

Debates de Cátedra

Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual Tensiones y nuevos desafíos*

Graciela Roza y Graciela Touzé**

Fecha de recepción: 8 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 20 de abril de 2011
Correspondencia a: Graciela Touzé
Correo electrónico: gratouze@intercambios.org.ar

** Profesoras Adjuntas del Área de Talleres de Práctica Pre-profesional. Carrera de Trabajo Social. UBA.

Introducción

La cuestión de la práctica pre-profesional en las Carreras de Trabajo Social es un tema de constante análisis, preocupación y discusión, por la relevancia que tiene esta instancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años son varias las Unidades Académicas de Trabajo Social que vienen desarrollando procesos de reforma curricular -entre ellas la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires- y dentro de esos procesos, la práctica pre-profesional ocupa un lugar central por la complejidad que reviste y porque es fundamentalmente a partir de esta

práctica donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la realidad social.

El actual modelo de prácticas pre-profesionales de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires surge de los lineamientos establecidos en 1994 y ajustados en 1996, que introdujeron un conjunto de modificaciones pedagógicas y operativas del Área de Talleres, cuyos propósitos fueron: i. focalizar los aprendizajes de los alumnos de los diferentes ciclos, en forma secuencial y acumulativa; ii. reforzar los niveles de planeamiento y formulación de estrategias pedagógicas; y iii. establecer un sistema de evaluación

*. Agradecemos a los docentes del Área que con sus reflexiones han aportado a la elaboración de este artículo.

y promoción tendiente a individualizar los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Estos propósitos obedecieron a una serie de dificultades identificadas en la modalidad de prácticas implementada hasta esa fecha que, a modo de síntesis, pueden caracterizarse en: i. falta de claridad respecto de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y de contenidos mínimos, lo que daba por resultado una extrema heterogeneidad de los aprendizajes; ii. procesos de aprendizaje excesivamente condicionados por las decisiones docentes en aula y las características de los centros de práctica, lo que producía disparidad de oportunidades de aprendizaje; y iii. falta de instrumentos y criterios de evaluación comunes, lo que generaba entre otros problemas, inequidad en la acreditación de saberes.

En los más de quince años de implementación de este proyecto de prácticas se han sucedido una serie de ajustes, adecuaciones y actualizaciones, producto de las sucesivas evaluaciones a las que ha sido sometido por parte de los estudiantes y del equipo docente. La experiencia acumulada permite afirmar que las dificultades que pretendió afrontar fueron superadas. La evaluación de la implementación del proyecto en 2008, señaló que los estudiantes consideran que los objetivos de su Nivel de práctica fueron cumplidos bien, y en promedio, dicen que han sido bien evaluados en todos los aspectos y que todos los instrumentos permiten evaluar bien los aprendizajes (Touzé, 2009). No obstante, en conjunto con el equipo docente, venimos reflexionando acerca de algunas tensiones que se evidencian en la actualidad y que implican nuevos desafíos a la propuesta de prácticas pre profesionales.

Las tensiones

El tema de la integración entre los Niveles de Taller se presenta como un nudo que requiere ser abordado a fin de mejorar la articulación entre los cuatro Niveles. El problema se pone de manifiesto en el escaso conocimiento que los docentes señalan respecto de los objetivos y contenidos trabajados en los otros Niveles, así como en la

baja valoración que los estudiantes le dan a sus aprendizajes en el anterior Nivel como insumo para la práctica que se encuentran cursando; en promedio, los estudiantes califican como suficientes estos insumos versus buenos los recibidos en el aula de Taller, la supervisión docente, entre otros.

Las dificultades de integración entre los Niveles también se ponen en evidencia en la escasa continuidad en los centros de práctica de un año al otro. En algunos casos, las dinámicas institucionales son las que impiden la persistencia; en otros son los propios estudiantes quienes eligen cambiar su lugar de práctica. Este aspecto revela otra serie de tensiones: a favor de la continuidad en un mismo centro de práctica se manifiesta la mayor posibilidad para los estudiantes de profundizar el proceso metodológico y las oportunidades de intervención, con secuencias temporales menos ajustadas; en su contra se encuentran el impacto de lo coyuntural que afecta a muchas instituciones, los focos diversos sobre los que cada Nivel estructura su trabajo y que no siempre permiten oportunidades de aprendizaje en una misma institución, y las mismas decisiones de los estudiantes que optan por experimentar el trabajo en instituciones y temáticas diversas.

Otro nudo problemático remite al tema de la secuencia en el tratamiento del objeto y el método. La actual implementación del proyecto de prácticas sigue el criterio de las correlatividades originales del Plan de Estudios, por lo que la secuencia pedagógica reconoce diversos focos en cada Nivel. Así, Taller I se enfoca en una introducción general a los campos de intervención profesional, Taller II pone énfasis en la elaboración de diagnósticos en el nivel comunitario, Taller III en el diseño y ejecución de proyectos en el nivel de instituciones-grupos, y Taller IV en el abordaje familiar.

Esta secuencia pedagógica pone en tensión la noción de práctica integrada -entendida como aquella que se desarrolla en la complejidad de la construcción del campo problemático-, reduce las posibilidades de intervención y desaprovecha experiencias ofrecidas por los centros de prácti-

ca. Se plantean aquí diversas tensiones: fragmentación del proceso metodológico versus tiempos requeridos para completar un proceso de intervención; normatividad del abordaje metodológico que oscila entre una propuesta centrada en requerimientos académicos versus una propuesta más próxima al ejercicio profesional “real”; “niveles de intervención” versus objeto integrado de intervención.

Estas tensiones atraviesan la práctica pre-profesional pero no pueden ser resueltas exclusivamente al interior del Área. Si bien Talleres se estructura con una autonomía relativa, está inserto, necesariamente, en una estrategia global de formación profesional. Así, la secuencia exige una correlación con los contenidos mínimos de las materias de formación específica. Sin embargo, las reflexiones del cuerpo docente nos han conducido a concluir que es posible introducir cambios en la propuesta, atendiendo a las tensiones señaladas.

A modo de encuadre epistemológico

Es necesario precisar algunas ideas acerca del lugar que tiene el conocimiento en la propuesta de prácticas pre-profesionales. Para comenzar es básico considerar que, por sí solas, ni la práctica ni la teoría son suficientes para conformar “conocimiento”, pero de la relación entre ambas, y en determinadas condiciones, se desarrollan procesos que van posibilitando las claves para entender.

Estos procesos de conocimiento se caracterizan por ser subjetivos, es decir que en ellos están implicados tanto el objeto a conocer como quien conoce, y éste en compromiso con la transformación social. Sin embargo, siguiendo a Morin cuando expresa “somos víctimas de la ideología cuando ignoramos que vemos al mundo por intermedio de nuestras ideas y cuando creemos ver en nuestras ideas el mundo” (Morin, 1981:65), se hace evidente la necesidad de establecer mediaciones, contrastar y verificar datos para comprender las lógicas que ordenan la vida de los sujetos, para que la búsqueda del conocimiento no se convierta en

una aventura irresponsable. “La reflexión es definible como el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, venga de nuestra historia personal o de la institución histórico-social que nos formó, vale decir que nos humanizó” (Castoriadis, 1998: 30). La reflexión sistemática establece la diferencia entre el saber y el conocer. El proceso de conocer, toma en cuenta el contexto y sustenta las acciones en la reflexión, interpela la práctica, reconoce el conflicto, no lo niega ni intenta diluirlo.

En una concepción abierta del aprendizaje, la relación con el entorno es dialógica, es decir que apela a la incorporación de otras miradas para generar un campo de ideas que posibilite la creatividad, el alumbramiento de ideas racionales, estratégicas; a su vez, ejercita las argumentaciones y es autocrítica. Entre teoría y práctica no existe correspondencia porque comportan naturalezas específicas. “Los nexos a establecer entre ellas son actos de pensamiento, posibles solamente a través de sistemas de mediaciones que involucran experiencias, representaciones y concepciones del mundo y de la sociedad” (Vélez Restrepo, 2003: 27). El conocimiento se concibe como un movimiento espiralado que es inherente al hombre, no a la realidad. Lo que el sujeto conoce de la realidad no es la realidad, sino lo que dice de ella desde un marco referencial, resignificando conocimientos anteriores.

Mejorar las secuencias pedagógicas

El Área de Talleres ha asumido el desafío de actualizar la secuencia pedagógica, con vistas a priorizar la integración entre los Niveles de práctica. Como señalan García y López (2011:15), “dicha integración es necesaria dada la complejidad de las situaciones que aborda el Trabajo Social, tal como plantea Margarita Rozas (1998), ‘...esta complejidad es expresión de un conjunto de dimensiones de la cuestión social que, para el trabajo social, se expresa en la difícil y contradictoria relación entre sujeto y necesidad’. Esta relación es el eje que orienta la direccionalidad de la intervención profesional, la cual no puede ser fragmentada ni dividida en niveles, sino que debe ser entendida como un proceso”.

En este mismo sentido, se ubica el debate sobre la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social que "se propone integrar la Intervención del Trabajo Social en espacios de aprendizaje que vinculen desde lo subjetivo a lo contextual. En cada uno de ellos se abordan de diferentes formas los dispositivos y estrategias de intervención saliendo del esquema caso, grupo, comunidad" (Equipo Técnico para la Reforma del Plan de Estudios, 2009: 7).

En un primer momento, hemos discutido centrarnos en los Niveles II y III, e introducir algunas modificaciones, tanto de orden teórico-conceptual como de implementación operativa.

En el primer sentido, realizamos una reorientación de contenidos, rescatando una serie de categorías sugeridas por Belziti (2011). La primera de ellas es la de escenarios de intervención (Carballeda, 2008), que "ofrece variadas posibilidades de lectura de situaciones, de circulación de nociones y categorías conceptuales de diferentes campos de conocimiento. Pensar en escenarios de intervención implica reconocer contextos donde las tramas y constelaciones de tipo macrosocial se inscriben en la singularidad de cada hecho y situación, impactando en forma heterogénea en la construcción de subjetividades" (Belziti, 2011: 49). A la vez, reconocer escenarios de intervención históricamente situados favorece el conocimiento del espacio social. Es en estos escenarios en los que se intentan proponer estrategias de acción y reflexión, determinando relaciones que permitan caracterizar el conjunto.

Otra categoría es la de campos problemáticos. Aquí es necesario entrecruzar y atravesar miradas, discursos, saberes y prácticas, y "aceptar que no siempre los problemas se resuelven, no siempre se contestan todos los interrogantes que emergen de una intervención, sino que siguen desarrollándose como cuestiones singulares" (Belziti, 2011: 49). "La importancia de pensar desde un criterio problemático radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes preguntas abiertas" (Fernández, 2008: 29). Desde esta perspectiva resulta útil una tercera

categoría, la de dispositivos, "como productos de una trama de relaciones que habilita el diálogo entre componentes teóricos, contextuales, institucionales y subjetivos (...). En escenarios microsociales, la noción de dispositivo resulta de utilidad para el proceso de reflexión de las modalidades de intervención, para reflexión del conocimiento en un equipo de trabajo que incluye variadas miradas, discursos e intereses" (Belziti, 2011: 50).

Cabe señalar el carácter provisorio de estas construcciones conceptuales que favorecen por un lado la operatividad de la propuesta de intervención, e impulsan también a mantener actualizado el conocimiento de los sujetos de la intervención, tanto en sus aspectos concretos como en la consideración y respeto a su subjetividad. También resulta fecundo el concepto de caja de herramientas que tiene un valor instrumental ya que pretende "construir instrumentos para pensar problemas" (Fernández, 2008: 32). El análisis de la caja de herramientas disponible es un recurso profesional que, aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, permite la autoevaluación del estudiante de la valoración de los recursos adquiridos o de los que debe incorporar o perfeccionar, ya sean metodológicos y/o conceptuales.

En síntesis, la propuesta de actualización de la secuencia pedagógica de los Niveles II y III, pretende superar la artificial distinción actual entre nivel comunitario y nivel institucional-grupal, y postula asimismo profundizar un enfoque no etapista, que desarrolle el proceso metodológico integralmente. Esta propuesta requiere también de ajustes en la implementación operativa. Se trata de favorecer las condiciones materiales que posibiliten dicho abordaje. En este sentido, se espera que la práctica pre-profesional en los Niveles II y III se desarrolle en un mismo centro de prácticas y sea conducida por un mismo docente durante los dos años. Esto posibilitará una mejor indagación (en sentido foucaultiano) del campo problemático y dará la oportunidad de construir dispositivos que se desplieguen en escenarios en los que interactúen la intervención, la docencia y las instituciones.

Los desafíos actuales

La propuesta de actualización que desde el Área de Prácticas Pre Profesionales venimos impulsando puede entonces sintetizarse en los siguientes aspectos:

- Mantener el mismo Centro de Prácticas y el mismo docente en la cursada consecutiva de Nivel II y III.
- Reformular los objetivos de Nivel II y III, haciendo foco en la construcción de escenarios de intervención y con una perspectiva de desarrollo integral del proceso metodológico, en grados crecientes de complejidad.
- Reformular los contenidos mínimos de Nivel II y III, con vistas a mantener la especificidad de cada año de cursada pero permitiendo mayor flexibilidad en la secuencia pedagógica.
- Reformular los productos que acreditarán los aprendizajes.
- Adecuar los acuerdos con las instituciones que se ofrezcan como centros de práctica.
- Promover espacios de actualización docente.
- Propiciar el desarrollo de líneas de investigación que sistematicen los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aporten nuevas orientaciones de adecuación de la propuesta.

La continuidad de la inserción de los estudiantes de los Niveles II y III de Taller en un mismo espacio de prácticas requiere de un diseño de contenidos que proponga un “ir haciendo”, “ir construyendo” conocimientos a partir de datos, conceptos, experiencias y reflexiones en un proceso de sucesivas aproximaciones.

En cuanto a la selección y distribución de los contenidos cabe considerar que en Talleres se presentan tres situaciones de manera conjunta:

- a) contenidos de asignaturas que los alumnos ya cursaron.

- b) contenidos de asignaturas de cursada simultánea con el Taller
- c) contenidos que aún el estudiante no ha trabajado en orden a las correlatividades del Plan de Estudios vigente.

Una definición de contenidos de Taller tiene que resolver, en términos de propuesta didáctica, la tensión entre éstos y las lecturas de los escenarios que devienen del proceso de la inserción de los estudiantes en campo. A su vez, éstas son simultáneamente caminos singulares – de cada alumno – y grupales, en un procesamiento constructivo que busca desterrar la concepción lineal, mecanicista y tecnocrática.

A su vez, es necesario redefinir los acuerdos con las instituciones, organizaciones y movimientos sociales que actúen como centros de práctica. Como señalan García y López (2011:16), “la práctica de los alumnos se da en el ámbito institucional, espacio que está atravesado por permanentes tensiones y conflictos tanto internos, políticos, como aquellos derivados de las necesidades y demandas que debe atender y los servicios que presta (...) Aunque entendemos que la realidad es cambiante y dinámica, debe existir un compromiso formal por parte de las Instituciones de una continuidad de trabajo a lo largo de dos años”. Esta propuesta también implica un desafío al cuerpo docente. Así lo indican Giraldez y Testa (2011:11): “debemos revisarnos en nuestra formación pedagógica, contenidos, técnicas de aula, productos exigibles para la aprobación, etc.; será imprescindible revisar y poner en común, para el acompañamiento de los grupos por 2 años hasta cumplir el proceso de aprendizaje propuesto. Debemos desafiarlos a desaprender el programa que venimos utilizando para hacernos de nuevos marcos”.

Los estudiantes que realizan su práctica pre-profesional se insertan en la complejidad de las realidades actuales; en ellas las respuestas son provisorias y se requiere de la capacidad y sentido crítico para formular preguntas que permitan profundizar las problemáticas y las relaciones que las sustentan evitando todo determinismo lineal. “Si la intervención profesional opera en relación a problemas preestablecidos en función de un contexto (social

e institucional), aquellos tienden, en consecuencia, a ser enunciados y respondidos también de manera predeterminada" (Garello y Ponzzone, 2008:50). Así la incorporación de la perspectiva del Sujeto en los escenarios actuales, requerirá de la construcción de problemas que atiendan su subjetividad en cada situación singular.

Para concluir, consideramos que las prácticas en los actuales contextos sociales, comunitarios e institucionales plantean el desafío de construir nuevas categorías de análisis para pensar la realidad, sus procesos y relaciones, desafío que surge de una práctica profesional comprometida con los sujetos individuales y colectivos.

Bibliografía

- Belziti, María Claudia (2011) "La organización de la práctica profesional en el contexto actual. Análisis, posibilidades y modalidades de gestión" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Carballeda, Alfredo (2008) Los cuerpos fragmentados. Buenos Aires, Paidós.
- Carrera de Trabajo Social UBA (1994) "Lineamientos generales para la reestructuración del proyecto de prácticas pre-profesionales, UBA", mimeo.
- Carrera de Trabajo Social UBA (1996) "Programa de prácticas pre-profesionales. Organización y contenidos", mimeo.
- Castoriadis, Cornelius (1998) Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires, Eudeba.
- Equipo Técnico para la Reforma del Plan de Estudios (2009) "Aportes para el debate sobre la Reforma al Plan de Estudios" en http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/academica/plan_nov2009.pdf
- Fernández, Ana (2008) Las lógicas colectivas. Buenos Aires, Biblos.
- García, María Inés y López Viviana (2011) "Un largo camino a recorrer: la integración entre Niveles de Taller de la Práctica Pre Profesional" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Garello, Silvana y Ponzzone, Julia (2008) "Subjetividades inciertas, instituciones fragmentadas. Aportes para una lectura de actuaciones profesionales contemporáneas" en: Castronovo, R. y Cavalleri, S. (Comp.) Compartiendo notas. El trabajo Social en la contemporaneidad. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.
- Giraldez Soraya y Testa Cecilia (2011) "De fusiones y de fraguas" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1981) Para salir del siglo XX. Barcelona, Kairós.
- Rozas Pagaza, Margarita (1998) Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio.
- Touzé, Graciela (2009) "Evaluación de la implementación del Proyecto de Prácticas Pre-Profesionales. Año 2008" en http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_talleres/informe.pdf
- Vélez Restrepo, Olga (2003) Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires, Espacio.