



CONTEXTO SOCIAL CONCRETO COMO ESCENARIO DE ARTICULACIÓN

de una Práctica Preprofesional Integradora

Beatriz Ramacciotti*.

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

La realización de una Práctica Preprofesional Integradora contextualizada donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, tendría que ser parte constitutiva del trayecto universitario. Aportaría a la formación integral del estudiante como ciudadano y profesional, respondiendo a la función social de la universidad como institución pública. Sería de gran trascendencia educativa porque favorecería el desarrollo del pensamiento crítico, de la conciencia social y la búsqueda de soluciones a los problemas reales que se presentan en el mundo en el que vive. Actualmente la experiencia del estudiante en el ejercicio profesional es una instancia no prevista en la carrera

de Diseño en Comunicación Visual y la práctica en relación al vínculo universidad-sociedad suele darse en el contexto de los proyectos de extensión universitaria por lo tanto es de carácter voluntario. Esta propuesta de intervención trata de realizar el último año de la carrera como una experiencia de trabajo final que articule Prácticas Preprofesionales Integradoras en contextos sociales concretos, articuladas institucionalmente, monitoreadas por los docentes, de manera tal de profundizar el vínculo de la universidad con las necesidades del pueblo que la sostiene, apuntando desde este lugar la reconstrucción de la identidad nacional.

PALABRAS CLAVE

Prácticas Preprofesionales Integradoras – Aprendizaje Servicio.



La problemática que aborda este proyecto se contextualiza en la carrera de Diseño en Comunicación Visual de Facultad de Bellas Artes y particularmente en un espacio curricular vertical denominado: Taller, que se desarrolla de primero a quinto año donde se cristalizan los proyectos de diseño durante la carrera. Focalizando la mirada en la situación del alumno avanzado se detectan algunas cuestiones aún no resueltas que impactan directamente en la formación del futuro diseñador.

La primera, referida al vínculo universidad-sociedad es que las actividades de alumnos en relación a la comunidad en donde se inserta su facultad dependen únicamente de los proyectos de Extensión o Voluntariado que las cátedras decidan implementar o de la intención de algunos docentes en curricularizar las actividades de extensión. Desde el punto de vista pedagógico, la riqueza del Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales puesto en práctica a través de estas experiencias queda limitado a una minoría, interesada en realizar un trabajo que insumirá mucho tiempo de dedicación y que no acreditará para su calificación final. La incorporación de la previsión de estas experiencias al currículo formal sería una instancia superadora de la condición voluntaria. La segunda, es que el Plan de Estudios no exige una Práctica Preprofesional Integradora (PPI). Esto tiene su origen en un conjunto de

situaciones confluyentes como que esta profesión no se encuentra regulada por el Estado y que los diseñadores no tienen un colegio profesional que los matricule, solo cuentan con asociaciones profesionales.

La tercera, se refiere a que el Taller de quinto año o Tesis como se acostumbra denominarlo, consiste en el desarrollo de un proyecto de alta complejidad, en el sentido de la profundidad del análisis y de la cantidad de piezas gráficas a resolver. El proyecto solo condiciona la elección del tema a un comitente real. El alumno toma contacto con él únicamente en la etapa de investigación, aunque al proyecto se lo vincula con todas las condicionantes y circunstancias reales del problema, se limita a resolución del mismo en términos ideales que resulta de complejidad en términos cuantitativos, pero muy alejado de la realidad. Una PPI contextualizada, donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, es una carencia de esta disciplina.

Toda intervención pone en tensión los modos tradicionales de ver y de hacer; las normas implícitas que regulan las acciones con las nuevas visiones de la práctica; toca intereses, creencias y costumbres arraigadas en los docentes y en la institución. ¿Cómo tiene que formarse un graduado? ¿Cuál debe ser su relación con la sociedad y la problemática social? Marcadas por políticas neoliberales,

estas preguntas eran respondidas desde una perspectiva economicista del uso del conocimiento, enfatizando los valores de la competitividad, la eficiencia y la adaptación del individuo al mercado laboral, favoreciendo lo individual sobre lo colectivo donde el concepto de rentabilidad era el eje del emisor, ya fuera público como privado. Cabe señalar que la última revisión del Plan de Estudios vigente es del año 1997.

Entonces, una reconstrucción crítica de la experiencia y la práctica anterior percibiendo las demandas de la situación, en este caso redefinida desde un modo particular de ver la universidad y sus egresados, lleva a revisar el diseño curricular, introducirle cambios, repensar lo que se podría cambiar para que éste sea un instrumento vivo, en continuo proceso de innovación (Villar Angulo, 1995). La idea fuerza de esta intervención sería implementar en el último año de la carrera una experiencia que articule institucionalmente Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto concreto monitoreadas por los docentes, de manera tal que, enfatizando el vínculo universidad-sociedad, éste aporte a la formación integral del estudiante, ya futuro profesional. Dicha PPI tendría que estar enmarcada en los proyectos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) siguiendo los lineamientos de sus políticas sociales, incluyendo los Centros de Extensión Comunitaria y el Consejo Social como así también en proyectos de organismos estatales, instituciones u organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, fuera del ámbito de las empresas privadas. De esta manera los estudiantes podrían tener una experiencia transformadora y significativa, realizando de esta manera la interacción entre universidad y comunidad, consolidando el compromiso social universitario.

SOBRE LAS TENSIONES EN JUEGO.

Esta nota se focaliza en una serie de tensiones que se hacen evidentes en este proyecto de articulación de Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto social concreto, que son justamente las que le dan carácter de intervención. Para empezar, la idea de pensar de otro modo la actividad pedagógica confiando en que otros actores no universitarios, así como situaciones no académicas puedan

constituir genuinas dinámicas de aprendizaje, pone en tensión dos paradigmas de la educación. La categoría de Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (Vallaey, 2006) que aquí se retoma, consiste en un conjunto de experiencias que involucran a los estudiantes, sus profesores y personas de la comunidad en la solución de algún problema de orden social. Un ejemplo podría ser la práctica social voluntaria que la universidad argentina implementa a través del Voluntariado Universitario, que si bien constituye una poderosa fuerza social, no está integrada a la currícula normal, puesto que lo normal tiene que ser la pedagogía de la información, no la de la transformación. El paradigma pedagógico de la información afirma la objetividad del conocimiento y su transmisión y necesita estar aislado del entorno social para poder administrar fácilmente su implementación institucional. El aprendizaje informativo se dedica meramente a que la persona adquiera algo que no tiene, se lo puede calificar como una relación económica con el saber, en cambio el paradigma transformativo, eje de esta intervención, tiene que ver con producir cambios significativos en los sujetos, es decir aprendizaje significativo a través de promover diálogos y negociaciones colectivas, involucrarse emocionalmente, crear solidaridades entre las personas, autocriticarse, asombrarse. En síntesis: transformarse.

El modelo de vínculo universidad pública-sociedad que esta intervención propone, representa una segunda tensión, al trascender a las universidades como guardianas de la alta cultura para retomar un camino de institución pública y restaurar el carácter político de la práctica a nivel superior (Llomovate, 2008). Propone una relación horizontal y no jerárquica entre universidad y sociedad ya que no trata, a la manera tradicional y elitista, de derramar conocimiento o estar al servicio de los problemas de la misma sino de construir conocimiento con la comunidad, apostando a un encuadre pedagógico caracterizado por la construcción colectiva de saberes, la responsabilidad de los estudiantes en el proceso y la estrecha relación entre teoría y práctica. Entonces, en los modos que la universidad pública puede vincularse con la sociedad se juega el grado de compromiso social que la misma asume frente a las problemáticas del entorno, integrando la dimensión social con

la dimensión académica.

Este vínculo promueve nuevos modos de producir conocimientos, lo que de Sousa Santos (2007) llama ecología de saberes, que sería como una forma de extensión en sentido contrario, es decir, desde afuera de la universidad hacia adentro de ella. Esto también representa una tensión. Esta ecología de saberes "(...) consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, (...) que circulan en la sociedad" (de Souza Santos, 2007: 67).

Otra tensión se produce en el desplazamiento del enfoque cuantitativo al cualitativo de esta intervención, al correr el posicionamiento tradicional del taller del último año de la carrera, apuntalado en lo proyectual, que privilegia la magnitud del comitente y cantidad de piezas gráficas a resolver, hacia la postura de la complejidad que ofrece la experiencia del sujeto en un contexto social concreto. De esta manera se coloca a la práctica "(...) como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer desde la práctica" (Morandi, 1997:1), y al sujeto en un espacio de deliberación, donde tiene que elaborar juicios de valor, enfrentarse a la incertidumbre propia de una práctica contextualizada, es decir involucrarse en una práctica situada. Este encuadre situacional promueve procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades, lo que sería nada menos que un acto político, al hacer más conscientes las determinaciones que hace de sus prácticas. Se produce aquí una relación de interioridad del sujeto con el conocimiento (Edwards, (s.f)), es decir, cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él.

Sobre el tema de la experiencia, otra tensión que se evidencia es la entrada en juego de la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad y el cuerpo. Larrosa (2003) propone: 'Hacer sonar de otro modo la palabra experiencia' menospreciada por la ciencia en tanto subjetiva e incierta, descontaminarla de sus connotaciones empíricas y experimentales, no objetivarla, mirándola desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión, es decir algo más relativo, menos absoluto. La razón entonces, desde este punto de vista, resulta opuesta a la expe-

riencia. Al correrse de las concepciones positivistas del conocimiento, esa mirada dualista, se provoca un giro epistemológico hacia la complejidad, dando

cuenta de la multidimensionalidad que se abre y pone en el centro de la escena, la historia y los vínculos como aspectos fundamentales en la construcción de subjetividad.

Por último, la tensión entre racionalidad técnica como huella del pensamiento positivista y racionalidad práctica. Al respecto, Donald Schön (1992) sostiene que la visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica es una herencia del positivismo, por ello ve la necesidad de rediseñar la enseñanza-aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica de la racionalidad técnica y dice: "(...) la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos" (Schön, 1992: 17). Señala que las situaciones prácticas rara vez se presentan como estructuras bien organizadas, más bien son estructuras de conflicto, por lo tanto suponen algo más para quien interviene en ellas al tener que tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y es justamente allí donde reside su potencial como situación de aprendizaje. "Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera distinta los hechos en los que reparan (...)" (Schön, 1992: 19). Es sabido que "(...) hay zonas de la práctica, tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los cánones objetivistas de la racionalidad técnica (...)" (Schön, 1992: 20). En ese caso es necesario abordarlas desde una perspectiva constructivista. La tradición de la racionalidad técnica también tuvo sus efectos en la formación de políticas educativas. Entonces, rediseñar la enseñanza-aprendizaje en las profesiones, desde una perspectiva constructivista, se entiende como la construcción de modelos posibles y necesarios, a la vez que se enmarquen las prácticas en proyectos desco-

en los modos que la universidad pública puede vincularse con la sociedad se juega el grado de compromiso social que la misma asume frente a las problemáticas del entorno

lonizantes y transformadores de los sujetos.

ALGUNOS ASPECTOS DEL ABORDAJE METODOLÓGICO I

Una PPI amplía el espacio de formación más allá de las aulas, constituyéndose en una experiencia de articulación entre teoría y práctica, de carácter formativo y transicional, cuyo escenario pasa a ser el contexto concreto donde ocurren las prácticas profesionales. El actor protagónico es el estudiante, que al involucrarse con una problemática real pondrá en juego los conocimientos adquiridos, practicando la integración de sus saberes. Una PPI reconoce el papel de la práctica no solo como un recurso para consolidar lo que se sabe sino también para promover procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades del estudiante y contribuye al desarrollo del sujeto como persona, de su pensamiento y su conciencia crítica.

Es en la PPI donde se inicia el proceso de socialización profesional, es decir “el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento” (Berger y Luckman citados en Andreozzi, 1996). El encuadre parte de condiciones que quieren contribuir a que los estudiantes desarrollen una serie de aprendizajes ligados al saber hacer, saber ser y saber estar.

En cuanto a su finalidad, las experiencias de formación en la práctica suelen ser pensadas como instancias que ofrecen la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán, una vez recibido, atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica (Contreras, 1985 citado en Andreozzi, 2004).

El rasgo distintivo de su estructura organizativa es el régimen de alternancia, donde se pueden contrastar la lógica de la formación con la del trabajo para enriquecerse mutuamente. La alternancia supone una particular organización del tiempo, del espacio y de las actividades, tanto para los docentes como para los estudiantes. El eje central de la formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación. Pero en el caso

del diseñador en comunicación visual que no cuenta con instituciones oficiales o unidades laborales que operen como asientos de la práctica profesional, como pueden ser los hospitales para los médicos o los tribunales para los abogados, que constituyen el espacio natural donde transcurre la experiencia, esta posibilidad se abre a un amplio espectro de contextos.

Una PPI supone articular distintos actores en distintos espacios entre universidad y comunidad. En este caso, por parte de la universidad el proyecto contará con un dispositivo mediador, el cuerpo docente y los alumnos y, por parte de la institución de la comunidad que formalice el acuerdo se requerirá al menos un referente. Los alumnos, como protagonistas de este hecho realizarán su PPI. El cuerpo docente que oficiará de tutor mantendrá una relación pedagógica basada en promover la autonomía de los alumnos, observándolos como profesionales en su rol desde de una perspectiva emancipadora. Contará con un instrumento pensado para el seguimiento, que será un insumo importante para el proceso de evaluación. El referente será la persona encargada de presentar el problema, del cual derivarán necesidades en materia de comunicación. Oficiará de punto de referencia dentro de la entidad y no será un tutor en la disciplina del diseño. También contará con un instrumento de seguimiento, que remitirá al docente y será un insumo importante para el proceso de evaluación. Se propone la creación de un dispositivo mediador en la Facultad de Bellas Artes a través de la Secretaría de Extensión, que funcione por un lado a modo de banco continuo de datos para facilitar a los docentes, información actualizada para la búsqueda de los escenarios de prácticas. Dicha información estaría compuesta por los proyectos de extensión, contacto con organizaciones e instituciones del estado nacional, provincial o municipal y de otras organizaciones no gubernamentales que tengan necesidades reales en el área de la comunicación visual con intención de trabajar con esta facultad. Por otro lado, el dispositivo mediador formalizará los acuerdos necesarios de

Una PPI reconoce el papel de la práctica no solo como un recurso para consolidar lo que se sabe sino también para promover procesos de elaboración de conocimiento.

colaboración interinstitucional interviniendo tanto en cuestiones administrativas, legales, laborales, profesionales como didácticas.

Al institucionalizar y sistematizar la PPI, se formaliza la responsabilidad social universitaria como instrumento metodológico y vehículo de realización de las mismas a través de la implementación de la metodología del Aprendizaje Servicio. La noción de compromiso social de la universidad ha sido repensada en función de la resignificación de los conceptos tradicionales de extensión y de servicio social poniendo en escena este nuevo modelo integrado y superador, que podría definirse como una propuesta pedagógica que permite a los jóvenes desarrollar sus conocimientos a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. Contribuye a aminorar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los graduados recientes y sus empleadores señalan como una de las falencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional. Este modelo pedagógico al integrar las funciones sustantivas de la universidad recupera, por un lado, la misión esencial de sumar la excelencia académica con la responsabilidad social y por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social, que no se agota en vender los servicios universitarios a la manera neoliberal, y cambia la visión individualista de la propia profesión al fortalecer en los estudiantes el sentido de compromiso social con las necesidades de desarrollo nacional.

La articulación teoría-práctica en su dimensión didáctica se aborda con una construcción metodológica basada en la resolución de problemas. La presentación del problema se hará a partir de la observación en terreno de un espacio exterior a la clase, estrategia de entrenamiento inicial en el rol profesional. Se define el objeto de estudio desde la multidimensionalidad, así el diseño es presentado como una configuración de factores sociales, políticos y económicos, trascendiendo el paradigma que configura a esta disciplina como algo meramente técnico. A modo de practicum (Schön, 1992) esta intervención pedagógica propone una práctica en contexto social concreto, donde la reflexión en la acción es lo que se privilegia de esta metodología.

Para finalizar, la evaluación de esta intervención se abordará según los actores y según su actuación. Desde el punto de vista de los ac-

tores involucrados, se evaluará al estudiante como protagonista de la PPI, al docente como tutor y a las instituciones como agentes de la articulación. Desde el punto de vista de la actuación, se valorará entonces en el mismo orden, el aprendizaje, la enseñanza y la articulación. En concordancia con la posición epistemológica adoptada en esta intervención, tanto el proceso enseñanza-aprendizaje como el de evaluación se reconocen desde un enfoque crítico, como procesos abiertos y dinámicos.

BIBLIOGRAFÍA

Andreozzi, M. (1996). "El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional". *Revista del IIC 5 (9)*, págs. 20-22. Recuperado en: <http://cefmatanza.blogspot.com.ar/2012/06/el-impacto-formativo-de-la-practica.html>.

-----**(2004).** "La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de acompañamiento de los Estudiantes". Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. UNT, Octubre.

de Sousa Santos, B. (2007). "La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Edwards, V. (s.f.) "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Recuperado de: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>

Larrosa, J. (2003). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Trabajo presentado en Serie encuentros y seminarios, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

Llomovatte, S., Pereyra, K., Kantarovich, G. (2008). "Escribir sobre el vínculo universidad-sociedad: llamar las cosas por su nombre". *Revista del ICE. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.*

Morandi, G. (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". Ponencia presentada en las II Jornadas de Actualización en Odontología, Universidad Nacional de La Plata.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las

profesiones". Buenos Aires: Paidós.

Vallaes, F. (2006). "El Aprendizaje basado en proyectos sociales". (CD-ROM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Chile.

Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1995). "Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular". Bilbao: El mensajero.

NOTAS

I Respecto de la resolución metodológica de esta Práctica Preprofesional Integradora, como de los instrumentos creados para su seguimiento y evaluación, sólo se mencionará una idea muy resumida teniendo en cuenta que para profundizar dichos aspectos se encuentra disponible el trabajo completo para su consulta en el Repositorio Institucional de la UNLP En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36940ico>,

CV

** Diseñadora en Comunicación Visual· FBA·UNLP·
Especialista en Docencia Universitaria· UNLP·
Maestrando en Estética y Teoría de las Artes· FBA·
UNLP· Jefe de Trabajos Prácticos· Seminario de
Formación Específica de Comunicación Visual en
la carrera de Diseño Multimedial·*

Contacto: bearamacciotti@gmail.com