conocimientos y técnicas que pueden hacer viable el trabajo y fructíferos los principios...estos instrumentos solo pueden ser logrados enfrentando paulatinamente la tarea, porque solo en esa experiencia viva se pueden ir gestando” (Bleger.1994. Pág. 44).

Bleger unía en una totalidad dinámica intervención e investigación, decía: “no se puede ser psicólogo si no se es al mismo tiempo un investigador de los fenómenos que se quieren modificar” y consideraba que el ámbito de intervención específico del psicólogo debe trascender la asistencia en la enfermedad ampliándolo a otros ámbitos, que consideren al hombre en situaciones concretas y en sus vínculos interpersonales presentes y pasados.

Cada ámbito requiere de un marco teórico particular, con categorías adecuadas y metodologías específicas y teniendo en cuenta estos elementos en la intervención de la psicología social, se visualiza la supervisión a nivel grupal como un espacio terapéutico tal y como se emplea en la intervención social o comunitaria (Bleger.1994. Pág. 46).

En el desarrollo del proceso de intervención psicológica, social, social-comunitaria o clínica, la supervisión propicia la relación dinámica entre las teorías y las prácticas motivando una actitud investigativa, pero ¿Cuál es el marco teórico que ilumina las problemáticas que hay que fortalecer para trabajar las situaciones fenomenológicas que una comunidad plantea? A este interrogante decía Ignacio Martín-Baró: “ que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín-Baró. 1998. Pág. 314). El reto de la Psicología y la Psicología Social-Comunitaria en América Latina es fortalecer los procesos que los pueblos realizan en busca de mejores condiciones de existencia.

Como se puede observar hasta aquí en este estado de la cuestión, la diversidad de metodologías y enfoques en los planes de estudio que acompañan las prácticas en clave de aprendizaje es diverso y nutrido, pero en particular referenciaré uno de dichos modelos y es el del *aprendizaje* experiencial de Kolb (1984) que conjuga y complementa algunos de los enfoques más interesantes surgidos en los últimos años: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente

experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo (Zabalza, 2006, p. 322).

Finalmente el aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. (Kolb, 1984, p. 38).

7. El Laberinto y Ariadna: la supervisión en la práctica profesional

En la obra de conocimiento uno de los tantos vestigios que se persigue, tiene que ver con los verdaderos y auténticos alcances de la supervisión en los procesos de acompañamiento a estudiantes en prácticas de psicología de los últimos semestres de formación profesional y estos a su vez se recrean en el mito.

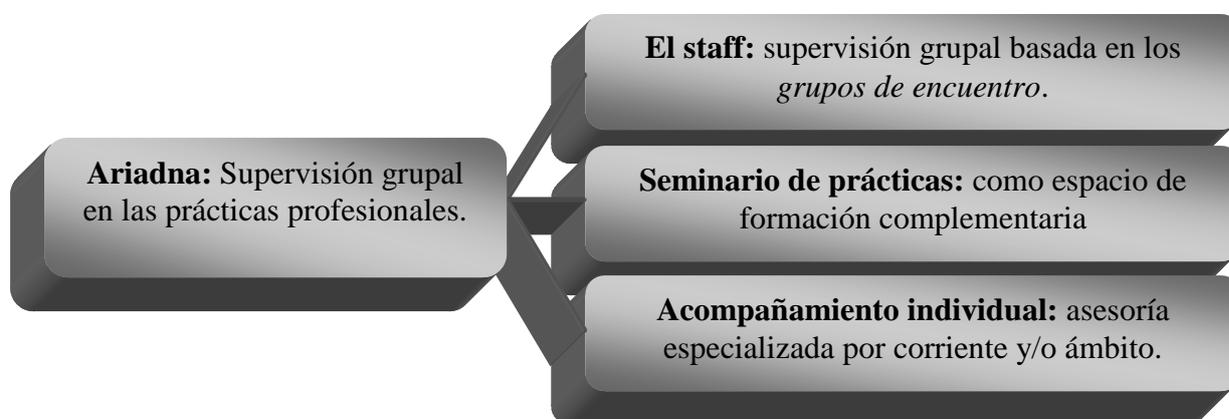


Figura 5: La Supervisión Grupal

En particular en esta re-creación, Teseo como experiencia vital (las prácticas) es un héroe, pero no puede simplemente entrar al laberinto, matar al monstruo y salir victorioso, pues el dispositivo es muy intrincado y el Minotauro (currículo) muy fuerte. Teseo necesita conocimiento y las herramientas para enfrentar su reto, y solo los podrá encontrar con la ayuda de otro personaje. Ariadna es la hermana del Minotauro, la hija de Minos y Pasífae, quien se enamora de Teseo y le entrega un hilo que lo conduce a través de los intrincados pasadizos del laberinto, ese hilo lleva consigo amor y conocimiento, y también le da una herramienta, una espada mágica para vencer al Minotauro (currículo). Teniendo en cuenta lo que Ariadna le da a Teseo,

podríamos pensar que ella es el docente, es el asesor o supervisor de la práctica, que guía a través del laberinto con un hilo de conocimiento y amor, que da las herramientas para emprender la aventura.

Una etapa fundamental del proceso de formación de los psicólogos, tanto en el nivel de pregrado como de postgrado, son las prácticas profesionales, el *interinaje* (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p. 31) o el *practicum*, que corresponde a un ciclo de formación en el que se complementa la instrucción teórica con la práctica en ámbitos diversos del quehacer laboral del psicólogo y que tiene la particularidad de la existencia de una supervisión profesional de un psicólogo en formación. “Muchos Estados exigen un periodo de experiencia supervisada a los licenciados antes de que éstos puedan obtener su licencia” (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p. 31). En muchos países incluido Colombia, algunas de estas actividades son normalizadas por el Estado (Decreto 2376 de 2010 del Ministerio de la Protección Social y Ministerio de Educación).

En Colombia la supervisión, se realiza de varias maneras, las más destacadas, y que le dan base a la presente revisión, son *la supervisión uno a uno* y *la supervisión grupal*. Estas supervisiones en términos generales, tienen como fin para el practicante “afinar sus habilidades, desarrollar su experiencia en áreas adicionales o poder hacer consultas sobre casos (...) también puede ser de ayuda para superar los retos emocionales asociados con el trabajo clínico” (Robiner, Fuhrman y Bobbitt, 2005, p. 31).

Si bien en la antigüedad, según lo describe Platón, la educación tenía un fin frente a la defensa y guardia del Estado “*todos ellos deben quedar al margen de los oficios manuales y dedicarse en forma exclusiva a prepararse para la defensa y el gobierno de la ciudad*” (L. Banchio, 2004), en la era Arcaica (Redondo, 2001) el ideal de educación apuntaba al establecimiento de la armonía entre lo corporal y lo espiritual la Kalokagathia (kalós: bello y Agathós: bueno) un educar para la vida. Algo parecido a lo que plantea Rogers (1987) frente a la redefinición del concepto "educar". Rogers, argumenta que el concepto de educar debe substituirse por el de "relacionarse". Los supervisores de hoy (asesores de práctica) acompañan y facilitan los procesos de aprendizaje, pero no solo frente a la dimensión del saber y saber hacer, también deben profundizar la dimensión del ser, tal y como lo buscaban los griegos frente a una preparación para la vida.

La *supervisión uno a uno* ha sido el modelo dominante en los programas de psicología en Colombia y ha sido tradicionalmente descrito como un modelo eficaz y del que se obtienen resultados exitosos. Sin embargo, en una Institución Universitaria Privada de la Ciudad de Medellín, la Fundación Universitaria Luis Amigó, se ha venido desarrollando desde 2008 un modelo de supervisión grupal, que cumple con los fines descritos, ya mencionados, por Robiner, Fuhrman y Bobbitt (2005, p. 31) y con las exigencias que realiza el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, evidenciado lo anterior en su Resolución 12737, que le otorgó en 2010 al Programa de Psicología de dicha Institución, la Acreditación de Alta Calidad; en el documento de la resolución plantea que una de sus fortalezas es la experiencia de prácticas, cito

textualmente “y, en particular, el modelo de acompañamiento en las prácticas de los estudiantes durante los tres últimos semestres, donde se integran los procesos de formación profesional y personal de los estudiantes con la proyección social del Programa”.

Por lo tanto, existe la necesidad de pensar y re-pensar en un modelo alternativo al modelo tradicional uno a uno, que adicional al cumplimiento de los fines plantados por Robiner, Fuhrman y Bobbitt (2005, p. 31), favorezcan otros elementos que se interponen en el proceso formativo, parafraseando a Morín, elemento hologramáticos interpuestos en la complejidad del proceso formativo que no acaba, que no está escrito.

En el año 1962, José Bleger, en una conferencia que se cita en *Psicohigiene y Psicología Institucional*, convoca a los psicólogos a ampliar su ámbito de trabajo “pasando de actividades individuales a sociales”. Para ello, expresa, debe construirse un marco conceptual adecuado y desarrollar nuevos instrumentos de trabajo: “conocimientos y técnicas que pueden hacer viable el trabajo y fructíferos los principios...estos instrumentos solo pueden ser logrados enfrentando paulatinamente la tarea, porque solo en esa experiencia viva se pueden ir gestando” (Bleger, 1994, p. 44).

Bleger unía en una totalidad dinámica intervención e investigación, decía: “no se puede ser psicólogo si no se es al mismo tiempo un investigador de los fenómenos que se quieren modificar... (Bleger, 1994, p. 46)” y

consideraba que el ámbito de intervención específico del psicólogo debe trascender la asistencia en la enfermedad ampliándolo a otros ámbitos, que consideren al hombre en situaciones concretas y en sus vínculos interpersonales presentes y pasados. Cada ámbito requiere de un marco teórico particular, con categorías adecuadas y metodologías específicas y teniendo en cuenta estos elementos en la intervención de la psicología social, se visualiza la supervisión a nivel grupal como un espacio terapéutico tal y como se emplea en la intervención social o comunitaria.

En la supervisión grupal, el sentido y el método empleado coincide con lo que Edgar Morin define del método, visto este como “el camino, ensayo generativo, estrategia *para y del* pensamiento”. (Morín, 2002, p. 16), en otras palabras es un camino que se construye al andar. Desde lo abierto, crítico y lo complejo, el método invita a transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre. No precede a la experiencia, emerge durante ella y se presenta al final como un camino que nunca se transitará de la misma manera.

El método en la supervisión grupal requiere del ejercicio del pensamiento estratégico y de cierta habilidad artística o artesanal, propia del trabajo con situaciones únicas, conflictivas, inéditas, que interpelan la ciencia y la creatividad en el desarrollo formativo del psicólogo en prácticas. El método al igual que en la supervisión se incorpora el error, se aprende de él, interroga y confronta con certezas y verdades a supervisor y supervisados. El método respeta el misterio, incluye lo que se “resiste a los esfuerzos de la racionalidad y de la existencia inconmensurable de dimensiones y realidades fuera de la norma” (Morín, 2001, p. 26) y esto mismo aparece en los encuentros de

supervisión grupal, estos encuentros contienen el conocimiento y acción, necesita del pensamiento colaborativo y solidario, entre los supervisados y el supervisor, sostienen la tensión entre lo uno y lo múltiple, entre lo planeado y la novedad, entre el sujeto y el colectivo.

La supervisión grupal es entonces “un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes” (Fernández, 2007, p.1). La supervisión grupal es definida como una co-visión: **mirar con otro** la tarea, en un camino que se recorre al andar. “Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita **saber hacer**, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas”. (Fernández, 2007, p.1).

Esta supervisión está sostenida en una ética del autocuidado, como un proceso que adquiere una doble responsabilidad: cuidar al paciente, grupo, institución, comunidad con la cual el profesional trabaja y también procurar el cuidado del psicólogo que opera en esos ámbitos, de cara a poder comprender e interpretar adaptativamente desde su dispositivo, a los requerimientos de la comunidad y la tarea; a las necesidades de los supervisados, las características del supervisor; al marco institucional en que se realiza y sobre todo a las teorías que lo sostienen (Fernández, 2007, p.1). Es por ello que el supervisor utiliza distintas estrategias que permiten generar saltos hacia la complejidad, agregar dimensiones hasta entonces ocultas para las personas que supervisa, teniendo claro, pero muy claro que este que este proceso no se agota nunca, ni teórica, ni metodológicamente.

En el desarrollo del proceso de intervención psicológica, social, social-comunitaria o clínica, la supervisión propicia la relación dinámica entre las teorías y las prácticas motivando una actitud investigativa, pero ¿Cuál es el marco teórico que ilumina las problemáticas que hay que fortalecer para trabajar las situaciones fenomenológicas que una comunidad plantea? A este interrogante decía Ignacio Martín-Baró: “ que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín-Baró, 1998, p. 314) El reto de la Psicología y la Psicología Social-Comunitaria en América Latina es fortalecer los procesos que los pueblos realizan en busca de mejores condiciones de existencia.

La perspectiva de la complejidad nos permite analizar cada situación como un holograma de procesos macro-sociales e institucionales, ampliando y reduciendo niveles de análisis, a manera de un zoom multidimensional. (Najmanovich, 2006, p.41)

En este espacio de supervisión se pueden trabajar las elaboraciones de estrategias, el análisis de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, la implicancia subjetiva, las formas de registro, individuales y colectivas. La coproducción del equipo, que requieren formas de registro que favorezca la sistematización y responda a los objetivos estratégicos del quehacer psicológico. También es muy importante resaltar que en la supervisión cuando se acompaña como supervisor el proceso de formación de los futuros psicólogos, es muy grande la tentación de corregir o de señalar errores cuando

estamos escuchándolos, en ocasiones nos cuesta aceptar cada uno de los distintos aspectos personales o teóricos que el estudiante nos está mostrando (la ilustración y el enciclopedismo). Por muy encubierta que sea nuestra desaprobación, igual la persona puede percibirla y esto afectaría de manera significativa la confianza y el clima de no censura. Cualquier tipo de evaluación externa puede representar para algunas personas una amenaza, la que inhibe la creatividad en el proceso educativo. Incluso una evaluación positiva puede sonar tan amenazadora como una negativa. Mientras más libre de juicios y evaluaciones pueda mantenerse una relación, más fácil resultará para la otra persona llegar a la comprensión de los fenómenos que intenta comprender. Cuanto más comprendido, acompañado y aceptado se sienta el supervisado por su supervisor, más fácil le resultará abandonar sus mecanismos de defensa y comenzar un auténtico proceso aprendizaje, es decir un “des –a- rrollarse”.

Regresando a la principal reflexión y sus emergentes, el supervisor en el proceso de auténtica formación debe crear un clima de aceptación en el grupo, aceptar a sus supervisados como son y ayudarles a que se acepten a sí mismos y entre sí.

El desarrollo en clave de formación en los encuentros de supervisión grupal, se puede definir como un espacio de sostén para la planificación, desarrollo y evaluación de los momentos de inserción, del supervisado a sus procesos de ágora bio – grafica de la formación integral

Otro momento importante a tener en cuenta es el cierre y despedida del equipo del campo de trabajo, que implica la evaluación del desarrollo del

proceso de supervisión y la posibilidad de nuevas aperturas. Aquí también se juegan dimensiones socio-cognoscitivas y afectivas. El trabajo con los grupos de supervisados genera redes y por ello genera afectos que se despliegan con racionalidad y tiempos a veces diferentes a los que marcan los procesos formales.

La supervisión es el vehículo mediante el cual teorizamos nuestras prácticas e interrogamos las prácticas desde distintas miradas teóricas e interdisciplinarias, es un trabajo que muchas veces queda velado, se omite que hay un proceso en el que se hace la teoría y se piensa la práctica, con esfuerzo, mediante un trabajo. En esta tarea la supervisión tiene una dimensión reflexiva que aporta a recrear prácticas y teorías.

No hay supervisión sin equipo. La complejidad del campo de la supervisión requiere de perspectivas interdisciplinarias, transdisciplinarias, intersectoriales y a veces interculturales. Desarrollar un método de supervisión es al mismo tiempo pensar en el equipo-grupo que lo desplegará. El método en la supervisión debe incorporar el deseo, la imaginación utópica, la incomodidad, la tensión entre lo instituido y lo instituyente, entre lo individual y lo colectivo.

Es rescatar en los encuentros supervisados las reflexiones y experiencias con las comunidades, ya que estas comunidades y las personas con las que se trabaja poseen saberes de experiencia, saberes prácticos ligados al hacer, acompañados por mayor o menor nivel de reflexión sobre sí mismos. Dichos saberes que deben ser incorporados, valorados, tenidos en cuenta, son el punto de partida de nuestra intervención. Ello no quiere decir

que debemos quedar apegados a ellos acríticamente. Dice Paulo Freire: "El respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural, punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo." (Freire, 1999, p. 82) "Por intermedio de estos saberes un sujeto individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma" (Beillerot, 1998, p. 91) En este esfuerzo transformador del hombre de su hábitat nace la cultura. El saber es acción y reflexión, acto y palabra y se convierte en insumo invaluable en la re-creación por parte del supervisor y sus supervisados de las experiencias de los psicólogos en formación en sus lugares de práctica.

El Psicólogo social Rolando García describe un "principio de continuidad funcional de los procesos constructivos del conocimiento" (García, 2000, p. 48). Esta continuidad se da a nivel subjetivo (continuidad entre el pensamiento infantil y el del adolescente, entre el pensamiento cotidiano y el científico) y a nivel colectivo; las instituciones y comunidades también realizan procesos colectivos de aprendizaje que se enriquecen mutuamente, tal y como se busca en los espacios de supervisión grupal.

Supervisor, supervisado y comunidades pueden ir generando procesos que se enriquecen mutuamente en espirales superadoras. La investigación-acción-participativa es quizá el instrumento privilegiado para esta construcción colectiva. A partir de esta metodología de investigación los conocimientos producidos no solo se socializan en la comunidad científica sino también en los grupos desde los cuales se realizó la investigación-intervención (Pichón Riviere, 1978, p. 43).

La supervisión deberá tratar, en este punto, en generar procesos para que se produzca creativamente el conocimiento colectivo y para que un campo dinámico de saberes no se “agote en la repetición institucional de certezas” (Fernandez, 2006, p.96) generando condiciones de transversalidad conceptual, metodológica, institucional.

Alberto Bialakosvsky describe la comprensión y la coproducción investigativa como parte de los procesos de investigación acción. “Comprender es dirigirnos como estructura cognoscitiva interactiva al hecho social en cuyo centro se encuentra el padecimiento, padecimiento social como materialidad incluida en otra materialidad que son las relaciones sociales. Comprender es por una parte conmovearse, asistir al escenario social y subjetivo sin la posibilidad real de impedir perturbarse con el padecimiento del otro. En realidad la insistencia de la metodología &–tradicional positivista- consiste en un vano intento por objetivizar, cosificar, esta relación de conocimiento. El método científico encubre esta lucha discursiva en el rediseño del juego por la verdad.” (Bialakowsky, 2005, p.103).

En las prácticas profesionales los saberes científicos se encuentran y relacionan con los saberes populares o empíricos, los saberes individuales con los colectivos. Este encuentro de saberes y prácticas está sujeto a la tensión entre la complementariedad y la dominación en el escenario comunitario. La mirada meta-epistemológica que aparece en el eje ético político da cuenta de la necesidad de construir un marco de acuerdo y debate, entre el supervisor y los supervisados, que toma aspectos valorativos, posiciones ideológicas, miradas políticas. No se puede trabajar en una comunidad, sin tomar en cuenta las

tensiones políticas, la existencia de redes clientelares, el devenir histórico del barrio, los planes sociales que lo atraviesan, los intereses que se ponen en juego en las acciones colectivas. Aquí la ética del cuidado se opone, como dice Leonardo Boff, a la ética de la conquista, el cuidado “permite la eclosión de la inteligencia y el afecto, es orientador anticipado de todo comportamiento” El cuidado supone respeto a la autonomía, a la autogestión, a lo diferente (Boff, 2003, p. 23).

Para Rogers el concepto "educar" debe substituirse por "relacionarse", la idea misma de "mis alumnos", debe modificarse. Los supervisores (docentes - asesores) no son "dueños" de sus supervisados. Son solamente aquellos que acompañan y facilitan el proceso de aprendizaje en quienes ingresan a la fase práctica de sus carreras para que éste se transforme en competencias del ser y el hacer como lo plantea Ansorena (2003). La función del supervisor debe ser cambiante y flexible, deben considerarse como un recurso que el grupo de supervisados puede utilizar de la manera que les resulte más significativa, debe ser un participante más del grupo.

Si bien la supervisión es definida como una co-visión como se apuntó en párrafos anteriores, en el campo terapéutico y en el proceso de formación no debe ser entendida de diferente forma. Tanto para el proceso terapéutico como para el proceso de aprendizaje, el objetivo a perseguir es mirar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar. Para Fernández (2005), es la “Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que permita el saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas”.

Esta tarea está sostenida en una ética del cuidado, como un proceso que adquiere una doble responsabilidad: por un lado, el supervisor debe velar por el cuidado de los pacientes, grupos, instituciones, comunidades con la cual el supervisado trabaja y también procurar el cuidado del supervisado que opera en estos ámbitos, de ahí que el supervisor tal y como lo plantea Roger debe trascender el concepto de educar por el de relación. Supervisar las prácticas profesionales no es un espacio solamente de profundización teórica y metodológica, este tipo de encuentros deben favorecer no solo el crecimiento intelectual, sino el personal y por ende las competencias que el futuro profesional debe introyectar para el resto de su ejercicio profesional.

Este componente según lo planteado en el anterior párrafo, se torna importante en el tema de las competencias, puesto que tal y como lo enuncia Boyatzis (1990), una persona es competente en la medida que ese conjunto propio de rasgos de personalidad, motivaciones, roles y conocimientos, se saben emplear para el logro de un objetivo que se persigue.

El paradigma de las competencias va mas allá de los imaginarios de nuestra forma de enseñar, es algo que invita y provoca pensar por encima de la aparente y necesaria importancia de la ilustración y el enciclopedismo en los espacios académicos.

Antes de proseguir veo importante aportar con una definición de competencias, pero en este párrafo no pretendo apelar a las múltiples definiciones que se pueden encontrar sobre las competencias, sin embargo resalto la definición de uno de los autores que más ha trabajado el tema de las

competencias. «**Competencia es una característica propia de una persona, que puede ser una motivación, un rasgo, un aspecto de su personalidad o rol social, o una suma de conocimientos que la persona utiliza ante una situación particular para el logro de un resultado**» (Boyatzis, 1990. P.165).

Regresando a la principal reflexión de este capítulo, el supervisor en el proceso de facilitación de las competencias debe crear un clima de aceptación en el grupo, aceptar a sus supervisados como son y ayudarles a que se acepten entre sí mismos. Rogers señala tres condiciones fundamentales para el éxito de toda relación humana, tanto la de terapeuta y cliente, como la existente entre padres e hijos y en el caso especial de mi reflexión el supervisor y los supervisados:

- Autenticidad
- La aceptación incondicional
- La empatía.

La autenticidad: En la supervisión de las prácticas quien ejerce el rol de facilitador en la relación supervisor - supervisado, debe mostrarse tal como es, sin pretender desempeñar un papel directivo, expresando en forma transparente sus propios conocimientos y sentimientos. No se trata de aparentar que conoce todas las respuestas cuando no es cierto, esto implica que la persona tiene que empezar por aceptarse a sí misma, es decir, si procuramos comunicarnos con alguien desde nuestro centro interno (la esencia) conseguimos tocar al otro en su propio centro y así podemos hablar de verdaderos procesos de aprendizaje.

La aceptación incondicional: En la relación supervisor – supervisado hay que aceptar al otro con todas sus características, nos gusten o no, valorándolo como esa persona única que es, sin intentar amoldarlo a nuestros propios criterios. Esto resulta más fácil una vez que uno se ha aceptado a sí mismo. Se ha aprendido por propia experiencia que el camino al cambio pasa por la aceptación de lo que se es. Esto implica, a veces, tener que aceptar su hostilidad, su enojo, su crítica peyorativa. En el modelo de supervisión siempre se debe tener presente qué es lo que deseamos conseguir en el proceso de formación y aprendizaje por competencias.

Cuando se acompaña como supervisor el proceso de formación de los supervisados, es muy grande la tentación de corregir o de señalar errores cuando estamos escuchándolos, en ocasiones nos cuesta aceptar cada uno de los distintos aspectos personales o teóricos que el supervisado nos está mostrando (la ilustración y el enciclopedismo). Por muy disimulada que sea nuestra desaprobación, igual la persona puede percibirla y esto afectaría de manera significativa la confianza y el clima de no censura. Cualquier tipo de evaluación externa puede representar para algunas personas una amenaza, la que inhibe la creatividad en el proceso educativo. Incluso una evaluación positiva puede sonar tan amenazadora como una negativa. Mientras más libre de juicios y evaluaciones pueda mantenerse una relación, más fácil resultará para la otra persona llegar a la comprensión de los fenómenos que intenta comprender e intervenir en el desarrollo de sus prácticas. Cuanto más comprendido, acompañado y aceptado se sienta el supervisado por su

supervisor, más fácil le resultará abandonar sus mecanismos de defensa y comenzar un auténtico proceso de aprendizaje.

La empatía: En la relación supervisor – supervisado hay que esforzarse en vivenciar la situación y los sentimientos de la otra persona, procurar introducirse dentro de ella hasta el punto de poder intuir aquello que ella misma no ve. Esto depende en gran medida de la sensibilidad desarrollada por el supervisor en su experiencia como facilitador de aprendizajes. Esta comprensión empática exige no olvidar que se trata de los sentimientos de otra persona y no de los nuestros. Si lo que escuchamos tiene alguna relación con problemas o sentimientos nuestros, es muy fácil identificarse con ellos y sufrir el dolor del otro como si fuera nuestro. La identificación nubla nuestro raciocinio y nos impediría ver con suficiente lucidez cómo podríamos ayudar al otro a clarificar sus propios problemas. Se trata de no sentirse deprimido por su depresión, ni angustiado por su angustia, lo ideal es poder entrar en el mundo privado del otro y ver sus sentimientos, motivaciones, conocimientos y aprendizajes sin juzgar ni evaluar, tal como él los ve, para posteriormente orientarlo teórica y metodológicamente en términos de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. (Rogers, 1985, p. 98).

Desde el dispositivo de supervisión se trabaja con el equipo como grupo las competencias que se deben adquirir en los procesos de formación abordando los conflictos interpersonales, favoreciendo la interdisciplinariedad, la mirada intercultural, la co-visión de los fenómenos, los marcos teóricos y metodológicos que soportan nuestras competencias en el quehacer

profesional, además este tipo de dispositivos estimulan la coproducción investigativa y la mirada reflexiva acerca de las propias transformaciones personales y profesionales sostenidas en la ética del auto - cuidado.

8. El laberinto y su salida: la trashumancia de un proceso de formación de la mano de Ariadna

Cuando los psicólogos en formación están dentro del Laberinto, recorriendo las calles y encrucijadas que artificiosamente se les diseña y sienten la confusión al no acertar la salida, sueñan, pero a la vez se angustian con la llegada de Teseo (prácticas), el gran momento de la verdad de su formación. Esta experiencia vital de las prácticas los confrontará y los pondrá en escena frente a una persona, familia o comunidad. En dicho encuentro deben de tratar de buscar los puntos de encuentro de los contenidos de sus clases, las reflexiones y análisis de fenómenos a partir de postulados teóricos, etc., vivenciados en su fase fundante del dispositivo escuela, de ese currículo (Minotauro) que controla y vigila sus actuaciones y que a veces es muy distante de las realidades sociales y humanas, con esas realidades que ahora los cuestiona profundamente. En el dispositivo escuela aprende una serie de discursos disciplinares apoyados en postulados científicos que guían las acciones; en otras palabras, en sus maletas llevan los saberes enciclopédicos de las ciencias hegemónicas e imperantes en nuestros currículos. Su aparente sueño aún lleno de temores y angustias es la salida del dispositivo escuela, de los saberes fundantes a los saberes optados.

Dice Deleuze, en diálogo con Foucault: “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa la práctica para agujerearlo. Pero es un sujeto, con sus propias determinaciones el que utiliza estas herramientas, un sujeto entramado

con otros en redes grupales y comunitarias, que asume el reto de entender el laberinto al que ingresa. (Foucault, 1992, p. 84)

Los hallazgos y emergentes en esta obra de conocimiento, dan cuenta de las transformaciones vivenciadas por los psicólogos en formación, fruto del análisis de las percepciones a nivel cognitivo, emocional y comportamental que emergen en los actores sociales (estudiante – supervisados y docentes – supervisores). Las fuentes de dichos emergentes son extraídas de las entrevistas, las evaluaciones de desempeño en las agencias y los grupos focales.

Esta observación en clave de determinar cuáles son las transformaciones cuando pasan del dispositivo escuela (lo fundante) al dispositivo de práctica (lo optativo), dan cuenta de varios elementos poderosos en los cambios experimentados por los estudiantes a nivel cognitivo, emocional y comportamental.

8.1. El inicio en Teseo (prácticas): el ingreso a la experiencia vital de los practicantes – supervisados en nivel 8.

En la entrevista cuando se le pregunta al estudiante de nivel 8, cual son sus expectativas o imaginarios al iniciar su práctica, las percepciones relatadas describen el temor que enfrentan con una serie de posiciones anticipatorias a la acción, es decir, en el plano de lo cognitivo, no encuentran fácilmente como se articulan las teorías que han recibido en su formación fundante, con las realidades individuales y colectivas de las comunidades que intervienen en su formación optada.

Perceptualmente dicha interacción con los fenómenos y comunidades lo vivencian como una experiencia amenazadora, donde se enfrentan a un sin número de evaluaciones y estas a su vez generan juicios a priori. Por ello cuando se hace referencia a lo cognitivo, se referencia la forma como el estudiante procesa la información por efecto de una trashumancia en los niveles de conocimiento (teorías y marcos metodológicos) recibidos en el dispositivo escuela que proporciona el currículo (Minotauro). El término cognición etimológicamente del latín *cognitio*, que significa razonar e implica el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales, lo cual nos lleva a deducir la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como facultad o capacidad mental (Bruner, 1987, p.38).

En el proceso educativo el estudiante recibe una serie de saberes disciplinares que lo introducen al conocimiento del ser humano, sin embargo relatan que dichos conocimientos al momento de enfrentar las realidades individuales, grupales y sociales no son tan claros en el marco de la praxis entre teoría y práctica, en este orden de ideas, los estudiantes cuando constantemente preguntan por el que debo hacer, cual es la receta de intervención están dando cuenta que solo recuperan de su sistema cognitivo, aspectos de conocimiento, reconocimiento y algo de entendimiento.

Cuando se les indagó sobre cómo es el proceso de apropiación de las herramientas (teóricas y metodológicas) utilizadas para el ejercicio de las prácticas, un 70% de los supervisados del nivel 8 expresaron lo siguiente: [*es como tratar de explicar lo que se observa con la gente y los pacientes por*

medio de las teorías y en particular desde lo psicopatológico”]. Como se puede apreciar en esta respuesta, lo que intenta el supervisado es tratar de explicar y comprender los síntomas, fenómenos o comportamientos, observados en las realidades que aborda desde de las teorías que recibió a lo largo de su etapa fundante, en palabras de Paul Ricoeur, las teorías se ocupan de la explicación a lo que se puede llamar una acción básica, pero llegar al entender el contexto nos habla de una acción humana donde se implica el supervisado y lo conduce a una necesidad de intervención (Ricoeur, 2000, p. 161), de ahí el constante pedido a los supervisores de facilitarle las recetas de intervención, una especie de A.B.C.; de los dispositivos de intervención clínicos, su atención y angustia se centra en el hacer. Otro aspecto emergente de las respuestas obtenidas por medio de las entrevistas, es cuando se les indaga por el aspecto de la interpretación, dado que desde la hermenéutica cada que un ser humano se enfrenta a un texto o contexto es importante explicar, comprender e interpretar. En este apartado de la entrevista las respuestas más recurrentes fueron: [*la interpretación surge de la observación directa que se hace con los pacientes o grupos de la práctica, de ahí uno lo presenta al supervisor y luego intenta que concuerde con lo que dice la teoría*”]. El nivel más general de conocimiento es el de sentido común ligado al mundo de la vida. Se ha denominado también “pre-comprensión del mundo de la vida”. Es el nivel más básico de conocimiento, es espontáneo, no consciente y generalmente no razonado ni sometido a crítica ni reflexión; en él cabe la opinión. (Seiffert, 1977, p.99). En las primeras interpretaciones que se reciben de los supervisados, dan más cuenta del sentido común que desde la mirada clínica del psicólogo y no es de extrañar, ya que muchas veces en el dispositivo escuela, reciben la imposición

(Minotauro), de modelos teóricos y metodológicos que no proceden de los contextos reales de su propia práctica. En este punto las interpretaciones y la comprensión difiere de lo que propone la realidad, es decir, lo que se intenta con lo observado, es el intento por explicar a la luz de una teoría lo que se cree que subyace a un fenómeno, pero en realidad es un salto entre explicar e interpretar, sin comprender en profundidad el contexto. En este momento del inicio en la experiencia vital, se observa como la explicación teórica fuerza la comprensión de la realidad, con el sueño o la angustia de creer que se está interpretando y por ende se le dará respuesta al pedido social con una intervención. La comprensión de un contexto va más allá de la explicación, es reconocer en profundidad lo que los otros seres humanos a nivel individual o colectivo, quieren decir o piensan sobre la base de signos, síntomas o comportamientos de todo tipo en los que se expresa su vida psíquica, por otro lado, la interpretación al igual que la comprensión va más allá de la explicación simple de los signos, si bien para poder interpretar se requiere de explicar y comprender tal y como se dan los fenómenos, la interpretación implica una mirada sistémica de lo observado, en clave del raciocinio clínico en psicología, es poder determinar que la realidad psíquica observada es más de lo que el supervisado quiere expresar.

Para la experiencia vital en prácticas (Teseo), la interpretación del mundo es el conjunto de referencias abiertas, críticas y complejas, la interpretación aquí, es poder establecer la relación del hombre con el mundo o entorno significativo, pero ya no en busca de darle sentido a partir de unos postulados teóricos, en palabras de Morín (1999), es un camino que se construye al andar, que no sólo va en una línea expresada e interpretada

desde los conocimientos enciclopédicos de las ciencias hegemónicas que tratan de explicar lo complejo del hombre en relación consigo mismo y el entornos. Las realidades que emergen en los procesos de intervención de las prácticas, no son propiedad de las teorías de una ciencia o disciplina en particular, son en su esencia connatural al mismo hombre, las teorías en sí no se pueden comprender e interpretar cabalmente sin poseer algún conocimiento del terreno cultural y personal del cual surge (Rogers, 1985, p.83). En resumen el estudiante – supervisado, cuando enfrenta por primera vez las experiencia vital (Teseo), lleva en su caja de herramientas como lo describe Foucault (1992), una serie de teorías que explican al hombre y su misión es tratar de hacer una autentica praxis de la realidad observada a dichas teorías; de ahí que cuando se enfrenta al mundo real encuentre que la vida no es como un rompecabezas que solo hay que armar de manera lógica y con el respaldo de una instrucción teórica que indica orden lógico. La realidad que encuentra le desestabiliza potentemente y lo lleva a pasadizos nunca antes vistos en el laberinto de los saberes fundantes, ésta realidad no se asemeja a nada antes visto, el hombre en sí, intenta desarrollar-se, bajo unas dinámicas no tan fácil de explicar, comprender y mucho menos interpretar.

En este primer momento, aflora uno de sus más profundos miedos expresados en las respuestas de la entrevista. Ante la pregunta como aborda lo teórico y lo metodológico en el ejercicio de las prácticas, el 70% de los entrevistados respondieron [*la verdad yo siento como si no supiera nada, es como si se me hubiese borrado todo lo que aprendí en clase*]. Esta respuesta da cuenta que al momento empieza a emerger una de las primeras transformaciones; y tiene que ver con el **darse cuenta**, esto lo lleva a tener

una reflexión potente; y es que con toda su caja de herramientas sólo han logrado atinar a una explicación de la realidad y que la comprensión y la interpretación los invita a dejar por un momento de lado las teorías, en palabras de Martín - Baró, “ que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Baró, 1998, p. 314).

En el plano de lo emocional, emergen en los estudiantes una serie de manifestaciones que pueden generar trastornos o alteraciones psicológicas. Dichas emergencias se asocian con reacciones depresivas leves, ansiedad generalizada, angustias, fobias específicas y sociales y sus tendencias fueron las siguientes:

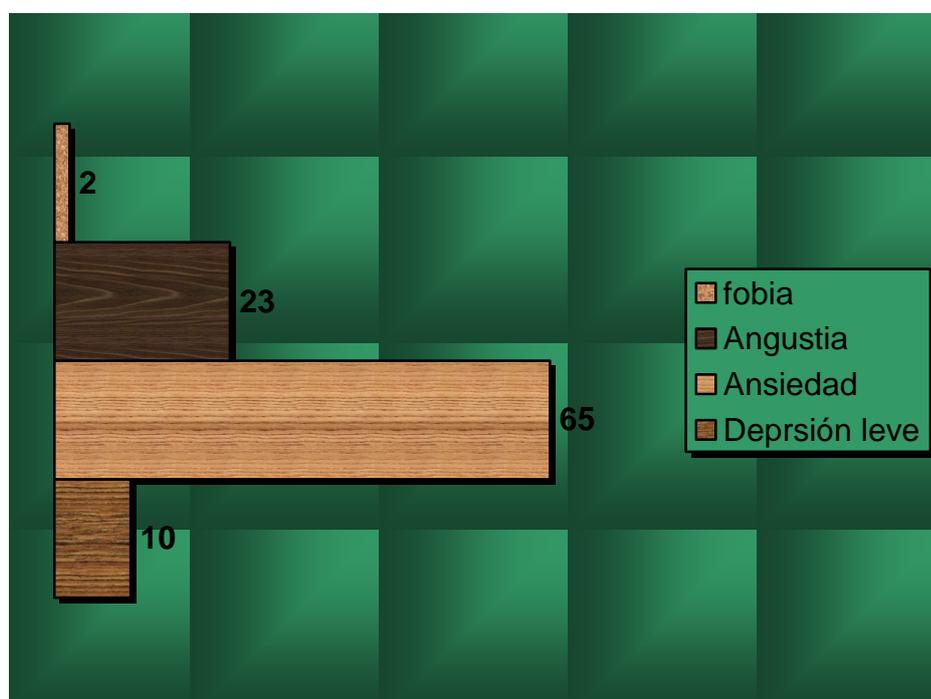


Figura 6: Componente Emocional Nivel 8

Cuando se hace referencia a la depresión leve, que nos arroja una tendencia del 10% de los entrevistados, podemos decir que es la sensación de sentirse triste, decaído emocionalmente y con características o sintomatologías de pérdida de interés en las cosas que antes se disfrutaban (OMS, 2003).

En cuanto a la ansiedad con una tendencia del 65% de los entrevistados, esta se referencia como la condición de una persona que experimenta una conmoción, intranquilidad, nerviosismo o preocupación excesiva, presentado síntomas en lo intelectual, tales como: dificultades de atención, concentración y memoria, aumento de los despistes y descuidos, expectativas negativas, rumiación, pensamientos distorsionados e importunos, incremento de las dudas y la sensación de confusión (Lazarus, 1976, p. 118).

Referente a la angustia que presenta una tendencia del 23%, el concepto de angustia viene del latín *angustiā* (“angostura”, “dificultad”), la angustia **es la** congoja **o** aflicción. Se trata de un estado afectivo que implica un cierto malestar psicológico, acompañado por cambios en el organismo (como temblores, taquicardia, sudoración excesiva o falta de aire). La angustia puede ser una reacción ante el peligro o ante algo desconocido, incluso puede sentirse angustia sin una causa precisa (Beck, 1981, p. 214).

Por último en cuanto a las fobias que presentó una tendencia del 2%, podríamos decir, que la fobia es un miedo intenso, persistente e irracional hacia un objeto, situación o actividad específica, debido al cual el individuo lleva una vida limitada. También puede definirse como un conjunto de reacciones que

tienen las personas cuando se encuentran frente a una cosa o situación que le infunde miedo (O'connor, 2008, p. 75).

A nivel comportamental se observan emergencias de reacciones comportamentales de tipo defensivo, evitativo y psicossomáticos asociados a sintomatologías de enfermedades gastrointestinales, migrañas y tensión muscular y las tendencias arrojadas fueron:

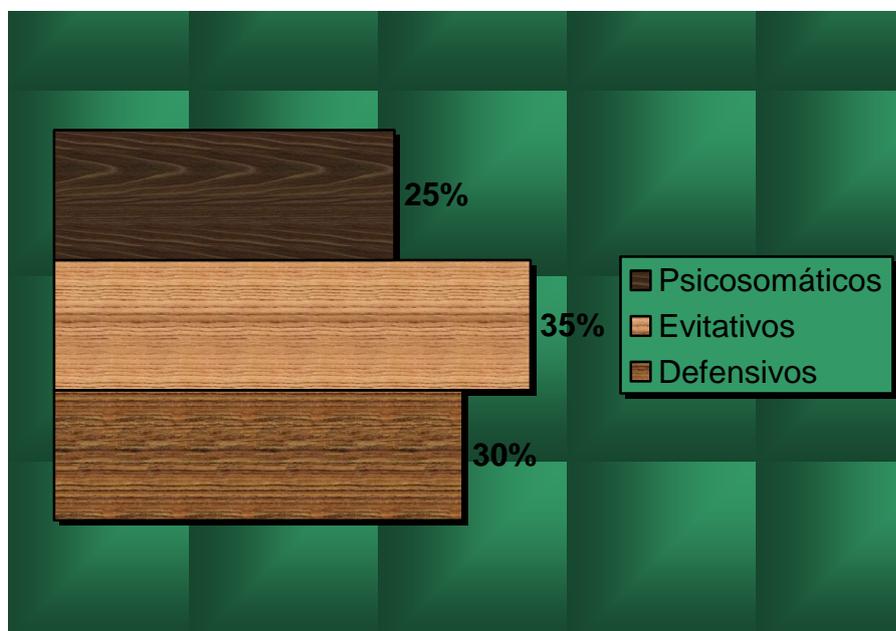


Figura 7: Componente Comportamental Nivel 8

Cundo se hace referencia a las reacciones comportamentales de tipo defensivo, con una tendencia del 30% de los entrevistados, se refiere a la segunda reacción ante situaciones frustrantes. Esta reacción comportamental tiene como finalidad defender o proteger nuestras estructuras del Yo o Si Mismo contra fracasos, daños al ego o pérdida de autoestima. Por lo general esta respuesta comportamental inconsciente, en el sentido que reaccionamos

de manera casi automática. Todos los seres humanos responden en algún momento o forma de manera defensiva ante los demás y no hay nada anormal respecto a este tipo de comportamiento. Es una manera típica de resolver algunas de las dificultades a las que se enfrenta toda persona. Si se utiliza de modo eventual, esta conducta no es peligrosa y de hecho, puede ser favorable para reducir tensiones, angustias o ansiedad. Sólo cuando se usa en exceso se generan problemas psicológicos graves (Bandura, 1987, p. 225).

En cuanto a las reacciones comportamentales de tipo evitativo, que arrojan una tendencia del 35% de los entrevistados, esta se caracteriza por una huida de tipo conductual, emocional y cognitiva. Con respecto a la parte conductual, evitan el iniciar o el responder a la iniciativa de otros que quieren relacionarse con ellos, evitar llamar la atención sobre uno mismo a través de distracciones, en especial en situaciones sociales (Bandura, 1987, p. 225).

Por último las reacciones comportamentales de tipo psicossomático, arrojaron una tendencia del 25%, de los entrevistados, este tipo de reacción se caracteriza por síntomas físicos donde las causas son múltiples, pero donde los factores emocionales juegan un rol importante. Estas reacciones afecta habitualmente a un órgano o a un sistema fisiológico. Las manifestaciones fisiológicas son las que acompañan normalmente ciertas emociones, pero ellas son más intensas y más prolongadas. Emociones reprimidas tienen una acción fisiológica que, si son durable y suficientemente intensas, pueden ocasionar perturbaciones de la función, usualmente asociadas a en síntomas como la gastritis, colon irritable y cefaleas (Bérubé, 1991, p. 130).

Con respecto a lo emergente en el diálogo con los asesores – supervisores (Ariadna) en el grupo focal, las respuestas no difieren mucho de los hallazgos develados por la entrevista. En cuanto a lo cognitivo, los supervisores logran observar en los supervisados del nivel 8, procesos básicos de conocimiento, es decir, algunos de ellos llegan a las prácticas (Teseo) con un buen arsenal de definiciones teóricas, pero no necesariamente comprende los conceptos que enmarcan dichas definiciones. En este orden de ideas los supervisores parten sobre la base que este ya es un punto de partida, el proceso de supervisión en sí solo, no es un espacio de profundización teórica, tampoco es un espacio de recetas de intervención; en el espacio de supervisión se puede dar lo que se conoce en pedagogía como la obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica. Obstinación didáctica porque hay que construir constantemente situaciones de aprendizaje lo más adaptada y lo más rigurosa posible, es decir llevar al supervisado a la fase de comprender en contexto y poder interpretar a la luz de las teorías, pero ya no en una visión de subordinación y domesticación emanada por las teorías. Por otro lado la tolerancia pedagógica porque el docente debe respetar la voluntad de aprender que posee el supervisado (Meirieu, 2004, p. 86), es decir en los saberes optados de la práctica, el supervisado ya trae un aspecto aunque sea motivacional que lo llevaron a la elección del campo y la escuela psicológica de donde beberán para poder intervenir, en palabras de Rogers (1987) la libertad de aprender, entendida esta como ese espacio en el psiquismo del ser humano libre de censura y subordinación que no se conforma con el conocimiento enciclopédico o lo instruccional del supervisor (Rogers, 1987, p.76).

Particularmente y en consecuencia con los postulados no directivos del dispositivo clínico de la psicología humanista, en la Funlam se implementó la supervisión grupal en el programa de Psicología, este modelo de supervisión se basa epistemológica y metodológicamente en los grupos de encuentro de Carl Rogers, que favorece la autonomía, no solo en la dimensión del saber sino en la del ser. En cuanto a lo no directivo se trata de darle cuerpo o sentido al acompañamiento en construcción con el otro, de ahí que en el análisis de los grupos focales, los supervisores apoyados en las evaluaciones con los cooperadores de agencia, ratifiquen que cuanto más comprendido, acompañado y aceptado se sienta el supervisado por su supervisor, más fácil le resultará abandonar sus mecanismos de defensa y comenzar un auténtico proceso aprendizaje, es decir un “des –a- rrollarse”.

A manera de resumen de lo emergente en las reacciones comportamentales en supervisados y supervisores, resaltamos las siguientes:

- El supervisado ingresa a la experiencia vital de prácticas(Teseo) con respuestas comportamentales a nivel emocional de ansiedad y angustia, y a nivel comportamental de evitación y defensividad
- En lo cognitivo lo llevan a pensar que no saben nada y que solo necesitan recetas de intervención
- Los supervisores por su parte en un inicio muestran poca confianza en el supervisado, aunque tienen claro que lo importante es sembrar el deseo por formarse.
- Los supervisores en el inicio focalizan sus acciones en el plano de la comprensión epistemológica.

Como se puede observar en las tendencias arrojadas por las entrevistas, la revisión documental de las evaluaciones en las agencias y la observación de los supervisores en el grupo focal, encontramos un sinnúmero de reacciones emocionales al momento de ingresar a las prácticas como experiencia vital (Teseo), que dan cuenta de los momentos de transformación, no solo en los supervisados, también en los supervisores, es un proceso que no inicia en un punto cero, puesto que los actores principales (supervisados y supervisores), aportan no solo el saber cómo acto de conocimiento, si no que se implican como seres humanos en el proceso de las prácticas, aportando al acto de conocimiento la comprensión e interpretación y donde a pesar de los temores y angustias, finalmente se visualiza una posición que va pasando de ser limitada a ser un poco más abierta y flexible, es decir, se va incorporando la capacidad de comprender de manera sistémica los fenómenos que se abordan con las personas y las comunidades que se interactúa.

8.2. La salida de Teseo (prácticas): el egreso de la experiencia vital de los practicantes – supervisados en nivel 10.

Con los estudiantes del nivel 10, se realizó el mismo ejercicio, con ellos se desarrolló la misma entrevista, se hizo la revisión documental de las evaluaciones en prácticas y el grupo focal, con el fin de evaluar cuales son los posibles cambios entre un nivel y otro. En la entrevista cuando se le pregunta, cual son sus expectativas o imaginarios al iniciar la práctica en el último nivel,

las percepciones relatadas describen una significativa reducción del temor y a pesar de la permanencia de algo de él, las posiciones anticipatorias negativas desaparecen casi que en su totalidad y no condicionan, ni bloquean la acción. En palabras de los mismos estudiantes – supervisados...*[Lo que pasa profe es que uno como que ya no ve tan horrible las prácticas, al fin y al cabo ya ha estado por dos semestres practicando..... A que le atribuyo eso, pues en gran parte al asesor y los mismos compañeros de staff, se aprende a mirar y a interpretar las cosas que se dan de manera más profunda, ya no se lee, sino que se estudia las teorías]*. En el plano de lo cognitivo, se puede observar en las respuestas como se van enfrentando a la praxis cada vez, con menos pensamientos neurótico, es decir, ya no se presentan esos pensamientos anticipatorios amenazantes y por consiguientes las respuestas comportamentales de defensividad van disminuyendo. Se relata que en la experiencia vital el acompañamiento del supervisor y de los mismos compañeros de staff, facilitan una mirada más amplia de lo fenomenológico, es decir, se da una coovisión, que permite la articulación no forzada entre las teorías y las realidades de las comunidades que intervienen en su formación optada.

Con respecto a lo cognitivo, el estudiante - supervisado la incertidumbre no es una amenaza, si bien en cada momento de encuentro se da un re-descubrimiento y una re-interpretación de los fenómenos. Lo desconocido implica poner más atención a los detalles, a las relaciones de de interacción e interdependencia que se interponen hologramáticamente en un todo que se transita, es un camino que se hace al andar (Morín. 1999). Si bien

en su fase fundante, el currículo (Minotauro) aporta una serie de de saberes disciplinares aparentemente desarticulado en pequeños pedazos o piezas de rompecabezas, la experiencia vital en prácticas los provoca al armar de dicho rompecabezas en el marco de la praxis entre teoría y práctica. En este orden de ideas, los estudiantes se ven menos tentados a pedir o buscar las recetas de intervención, dando cuenta que en su sistema cognitivo, hacen vecindad los procesos de explicar, comprender e interpretar (Ricoeur, 2000, p. 163).

Cuando se les indagó sobre cómo es el proceso de apropiación de las herramientas (teóricas y metodológicas) utilizadas para el ejercicio de las prácticas, un 66% de los supervisados del nivel 10 expresaron lo siguiente: *[“los marcos epistemológicos y las técnicas son apoyos que permiten orientar las interpretaciones, eso lo hemos aprendido con el tiempo, son importantes ya que, como me decía el asesor, no podemos hablar como la señora del barrio que da consejos a los demás, es lo que orienta nuestras formas accionar, ver y filtrar las realidades psíquicas de los pacientes y poder intervenirlas”]*. Como se puede apreciar en esta respuesta, el supervisado trata de ir más allá de explicar, comprender, intenta interpretar los síntomas, fenómenos o comportamientos observados en las realidades que aborda, pero no solo desde lo teórico, si no desde los contextos que favorecen la conceptualización, el análisis y la intervención (Videla, 1994, p. 35).

Otro aspecto relevante de transformación, es cuando se les indaga por el aspecto de la interpretación. En este apartado de la entrevista las respuestas más recurrentes fueron: *[“la interpretación es la comprensión de la realidad de los sujeto, es como ponerse en los zapatos de los demás y tratar de*

ver con ellos, lo que ellos ven"]. El nivel más general de conocimiento es el de sentido común ligado al mundo de la vida. Es la "pre-comprensión del mundo de la vida". A diferencia de las primeras interpretaciones, dan más cuenta del sentido común, aquí se empieza a vislumbrar el raciocinio clínico del psicólogo, ya que el observador está implicado con las comunidades, pero se apropia de lo teórico para la comprensión e interpretación, invierte por así decirlo, el orden, ya no es la teoría y luego la realidad, se observa cómo se dejan cuestionar de la realidad, la conocen y re-conocen para empezar la conceptualización y posteriori a ello la intervención (Videla, 1994, p. 142). La interpretación de un contexto va más allá de la explicación y la comprensión, es reconocer en profundidad lo que los otros seres humanos a nivel individual o colectivo, quieren decir o piensan sobre la base de signos, síntomas o comportamientos de todo tipo en los que se expresa su vida psíquica, es poder determinar que la realidad psíquica observada es más de lo que el supervisado quiere expresar. Para la experiencia vital en prácticas (Teseo), la interpretación del mundo es el conjunto de referencias abiertas, críticas y complejas, la interpretación aquí, es poder establecer la relación del hombre con el mundo o entorno significativo, pero ya no en busca de darle sentido a partir de unos postulados teóricos, en palabras de Morín (1999), es un camino que se resignifica constantemente, que no se explica sólo desde una línea como plantea las ciencias hegemónicas. Las realidades que emergen en los procesos de intervención de las prácticas, no son propiedad de las teorías de una ciencia o disciplina en particular, son en su esencia connatural al mismo hombre, las teorías en sí no se pueden comprender e interpretar cabalmente

sin poseer algún conocimiento del terreno cultural y personal del cual surge (Rogers, 1985, p.83).

A esta altura el estudiante supervisado cuando se enfrenta al mundo real encuentre que la vida no es como un rompecabezas que solo hay que armar de manera lógica y con el respaldo de una instrucción teórica que indica orden lógico, puesto que, el hombre en sí, intenta desarrollarse, bajo unas dinámicas no tan fáciles de explicar, comprender y mucho menos interpretar desde un conocimiento dicotómico o enciclopédico. Parafraseando a Martín - Baró, “ que no sean los conceptos los que convocan a la realidad, sino la realidad la que busca los conceptos; que no sean las teorías las que definen los problemas de nuestra situación, sino que sean esos mismos problemas los que reclaman y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Baró, 1998, p. 314).

En el plano de lo emocional, emerge una resignificación de la experiencia vital y las capacidades de afrontamiento en los estudiantes donde se matizan las manifestaciones que pueden generar trastornos o alteraciones psicológicas, asociadas a reacciones depresivas leves, ansiedad generalizada, angustias y fobias. Las tendencias fueron las siguientes:

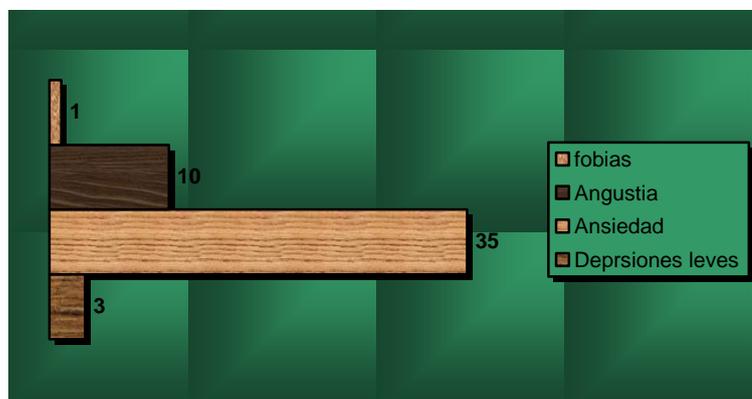


Figura 8: Componente Emocional Nivel 10

En el cuadro anterior se puede observar una disminución clínicamente relevante de los factores como la depresión leve, que baja de un 10% a un 3% en los entrevistados. Podemos decir que es la sensación de sentirse triste, decaído emocionalmente y con características o sintomatologías de pérdida de interés en las cosas que antes se disfrutaban (OMS, 2003); se han reconfigurado y las reacciones depresivas leves están asociadas a aspectos más externos que internos, es decir, éstas se dan más por las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades en sí, que de los mismos estudiantes supervisados.

En cuanto a la ansiedad con una tendencia del 35% en comparación del al 65% en el primer nivel de prácticas en los entrevistados, esta se referencia como la condición de una persona que experimenta un cierto nivel de tensión de tipo situacional, pero éste ya no es excesivo, incluso lo referencian como un aspecto que dinamiza a la acción. Es importante clarificar que la ansiedad posee un doble propósito, cuando esta no es constante y excesiva, favorece la acción (Lazarus, 1976, p. 121).

Referente a la angustia que presenta una tendencia del 10% con respecto al 23%, en los entrevistados del primer nivel de prácticas, lo que se observa es una reducción del malestar psicológico, que se acompaña por cambios en el organismo (como temblores, taquicardia, sudoración excesiva o falta de aire). La angustia como tal, es una respuesta autónoma del organismo ante situaciones de peligro o ante algo desconocido que se requiere para la

supervivencia y su prevalencia es corta. Cuando tiene un nivel de prevalencia excesivo en el tiempo, habla de un aspecto psicológico que afecta significativamente el desempeño intelectual y social de las personas (Beck, 1981, p. 217).

Por último en cuanto a las fobias que presentó una tendencia del 1% en comparación del 2%, en los entrevistados del primer nivel de prácticas. Si bien la fobia es un miedo intenso, persistente e irracional hacia un objeto, situación o actividad específica, debido al cual el individuo lleva una vida limitada. También puede afirmarse que este tipo de reacciones se focalizan ante a una cosa o situación particular que le infunde miedo (O'Connor, 2008, p. 75). En el caso específico de los practicantes, este se da bajo condiciones asociado a las condiciones del ámbito o población que se interviene, es decir, se refiere a tipos de intervenciones grupal o con población carcelaria, grupos de reinserción, etc. y no es limitante globalmente en otro tipo de intervenciones o poblaciones.

A nivel comportamental las emergencias comportamentales se dan de tipo defensivo, evitativo y psicossomáticos; las tendencias arrojadas fueron:

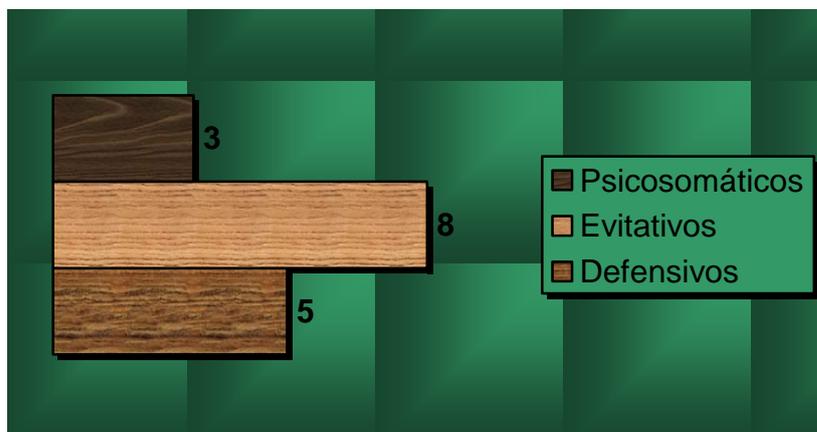


Figura 9: Componente Comportamental Nivel 10

En la gráfica se puede observar una disminución clínicamente significativa de las reacciones comportamentales de tipo defensivo, pasaron de un 30% a un 3% en los entrevistados. Si bien esta reacción comportamental tiene como finalidad defender o proteger las estructuras del Yo o Si Mismo contra fracasos, daños al ego o pérdida de autoestima y es connatural al ser humano y si esta se utiliza de modo eventual, la conducta no es peligrosa y de hecho, puede ser favorable para reducir tensiones, angustias o ansiedad. Sólo cuando se usa en exceso se generan problemas psicológicos graves (Bandura, 1987, p. 225).

En cuanto a las reacciones comportamentales de tipo evitativo, que arrojaron una tendencia del 35% de los entrevistados del primer nivel de prácticas y en los del último nivel de prácticas arroja una tendencia del 8%, indicando una disminución significativa con respecto al primer grupo. Con respecto a la evitación de iniciar o responder a iniciativas de otros, lo emergente da cuenta de mejoras en la capacidad de afrontamiento y según lo explorado en la entrevista y en la revisión de las evaluaciones con cooperadores y supervisores, las situaciones evitativas son más por situaciones particulares del entorno y no como mecanismo de defensa disparado por lo intrapsíquico (Bandura, 1987, p. 225).

Por último las reacciones comportamentales de tipo psicossomático, arrojaron una tendencia del 3% del segundo grupo (último nivel de prácticas) en comparación del 25%, de los entrevistados del primer grupo (primer nivel de prácticas). Estas reacciones que afectan habitualmente a un órgano o a un

sistema fisiológico, van mostrando una tendencia a la baja con menor intensidad y prevalencia en el tiempo.

A manera de resumen de lo emergente en las reacciones comportamentales en supervisados y supervisores del último nivel de práctica, resaltamos las siguientes:

- El supervisado del último nivel de práctica (Teseo) empieza a darse cuenta que el hecho que intervenga los fenómenos humanos y sociales, no lo vuelven inmune a ellos, parafraseando a Rogers (1985), el buen terapeuta no es aquel que tiene todo en su vida solucionado; es aquel que sabe que le falta trabajar y se pone límites a sí mismo.
- En lo cognitivo aun requiere de la mano del supervisor (Ariadna) y sus compañeros de staff, entender que el proceso de formación es un proceso de transformación de educar al educar-se; de la relación al relacionar-se.
- Los supervisores por su parte muestran un poca más de confianza en el supervisado, aunque tienen claro que lo importante es sembrar el deseo por formarse.
- Los supervisores focalizan sus acciones en la epistemología y la comprensión de la realidad que se interviene para poder interpretarla.

Como se puede observar en las tendencias arrojadas por las entrevistas y comparadas en los dos niveles de práctica, la revisión documental de las evaluaciones en las agencias y la observación de los supervisores en el grupo focal, se encuentran un sinnúmero de reacciones cognitivas, emocionales y comportamentales en la trashumancia de la experiencia vital en las prácticas (Teseo), que dan cuenta de los momentos de transformación, no solo en los supervisados, sino en los supervisores, donde los procesos formativos son atravesados no solo por el saber cómo acto de conocimiento, si no que se implican como seres humanos en el proceso de las prácticas, aportando al acto de conocimiento la comprensión e interpretación y donde a pesar de los temores y angustias, finalmente se visualiza una posición que va pasando de la mirada limitada a la abierta y flexible, es decir, se va incorporando la capacidad de explicar, comprender e interpretar de manera sistémica los fenómenos que se abordan con las personas y las comunidades que se interactúa (Ricoeur, 2000, p.212).

9. Las transformaciones y la salida del laberinto: el adiós con Teseo y Ariadna

Cuando se llegó a la pregunta de investigación, se exploró un elemento problemático, y es que se supone pero no se sabe, a menos no se encuentra claramente documentado, cómo la experiencia de práctica (tanto la acción práctica como la supervisión) transforma al estudiante de psicología en profesional y más aún, que la transformación es evidente, pues como

supervisores (asesores) vemos cambios manifiestos en lo cognitivo, en lo emocional y en lo comportamental.

A esto se podría decir que es similar al cambio entre la minoría de edad y la mayoría de edad Kantiana, guardando unas justas proporciones, pues sé que es una tremenda exageración. Dicho esto el estudiante de psicología ha recibido durante más de 3 años en la fase de los saberes fundantes y por medio de un currículo (Minotauro) una instrucción sobre las teorías que ilustran el comportamiento humano normal y anormal, y si bien existe un entendimiento de dichos procesos o un conocimiento básico como lo plantea Paul Ricoeur, (2000), es evidente o al menos aparente que el estudiante, en el ingreso a la experiencia vital de prácticas (Teseo) le es muy difícil “servirse del propio entendimiento”, tal y como se refleja en la respuesta aportada por uno de los entrevistados del nivel 8 de prácticas [*la verdad yo siento como si no supiera nada, es como si se me hubiese borrado todo lo que aprendí en clase*]. Es por ello que en lo observado, los componentes del acompañamiento del supervisor, la interacción con pares, el trabajo práctico y el encuentro con las realidades de las comunidades con las que interactúan, lo lleva aparentemente a una situación de conflicto entre sus preceptos y la realidad, pero esta experiencia a su vez, permite que su discurso profesional empiece a emerger por efecto del tránsito entre explicar, comprender e interpretar tal y como lo plantea Paul Ricoeur. Este tránsito le permita llegar a esa “mayoría de edad” en la que se sirve de su entendimiento para obrar autónomamente.

Entre los hallazgos evidenciados en esta obra de conocimiento, se encuentra que la experiencia vital en prácticas (Teseo), hace vecindad poderosamente con lo que Edgar Morín define del método, entendido este como “el camino, ensayo generativo, estrategia para y del pensamiento”. (Morín 2002: pág. 16). Poniendo en palabras la dialogicidad entre actores y autores; las prácticas y el método desde una mirada compleja, provoca a transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre, esta no precede a la experiencia, emerge durante ella y se presenta al final como un camino que nunca se transitará de la misma manera.

En razón a las tendencias emergentes que dan cuenta de las transformaciones de tipo cognitivo, emocional y comportamental descritas en el capítulo anterior. Afirmar Morín, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). “Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente”, es decir no se puede pensar por separado en clave de formación, quiénes somos de un dónde estamos; de dónde venimos a dónde vamos. Visto así, la formación es un asunto de búsqueda de lucidez, entendida ésta como la liberación de los conocimientos enciclopédicos que aporta el currículo (Minotauro), puesto que en definitiva, la lucidez hace referencia al correcto entendimiento de las cosas. Y termina Morín ratificando que la formación es un asunto capital, que permite “armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (Morín, 1999, p17).

Hablar de formación en psicología e incluso en cualquier disciplina, no es solamente concebirla como un proceso por el cual se supera una serie de

niveles educativos organizados de lo general a lo específico y que prepara para el quehacer disciplinar a los futuros profesionales por medio de un currículo académico. Tampoco es aportar desde el dispositivo escuela o lo fundante, una serie de piezas de rompecabezas (teorías desarticuladas como lo ven los estudiantes al ingreso de la experiencia vital [Teseo]), para que su misión sea el ensamble de manera lógica y armónica acorde a la realidad de las comunidades.

En definitiva la experiencia vital de prácticas (Teseo), en cuanto que genera un conflicto inicial, donde emergen diversas reacciones de tipo emocional y comportamental, a la vez proporciona las transformaciones como se evidencia en el siguiente gráfico comparativo de los dos niveles de práctica y que nos habla de lo emocional:

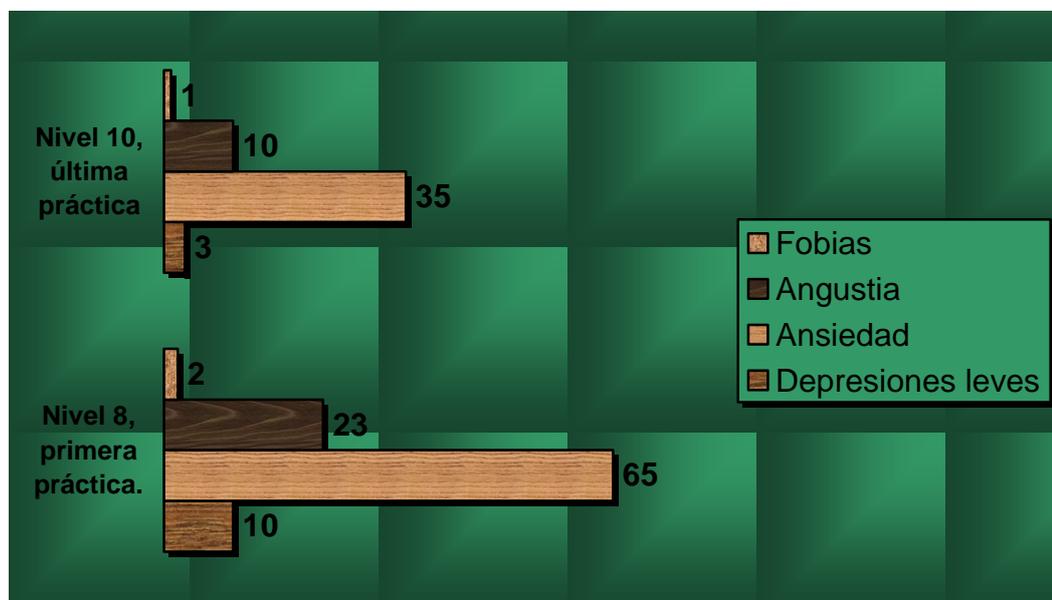


Figura 10: Cuadro Comparativo del componente emocional por niveles

En el cuadro se puede observar cómo va disminuyendo del 10% al 3% en los factores como la depresión leve. Podemos decir que la sensación de sentirse triste, decaído emocionalmente y de pérdida de interés; se empiezan a reconfigurar a partir de la experiencia de contacto con la realidad y búsqueda de apoyo en lo teórico, los supervisores y los compañeros de staff. El análisis de lo emergente se decanta, como en el inicio se llega a la experiencia vital con unos procesos básicos de conocimiento aportados en la etapa fundantes, en otras palabras, algunos de ellos llegan a las prácticas (Teseo) con un buen arsenal de definiciones teóricas, pero no necesariamente comprende los conceptos que enmarcan dichas definiciones. En este orden de ideas en los staff se parte sobre la base que la supervisión en sí sola, no es un espacio de profundización teórica, tampoco es un espacio de recetas de intervención; en el espacio de supervisión se puede dar lo que se conoce en pedagogía como la obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica; entendida la obstinación didáctica como ese espacio donde se re-crean constantemente situaciones de aprendizaje lo más adaptado y lo más rigurosamente posible a esa auténtica praxis entre lo teórico y lo real.

El staff favorece la construcción de la mano de los supervisados diversas maneras de explicación y comprensión de la realidad, que se interpretan a la luz de las teorías, pero ya no en una posición de subordinación y domesticación que fuerza la realidad a capricho de ellas, es una interpretación que implica de manera hologramática la inclusión del supervisado, el acontecer político, social y cultural. En cuanto a la tolerancia pedagógica esta se refiere a la valoración que da el supervisor de la voluntad de aprender del supervisado

(Meirieu, 2004, p. 86), es decir en los saberes optados de la práctica, el supervisor ya trae un componente de tipo motivacional que le posibilitaron la elección del campo y la escuela psicológica de donde beberán, para poder intervenir; en palabras de Rogers (1987) la libertad de aprender, es el espacio en el psiquismo de censura y subordinación que vas más allá del conocimiento enciclopédico o lo instruccional del supervisor; con ello se evita la dependencia que se puede generar con respecto al supervisor (Rogers, 1987, p.76).

En cuanto a la ansiedad, esta presenta una disminución del 65% al 35%, y nos habla de un cierto nivel de tensión de tipo situacional, usualmente de forma esporádica. Es importante clarificar que la ansiedad aquí posee un propósito; cuando esta no es constante y excesiva, dinamiza y empuja al ser humano a la acción (Lazarus, 1976, p. 121). Desde lo fenomenológico en psicología humanista, se ha determinado que cuando los seres humanos logran hacer la tarea, los niveles de ansiedad en el psiquismo disminuyen y se tornan más adaptativos, es por ello que es de suma importancia comprender que tanto el supervisor, como y el supervisado cumplen un rol activo en el desarrollo de las prácticas, a diferencia de la fase fundante, donde el rol del educando es pasivo y es como una especie de receptor de contenidos enciclopédicos, aportados por el currículo. En las prácticas la concepción con la que se debe operar, versa sobre un supervisor activo, comprometido con su potencial cognitivo, emocional y comportamental, que le facilita la emergencia de habilidades abiertas, críticas y complejas, tal y como lo sugiere Edgar Morín (1999), frente a la comprensión de la vida por la vida.

En cuanto al supervisor y cito textualmente la reflexión de un supervisor en el grupo focal [*“en los años que llevo como supervisor al menos he aprendido con certeza que si bien en un principio creía que aquí se venía enseñar, ahora veo que en realidad se viene a aprender”*], esto ratifica que el auténtico rol del supervisor no es de transmisión de conocimiento de forma vertical o unilateral, su palabra no es la única verdad, su posición no puede ser solamente desde el supuesto del saber absoluto. El supervisor debe comprender que su papel es el de un acompañante, un faro que orienta el navegar de los supervisados en los procesos de ágora de vida, pero siempre con la claridad que el acto de navegar es responsabilidad del supervisado.

Con respecto a la angustia que presenta una tendencia del 10% para los estudiantes del último nivel de prácticas con respecto a un 23%, en los del primer nivel. Se denota en esta gráfica una significativa baja en el malestar psicológico, que se acompaña por cambios en el organismo (como temblores, taquicardia, sudoración excesiva o falta de aire). Desde la psicología humanista se encuentra un principio que da cuenta de este tipo de transformación, este principio afirma que cuando los seres humanos afrontan las situaciones emocionales que les generan alteraciones psicológicas, esto les implica en una acción, es decir, favorece la tendencia actualizante en la persona y en su autoconstrucción; apartándolo de la idea de ser un individuo pasivo o predeterminado que se alimenta solo de las influencias del entorno y que no puede ejercer influencia alguna sobre ellas (Rogers. 1985, p. 85). Esta implicación en la acción, impulsa al ser humano a superar el impase en la

relación que se establece entre su realidad psíquica y la social, generando una baja en el sentir del malestar emocional.

Por último en cuanto a las fobias que presentó una tendencia del 1% en comparación al 2%, en los entrevistados del primer nivel de prácticas. Se puede decir, que si bien las fobias se caracterizan por un miedo intenso, persistente e irracional hacia un objeto o actividad específica. También puede afirmarse que este tipo reacciones se focalizan ante a una cosa o situación particular que le infunde miedo (O'connor, 2008, p. 75). En el caso específico de los supervisados, la disminución se da bajo condiciones de desmitificación por la experiencia vivida, evitando con ello significaciones anticipatorias que se hacen ante lo desconocido. Los autores de la programación neurolingüística, afirman que lo fóbico se reduce en la medida que las personas logran experimentar sistemáticamente encuentros con los factores fóbicos, dichos encuentros facilita dejar de lado la magnificación y la generalización de lo fenomenológico (O'connor, 2008, p. 79).

La experiencia vital de prácticas (Teseo), también nos habla de razones comportamentales de tipo defensivo, evitativo y psicossomático que emergen en el tránsito de dicha experiencia, pero que también favorecen las transformaciones que se evidencia en el siguiente gráfico:

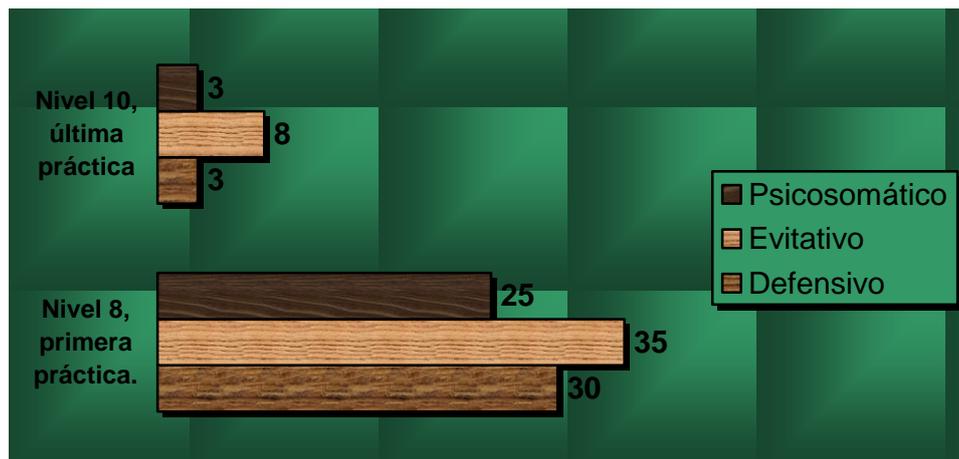


Figura 11: Cuadro Comparativo del componente comportamental por Niveles

En este gráfico comparativo por niveles, se puede observar una disminución clínicamente significativa de las reacciones comportamentales de tipo defensivo, que pasaron de un 30% de los supervisados del primer nivel de prácticas a un 3% en los del último nivel. Si bien esta reacción comportamental que tiene como finalidad defender lo estructural del Yo. Cuando disminuye o se torna eventual por efecto de la toma de consciencia, que ante situaciones nuevas suele tornarse defensivo sin necesidad, la conducta de hecho, puede ser adaptativa en cuanto reduce tensiones. Sólo cuando se presenta en exceso se generan problemas psicológicos graves y limitantes en la acción (Bandura, 1987, p. 225).

En cuanto a las reacciones comportamentales de tipo evitativo, se observa una disminución del 35% al 8% con respecto al primer grupo. Lo que se evidencia es un aumento en la capacidad de afrontamiento, generando que las reacciones evitativas en prácticas, se den más por situaciones particulares del entorno, asociado al autocuidado y no como mecanismo de defensa

disparado por lo intrapsíquico (Bandura, 1987, p. 225); según lo explorado en las entrevistas y en la revisión de las evaluaciones con cooperadores y supervisores, este tipo de conductas son menos recursivas en el último nivel de prácticas, que en el primero.

Por último las reacciones comportamentales de tipo psicossomático, arrojaron una tendencia del 3% en los supervisados del último nivel de prácticas, en comparación del 25%, de los supervisados primer nivel de prácticas. Estas reacciones que afectan habitualmente a un órgano o a un sistema fisiológico, van mostrando una tendencia a la baja con menor intensidad y prevalencia en el tiempo, básicamente se da por efecto de una mayor comprensión de las dinámicas relacionales que interviene y de la toma de consciencia de su implicación en ellas.

En diálogo con los autores invitados y los actores implicados de esta obra de conocimiento, se encuentra que lo emergente no se puede solamente explicar desde el marco de la causa y el efecto, en la indagación con los círculos de docentes de la educación superior sobre los fenómenos de cambio experimentados por los estudiantes, los análisis se centran más en aspectos que dan cuenta las dificultades en el aprendizaje o dificultades en la realidad psíquica asociado a cuadros psicopatológicos, pero desde lo abierto, lo crítico y lo complejo emergen otros elementos que dan cuenta de dichos cambios. Si bien en el marco de la Universidad Vital, no se desconoce dichos aportes y que a nivel de síntomas es evidente, lo explicativo trasciende lo reduccionista, de explicar solo desde problemas de aprendizaje o de trastornos psicopatológicos.

También aparecen otros elementos que inciden en las reacciones de tipo cognitivo, emocional o comportamental, podríamos decir que es una interminable sucesión de hechos entrelazados (Hologramáticamente), que influye cada uno en el otro. La teoría de la complejidad forma un conjunto de nuevos paradigmas desarrollados en diferentes campos científicos que cuestionan un conjunto de premisas y nociones que orientaron hasta el momento la actividad de investigación científica, dando lugar a reflexiones sobre la deseada definición definitiva de las leyes de la naturaleza. Prigogine, (1984) cree que la idea de leyes de la naturaleza tiene una connotación legalista. Hace parecer que la naturaleza tiene la obligación de seguir ciertas leyes. Como consecuencia, si se siguen leyes, no hay espacio para la novedad, la acción espontánea y el libre albedrío de las acciones humanas (Prigogine y Stengers, 1984, p. 205). Con respecto a lo emergido en esta obra de conocimiento y a la luz de la teoría de la complejidad, los hallazgos aparecen en una realidad paradójica, que no es nítida pero tampoco es dual; no es continua ni discontinua; ni estable ni inestable; ni reiterativa ni innovadora; ni ordenada ni desordenada. (Munné, 1995, p. 9). Lo emergente representa el marco de lo fenomenológico en el ser humano, desde la psicología humanista nos habla de un todo en un núcleo central estructurado y que constantemente se actualiza, es por ello que las transformaciones experimentadas por los supervisados, se explican en esta obra de conocimiento por tres grandes principios que orientan la teoría de la complejidad. Morín (1999) relaciona la complejidad con el azar, con el desorden, con la confusión y con la aceptación de las contradicciones lógicas. Para él, complejo es todo aquello irreducible a una ley y expresa la

incapacidad humana de organizar sus ideas de manera simple. Para el análisis con el autor invitado se definen tres principios básicos que regulan el pensamiento complejo:

- Dialógico: que permite un análisis de elementos duales como lo son la teoría y la práctica
- Recursividad organizativa: que va en contra de la linealidad (causa efecto), y nos permite hablar de realimentación, toda vez que en la experiencia vital de la práctica lo producido a veces es productor de sí mismo
- Hologramático: que nos evidencian como las partes muestran todas las características del sistema total. A partir de una parte del holograma se puede reconstruir el todo. La parte está en el todo y el todo está en la parte.

En esta definición, una vez más se percibe el acercamiento a las dinámicas caóticas. Los principios de la dialógica y recursividad se relacionan al vínculo caos-orden y a los procesos de retroalimentación de los sistemas caóticos, experimentados en la práctica. A la vez, el principio hologramático es similar a la propiedad fractal de relacionar el todo con sus partes a escalas diferentes. (Navarro, 2001, p.103).

10. Cierre - Apertura: el futuro Teseo y la futura Ariadna

A manera de conclusión inicial, ya que la pretensión de esta obra de conocimiento no es agotar o dar por cerrado el tema explorado, podemos evidenciar varios elementos que aportaron los actores principales.

En una primera línea emergen las diferencias entre lo teórico y lo práctico, el paso de lo instruccional a lo formativo en la formación del psicólogo; aquí el principio dialógico nos aporta elementos de comprensión más profunda, toda vez que las dualidades entre las teorías y las realidades que se intervienen, no se limita forzar las realidades con el fin de validar las teorías, esta praxis presenta otros elementos de análisis, ya que no son las teorías las que dictaminan la intervención, es la realidad, individual, colectiva y cultural la que indica las teorías que permiten la interpretación y posterior interpretación.

Reflexionando sobre los hallazgos, en un principio la fase fundante, aporta al educando una serie de conocimientos de manera ordenada, que va de lo general a lo específico y que presupone aportar el entendimiento de los comportamientos normales o anormales, sin embargo este conocimiento se da o al menos el educando la percibe, como pequeños fragmentos o piezas de un rompecabezas que al final en su fase práctica se arma en un orden lógico y lineal. Cuando el educando pasa del dispositivo escuela o fundante a la práctica encuentra que dicho ensamblaje no responde a las instrucciones recibidas, es decir, no basta con el recordar de las teorías, se requiere algo más que él aun no encuentra, de ahí que no sea gratuito la exclamación de

sentir que no sabe nada, de ahí que en la historia de la educación no es ajena la frase “que en el papel todo funciona”. Cuando Paul Ricoeur, nos provoca en el enfrentamiento de un texto o contexto a ir más allá, es decir, el poder hacer trashumancia en el explicar, comprender e interpretar, nos invita a tener una mirada sistémica de los fenómenos, en otras palabras, a partir de una parte del holograma se puede reconstruir el todo. La parte está en el todo y el todo está en la parte. Esto permite poder pasar de lo instruccional a lo formativo emergiendo la necesidad de la integración curricular, el pensar más allá de las llamadas “asignaturas” separadas entre sí. Lo formativo no solo contempla lo cognitivo en términos de conocimiento básico, lo formativo implica miradas sistémicas o hologramáticas, en cuanto que la realidad que se enfrenta en las prácticas no es lineal o causa efecto, no basta con explicaciones científicas de aula, el educando debe relacionarse con los entornos, tener más trabajo de campo como la plantea José Bleger, *untarse de pueblo* como lo refiere un integrante del grupo de supervisores, pero no solo esperar hasta el ingreso a las prácticas, en la misma etapa fundante, se puede incluir en los proyectos docentes o de aula, los procesos de observación e interacción con las comunidades, aprovecharse de las materias teórico-prácticas para ampliar los horizontes más allá del papel, en otras palabras valdría la pena decir, que todos estos elementos hologramáticos que constituyen la formación se pongan en juego en las diferentes situaciones pedagógicas de una manera compleja.

Al docente, siguiendo a Sacristán (1996), no le basta con yuxtaponer conocimientos sobre la materia, el proceso de aprendizaje, las condiciones del medio, de la escuela, de medios didácticos y de grandes objetivos educativos,

tiene que integrar todo esto en un todo coherente y auténticamente experiencial para el educando.

Con referencia a las transformaciones encontramos, en la revisión de las respuestas de las entrevistas, la documentación de las evaluaciones y el grupo focal con los supervisores una serie de cambios no solo a nivel cognitivo, sino en lo emocional y en lo comportamental. En el ingreso a la experiencia vital de prácticas (Teseo), los estudiante en prácticas o supervisados se enfrenta a un mundo casi que completamente extraño para él, los conocimientos ya no son tan claros y experimentan una serie de reacciones comportamentales que desestabilizan el sueño de consolidación del aprendizaje que lo llevaran tres semestres más tarde al título de profesional. En este tránsito por la experiencia vital se sienten en un laberinto, con pasadizos que no tienen salida aparente o clara, sus humanidades reaccionan a veces de manera no adaptativa, de ahí que se disparen emociones y comportamientos que en algunos casos lo llevan a abandonar su proceso formativo o tener que hacer un alto en el camino para fortalecerse no solo en lo cognitivo, si no en la capacidad de afrontamiento a esta nueva realidad, que lo implica en su ser y querer hacer.

En un segundo plano aparece la mano del supervisor (Ariadna), que con su hilo de amor y conocimiento favorece la salida triunfante del laberinto y a trascender el currículo (Minotauro) que lo controla y regula. La supervisión en la experiencia vital, busca el acompañamiento de los supervisados de una manera integral. Tradicionalmente en Colombia la supervisión se da de manera individual, es decir en una proporción uno a uno, el encuentro se da

entre supervisado y supervisor y este dispositivo ha sido exitoso en la medida que cumple con lo formativo, sin embargo en la Fundación Universitaria Luis Amigo, particularmente en el Programa de Psicología, adoptó un modelo de tipo grupal, que toma el nombre de staff. Según la real academia de la lengua española, la palabra staff significa bastón de apoyo.

Los staff se conforman por siete estudiantes supervisados y un supervisor, en este dispositivo, que se basa epistemológica y metodológicamente en los Grupos de Encuentro de Cars Rogers se busca no solo el fortalecimiento del aprendizaje en clave de trascender el conocimiento básico, si no la reeducación emocional (Rogers, 1985, p. 33). Los staff se sostiene en tres grandes objetivos, el primero la coovisión de los fenómenos, el segundo la ética del autocuidado y el tercero las redes de apoyo.

En cuanto a la supervisión es definida como una co-visión: *mirar con otro* la tarea, en un camino que se recorre al andar. “Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita *saber hacer*, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas”. (Fernández. 2007, p.1). Esta supervisión está sostenida en una ética del autocuidado, como un proceso que adquiere una doble responsabilidad, por un lado se busca el cuidado al paciente, grupo, institución, comunidad con la cual el profesional trabaja y también procurar el cuidado del psicólogo que opera en esos ámbitos.

El trabajo con los staff de supervisados genera redes y por ello genera afectos que se despliegan con racionalidad y tiempos a veces diferentes a los

que marcan los procesos formales, en la experiencia de estos 12 años como coordinador de prácticas, encuentro con gran agrado que fuera de los espacios formales de supervisión, los supervisados se buscan entre sí para hacer consultas teóricas y metodológicas, incluso para situaciones personales que se les dispara como lo evidenciado en las tendencias que emergen en la experiencia vital, emerge un nuevo rol entre ellos y es el de coterapeuta. En clave de la metáfora otros Teseos y otras Ariadnas.

En la relación supervisor – supervisado hay que esforzarse en vivenciar la situación y los sentimientos de la otra persona, procurar introducirse dentro de ella hasta el punto de poder intuir aquello que ella misma no ve. Esto depende en gran medida de la sensibilidad desarrollada por el supervisor en su experiencia como facilitador de aprendizajes. Esta comprensión empática exige no olvidar que se trata de los sentimientos de otra persona y no de los nuestros. Si lo que escuchamos tiene alguna relación con problemas o sentimientos nuestros, es muy fácil identificarse con ellos y sufrir el dolor del otro como si fuera nuestro. La identificación nubla nuestro raciocinio y nos impediría ver con suficiente lucidez cómo podríamos ayudar al otro a clarificar sus propios problemas. Se trata de no sentirse deprimido por su depresión, ni angustiado por su angustia, lo ideal es poder entrar en el mundo privado del otro y ver sus sentimientos, motivaciones, conocimientos y aprendizajes sin juzgar ni evaluar, tal como él los ve, para posteriormente orientarlo teórica y metodológicamente en términos de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

En conclusión en esta obra se analizaron las categorías de formación, currículo y experiencia vital en prácticas y condiciones del supervisor en el dispositivo de supervisión bajo la metodología de los grupos de encuentro de C. Rogers. La supervisión se define como un espacio de sostén para la planificación, desarrollo y evaluación de los momentos de inserción, del supervisado a sus prácticas profesionales en psicología. Desde el dispositivo de supervisión se trabaja con el equipo como grupo las competencias que se deben adquirir en los procesos de formación, abordando los conflictos interpersonales, favoreciendo la interdisciplinariedad, la mirada intercultural, la co-visión de los fenómenos, los marcos teóricos y metodológicos que soportan nuestras competencias en el quehacer profesional, además este tipo de dispositivos estimulan la coproducción investigativa y la mirada reflexiva acerca de las propias transformaciones personales y profesionales sostenidas en la ética del auto - cuidado.

Finalmente como se planteó desde el principio de esta obra, la intencionalidad del autor no era aportar emergencias reduccionistas de los diversos fenómenos que se presentan en los procesos formativos, lo que se buscó fue poder explicar, comprender e interpretar en clave hermenéutica el acto de consolidarse como un auténtico terapeuta y abre las puertas a un sin número de futuras investigaciones o obras de conocimiento que retomarían la implicancia del acto de educar, ya sea desde lo curricular, lo formativo o desde las teorías de la ciencias sociales y de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCORINTI, Stella. (2004). "Máscaras para el laberinto de la "Bildung": cómo se llega a ser lo que Adriadna es", México, Utopía y Praxis Latinoamericana.

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

BANDURA, Albert (1987) Aprendizaje social, España, Alianza Editorial

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.

BRUNER, Jerome. (1987). Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid, Alianza

DRUCKER, Peter (1994). La Sociedad Postcapitalista. Bogotá, Editorial Norma.

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

FLOREZ, Ochoa Rafael (1997). Hacia una pedagogía del conocimiento. España, Editorial Ma Graw Hill.

GADAMER, Hans-Georg (2006). *Verdad y método II*. Salamanca- España: Ediciones Sígueme.

HERNÁNDEZ, Gerardo (1998). Paradigmas en Psicología de la educación. México: Paidós.

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

MARTINEZ, 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.

MATURANA, Humberto (1998). Formación Humana y capacitación, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

MEIRIEU, Philippe (2004). En la escuela hoy, Barcelona, Octaedro.

MORIN, Edgar (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para La Educación Del Futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MORIN, Edgar (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

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

RICOEUR, Paul. (2006) *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

ROGERS, Carl (1985). *Libertad para el aprender*. Buenos Aires, Nueva Visión

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

SACRISTÁN, Gimeno (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

SEIFFERT, Helmut (1977). *Introducción a la teoría de la ciencia*". Barcelona, Herder.

PIATON, Georges (1979). *Aportación de la psicología y del psicoanálisis en las concepciones de educación escolar*. Madrid, Nancea.

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

QUIROGA, Ana (1990). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

VASCO, Carlos Eduardo (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá, CINEP.

VIDELA, Mirta (1994). *Prevención: intervención psicológica en salud comunitaria*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

ZEMELMAN, Hugo. (2007). *El Ángel en la Historia: Determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Anthropos

REVISTAS

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 vol. 1, pp. 37-52, 1910. Revista Electroneurobiología. vol. 3 (1), pp. 1-17

HABERMAS, Jürgen (2010). Ciencia y técnica como ideología. ISBN: 9788430948505

RUIZ, Maritza, JARABA, Bruno, y 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. Revista Universidad del Norte. Nº 21: 136-157

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

QUINTERO, J MUÑOZ, J. F., MUNÉVAR. R. A. (2002) Construcción de teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de educadores. En: Revista Reencuentro número 34. Impresa y electrónica: <http://cueyatl.uam.mx/~cuaree/no34/index.html>, pp. 54-63. ISSN 0188-168X. Indexada en LATINDEX.

ROBLEDO Gómez, Ángela María (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia V. 7 No. 1 PP. 9-18 enero-abril 2008 ISSN 1657-9267

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. V. 1 – No. 1 (11/2005) PP. 89/99.

VIVEROS CHAVARRÍA, Edison (2003). La alteridad: Un encuentro de rostros en el pensamiento de Emmanuel Levinas. En: Revista Fundación Universitaria Luís Amigó, Medellín: Funlam, Vol. 6, Núm. 7-8. p. 27-33.

ZABALZA Beraza, M.A. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43

CIBERGRAFÍA

BANCHIO, Laura M (2004).La educación según Platón. En Laviticus. Disponible en <http://www.luenticus.org/articulos/04D001/index.html>. Extraído el 16 de junio de 2011.

RICOEUR, Paul: “Historia Y Narratividad”: Capítulo ¿Qué es un texto? y el capítulo Para una teoría del discurso narrativo. Disponible en <http://books.google.com.co>. Extraído el 16 de junio de 2011.

PARISÍ, Elio Rodolfo (2011). Conferencia: Universidades Públicas en Argentina y La Formación del Psicólogo. Revista Electrónica de Psicología Política Año 9 N° 25 – Marzo/Abril de 2011