



La Construcción de Aprendizajes en Instancias de Supervisión

Resumen. Este trabajo deriva del proyecto “Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?”, focalizando en una de las modalidades de aprendizaje que desarrollan varias asignaturas en la Facultad de Psicología. Dicha modalidad está vinculada a los aprendizajes que los alumnos construyen en los espacios de supervisión. El estudio se fundamentó en una perspectiva epistemológica compleja y relacional; el tipo de indagación fue exploratorio/descriptivo; para obtener datos se utilizaron metodologías cualitativas: se concretaron 16 entrevistas y 19 autobiografías con estudiantes y egresados de la Carrera que fueron supervisados oportunamente en sus actividades prácticas. Se pudo verificar que esta modalidad de aprendizaje resulta productiva por: a) La riqueza de los aprendizajes que se obtienen cuando la fuente es la compleja realidad en la que se verifican los sucesos educativos y sus problemáticas. b) Que la ratio docente/alumno en la supervisión es altamente idónea en tanto oscila entre: 1-2 y 1-5, lo cual permite una dinámica epistémica muy difícil de lograr en otras modalidades de aprendizaje. c) Que se modifica la asimetría entre docente-alumno existente en las clases tradicionales y los estudiantes consiguen un mayor protagonismo, en cuando son ellos los que han experimentado el viaje al sistema educativo y traen las muestras a ser analizadas en compañía del supervisor. d) Que el rol que desempeña el profesor en esta modalidad de enseñanza varía ya que privilegia la escucha en relación a los que los estudiantes traen y multiplica las preguntas acerca del material que se le presenta, en relación a las condiciones y circunstancias de su obtención, sobre las estrategias que pergeñan para las próximas incursiones, etc.

Abstract. This work stems from the project "Development and learning in the new sociocultural contexts. How you learn in the early twenty-first century?", Focusing on one of the forms of learning that develop several subjects at the Faculty of Psychology. This mode is linked to learning that students construct in supervisory slots. The study was based on a complex and relational epistemological perspective; the type of inquiry was exploratory / descriptive; data for qualitative methodologies were used: 16 interviews and 19 autobiographies with students and graduates of the Carrera that were timely in their practices supervised activities were implemented. It was verified that this mode of learning is productive by: a) The wealth of learning obtained when the source is the complex reality in which educational events and issues are verified. b) The teacher / pupil ratio in supervision is highly suitable in both ranges: 1-2 and 1-5, which allows dynamic epistemic very difficult to achieve in other forms of learning. c) The asymmetry between teacher-student modifies existing in traditional classrooms and students get a greater role, then it is they who have experienced the journey to the education system and bring the samples to be analyzed company supervisor. d) The role played by the teacher in this type of education varies as privileged listening in relation to which students bring and multiplies the questions about the material presented in relation to the conditions and circumstances of collection on strategies that pregnant for future raids, etc.

Maldonado, Horacio ^a, y
Iparraguirre, Alejandra ^a

^a. Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

construcción, aprendizajes,
procesos de supervisión.

Keywords

construction, learning, monitoring
processes.

Enviar correspondencia a:

Iparraguirre, A.

E-mail:

licenciadaiparraguirre@hotmail.com

1. Introducción

Las temáticas del aprendizaje y el desarrollo psicológico forman parte de nuestras actividades docentes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde hace varios años. Asimismo desde el año 2006, investigamos en el marco de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) de la U.N.C. sobre esta materia y sus dificultades en el nivel superior.

Este trabajo tiene como objetivo conocer sobre el aprendizaje en la universidad y en sus actuales modalidades. Pero específicamente nos interesa profundizar en las características que presenta en espacios de supervisión en la Facultad de Psicología de la U.N.C. Es de nuestro interés poder elucidar sus características, fortalezas, debilidades y oportunidades a fin de colaborar en la relevante tarea de mejorar los procesos de aprendizajes que allí se dan.

Acordamos en que en los albores del siglo XXI, la aptitud más significativa para vislumbrar el presente-futuro de una persona está vinculada a la capacidad de aprender, a las modalidades que despliega para hacerlo, a los procedimientos que utiliza para aprender nuevas destrezas y nuevos conceptos y a los recursos intelectuales que construye para analizar situaciones y hacer frente a lo inesperado. (Maldonado, H., 2014)

Compartimos también que el aprendizaje y sus vicisitudes conforman una preocupación central tanto en la agenda de los ministerios de educación como en las organizaciones productivas y que las universidades deben trabajar en comprender dichos procesos. Morin, E. manifiesta:

“la universidad tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea y llevar a cabo su misión tran-secular de conservación, transmisión y enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían” (Morin, E. 2011)

Y explicita también que “la reforma de la universidad no debería conformarse con la democratización de la enseñanza y con la generalización del estado de estudiante. Se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, para pensar” (Morin, E. 2011.). Es por ello que consideramos que resulta pertinente estudiar los aprendizajes en la Universidad teniendo en cuenta el constante desarrollo y cambio de las sociedades: “en los inicios de este nuevo siglo, resulta más que pertinente investigar, en virtud de su complejidad, multiplicidad y modalidades, los aprendizajes que allí tienen lugar” (2014. Maldonado, H.) al tiempo que los sujetos del han acompañado estos cambios y han complejizado sus modos de acceder al conocimiento.

Existen diversas modalidades de aprendizaje dentro de la Facultad como lo son las instancias que se dan en las clases áulicas presenciales: ya sea en su modalidad de “teóricos” dictados por titulares o adjuntos de cátedra y/o espacios de “trabajos prácticos” desarrollados por profesores asistentes pertenecientes a cada cátedra. Luego podemos encontrar otras instancias como lo son los espacios virtuales brindados por cada cátedra, actividades extra-curriculares, estudios en espacios de bibliotecas, aprendizajes logrados mediante la lectura o la escritura individual y/o grupal, por prácticas en terreno y aprendizajes en espacios de supervisión ya sea en relación a prácticas en terreno o de trabajos académicos específicos a realizar por los alumnos.

Es en esta última instancia que decidimos centrar la mirada y nos propusimos identificar las características y condiciones en que se produjeron los aprendizajes a nivel superior y específicamente en espacios de supervisión, por considerarla una instancia privilegiada debido a las características

particulares que presenta y que la diferencian de las antes mencionadas. Una de sus características principales, que la destaca en su singularidad, tiene que ver con que los alumnos son menos numerosos por cada profesor, se trabaja desde un material aportado por ellos y sus prácticas y, finalmente, que las particularidades de este proceso brinda la posibilidad de un diálogo más cercano entre alumnos y profesor o, ya más específicamente, entre supervisando– supervisor.

2. Metodología

El trabajo se encuentra enmarcado como un estudio exploratorio/descriptivo para el que se utilizaron metodologías cualitativas como lo fueron las entrevistas semi-dirigidas y las autobiografías de aprendizaje. La población con la cual se realizó la investigación fueron estudiantes y egresados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se realizaron 16 entrevistas en profundidad. 4 con alumnos que habían egresado con la modalidad de Tesis, 6 entrevistas con alumnos que se habían recibido realizando una Práctica Pre Profesional, 2 con Práctica Supervisada y finalmente se pudieron realizar 4 entrevistas a estudiantes que habían tenido experiencias de aprendizaje mediante supervisión en actividades de materias de grado.

Por otro lado se realizaron 19 autobiografías de aprendizaje. 7 en alumnos que habían realizado supervisión en prácticas de grado, 6 en Práctica Pre Profesional, 3 con alumnos que habían egresado con la modalidad de Tesis y 3 con Práctica supervisada.

3. ¿La “Súper” “Visión”?

Es usual que este tipo de trabajos inicie a partir de la presentación de una definición que comprenda al concepto nodal sobre el cual se centran. En lugar de ello quisiéramos aquí ir construyendo progresivamente este concepto haciendo un racconto por las distintas definiciones halladas en diversas investigaciones, en autores que profundizan sobre la temática y en las entrevistas y autobiografías de los alumnos.

Intentar definir un concepto no resulta sencillo siempre que la visión que uno quiera transmitir esté fundamentada en una mirada compleja o abarcativa. Ya que como plantea Morin, la complejidad implica “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple” (Morin, E. 2001.) La complejidad no solo está en la naturaleza del objeto sino también en la mirada del observador y en el modo en el cual se transmite lo observado. Es por esto que nos resulta útil lo que Morin aporta al proponer “un paradigma que considera la distinción/conjunción, el cual permite distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir” (Morin, E. 2001.)

Por lo tanto, deseamos aclarar que a la hora de realizar un recorrido por las distintas definiciones encontradas sobre el término supervisión lo hacemos para poder desglosar cada una de ellas, entender la mirada subyacente que permita ir construyendo una nueva definición aportada por los mismos alumnos que experimentaron dichos espacios y que la redefinieron en función de dicha experiencia, necesidades y aprendizajes posibilitados o no en variadas modalidades de supervisión.

Consideramos que la pluralidad de conceptos contribuye a la riqueza misma del concepto. Es así que podemos iniciar este proceso a partir de lo que la Real Academia Española define como supervisión: “Acción y efecto de supervisar. Ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. “Vigilancia o dirección de la realización de una actividad determinada por parte de una persona con autoridad o capacidad para ello”. (Diccionario de la Real Academia Española. 2015) otras como “Inspección de un trabajo o actividad por un superior” (Wordreferen.com online language Dictionaries. 2015).

Suele existir la idea de que estas definiciones están más emparentadas con espacios relacionados a los ámbitos laborales, administrativos o de manejo de recursos humanos:

“La supervisión implica la acción de inspeccionar, controlar, ya sea un trabajo o un tipo de actividad y siempre es ejercida por parte de un profesional superior ampliamente capacitado para tal efecto. Como consecuencia de la responsabilidad del cargo que ejerce, el supervisor, debe hallarse plenamente capacitado para el ejercicio del cargo; deberá disponer de sólidos conocimientos respecto de los materiales, técnicas y procedimientos que intervienen en la producción y además debe disponer de capacidades de mando y pedagógicas, que le permitan lidiar con el personal a supervisar y adiestrar”. (Definiciones ABC. 2015.)

No podemos dejar de remarcar palabras que llaman nuestra atención como por ejemplo “inspeccionar” y también que ese actuar se hace por parte de un “superior ampliamente capacitado” como suponiendo que quien está del otro lado sería alguien con recursos muchos más empobrecidos en el arte que se encuentre realizando. Esta definición explicita que esta tarea de supervisar además implicaría para el supervisor “disponer de sólidos conocimientos... que le permitan **lidiar** con el personal a supervisar y a **adiestrar**” ratificando la teoría de que el aprendiz o supervisado es alguien a quien formar a la manera del supervisor como un ser pasivo en este proceso.

Muchas veces en el ámbito de la Facultad de Psicología se habla de los procesos activos de construcción del aprendizaje, se trabajan miradas dialécticas y colaborativas y por lo mismo cuando escuchamos premisas como la anteriormente mencionada, llega al asombro que pueda concebirse de tal manera. Pero resultó muy llamativo, en el transcurso de la investigación, encontrarnos con dichos de alumnos que mostraban la existencia de paradigmas cercanos a estos preconceptos en el ejercicio de las supervisiones:

- *“No teníamos supervisiones en sí, nosotros tuvimos muchos problemas en el proceso de la práctica y los espacios de supervisión no existían, se verificaba lo que se hacía nomas.”* (2015. Entrevistas en profundidad)
- *“La finalidad que tenía este supervisor era como que todo pasara por su control pero al mismo tiempo no corregía nada en el sentido de sugerir...”*. (Entrevistas en profundidad. 2015).
- *“El contenido era específicamente del trabajo, como de vigilar, controlar el trabajo que íbamos a hacer... solo eso....”* (Entrevistas en profundidad. 2015).

- *“Siempre es desde lo vertical, siempre los que tienen el supuesto saber arriba y nosotros somos los que tenemos que escuchar, de preguntar y escuchar, que sí seguimos aprendiendo pero abajo... y no tanto como constructores de ese espacio”* (Entrevistas en profundidad. 2015).

Algunos autores y colegas que se encuentran investigando y trabajando en el desarrollo de la formación de supervisores marcan que “los procesos de supervisión centrados únicamente en el control del cumplimiento de las normas son poco eficaces, desprofesionalizadores y no conducen a la mejora” (J. Habermas. 1987.). Claramente lo marcan también los alumnos en sus relatos anteriores al explicitar que en espacios con esas características no existe la posibilidad de ninguna construcción de aprendizajes, sino más bien un lugar de escucha pasiva por parte del supervisado.

Continuando con el análisis de la palabra y la definición del concepto supervisión, nos encontramos también con lo siguiente:

“La palabra supervisión es compuesta, viene del latín “visus” que significa examinar un instrumento poniéndole el visto bueno; y del latín “súper” que significa preeminencia o en otras palabras: privilegio, ventaja o preferencia por razón o mérito especial... no hay labor más importante, difícil y exigente que la supervisión del trabajo ajeno. Una buena supervisión reclama más conocimientos, habilidad, sentido común y previsión que casi cualquier otra cosa de trabajo...” Felix . G. Nufio G. (2015)

Claramente aquí se muestra la importancia del rol del supervisor. Sus habilidades necesarias y el valor que implica su trabajo pero es de advertir una delgada línea donde las posiciones asumidas por el supervisor podrían poner en riesgo su función, esto relacionado a lo que Lacan refiere sobre el concepto control:

“Si el controlado pudiese ser colocado por el controlador en una posición subjetiva diferente de la que implica el término siniestro de control (ventajosamente sustituido, pero sólo en lengua inglesa, y en español, por el de «supervisión»), el mejor fruto que sacaría de ese ejercicio sería aprender a mantenerse él mismo en la posición de subjetividad segunda en que la situación pone de entrada al controlador” (J. Lacan. 1953).

No se trata aquí de “controlar” al otro, con las implicancias subjetivas que según manifiesta Lacan conllevarían, sino más bien pareciera estar acercándonos a un “ejercicio de dos subjetividades” en la mirada de algo que está sucediendo en una práctica o realidad traída por el supervisado. Esta visión de la supervisión como tarea constructiva se retomara más adelante en el ítem de análisis siguiente. Pero resulta interesante escuchar lo que los alumnos refieren al respecto en relación al control y su modalidad vincular:

- *“Le quitaría a las supervisiones demasiada estructura y el modo al estilo ‘controlar’ (gestualmente hace las tildes con las manos al nombrar esta palabra), en que no sea solo que el profesor habla y los alumnos escuchan pasivamente y que deben ‘hacer caso’ (gestualmente*

hace las tildes con las manos al nombrar esta palabra)... o que lo que los alumnos dicen siempre está mal...” (2015. Entrevistas en profundidad)

- “...la falta de respeto no sé si el supervisor se da cuenta, tiene que ver a veces con la postura que toma el supervisor, una postura de yo sé todo y Uds. son unos estúpidos o que no saben nada, los estudiantes son a quien hay que controlarle que no haga mal las cosas o echen moco...” (2015. Entrevistas en profundidad)

La idea central sobre las posiciones que se asumen en supervisión es retomada ya que en algunas entrevistas y autobiografías los alumnos advierten su existencia y al respecto resulta interesante cuando Dora Patricia Celiz Esperanza se pregunta “¿...supervisamos de manera integral y formativa, o ejercemos el rol técnico revisando tareas y analizando únicamente resultados?” (Celiz Esperanza, D. 2015). Veamos que nos responden algunos alumnos al respecto:

- “A un espacio de supervisión le quitaría que termine siendo como un trámite puramente burocrático, el desinterés del supervisor...” (Entrevistas en profundidad. 2015)
- “A nosotras nuestra supervisora nos terminaba controlando y evaluando... no había acompañamiento...” (Entrevistas en profundidad. 2015)
- “A un espacio de supervisión le agregaría un supervisor que supervise a los supervisores... creo que eso ayudaría a evitar a veces el abuso de poder y el autoritarismo... que no solo porque tienen muchos títulos te puedan tratar como que no sabes...” (Entrevistas en profundidad. 2015)

Así, Celiz Esperanza indica que “un docente no necesariamente es un buen supervisor... las instituciones formadoras, debemos tener criterios claramente definidos en torno a este proceso, no solo desde el conocer y hacer, sino también desde el ser” (Celiz Esperanza, D. 2015). Bárbara Zas Ros también expresa en relación a este tema:

“Mi dedicación al tema de la supervisión psicológica, encierra una profunda preocupación por el bajo índice de utilización de este instrumento, en los diversos campos de la psicología en nuestro país, por la falta de conocimiento, sistematización y difusión de las metodologías de supervisión que se emplean y por la ausencia de programas de formación de supervisores en los niveles de pregrado y postgrado” (Zas Ros, B. 2015).

Vinculado a lo que nombran las autoras en relación a que exista una preocupación por la formación de los supervisores y al decir de los alumnos al construir una posible categoría de análisis como la del “supervisor de los supervisores” es importante destacar que es un planteo que ya se viene realizando por autores y colegas en esta disciplina.

En relación a esto podrían nombrarse algunos profesionales que se encuentran trabajando en ello: Hilda Karlen desde la Universidad del Aconcagua; Bárbara Zas Ros desde el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Habana; Robert Tanenbaum y Marcie Berman desde sus estudios realizados en relación a la Ética en Supervisión, el Dr. George Davi Vera de la Universidad de Zulia en Venezuela, Clemente Lobato Fraile desde la Universidad del país Vasco, entre otros tantos

que profundizan sobre los espacios de supervisión y se preocupan por la formación integral del supervisor. Grinberg también centra su trabajo profesional en la importancia de enseñar a supervisar. Establece una lista de problemas en la supervisión derivados de distintos aspectos a considerar en estos espacios y el proceso en sí como por ejemplo: “elección del supervisor por parte de/los supervisado/s y las personalidades de ambos” (Grinberg, L. 1970.). Plantea, entre otros temas, los problemas del encuadre de la supervisión. Presenta, además, ejemplos de supervisiones individuales y grupales a partir de la experiencia efectuada mediante la inclusión de una enseñanza de didáctica general y especial a los supervisores. Estos resultan ítems interesantes para quienes quieran profundizar en esta temática. Seguramente el concepto supervisión será reconstruido y re-significado gradualmente colaborando así con una visión más constructivista del proceso y ayudando a entenderlo más como una instancia de aprendizaje conjunto. Precisamente esta concepción es la que desarrollaremos en los apartados siguientes.

4. La Supervisión Constructiva-Creativa

La mirada Psicoanalítica y más específicamente la de Freud en “Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico” (Freud, S. 1912.), menciona al análisis personal como una exigencia para con los analistas que desean tratar pacientes en psicoterapia. El objetivo de este planteamiento es que “el terapeuta pueda vencer las represiones que subyacen a los puntos ciegos en su percepción analítica” (Freud, S. 1912.). No explicita directamente que la supervisión fuese un requisito de preparación del psicoterapeuta pero, en esos tiempos, era una práctica común las conversaciones e intercambios epistolares entre analistas. Compartían entre sí las dificultades que les planteaban sus pacientes en tratamiento y hasta en cierto punto se realizaban sugerencias. La correspondencia que mantenían entre sí Freud, sus discípulos y colegas podríamos decir que son testimonios tempranos de la práctica de la supervisión aunque no fuese nombrada como tal.

Es por ello que teniendo en cuenta esta visión junto con todo lo analizado anteriormente nos animaríamos a decir que la supervisión es un espacio de co-creación y co-autoría. Un espacio de encuentro para construir y crear con otros sobre materiales, experiencias y vivencias que transitan algunos sujetos y que junto con esos otros, como interlocutores válidos, ayudan a pensar sobre esa realidad.

Podríamos decir que un interlocutor válido sería/n aquella/s persona/s, o institución/es, que asume/n en sí cierta autoridad y representatividad de una de las partes que conforman el proceso de supervisión y que a la par es reconocido como tal por el resto. Podríamos asemejar esto al concepto psicoanalítico del lugar del Sujeto Supuesto Saber:

“...solamente a quien le otorgamos un lugar de saber, lo amamos, saben en relación al deseo Inconsciente y es justamente a aquel que reconocemos... al que se le otorga ese lugar del Sujeto Supuesto Saber” (Del Villar, M.C. 1991.)

En este sentido, resulta relevante considerar la transferencia. La misma es entendida como un proceso de reviviscencia de aspectos inconscientes producido en el marco de la relación analítica pero que en sentido amplio no corresponde en exclusividad a la situación analítica. Existe en otras circunstancias donde no siempre se reconoce, como podría ser en la relación docente-alumno y, en nuestro caso particular, la transferencia también se pone en juego entre supervisor- supervisor.

En este contexto el docente se sirve de la transferencia y el supervisor también. La utilizan para transmitir su enseñanza, se ubican en el lugar de Sujeto Supuesto Saber que le atribuyen sus alumnos/supervisados por el cual hacen circular el conocimiento. El docente influye en un alumno por “la seducción (la voz, la presencia, la capacidad de escucha, la sabiduría y la virtud), el carisma (personas en armonía consigo mismas) y por ubicarse en el yo ideal del alumno” (Cordié, A. 1998.). Vemos así que esto es valorado también por los supervisados a la hora de pensar un espacio de supervisión que les permita aprender, cuando opinan respecto de las oportunidades de mejora de este proceso:

- *“Que le agregaría a esta experiencia de supervisión? ...lo que me hubiera gustado que existiera... que haya un vinculo, confianza, respeto... le agregaría acompañamiento en las cuestiones contratransferenciales, en el cómo me sentía...”* (Entrevistas en profundidad. 2015.)

- *“O sea yo leí que el supervisor era alguien que generaba una instancia de conversación donde uno se podía equivocar y podía animarse a decir lo que cree... pero nosotras era como que teníamos ese miedo... está bueno que del otro lado haya una buena transferencia porque si no la hay eso te limita mucho... si hay buena transferencia eso te abre a muchas cosas...”* (Entrevistas en profundidad. 2015)

Y pareciera que es con esto con lo que tiene que ver; Cordie dice muy claramente que “si esa estructura se encuentra sostenida en un vínculo de transferencia va a promover, por un lado, el deseo de enseñar en el docente y, por otro, el deseo de aprender del alumno” (Cordié, A. 1998.) Torcomian, C. expresa, desde una mirada psicoanalítica, que “La posibilidad de que algo ocurra en el sentido de aprendizaje dependerá de la modalidad de dicho vínculo, lo que facilitará y/o habilitará el acceso al conocimiento” (Torcomian, C. 2008.)

- *“Los contenidos que se supervisaban eran acordes a la etapa que estábamos transitando, bibliografía, armado de anteproyecto, iban cambiando pero totalmente pertinente a cada momento! Nosotros leímos mucho! Y además tuvimos capacitaciones! Esas dos cosas colaboraban totalmente a la supervisión... yo viví la práctica hasta el último momento que me rompió la cabeza con mucho placer, que esa exigencia de ir al paso que nos marcaba el supervisor la sentía como... que le daba seriedad también, no? Y sabía que era una cuestión muy íntima porque “¿quién te iba a retar si no leías un texto?” nadie... Y esto de leer y releer, de responder a la práctica, a las exigencias de la supervisión fue un placer, un “placer responsable”* (Entrevistas en profundidad. 2015.)

- *“Cuando uno traía los trabajos para ser revisado te revisaban los trabajos y ellas eran tan cuidadosas y respetuosas para marcarte los trabajos y señalarte los errores que daba gusto!”* (Entrevistas en profundidad. 2015.)

Vemos así como aparece lo que refiere Hernández en relación a que es necesario “establecer una comunicación de confianza en donde ambos sean capaces de sentirse en libertad de expresar sus ideas e incluso de hacer críticas en el proceso mismo de la supervisión”. (Hernández, A. 2007.) Al respecto se encontraron los siguientes datos:

- “...el papel del supervisor fue... a ver... la palabra... como muy cercana... distinta a eso del profesor que esta allá arriba! Fue bastante cercana, simétrica... yo individualmente me sentí muy cómoda... con libertad de expresarme, de decir lo que pensaba sin tener miedo de equivocarme... también la supervisora era muy capaz pero tenía una forma distinta de decir las cosas... o sea decir las cosas en las que estábamos equivocados o teníamos que mejorar pero de una manera de no hacernos sentir menos, de no hacernos sentir tontos porque nos estábamos equivocando... y así era más fácil aprender! Y haber tenido tan mala experiencia previa con otros supervisores me ayudo a valorar ese espacio de aprendizaje... ese modo me ayudo a aprender!” (Entrevistas en profundidad. 2015)

- “Los roles supervisado - supervisor fueron muy relajados, yo lo vivía con mucho relax, sabía que podía preguntar algo y que no iba a ser juzgada mal entre comillas o ridiculizada o... podía hacer la pregunta que se me ocurriera y eso me parece genial en la relación docente - alumno, supervisor - supervisado porque de eso se trata que uno llegue al conocimiento...” (Entrevistas en profundidad. 2015)

Bosworth, H. al respecto refiere que “existe una mejora considerable en el proceso de aprendizaje cuando la relación y alianza de trabajo con el supervisor se regula con aceptación y respeto hacia ambos puntos de vista”. (Bosworth, H. 2009) Aún sabiendo que podían equivocarse el hecho de existir ese acuerdo tácito de que se respetarían los puntos de vista o se conversarían en un clima de respeto parecería favorecer el aprendizaje según lo explicitan los alumnos en sus relatos:

- “Yo por eso experimenté la relación con el supervisor de confianza, de decir me puedo equivocar y no me van a juzgar mal... o juzgada... pero en el ámbito académico es distinto, no puedes decir ‘esto no me sale, esto no lo entiendo’ cuesta mucho, cuesta mucho exponerlo a otros... quizá en otras aéreas como el deporte, la danza, la música es más fácil porque hasta el más genio del mundo se equivoca... pero en la academia no! Es más complicado... no se puede...” (Entrevistas en profundidad. 2015)

Así Omand L. (2010) también refiere que cuando existe una relación cordial de respeto y genuino deseo de aprender, cuando se es consciente de la influencia que ejercen los propios procesos inconscientes, entonces las tensiones que se derivan del proceso de la supervisión son mínimas, tanto para el supervisado como para el supervisor:

- “Me quede con el tema de la transferencia... hasta que no entrás un poco más en el conocimiento del otro no te puedes amalgamar tanto... para mí es muy rico esto de generar espacios más de conocimiento gradual y ayuda al compañerismo y a la construcción en la supervisión, después... es como que todos podemos abrírnos más... el grupo nuestro termino siendo muy generoso pero por la cercanía que logramos creo... pero respetando el límite del otro también... no es ‘seamos todos amigos’... entender si algunos quieren acercarse más y otro no... pero creo que tuvo que ver con este estilo personal de la

supervisora que facilito esa modalidad... ella lo hizo así y nosotras aprendimos como esa 'cultura de supervisión' creo... ” (Entrevistas en profundidad. 2015)

- “...y fijate... nuestra supervisora era más joven que nosotras... y realmente llegamos a la conclusión de que la edad del supervisor no tiene nada que ver... a mi me daba seguridad la seguridad del supervisor... en las indicaciones, en las correcciones, en los momentos de hacernos pensar, en el cómo lo hacían y cómo tenía razón después en lo que nos había dicho o habíamos reflexionado junto con ella! Y la edad no tenía nada que ver! La edad y el título no necesariamente hace a un buen supervisor... eso creo yo... en mi caso no necesariamente es así...” (Entrevistas en profundidad. 2015)

Un relato que grafica a la perfección desde nuestro punto de vista lo que Omand L. (2010) refiere en relación a que cuando existe una vinculación cordial de respeto y genuino deseo de aprender las tensiones que se derivan del proceso de la supervisión son mínimas, lo vemos en lo que una alumna refiere cuando dice:

- “...Pero si hubiese tenido algo en que me sentía mal o sentía falta de respeto con la supervisora con la cual tenía sensación de confianza sé que sí se lo hubiese podido decir, porque era otra la relación y me hubiese escuchado... como que sé que se hubiese podido hablar de ese problema aunque tal vez quedara una tensión, pero se hubiese podido hablar... tiene que ver con esto horizontal y esto vertical, cuando sabes que la base es horizontal sabes que puede haber un ida y vuelta... por eso un aprendizaje significativo fue la importancia del cuidado del otro...” (Entrevistas en profundidad. 2015)

- “...el mayor aprendizaje lo obtuve en los espacios de supervisión, que se realizaban de manera periódica. Las mismas se daban en un clima distendido y de contención, lo cual las convertía en un espacio necesario y que favorecía un fluido intercambio de ideas y experiencias que enriquecieron mi práctica, mi formación personal y profesional”. (Autobiografía de aprendizaje. 2015)

O como lo dice Mónica Fornasari, al tomar aportes de Greco, “el desafío consiste en construir una ley-palabra, basada en la confianza y el reconocimiento como espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos” (Fornasari, L. 2012) También en estos espacios, tan particulares y singulares como lo son los aprendizajes que pueden obtenerse en espacios de supervisión, merecen aportar a tal desafío.

5. La Supervisión como un espacio de Aprendizaje Constructivo

En función de los datos obtenidos hemos podido acercarnos a algunas reflexiones importantes, una de ellas está en referencia al modo peculiar en la cual conciben los alumnos a la supervisión. Decimos “peculiar” porque es única y además inesperada. Porque los mismos alumnos han definido y procedimentado a la supervisión más bien al estilo de un método no metódico o un “método del no método” (Entrevistas en profundidad. 2015), lo cual no implica según ellos una desestructuración en su totalidad. No plantean un “laissez faire”, más bien proponen una modalidad más en relación a lo que se viene mostrando en este trabajo. Dejemos que ellos lo vayan expresando:

-“*Súper- visión*” es el espacio para hacer el “zoom” adecuado para mirar la práctica” (Entrevista en supervisión. 2015.)

Deseamos detenernos en esta definición, que ensayó una entrevistada, ya que la consideramos justa para iniciar una reflexión central de un trabajo de integración final donde en general suelen plantarse las bases para realizar propuestas. La entrevistada habla de un “el zoom adecuado”. Si buscamos el significado de la palabra “adecuado” nos encontramos con que refiere a “algo que se acomoda a otra cosa o es apropiado para determinado fin, uso o acción” (Real Academia Española. 2016). Pareciera que “adecuado” tendría más que ver con un zoom apropiado o conveniente para mirar la práctica. Esto necesariamente nos lleva a entender que para que algo sea apropiado, conveniente, único o particular para una situación necesariamente nos remitiría a la idea de requerir una construcción, una co-construcción o co-creación. Y si bien tiene aspectos comunes, también tiene otros singulares y propios que serán la base para una nueva construcción. Así lo expreso tan nítidamente otra entrevistada cuando se refirió a los espacios de aprendizaje en supervisión:

-“*¿Características del espacio de supervisión? Que te puedo decir... todos los espacios que tuve, con distintos supervisores y con distintos grupos, todos fueron distintos, y entre paréntesis todos los espacios de supervisión son distintos, quién con quién, quién está haciendo la supervisión y quién está recibiendo la supervisión, cómo lo hacen, qué se genera y qué no, por más que tengan parámetros generales hay cuestiones que son tan singulares... propias de cada momento, de cada espacio particular...*” (Entrevistas en profundidad. 2015.)

-“*...y creo que es como que no se puede hacer un manual de procedimiento sobre como es una supervisión...*” (Entrevistas en profundidad. 2015.)

Por esto es que la expresión antes citada: “es el espacio para hacer el zoom adecuado para mirar la práctica” (Entrevistas en profundidad. 2015) pareciera estar emparentada con lo mencionado por esta última entrevistada. Específicamente en la particularidad de dedicar o proponer a cada espacio lo que le es propio y más conveniente, teniendo en cuenta la complejidad, las circunstancias y singularidad de aquello que se trae a ser supervisado.

Por lo tanto podríamos avanzar diciendo que este espacio de aprendizaje en supervisión es un lugar de co-creación pero también de co-autoría con otro donde ambos son productores. Al estilo de una asimetría simétrica: se construye algo junto con otro. Podría decirse que supervisor y supervisado construyen y crean este espacio para pensar, reflexionar, de-construir y re-construir las prácticas:

-“*Es así que pienso al espacio de supervisión como una especie de germinador, cargado de semillas de aprendizaje, que si uno se lo permite y es propiciado por quien actúa como guía del proceso, da lugar a un sin número de aprendizajes, y a un mutuo aprendizaje con el que nos guiaba.*” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015)

Y aquí podríamos tomar algunos aportes en relación a esta instancia de aprendizaje mutua. Maldonado en relación al concepto “enseñanza - aprendizaje” problematiza el orden de los componentes

y los invierte. Él considera que el proceso sería de “aprendizaje - enseñanza” por un lado porque advierte que el aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, mucho antes de que el sujeto ingrese a las instituciones educativas. Y por el otro, realiza esta inversión, porque al ubicar al aprendizaje en primer lugar se le otorga al sujeto que aprende un rol activo y no una posición subordinada al sujeto que enseña.

Algunos entrevistados resaltaban algo de esto cuando explicaban lo que se generaba en los espacios de supervisión repercutiendo en sus aprendizajes:

- *“Un proceso que me resultó de gran importancia, fue el de habilitar y que me permitieran habilitar la confianza en mí misma. El espacio brindado por la supervisora funcionó como una puerta para ello, aprendiendo que se trata de proponer e intentar; pudiendo equivocarse, para producir nuevos aprendizajes en torno a ello, para crecer, desarrollar herramientas, teniendo presente todo lo experimentado, lo leído y lo pensado a lo largo de la carrera.”* (Autobiografías de Aprendizaje. 2015.)

- *“Muchas modalidades de intervención y actividades, que luego formaron parte de los talleres de nuestro plan de trabajo, las extrajimos de las ideas que emergían en las supervisiones, convirtiéndose así en un lugar donde la creatividad surgía y posibilitaba la construcción continua de la práctica.”* (Autobiografías de Aprendizaje. 2015.)

- *Entrevistador: “¿Cómo es eso que dijiste de Constructores?” Entrevistado: “Y bueno, el supervisor y nosotros llevando material, tomando lo que ‘ellos’ (refiriéndose a otros compañeros) y nosotros traíamos, junto con cosas que les genera su práctica de cuestiones transferenciales; se generaba algo de construir juntos las futuras intervenciones o de entender lo que está pasando en ese momento. Como un diálogo, una construcción dialogada, que la íbamos haciendo escalón a escalón... se entiende?”* (Entrevistas en Profundidad. 2015)

Lo antes dicho nos recuerda lo que Perinat Maceres menciona en relación a que “el papel del profesor es crucial y que la fórmula transmisión/apropiación, en lugar de la instrucción, remite al carácter dialógico de la tarea complementaria del profesor y el alumno”. (Perinat Maceres, A. 2003.) Al mismo tiempo Philippe Meirieu realiza sus aportes en relación a esto cuando destaca la importancia de que la relación docente alumno debe pasar de ser “cara a cara a ser codo con codo... buscando estar con el otro al lado del proceso y no del resultado” (Meirieu, P. 2007.) Lo que implica al modo de ver del autor que la idea es “no contentarse con transmitir un saber cómo un paquete” (Meirieu, P. 2007.), es decir, como docente o supervisor estar del lado del aprendizaje y no de la enseñanza. “Muy a menudo los enseñantes piensan que basta con enseñar para que los alumnos aprendan... hace falta comprender qué pasa en la cabeza del que aprende” (Meirieu, P. 2007.)

- *“El rol del docente supervisor tiene la difícil tarea de guiar el timón de este barco, y llevarlo a buen puerto... Al final parecía que el mensaje en supervisión era uno solo: ‘mantengan en vista la meta y experimenten, el aprendizaje está ahí’... experimenten, el aprendizaje está ahí”* (Autobiografía de aprendizaje. 2015).

-*“Las supervisiones enriquecieron nuestra práctica, ya que nos permitían problematizar diferentes situaciones que quizás pasaban desapercibidas a nuestros ojos, debido a que nos encontrábamos inmiscuidas en la misma. Esto contribuyó a aprender considerando la mirada del otro y a ampliar nuestro punto de vista sobre el trabajo de campo y sobre las intervenciones que realizábamos.”* (Autobiografía de aprendizaje. 2015)

Podríamos articular esto con lo que Perinat Maceres nos explica sobre la transmisión/adquisición de conocimientos. Él se refiere a los conocimientos que se dan en ámbitos escolares pero eso no impide poder transpolar estas concepciones a espacios que también son de aprendizaje como son los de supervisión. Él refiere a que la transmisión/adquisición es una forma de cooperación aclarando que este proceso “...no puede basarse sólo en la coerción que impone el poder del profesor con sus calificaciones...”(Perinat Maceres, A. 2003) La cooperación implica acortar distancias: el profesor ha de hacerse accesible a los alumnos... “La tesis de que, si no hay sintonía emocional, el mensaje no pasa, hay que aplicarla con todas sus exigencias...” (Perinat Maceres, A. 2003) -*“Uno de los aprendizajes significativos que tuve fue que el proceso fue significativo, valga la redundancia; fue rico, esto de ver que el otro que es tu supervisor quiere ayudarte en este pasaje, en esta etapa, ... la concentración que el otro, tu supervisor, ponía al corregirte... el respeto por corregirte, ver cada coma, cada frase, la pertinencia de cada cosa que construíamos... ese cuidado por lo que vos hiciste... ese cuidado respetuoso por que también aceptaba tus puntos de vista... un cuidado atento, un cuidado donde el otro, tu supervisor, vos sentías que te veía, le importabas, vos y tus ideas”* (Entrevista en profundidad. 2015)

-*“Otro aspecto importante de las supervisiones fue el intercambio de autores y bibliografía que podíamos consultar y utilizar para realizar la sistematización de la misma, pero que también servía para realizar actividades e intervenciones diferentes y adecuadas a nuestro objetivo de trabajo, eso no faltó nunca. En eso de la bibliografía también nos ayudó un montón el supervisor. Nos preguntaba cómo íbamos con eso, si nos faltaba algo o no. Ese soporte siempre estaba.”* (Autobiografía de aprendizaje. 2015)

Analizando sobre las supervisiones como experiencias de aprendizaje y, para ir finalizando, no podemos dejar de tener en cuenta los aportes de Larrosa, J. quien muestra que la experiencia es “lo que nos pasa, no ‘lo que pasa’ sino ‘lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega’... es en primer término un encuentro, o una relación con algo que se experimenta, que se prueba.” (Larrosa, J. 2002)

“La experiencia requiere un gesto de interrupción, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, el juicio, el automatismo de la acción, cultivar la atención, charlar lo que nos pasa, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, darse tiempo y espacio” (Larrosa, J. 2002).

Por esto es que el autor entiende que promover espacios donde se generan experiencias de aprendizaje “posibilita la transformación, el cambio que sucede cuando se incorpora la experiencia”

(Larrosa, J. 2002). Considera que las experiencias de aprendizaje implican transformación tanto de unos como los de otros, de los docentes como de los alumnos, de los supervisores como de los supervisados. Finalmente aclara que para que este proceso se dé, es importante superar la mera transmisión sobre lo que es sabido. A saber, el supervisor pareciera tener una función más bien de guía expectante en esta experiencia.

Resultado muy satisfactorio poder encontrarnos con relatos de alumnos que transmitían esta transformación ante la experiencia de transitar espacios de aprendizaje mediante supervisión. Pero específicamente este último que tan claramente manifiesta:

-Hoy mirando retrospectivamente a toda esta experiencia no puedo dejar de decir que fue transformadora, como cuando uno aprende a caminar o como cuando uno aprende las letras y los números. No hay vuelta atrás, el aprendizaje está hecho. He aprendido que los espacios de supervisión son los que terminan de darle el total sentido a la práctica, tanto a estas prácticas, como a las futuras prácticas como profesionales ya recibidos. Es experimentando con otros, con guía y contención que se llega a aprender.” (Autobiografía de aprendizaje. 2015).

Consideramos esta última reflexión la vía regia para cerrar este primer acercamiento a investigar la supervisión, sus características y particularidades en el ámbito de los aprendizajes que se brindan en el espacio universitario.

6. Consideraciones Finales

Luego de haber realizado un recorrido que ha permitido acercarnos a diferentes antecedentes de colegas que se han dedicado a investigar sobre la supervisión y los aprendizajes que allí se posibilitan, junto con la sistematización, relectura y análisis del material obtenido en entrevistas y autobiografías, consideramos que la temática de la supervisión comienza a tratarse y a enriquecerse gracias a los aportes, sugerencias y expresiones de los mismos actores involucrados en esos espacios.

Algunos entrevistados manifestaron experimentar procesos negativos de supervisión pero también una gran cantidad de ellos pudieron experimentar procesos de supervisión que les resultaron sumamente enriquecedores en sus aprendizajes y desarrollo profesional. En el transcurso del análisis del material de la investigación, pudimos encontrarnos con resultados que aportaron a la construcción de una mirada a partir del paradigma de la complejidad desde la posibilidad de dejar de concebirla de una manera verticalista y hacerlo de un modo de trabajo participativo y horizontal.

Encontramos que los alumnos podían llevar a supervisión material de la realidad compleja que vivían y podían analizarla en equipo con sus pares consiguiendo ver, entender y reflexionar sobre esa complejidad que se evidenciaba más claramente al separarse del terreno de la práctica.

Otro gran aporte realizado, estuvo centrado en lo que los alumnos manifestaban en relación a los vínculos que se establecían en esa instancia. Explicaban que la relación con el supervisor y con los compañeros en supervisión resultaba muy productiva en cuanto a aprendizajes obtenidos debido al

vínculo positivo y cercano que se establecía con los supervisores en algunas experiencias de aprendizaje. Ellos manifestaron que esto les permitió lograr aprendizajes cualitativamente distintos. Al decir de los alumnos: “era único”, “una experiencia transformadora”. (Entrevistas en Profundidad. 2015)

Finalmente, se evidenció, que la tradicional asimetría docente alumno experimentaba una modificación al generarse un vínculo asimétrico-simétrico donde el alumno adquiría más protagonismo. Esto generaba un trabajo activo de mutua producción, construcción y creación de conocimientos y aprendizajes, al estilo de una especie de co-autoría. Los alumnos advirtieron también que la escucha, por parte del docente supervisor, adquiere mucha relevancia a la hora de conformar un equipo supervisado - supervisor.

7. Referencias

- Cordié, A. (1998). MALESTAR EN EL DOCENTE. En: La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Fornasari, M. L. (2011). PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: un encuentro enriquecedor del campo Educativo. Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias. Córdoba: Editorial Brujas.
- Freud, S. (1921). PSICOLOGÍA DE LAS MASAS Y ANÁLISIS DEL YO. Vol. XVIII. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1912). CONSEJOS AL MÉDICO EN EL TRATAMIENTO PSICOANALÍTICO. Obras Completas Tomo II. Madrid, España, 1996: Ed. Biblioteca Nueva.
- Grinberg, L. (1975): LA SUPERVISIÓN PSICOANALÍTICA: Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987) TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus.
- Hernández, a. (2007): SUPERVISIÓN DE PSICOTERAPEUTAS SISTÉMICOS: UN CRISOL PARA DEVENIR INSTRUMENTOS DE CAMBIO. Diversitas. Perspectivas en psicología, Vol. 3(2), Universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Lacan, J. (1953) FUNCIÓN Y CAMPO DE LA PALABRA Y DEL LENGUAJE EN PSICOANÁLISIS. Escritos 1. Siglo Veintiuno Editores.
- Larrosa, J. (2002). EXPERIENCIA Y PASIÓN. En: Entre las Lenguas, Lenguaje y Educación después de Babel. Barcelona: Editorial Laertes.
- Maldonado, H. y otros (2014) DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LOS NUEVOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI? Proyecto de Investigación (A) SECyT 2014-2015. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.
- Meirieu, P. (2007). ES RESPONSABILIDADES DEL EDUCADOR GENERAR EL DESEO DE APRENDER. En: Cuadernos de Pedagogía N 373. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2011) INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO. Ed. Gedisa, Barcelona, España
- Torcomian, C. (2008). UNA MIRADA PSICOANALÍTICA DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL SIMPOSIO DE PLATÓN Y SU PROYECCIÓN EN LA ESCUELA DE NUESTRO TIEMPO. En Estudios platónicos II (pp. 257-281). Córdoba: Ediciones de Copista.

8. Documentos en Internet

- Definiciones ABC. 2015. Consultado marzo de 2016. <http://www.definicionabc.com/general/supervision.php>
- Diccionario de la Real Academia Española. 2015. Consultado marzo de 2016. <http://dle.rae.es/?id=YID9xs3>
- Felix, G.; Nufio, G. 2015. Definición de la palabra supervisión. Consultado marzo de 2016. <http://www.arqhys.com/construccion/supervision.html>
- Hilda Karlen. Acerca de un Control o Supervisión. Consultado en 2015. <https://www.kennedy.edu.ar/docsdep18/letra%20anal%c3%adica/karlen%20hilda/acerca%20de%20un%20control%20o%20supervisi%c3%b3n.pdf>
- María Cristina Del Villar. Del análisis de control al límite del propio análisis. Consultado el 1 de julio de 2015. http://www.efbares.com.ar/files/texts/textoonline_701.pdf

9. Publicaciones en Revistas

- Berman, A.;Tanenbaum, R.(2005): Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia. Revista de Toxicomanías.45, pp. 21-26.
- Bosworth, H. (2009): The Training Analyst: Analyst, Teacher and Mentor. Journal of Psychoanalytic Association. Vol. 57, pp. 663. DOI: J0174555.
- Grinberg, L. (1970): Problemas de la supervisión en la educación psicoanalítica. Rev. de Psicoanálisis, xxvii, 3, págs. 453-487.
- Omand, L. (2010): What makes for good supervision and whose responsibility is it anyway?. Psychodynamic Practice. Vol. 16, 4, pp. 377-392, DOI:
- Zas Ros, B. (2015). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba. Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 3, número 9, Septiembre-Diciembre 2015. Publicación editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología.