

LA COSUPERVISIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN PROFESIONAL

*Marta Picado Mesén**

El presente artículo incursiona en la autopercepción profesional que se construye en los y las estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, durante la práctica académica del nivel cuatro de la carrera, específicamente en su relación con sus cosupervisores¹.

La identidad profesional es parte de la identidad individual o particular de cada individuo, la cual se constituye en una autopercepción de largo plazo, que prepara para la construcción de futuros papeles ocupacionales, sobre la base de una proyección que hacen de la imagen que proyectan quienes, individual y colectivamente, tienen actualmente a cargo el ejercicio profesional. Se incluyen aquí las experiencias previas que hayan tenido los y las estudiantes con profesionales en ejercicio; incluye el quehacer académico de los profesores y las profesoras de la Escuela, quienes son sus primeros “modelos”.

Interesó destacar la percepción que las y los estudiantes tienen en torno a la conceptualización que ellos y ellas hacen de la cosupervisión de las prácticas, así como la imagen que han construido de sus cosupervisores(as), pues las y los actores que intervienen en estos procesos van a servir de modelo para la construcción de la autoimagen profesional de los y las estudiantes.

Práctica académica

La práctica académica se concibe como un primer acercamiento a la práctica social y, como tal, en su seno se tejen y reconstruyen todo tipo de contradicciones. La práctica académica es la primera expresión de la práctica profesional.

La práctica social, o praxis social, es un proceso de reflexión y de acción del hombre y la mujer sobre el mundo para transformarlo. Una transformación del mundo desde el pueblo y para el pueblo (Freire, 1997). Una transformación que

* Profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

¹ El supervisor/a es la profesora de la Escuela de Trabajo Social asignada a orientar la práctica de las y los estudiantes. Para ello dispone de una carga académica de diez horas semanales, con un grupo máximo de diez estudiantes, en este caso la práctica se desarrolla en instituciones. El o la cosupervisora es la colega en Trabajo Social que es asignada por la institución para acompañar a los y las estudiantes, en su proceso de práctica.

debe ser construida desde lo cotidiano en busca de una sociedad que incluya a todos y todas. Una sociedad que supere las exclusiones.

“Así pues mientras que la práctica supone una acción efectiva sobre el mundo, que tiene por resultado una transformación real de éste, la actividad teórica sólo transforma nuestra conciencia de los hechos, nuestras ideas sobre las cosas, pero no las cosas mismas”. (Sánchez, en Romero, 1988, p.20).

La práctica profesional puede ser conceptuada desde tres perspectivas distintas: la mecanicista, en la cual el ejercicio profesional se constituye en un instrumento al servicio de un poder monolítico y, por lo tanto, anulador de iniciativas del y la profesional y de las/os demandantes de los servicios institucionales.

Otra perspectiva es la radical en donde el ejercicio profesional es un instrumento de transformación de la sociedad. Tiene en cuenta el papel de las organizaciones y movimientos sociales y populares.

Por último, está la perspectiva de intermediación entre servicios sociales y demandantes; ve en la política social un instrumento de mediación que recrea intereses antagónicos y se da una reproducción institucional en los sectores sociales involucrados. (CE-LATS, en Picado, 1995)

La práctica académica evaluada se realizó en el ámbito institucional y, como tal, es un primer acercamiento al ejercicio profesional del Trabajo Social. Por ello, estuvo afectada por las distintas perspectivas de la práctica profesional que se desarrollaron en las instituciones donde los y las estudiantes la realizaron.

Los cursos de práctica académica son denominados talleres pues siguen la modalidad de “aprender haciendo” y desde los cuales se genera un diálogo permanente entre las y los distintos actores participantes en los procesos socioeducativos.

“Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta una labor de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción, todo ello como paso indispensable para desarrollar acciones reales efectivas” (Sánchez, en Romero, 1988, p.43).

Los talleres son espacios académicos que acercan a los y las estudiantes a las distintas realidades y les permiten vivenciarlas desde sus más profundas contradicciones. Así mismo, realizar la problematización de la realidad, el planteamiento de alternativas de intervención para las transformaciones individuales y colectivas de esas realidades.

“El Taller es una actividad académica que no se encierra en la Universidad ni en el aula, sino que se desarrolla principalmente en contacto con los grupos susceptibles de requerir del trabajador social en la solución de sus necesidades objetivas y sentidas” (Barros y Gissi, en Romero, 1988, p. 37).

Las prácticas académicas, por medio de los talleres, buscan la relación teórico/práctica necesaria para el aprendizaje socioeducativo del y la estudiante de Trabajo Social, en una relación dialéctica que supere el practicismo, práctica sin orientación teórica en un proceso de acción-reflexión-acción.

“La acción por la acción debe ser rechazada... al no poseer su instancia de reflexión, situación que frustra al equipo como un todo, y permanece inerte como una mera proposición de buenos deseos, pero que finalmente no transforma nada”. (Palacios en Romero; 1988,p.42).

En el nivel estudiado, las prácticas académicas se enmarcan en el ámbito microsociedad; por ello, se realizan desde las tres dimensiones metodológicas: asistencial, terapéutica y socioeducativa promocional.

Trabajo Social se ha caracterizado por orientarse metodológicamente según el tamaño del objeto de intervención, por lo que desde sus inicios en Costa Rica, hace más de cincuenta años, se ha caracterizado por conceptualizar y operacionalizar tres métodos: caso, grupo y comunidad.

Las profesoras de la Escuela, MSc. Lorena Molina y MSc. María Cristina Romero, se han dedicado al estudio de este tema y han propuesto la clasificación metodológica de acuerdo con las funciones sustantivas que realiza un o una trabajador (a) social. Las dimensiones se pueden abordar con individuos, grupos o comunidades (en términos geográficos) y, en cualquiera de ellas, la práctica académica es acompañada mediante la supervisión y cosupervisión de las actividades académicas de los y las estudiantes; por tal razón, a continuación se aportan algunas consideraciones teóricas de esos conceptos.

- Supervisión

La cosupervisión institucional se debe basar en los principios básicos de la supervisión en general, el prefijo “co” significa que es una acción que se realiza de manera compartida, en el caso de la Escuela de Trabajo Social con las y los profesores supervisores de las prácticas.

La supervisión es un proceso educativo de formación profesional, de carácter administrativo que alude a la función que una persona, llamada

supervisor/a, desempeña en relación con otro u otra; es, asimismo, un proceso me-todológico del Trabajo Social.

Los autores, influenciados por Habermas, tales como: Fernández Rodríguez y Alonso Quijada, (Fernández: 1994) presentan los siguientes fines para la supervisión:

1. Mejorar la calidad de las intervenciones del o la estudiante en su práctica y elevar su nivel técnico.

2. Conseguir que las y los estudiantes tengan una mayor seguridad personal e identificación con el trabajo social.

3. Apoyar al y la estudiante en la adquisición y mejora de su identidad² personal, profesional y social. La supervisión es, en este sentido, un medio para fortalecer la identidad personal y social.

4. Desarrollar procesos de interacción, entendidos estos como instrumentos de socialización y de mediación entre el o la estudiante y la profesión; entre la o el estudiante y la realidad social

5. Desarrollar una acción comunicativa basada en un proceso cooperativo en el que los y las participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, aún cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes.

6. Facilitar la interacción, como instrumento de socialización y de mediación, entre el o la estudiante y la profesión.

7. Tamizar la sociedad y las instituciones de las que se sirve para obtener la participación social y personal de grupos y personas; las relaciones que surgen en el quehacer mediador entre las personas con las que se trabaja; la personalidad del propio/a estudiante, su historia social y personal; el bagaje instrumental, técnico, metodológico del que dispone para cumplir sus tareas; el conocimiento del o los sujetos a los que se “ayuda”, su resistencia y su proceso evolutivo. (Fernández y Alonso: 1994, 8).

Aquí está la mayor influencia de Habermas pues él acuña el concepto de “mundo mediatizado” sobre la base de la identidad y la define como la estructura simbólica que permite, a un sistema de personalidad, asegurar la continuidad y consistencia ante el cambio de las circunstancias. El supervisor o supervisora se

² Habermas define la identidad como la estructura simbólica que permite a un sistema de personalidad asegurar la continuidad y la consistencia en el cambio de las circunstancias, a través de las distintas posiciones en el espacio social. (Fernández y Alonso 1994. 7).

convierte en mediador de la realidad social, en un acto recíproco y de realimentación permanente. Por ende, es una relación de alta complementariedad y complejidad. Es una acción comunicativa basada en un proceso cooperativo, en el que los participantes se refieren simultáneamente a algo, en el mundo objetivo, en el mundo social y también, congruente con su perspectiva epistemológica, en el mundo subjetivo.

Por consiguiente, la supervisión pretende abordar por temas o por problemas los siguientes aspectos: la sociedad y las instituciones, las relaciones que surgen del quehacer mediador entre las personas, la personalidad, la historia social y personal del y la estudiante, el bagaje instrumental teórico y metodológico, los conocimientos del o los sujetos, sus sentimientos, sus resistencias y procesos evolutivos.

Autopercepción profesional

- La percepción

Desde la óptica ecológica, perspectiva de Gibson y Vigotsky, se pretende ir más allá que la ciencia óptica; se basa en una nueva concepción del ambiente por percibir. Implica una nueva respuesta a la vieja pregunta sobre cómo es posible el conocimiento (Bayo: 1987, 31). Se interesan por la descripción pormenorizada del medio ambiente natural que explique la incorporación directa de la información al perceptor, por lo que los procesos cognitivos están supeditados al “orden del ambiente externo”. De acuerdo con Bayo, Gibson se olvida de las estrategias o creaciones del perceptor, pero brinda importantes aportes en la estructuración y descripción del medio ambiente.

La teoría ecológica de Gibson explica el acto perceptual como una extracción de la información del ambiente. Pretende dar cuenta de la percepción como respuesta inmediata a un mundo físico; es una teoría pragmática, no es una teoría sobre la construcción perceptiva del mundo. La teoría no nos habla de lo que pasa por la mente del perceptor; no da cuenta de las estrategias cognitivas ni de la necesidad de contar con estrategias cognitivas. No resuelve el problema del desarrollo perceptual en la medida en que ese desarrollo existe.

Uno de los autores que consideró más en serio la “validez ecológica” fue L.S. Vigotsky; sin embargo, no logró establecer cuál es el papel del lenguaje en el desarrollo de la capacidad perceptiva. Perteneció y fue promotor de la Escuela Soviética llamada histórico-cultural que promulga la unidad de los procesos psicológicos superiores según la concepción del materialismo histórico. La mayor

preocupación de Vigotsky se construyó alrededor de la “conciencia humana”, o “esencia humana”, en expresión de Marx. Ésta superó el desarrollo orgánico a las condiciones concretas de su vida social, de forma dinámica y contradictoria, lo que supone una nueva forma de desarrollo de los procesos mentales superiores. Se caracteriza por la comunicación, el aprovechamiento de las experiencias y el conocimiento acumulado por las sociedades humanas.

El lenguaje es una mediación fundamental para el conocimiento perceptivo y, para Vigotsky, la palabra forma parte de casi todas las actividades básicas de los seres humanos; interviene en la formación de la percepción y la memoria, en el estímulo y en la acción.

“...la percepción y la atención, la memoria y la imaginación, la conciencia y la acción dejan de considerarse como ‘propiedades’ mentales simples, eternas e innatas y comienzan a entenderse como el producto de formas sociales complejas de los procesos mentales,... como complejos ‘sistemas de funciones’ que resulten del desarrollo en los procesos de intercambio ” (Bayo: 1987, 69).

La concepción unitaria de los procesos mentales y la interacción con el entorno físico y social llevó a Vigotsky a plantearse una nueva visión en la relación entre desarrollo y aprendizaje.

Esa “vinculación intrínseca” a la que se refiere, entre las tareas culturalmente determinadas y la dinámica del desarrollo, es lo que lo lleva a formular la noción de “área de desarrollo potencial” o “desarrollo próximo”, lo que establece la relación permanente profesor/a-estudiante o bien profesional-estudiante. Este aspecto, según Vigotsky, es fundamental en su desarrollo y en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, cobra principal relevancia la conducta de “imitación” o de “modelaje” para dilucidar procesos cognitivos en general y de percepción en particular: mediación cultural.

En síntesis; la percepción profesional de los y las estudiantes se define como las experiencias inmediatas y estructuradas que se producen en procesos abiertos de información y transformación de los y las estudiantes y las y los profesores y co-supervisores.

Estos procesos se construyen, desde lo cotidiano, como un ejercicio propio (subjetivo) y colectivo que parte de esquemas preexistentes, que se modifican en el transcurso de estos, en interacción constante con el ambiente institucional, o cultura institucional, en el cual se desarrollan los procesos de construcción del conocimiento de los y las estudiantes. Particularmente, la Escuela de Trabajo

Social y las instituciones donde los y las estudiantes realizan sus prácticas académicas.

La conformación de la percepción profesional se construye en una vinculación intrínseca de los procesos mentales superiores mediante “áreas de desarrollo potencial” o “áreas de desarrollo próximo” de estudiantes/estudiantes, profesores o profesoras/estudiantes, co-supervisores o supervisoras/estudiantes y entre profesores/as y co-supervisores/as.

En la percepción profesional de los y las estudiantes cobra relevancia la “conducta de imitación” o el “modelaje” que proyectan los y las docentes, las y los co-supervisores y otros/as trabajadores(as) sociales, vinculados(as) con las prácticas académicas: mediación cultural institucional.

A continuación se presentan algunos de los resultados de una investigación cualitativa que realicé durante el segundo ciclo lectivo de 1998, con estudiantes de nivel cuatro de la Carrera de Trabajo Social, desde la cual se analizan las percepciones de diez estudiantes, dos por cada supervisor/a de práctica. Abarcó la totalidad de centros de práctica del período señalado.

Percepción del desempeño de sus cosupervisoras/es

Los procesos de práctica se ven apoyados por un o una trabajador(a) social de la institución en la que realizan los y las estudiantes la práctica; esta funcionaria recibe el nombre de cosupervisor/a.

De manera atinada, la Escuela de Trabajo Social facilita y promueve la construcción de un andamiaje organizativo y administrativo de la práctica que le permite al y la estudiante un acercamiento óptimo al quehacer institucional del Trabajo Social.

La cosupervisión es fundamental en ese andamiaje que busca asegurar una supervisión óptima de la práctica académica institucional del y la estudiante. Se le denomina cosupervisión porque en realidad es una supervisión en conjunto o en cogestión con los y las profesoras de la Escuela de Trabajo Social, encargados de la supervisión.

No es de extrañar que entre las y los estudiantes haya una percepción de que la persona quien realmente supervisa la práctica es él y la trabajadora social de la institución, quien se supone le da seguimiento a su trabajo, pues tiene un contacto permanente con los y las estudiantes. No sucede así con el o la profesora supervisora, quien tiene una menor presencia en el proceso. Paz manifiesta:

“...a mí me parece muy importante quién esté de cosupervisora, no hay de otra, es fundamental, la supervisora es una cosa periférica, está bien que uno esté contento con la población que trabaje pero no es tan importante, lo importante es el proceso y quién lo facilite y lo apoye.”

Ese papel no periférico de la cosupervisora, *Lía* lo ejemplifica de la siguiente forma:

“la que realmente hace el papel de supervisora es la cosupervisora, ella está conmigo siempre en los momentos en que yo necesito.”

En 1996, el equipo de profesores del nivel IV de la Escuela de Trabajo Social definió la supervisión como:

“...un proceso formativo mediante el cual se construye conocimiento, se adquieren habilidades y destrezas y se forman actitudes para un desempeño profesional, crítico y comprometido con los sectores con los cuales actúa el trabajador social.”

Como se observa, se conceptúa la supervisión como un proceso educativo.

Un análisis del discurso latente expresado en el concepto anterior, ubica la supervisión como una acción o función capacitante, formativa, educativa. Una función educativa integradora que permite develar los tres intereses del conocimiento que Habermas plantea: el interés técnico, el práctico y el emancipatorio (Habermas, en Picado: 1997), expresado este último en la frase “un profesional crítico y comprometido con los sectores sociales con los cuales actúa el trabajador social”.

El desarrollo de un compromiso social está claramente manifiesto aún cuando, desde la práctica, la mayoría de los y las estudiantes no lo perciban o, por lo menos, no logren expresarlo implícita y explícitamente en las entrevistas realizadas.

Ante esto, Leví manifiesta:

“yo he visto que gran cantidad de gente tiene una gran predilección por la técnica... lo que puede llevar a convertirlos en una especie de tecnócratas, en activistas, pues navegan en una gran cantidad de teoría que tal vez no han podido analizar y hacer suya, en procesos de reflexión y análisis más allá de la utilización de técnicas.”

En el documento citado de la supervisión, es explícito que, para el desarrollo de las funciones, un o una supervisor(a) deberá tener un perfil mínimo.

Por ser la cosupervisión en sí misma la supervisión del quehacer diario de los y las estudiantes, se constituye en un espacio en el cual la persona que desarrolle estas funciones deberá tener, por lo tanto, ese perfil mínimo que señala experiencia en el ejercicio profesional, conocimiento de los sectores de planificación, sus políticas y programas en las instituciones, sentido crítico y de respeto hacia las barreras que tienen las y los profesionales para desarrollar su trabajo, sentido de oportunidad que significa trabajar con estudiantes en una institución pública u organización no gubernamental, para consolidar espacios en la docencia, la investigación y la acción social, un pronunciado espíritu de colaboración con el y la estudiante, para que puedan crecer y superar el sentimiento inicial de incertidumbre hacia su desempeño. Esto exige de la y el supervisor(a) una excelente capacidad de observación y dominio del proceso educativo del nivel (Equipo de profesores, nivel IV: 1996).

En la mayoría de los casos, ese sentido crítico, esa integración de la docencia, la investigación y la acción social, esa “cooperación” con las y los estudiantes y el “dominio del proceso educativo”, no son propiciados, tal vez, debido al reducido espacio que se dedica a la reflexión, al soporte teórico y metodológico del quehacer de la y el estudiante en su práctica, expresados en los espacios formales e informales de asesoría y reflexión teórico/práctica.

La articulación de espacios formales e informales en la cosupervisión

Las y los estudiantes, en su mayoría, expresan una ausencia de sesiones “formales” y permanentes de cosupervisión (con agenda previa o construida en el momento), a pesar de que así está estipulado en los documentos que conceptúan la supervisión de la práctica académica institucional, en este nivel de la carrera.

Las y los estudiantes consideran que la mayor realimentación a los procesos de la práctica, se generan desde espacios informales, entre cosupervisores(as) y estudiantes, desde los cuales se abordan los casos en que las y los estudiantes están interviniendo en las distintas instituciones.

Lo anterior es congruente con una de las formas de integración curricular, desde la cual se busca una integración en torno a la vida práctica y diaria.

La integración de la vida práctica y diaria ha sido un asunto estudiado por varios autores, entre ellos Elliot, quien propone:

“Existen problemas de la vida diaria cuya comprensión y enjuiciamiento requieren conocimiento, destrezas y, procedimientos en torno a problemas sociales y prácticos transversales para facilitar su entendimiento” (Elliot, en Picado: 1997, p.23).

Probablemente, los y las estudiantes aprenden desde actividades relacionadas con las cuestiones y problemas que consideran importantes en su propio mundo; por ello, aprenden en todo momento y las inquietudes e interrogantes surgen a diario, sin poder esperar a sesiones de análisis y discusión estructuradas y diseñadas a priori; se discute, se aprende, se enseña y se construye el conocimiento, desde luego, en todo espacio de comunicación e intercambio y, por añadidura, en espacios informales.

Con respecto a los espacios informales

Leví dice:

“...nos ha tenido mucha confianza, nos ha dado responsabilidades. Ella fue a la fiesta de cumpleaños...hemos compartido en actividades diferentes... lo que favoreció la superación de la inhibición, de sentirse extraño y el no sentir que uno puede contar con alguien para que le explique”

Es lo informal un espacio para reconstruir lo cotidiano, entendido como la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares y productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social (Heller: 1995). Es la vida de cada estudiante, tal cual la vive, la siente y la recrea; son sus individualidades. Es un intercambio de las y los sujetos y, por lo tanto, es intersubjetiva. Por ello, cobra relevancia la intersubjetividad que se construya entre estudiante y cosupervisor/a, entre estudiantes y entre estos/as y otras/os actores de la práctica académica institucional.

Los autores Berger y Luckman señalan:

“La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del ‘aquí’ de mi cuerpo y el ‘ahora’ de mi presente. Lo que ‘aquí y ahora’ se me presenta en la vida cotidiana es lo realissi-mum de mi conciencia. Sin embargo la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarcan procesos que no están ‘aquí y ahora’. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento... La realidad de la vida cotidiana se me presenta además, como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckmann: 1968, 36).

El descubrimiento o redescubrimiento de lo cotidiano va a ser parte de los procesos históricos institucionales y particulares de las y los actores que intervienen en y desde las prácticas, desde cuyas experiencias se desarrollan las acciones, las y los sujetos, las estructuras y/o los procesos, claro está, en la resignificación de las particularidades y especificidades de cada estudiante.

El compartir espacios informales, para Ana, ha sido muy significativo: “En un principio yo tenía miedo porque el carácter de mi cosupervisora es tan fuerte como el mío y pensé que íbamos a chocar, pero después de que en espacios informales compartimos nuestras historias de vida cambiamos y nos entendemos”.

No quiere decir esto que haya que suprimir o reducir los espacios formales previamente planificados, sino que ambos deben coexistir. Lamentablemente, la realidad de las prácticas académicas expresa que no en todos los casos se logra la articulación de espacios formales e informales de reflexión, en la mayoría de las situaciones debido a la demanda de trabajo de los y las cosupervisore-s(as), su falta de involucramiento con la formación de las y los estudiantes y por ser la cosupervisión una forma de recargo, no remunerada ni gratificada con otros incentivos.

La autora Agnes Heller agrega:

“... el hombre de la cotidianidad es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional pero no tiene ni el tiempo ni la posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad. (Heller: 1985, 40).

Una óptima cosupervisión sería aquella que logra la integración oportuna, y hasta donde sea posible, de lo afectivo y lo racional, desde espacios formales e informales.

Las percepciones de los y las estudiantes permiten señalar que en la cosupervisión no se generan espacios para el análisis del vínculo existente entre problemas, formas de atención, y visión de las instituciones. Tampoco se dan espacios para analizar las características, necesidades y problemas de la población meta, o bien, para valorar los logros y limitaciones de los diferentes modelos de intervención. Está también ausente, desde sus percepciones, el abordaje de la relación entre el quehacer del Trabajo Social, las políticas sociales y la noción de calidad de vida implícita en los servicios y procesos vividos, aspectos que corresponden a los objetivos de conocimiento que propone el programa del curso (Programa de taller: 1998, p.6).

Valoración de los aportes brindados en las cosupervisiones

En general, las sesiones de cosupervisión giran alrededor de una parte muy importante de la formación de los y las estudiantes: sus sentimientos, pero que no

es el único componente de esa formación integral que debe facilitar la práctica; deben también estar presentes las reflexiones acerca de la realidad institucional y nacional, las construcciones teóricas y metodológicas a partir de las experiencias vividas, el compromiso social y político que debe propiciarse en la formación de los y las estudiantes.

Leví detalla así una sesión de cosupervisión:

“...conversamos un poco de aspectos meramente del trabajo, qué he hecho, dificultades encontradas, revisa mi trabajo. Luego hablamos de cómo me siento yo.”

En algunos casos, el desempeño del o la cosupervisor(a) es valorado por su experiencia, por los aportes teóricos y metodológicos que brinda, por su ética profesional, la forma en que trata a los “demandantes” de los servicios y la manera en que apoya la práctica de los y las estudiantes.

La percepción de Paz y Ana es muy ilustrativa al respecto:

“...yo soy muy exigente, yo necesito, fuerza, que vibre, que jale, esto no lo he encontrado en mi supervisora, pero sí lo he encontrado en mi cosupervisora, creo que chupar información no es suficiente”. (Paz)

“Ella es muy accesible en cualquier momento en que yo tengo una duda voy y le pregunto, todos los martes escucha los casos que exponemos en la sesión de equipo y Ella nos da indicaciones, ella está muy al tanto de nosotras, los martes hay sesiones interdisciplinarias y después reuniones disciplinarias de trabajo social, las estudiantes y la cosupervisora. En esas sesiones ella nos orienta con base a las dudas que nosotros tenemos... Por lo general ella hace como una evaluación donde trata de amarrar la cuestión teórica y práctica. Ella maneja un vocabulario muy rico, muy técnico, da muy buenas realimentaciones, ella se siente satisfecha con los aportes que damos nosotras, las cosas nuevas que llevamos de la Escuela”. (Ana)

En otros casos, la labor de la cosupervisora es cuestionada por su debilidad en el manejo teórico/práctico y por el trato que brinda al o los “demandantes” de los servicios.

Ana manifiesta:

“Es rara la vez que tenemos una sesión de discusión teórica con ella.”

Además, el desempeño como cosupervisores(as) se cuestiona porque, en algunas oportunidades, no se asumen las funciones pertinentes para este tipo de supervisión.

Las opiniones de Paz son ilustrativas:

“...A mí me gusta que me digan lo que estoy haciendo mal y xxx era como muy condescendiente conmigo, es un servicio muy alcahuete, no le importa si uno está trabajando bien o mal. No aprendí a hacer estudios sociales ni diagnósticos. Primero me dijeron lea como lo hacemos nosotros, para que usted lo haga igual, cosa que a mí me parece un mal procedimiento... La cosupervisora en muchos momentos hacía un buen trabajo pero no lo compartió conmigo, no por cuestiones personales, creo que es gente que hace su trabajo, y que aunque están asumiendo una experiencia con estudiantes no la asumen totalmente, le dicen a uno que haga cualquier cosa, pero yo sigo con lo mío, no lo abre al estudiante. No se logra un trabajo conjunto. ”

Entre las cualidades que ellos y ellas aspiran en un o una cosupervisor(a) están: experiencia laboral; experiencia como docente; manejo teórico y metodológico; claridad de las funciones que va a desempeñar el o la estudiante; manejo de los objetivos académicos; comunicación permanente con la supervisora; capacidad para fomentar la reflexión. Para Paz la experiencia del o la cosupervisor(a) y el cumplimiento de requisitos es fundamental:

“Un proceso evaluativo constante de las cosupervisoras que están en el momento, porque de Ellas depende gran parte de la práctica, establecería ciertos requisitos y experiencia de las cosupervisoras”.

Cualidades que son totalmente atinentes con un desempeño óptimo de un profesor/a, desde la pedagogía como “práctica cultural productora”.

El autor Giroux la define de la siguiente manera:

“... pedagogía como práctica cultural productora, más que transmisora, de conocimiento, dentro de las relaciones asimétricas de poder que estructuran las relaciones profesor– alumno... la pedagogía crítica en cuanto forma de política cultural rechaza la reducción de la enseñanza a una inquietud definida de forma estrecha por las técnicas, destrezas y objetivos instrumentales. La instrumentalización de la enseñanza elimina cuestiones sobre poder, historia, ética, e identidad personal... la pedagogía crítica hace referencia a un intento deliberado de construir condiciones específicas mediante las cuales los educadores y estudiantes pueden pensar críticamente acerca del modo en que el conocimiento se produce y transforma en relación con la construcción de experiencias sociales conformadas por una relación particular entre el yo, los otros y el mundo en general” (Giroux: 1995, 122. 123)

O, dentro de la pedagogía de la esperanza, que según Freire busca la comprensión de la posmodernidad progresista. El autor Freire agrega, en este sentido:

“La pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la connivencia— y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora neoliberal. (Freire: 1996, 10).

Las y los cosupervisores, en este ámbito de exigencias, se deberían convertir en “pedagogos de la autonomía”, para lo cual, según Freire, se requiere una pedagogía de la autonomía, desde donde el enseñar exige un rigor metódico, exige investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, corporificación de las palabras en el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural. (Freire: 1997, 46)

Por otro lado, exige conciencia del inacabamiento, reconocimiento de ser condicionado, respeto a la autonomía del ser del educando, buen juicio, humildad, tolerancia y lucha por los derechos de los educadores, la aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, convicción de que el cambio es posible, y curiosidad. (Freire: 1997, 86)

Por último, en otro orden de cosas exige: seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, una toma consciente de decisiones, saber escuchar y reconocer que la educación es ideológica, disponibilidad para el diálogo. (Freire: 1997, 129).

El modelaje en la cosupervisión

Definitivamente, los y las cosupervisores(as) desempeñan en la formación del y la estudiante, una función de “modelaje”; son ellos y ellas las que construyen ese “andamiaje” necesario para que los y las estudiantes, desde esas experiencias cotidianas, puedan construir y reconstruir sus conocimientos teóricos y metodológicos.

Ana lo argumenta de la siguiente manera:

“... uno muchas veces escucha a los profesionales de las instituciones en un discurso con los pacientes y con los familiares y luego que salen , que se van los pacientes o los familiares salen con cada cosa que uno dice que están haciendo como trabajadores sociales... dejan ver prejuicios, mitos, estereotipos,

comentarios que lo que hacen es poner en tela de duda la capacidad y el compromiso de ese profesional, hasta burlas, cómo se burlan de la gente, y de las situaciones de los pacientes o de sus familiares que tal vez por ignorancia, no lo hacen o lo hacen de una forma determinada. Eso me provoca hacer un análisis personal de tratar de no hacer eso de no llegar a parecerme a ellos, de no caer en esas mismas situaciones. De no caer en ese juego.”

Por fortuna, hay un sentido crítico en algunos/as de los y las estudiantes, el cual les permite develar las contradicciones del ejercicio profesional y desde ahí reconstruir un no deber ser de su futuro desempeño profesional, lo cual debe ser producto de un análisis crítico del desempeño profesional observado en algunos/as profesionales de este gremio y que se espera sea una exigua minoría.

La construcción teórica-metodológica debe realizarla el o la estudiante con respecto a tres campos fundamentales: “el campo de pertenencia” o campo profesional; “el campo de intervención”, relacionado con el objeto de intervención; y “el campo de dependencia” o campo institucional laboral del Trabajo Social. (Parola: 1997, 17)

Generalmente, y de acuerdo con las percepciones de los y las estudiantes, la práctica académica tiene un acercamiento, aunque débil por la falta de reflexión teórico-/metodológica, al campo de “dependencia o campo institucional laboral”; los otros dos campos quedan excluidos, o bien se abordan de manera muy tímida.

La mera descripción teórica de la práctica institucional produce una “objetivación”, la cual da siempre una alteración de esa realidad, que tiende a pasar desapercibida, pues está permeada por la posición epistemológica, ontológica, metodológica y sociológica de quien la hace objetiva. Del análisis de las percepciones de los y las estudiantes, no se logra visualizar cómo los procesos de práctica y las intersubjetividades entre las y los distintos actores que intervienen se ven por estudiantes y cosupervisores desde un marco propio de crítica epistemológica y sociológica, planteamiento que fue hecho por Bourdieu para analizar críticamente esas alteraciones que se producen y no se develan en los procesos de objetivación de las prácticas ins-titucionales. (Bourdieu en Parola: 1997, 21)

Situación anterior que *Paz* percibe de la siguiente forma:

“La cosupervisora debe tener compromiso y sensibilidad social muy alto, una persona que haya asumido sus procesos personales, claridad epistemológica, teórica y metodológica, una persona abierta a la posibilidad de varias posiciones, con claridad sin que mezcle teorías a lo loco y que muchas sean incongruentes. Debe tener una línea epistemológica clara”.

Las prácticas académicas no se pueden quedar en la descripción de lo cotidiano, pues la vida cotidiana es ese conjunto de cosas que el hombre y la mujer aprenden y realizan para la reproducción de sí mismos y de la sociedad en que están insertos.

Vendría a ser lo que los y las estudiantes aprenden y construyen como el quehacer del trabajo social institucional, un quehacer que debe ser analizado y criticado, desde sus diferentes aristas, para superar sus limitaciones, enriquecer sus perspectivas pero sobre todo para lograr esa tan ansiada integración de diferentes tópicos curriculares, entre ellos, una realimentación permanente de lo teórico, de las experiencias, de los saberes cotidianos y científicos.

Paz aporta al respecto su opinión:

“Observé a la cosupervisora cómo Ella hizo un par de entrevistas, seguir el proceso que Ella seguía lo que pasa es que fue algo muy suelto, perfectamente uno no pudo haber hecho nada, o no haber aprendido nada.”

Esta ausencia de análisis crítico, en las y los cosupervisores, que se deduce de las autopercepciones de los y las estudiantes, denota y connota una reproducción de las condiciones existentes, una reproducción de la sociedad y de las instituciones tal cual están estructuradas y están funcionando; no se vislumbra un desarrollo de las potencialidades para transformar las condiciones históricas de las instituciones y de la sociedad. Es una práctica académica e institucional que responde a lo que Alicia De Alba denomina un “currículum de la reproducción”; lejos está de la construcción de “un currículum integrado”, como lo proponen los autores De Alba, Kemmis y Giroux, entre otros.

Lamentablemente, en la Escuela de Trabajo Social, no existe un perfil del cosupervisor/a; tal vez se considera que las demandas a los profesionales que asumen este papel no son retribuidas por la Escuela como servicio gratuito que prestan y que se constituye, más bien, en un recargo a sus funciones, lo que deviene en la imposibilidad de pedirle cuentas o de solicitarle requerimientos mínimos como cosupervisor/a.

Ana propone:

“Hay veces que el enlace que hay entre el cosupervisor y la Escuela es muy poco, andan en cuestiones totalmente diferentes, tal vez en el mismo asunto pero desde puntos de vista diferentes, hay que tomar en cuenta lo que el cosupervisor piensa porque sea como sea quienes están más cerca de nosotros son las cosupervisoras, la que juega el papel de supervisora para mí es la

cosupervisora, por lo que tiene que haber más comunicación entre la Escuela y ellas, y los estudiantes deben ser más sinceros con las cosupervisoras.”

Lo que sí es una necesidad muy explícita es que las y los estudiantes requieren que haya una estrecha y efectiva comunicación entre todas y todos los actores intervinientes en los procesos de práctica.

Es evidente que los y las entrevistadas que se han sentido satisfechas(os) con el desempeño laboral y con el papel desempeñado como cosupervisores(as), se sienten motivadas(os) para ejercer como futuras (os) trabajadoras(es) sociales.

Rosa opina:

“a mí me gusta mucho la manera en que Ella maneja la práctica... porque Ella está muy a pesar de todas sus ocupaciones siempre está muy pendiente de nosotras, de cómo nos sentimos... de qué tenemos pendiente-...me gusta como ella se desenvuelve, como hace su trabajo, su rigurosidad y profesionalismo... así espero ser yo rigurosa y profesional.”

En los casos en los cuales el desempeño laboral de los y las cosupervisores(as) no es el “óptimo”, a criterio de los y las estudiantes, se expresa un desgano por ejercer como futuras y futuros trabajadores sociales.

Juan argumenta:

“...lo otro es que yo he aprendido en negativo... que yo no quisiera ser así es propio de un componente ideológico relacionado con lo que entiendo por legitimidad, por profesionalismo... La imagen que a mí me ha dado es una especie de poder vertical o de legitimidad, yo siento que cuando negocia con los de arriba es sumamente estratégica... y que cuando negocia con los de abajo, usuarios de los servicios, es muy vertical,... incluso me ha generado demasiados conflictos personales y decepción de la carrera y de la institución... pero vertical de una forma muy sutil. Con los débiles muchas veces es tajante, directiva, es concha, cortante, si para ser trabajador social en la XXX tengo que ser así prefiero no serlo.”

En estos casos, una situación que fue positiva fue el cambio de centro de práctica, pues les permitió a estos estudiantes tener contacto con otros(as) profesionales en ejercicio, los cuales lograron motivarlas(os) de nuevo para el ejercicio profesional.

Paz dice:

“con el cambio de institución en este semestre todo ha cambiado y me siento un poco más motivada, para desempeñarme en el futuro como una trabajadora social distinta, a las que hay en algunas instituciones.”

Discusión final

Sin duda, la práctica académica del nivel IV de la carrera es un eslabón fundamental en la construcción de la autoimagen profesional de los y las estudiantes. Las experiencias de la práctica le permiten al o la estudiante reforzar su identidad con: la profesión, el objeto de intervención del trabajo social y el campo institucional laboral.

La confrontación de sus saberes construidos en el aula universitaria y en la vida cotidiana, se pone a prueba en una práctica institucional que, en muchos de los casos, le exige igual que a un o una funcionaria más de la institución. Esa confrontación de saberes con las exigencias o requerimientos institucionales es una prueba, así lo sienten los propios estudiantes, para la cual, en la mayoría de las situaciones se sienten débiles sin las armas teóricas y metodológicas necesarias.

La práctica la consideran los y las estudiantes como una experiencia vivencial muy enriquecedora, pero en muchas oportunidades, sin una orientación adecuada y oportuna por parte de los y las responsables de la supervisión permanente y sostenida en el campo.

Con respecto a las cosupervisoras(es), valoran cada uno de sus aportes, pero también son lo suficientemente críticos para señalar sus debilidades e imprecisiones éticas, teóricas y metodológicas. Esto refleja que los y las estudiantes entrevistados(as) sí tienen una formación básica que les permite ser reflexivos, críticos y además, dar propuestas.

Las percepciones de los y las estudiantes denotan una intencionalidad, crítica, creativa y constructiva de los y las estudiantes. No son "inmaculadas percepciones", como diría Nietzsche.

La práctica académica estudiada, aunque con sus debilidades, es un importante y rico espacio para la formación académica. Así lo perciben sus principales actores, los y las estudiantes. La práctica se constituye en un campo propicio para la toma de conciencia, para hacer de una manera consciente un análisis de esas realidades.

La naturaleza selectiva de la percepción permite filtrar estímulos los cuales se procesan y asimilan de forma significativa e intencional en la búsqueda de las esencias, de superar las apariencias cambiantes; es claro que las percepciones expresadas por las y los estudiantes se encaminan hacia la búsqueda de esas esencias.

Se tiene que los y las estudiantes logran develar cuál podría ser su papel como futuros/as profesionales desde la imagen que han logrado construir a partir del contacto directo con sus futuros colegas, de quienes rescatan lo positivo y que les marca el camino para desempeñarse como ellos y ellas. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes logran visualizar las inconsistencias de sus “modelos”, trabajadores/as sociales en ejercicio, logran construir el deber ser como futuros profesionales a partir de lo que no deben ser; aquí lo imprescindible es que puedan realizar permanentemente esta reflexión, sin caer en la acriticidad, el acomodamiento a las situaciones y al conformismo con respecto a la dinámica institucional y personal de los y las integrantes del gremio.

El concepto de autoimagen lleva al planteamiento de la comprensión de la autoestima profesional, la cual apunta en los y las estudiantes, al aspecto valorativo de la autoimagen profesional. La autoestima profesional que muestran los y las estudiantes depende, en alto grado, de la interacción “positiva” o “negativa” con otras personas, fundamentalmente con sus cosupervisoras(es) y, en general, con los símbolos culturales socialmente aceptados en las dinámicas institucionales y gremiales, en específico, de los y las trabajadoras sociales. El sentido de identidad y la legitimidad profesional que se expresan en los procesos de práctica han sido y serán fundamentales en la construcción de la autoimagen profesional futura.

La autoestima profesional que se percibe en las apreciaciones o autopercepciones de los y las estudiantes, se podría asegurar que es reflejo de los valores dominantes del colectivo de trabajadores/as sociales; esta presunción deberá ser confrontada con otros trabajos realizados en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica o en futuras investigaciones.

Claro está que el desempeño no óptimo de algunos/as cosupervisores(as) no en todos los casos puede redundar en un aprendizaje desde el “error” o desde la experiencia negativa, ello dependerá del sentido crítico del o la estudiante, de la entereza y del compromiso social de éste o ésta y de la capacidad reflexiva que pueda tener con otros interlocutores: estudiantes, colegas institucionales, supervisores(as) u otros(as) profesores(as) de la Escuela.

La práctica académica se constituye en un espacio abierto de información en doble vía en el cual convergen las experiencias inmediatas y estructuradas de cosupervisores(as), estudiantes y “demandantes” de los servicios. En cada centro de práctica se construyen estos procesos de manera particular desde lo cotidiano

y subjetivo, pero no en su mera descripción sino desde su análisis crítico, para develar los procesos reproductores y acrílicos que se viven desde lo cotidiano.

Las percepciones que los y las estudiantes construyen del desempeño de los y las trabajadores(as) sociales, aunque es uno de los tantos eslabones en la autoimagen profesional, se constituyen en su base y hasta llegan a fijar una imagen del deber ser como futuras y futuros trabajadores(as) sociales.

La selección óptima de los y las cosupervisores(as), así como la posibilidad de pedirles el rendimiento de cuentas, es fundamental para asegurarse la formación requerida de los y las estudiantes. Si existiera en la Escuela de Trabajo Social el interés por cambiar paulatinamente o realimentar la cultura institucional de los y las trabajadores(as) sociales en ejercicio, debería asegurarse de que los y las cosupervisores(as) presenten un desempeño de calidad para que, por medio del modelaje y de ese andamiaje que construyen estos/as, se pueda propiciar una formación de mayor excelencia académica de los y las estudiantes.

El método de pensamiento de los y las estudiantes, el cómo piensan y qué aspectos son motivo de pensamiento, indica una autoimagen profesional latente que tal vez ellos no perciben, pero que denota un concepto del Trabajo Social y de los y las trabajadores(as) sociales, como una síntesis de la experiencia social y culturalmente contextualizada en la que han intervenido. Lo anterior significa que, en general, las mujeres desarrollan y reafirman una autoimagen profesional de corte asistencial y terapéutico, mientras que los hombres se perciben a sí mismos como futuros trabajadores sociales, desempeñándose en funciones socioeducativas promocionales y de gerencia social, en un trabajo social alternativo, como ellos lo denominan. La mayoría de los y las entrevista-dos/as no se autopercebe, ni expresa explícita e implícitamente la construcción de un compromiso social y político desde la práctica, lo que pareciera indicar que la experiencia académica vivida desde las instituciones los prepara para un desempeño técnico y, en algunos casos, tecnócrata con ribetes de activismo.

La comunicación que se dé entre cosupervisores/as y estudiantes contribuye al desarrollo apropiado o inapropiado de los procesos mentales superiores por medio del aprovechamiento de las experiencias (parte de las experiencias), el conocimiento acumulado y significativo, el lenguaje verbal y no verbal utilizado y el modelaje, tal y como se ha señalado en reiteradas oportunidades. La comunicación que se dé y la calidad de ésta entre estos dos tipos de actores, será fundamental en la construcción mental de la imagen profesional del o la estudiante.

Las y los estudiantes llegan a las prácticas con esquemas preexistentes, contruidos desde los cursos teóricos y desde la tradición oral que se comparte de generación en generación de estudiantes. Pero esos esquemas mentales del quehacer institucional del Trabajo Social se modifican y reconstruyen en el transcurso de la práctica académica, por la interacción con los demandantes de los servicios, con los y las compañeras de estudio, cosupervisores/as, supervisores/as de la práctica.

Las percepciones construidas por los y las estudiantes son un proceso histórico, el cual se construye en el transcurso de los tiempos lectivos. Son esquemas mentales que ellos y ellas construyen en la Escuela de Trabajo Social: pre-existentes.

Las estructuras pre-existentes son alimentadas y transformadas por las y los estudiantes durante la práctica. Esos esquemas muchas veces se reafirman; por ejemplo, en algunos/as se reafirma que la única posibilidad del trabajo social institucional es la relacionada con tareas asistenciales. En otros cambian de manera positiva; por ejemplo, se plantean un desempeño profesional alternativo e integrador. Y en otros, los mínimos se convierten en experiencias negativas en contra del quehacer del trabajo social institucional; como aquellos estudiantes que dentro de la práctica llegan a desvalorizar la profesión.

Las creencias de los y las estudiantes construidas en cuatro años de formación teórico práctica, modifican sus percepciones, pues es algo así como una máxima “ver no es creer pero creer es ver”. Por ello, la práctica académica institucional debe llevar al o la estudiante a creer en lo que hace.