

La dimensión socioprofesional en la educación universitaria

Cuétara Priede, María Covadonga

2015-03-20

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/705>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



"Nuestra meta es impactar a la sociedad para hacerla más justa, más humana, más competente y menos competitiva, más saludable y más armónica con la naturaleza"

(Lafarga, 1998: 209).



Covadonga Cuétara Priede

Coordinadora de los Posgrados en Psicología
Departamento de Ciencias de la Salud, UIA Puebla

Fotografía: stockfreemages.com

Este documento aborda algunas pistas para la gestión de programas de formación de profesionales socialmente comprometidos con las necesidades de su entorno mediante la implementación de espacios de formación-acción. Se describe la relación entre la subjetividad socioprofesional y los modelos de educación superior como un binomio que puede dar respuesta a los desafíos sociales. Se abordan algunas dimensiones necesarias en el currículum para la formación en escenarios reales así como las claves éticas para la integración armónica de los actores.

La subjetividad socioprofesional

No existe un ejercicio universal de la profesión, señala Díaz Barriga (1995), pues siempre estará ligado a situaciones sociales específicas. Aunque la formación académica y el título correspondiente condicionan la ocupación profesional, la relación entre ésta y las cifras de egreso universitario no es unívoca debido a múltiples factores macro y micro sociales. Entre los primeros se alinean los de orden sociohistórico, que van determinando las condiciones sociales a las que darán respuesta los profesionales y también las relativas al desarrollo de la propia disciplina; mientras que entre los segundos aparecen elementos identitarios y de autoconcepto relacionados con la introyección de imágenes acerca de las especificidades profesionales, claves éticas, actitudes y lenguajes especializados aprendidos en la educación universitaria.

Otros factores de orden psicosocial median también entre el egreso universitario y la incorporación a la arena profesional. Tales son la representación social de una profesión dada en determinada cultura y la autorrepresentación profesional del sí mismo en mutuas representaciones con los otros significativos en el ejercicio de la profesión así como el significado de ser profesional ante los desafíos sociales en un momento histórico determinado. En este universo psicosocial median los diferentes modelos formativos universitarios, ya sean los orientados a una formación profesional basada en el trabajo y la ocupación regida por el interés de acceder a conocimientos y relaciones con los que se compite en el sistema de profesiones, recompensas económicas y posiciones en las estructuras de poder; o bien, los orientados a la formación socioprofesional (Cuétara, 2004), inspiradores de una práctica que mejor satisfaga las necesidades del colectivo social desde los aportes disciplinares, lo que implica asumir una relación de intercambio de deberes entre la sociedad y los egresados universitarios como intérpretes de las necesidades genuinas de la sociedad. En un modelo educativo orientado por estas premisas se forja el compromiso socioprofesional, disposición a actuar más allá del simple quehacer técnico y por encima del dominio basado en el prestigio, la posición y el saber. Es, en cambio, una práctica activa no sólo en beneficio propio, no sólo en aras del desarrollo de la ciencia y la tecnología, sino en cuanto a los beneficios que puede ofrecer esta acción a los grupos menos favorecidos de la sociedad.

Los modelos educativos y los desafíos sociales

El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) vive una permanente tensión por cultivar en sus educandos el compromiso socioprofesional. La calidad educativa en el SUJ se compromete intensamente con espacios de formación, reflexión y acción en la trayectoria universitaria para que la acción de sus egresados represente aportes a la vida social a nivel del quinto estadio de la escala de Kohlberg (1992), como ser consciente de la interdependencia humana y de las consecuencias de su hacer en el bienestar colectivo, en garantía de los derechos universales y protegiendo los de las minorías. Se promueve la formación de profesionales con vocación de justicia social, con espíritu propositivo para la transformación de las estructuras que sostienen la desigualdad y la injusticia e inspirados por modelos alternativos de desarrollo social y comunitario basados en el humanismo y los valores universales. En este sentido, la propuesta educativa del SUJ considera la formación universitaria como un proceso mediante el cual la persona se integra a la comunidad y se va identificando con sus futuros roles profesionales. Esto supone no sólo el desarrollo de competencias, sino también la asimilación de habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos que construyan una subjetividad comprometida con el cambio social mediante el desempeño responsable de nuevos roles profesionales y ciudadanos en solidaridad con los menos favorecidos, con capacidad de decisión autónoma, con apertura y aceptación a la diversidad, con conocimiento del entorno y la habilidad de reflexión y análisis sobre éste.

La subjetividad socioprofesional a la que se alude en el párrafo anterior tiene las siguientes manifestaciones: habilidad interpersonal basada en el respeto y la equidad; sensibilidad a las personas y los grupos en su contexto socioambiental sin manipular sus procesos; capacidad de ejercer un liderazgo democrático y de compartir el poder con otros. Achaerandio (2000a) describe al profesionista comprometido socialmente como aquel que pone las propias competencias al servicio de la comunidad y está sensible y capacitado según las especificidades de su profesión para analizar, diagnosticar y acceder a los problemas, necesidades y demandas sociales para resolverlos creativamente aplicando criterios científicos, éticos y sociales.

Los documentos fundantes de la UIA sostienen una filosofía educativa que aspira a la formación de profesionales creativos, críticos, libres, solidarios, afectivamente integrados y conscientes de la naturaleza de su actuar (UIA, 1968; UIA, 1985; UIA, 1993). La mística que trata de infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales y humanos de nuestro país y la consecuente determinación para cooperar en su solución, imprime a los procesos universitarios un permanente espíritu de evaluación, actualización y renovación de los planes de estudio a fin de mantener activo su compromiso de promover cambios de acuerdo con la justicia social en una sociedad cambiante. En este contexto las licenciaturas del Departamento de Ciencias de la Salud (DCS) de la Universidad Iberoamericana Puebla comparten el reto de diseñar programas y construir espacios de formación socioprofesional que respondan a las necesidades más acuciantes de la región bajo la consigna de leer el contexto buscando una educación que responda coherentemente a los desafíos encontrados (Comisión de Provinciales Jesuitas de América Latina, 2005).

Currículo y formación socioprofesional

En la compleja tarea de construir planes y programas de estudios socialmente pertinentes, el DCS ha incorporado espacios de formación en la acción que articulan las esferas formativa y laboral con la subjetiva en espacios de prácticas supervisadas que van abonando tanto a la transformación y el cambio en los distintos sectores sociales en los que se incide, como a la consolidación de la subjetividad socioprofesional de los universitarios.

Desde temprano y en todos los semestres del currículo de las licenciaturas de psicología y de nutrición de la Universidad Iberoamericana Puebla se consideran espacios de prácticas supervisadas. En la esfera académica, la totalidad de los ejes formativos se comprometen

en los escenarios reales en los que éstas se realizan y en ellos convergen las tres dimensiones contempladas en el currículo de esta universidad jesuita: la dimensión profesional, la dimensión integral de formación universitaria y la dimensión de articulación social (UIA, 2012). Esto contribuye a formar un criterio científico, profesional y ciudadano propio (Soto, 2005).

Las prácticas supervisadas actúan como rectoras de las lógicas horizontales y verticales del currículo debido a que estas asignaturas actúan como bisagra entre los contenidos relacionados con dotar al estudiante con los elementos teórico disciplinares; los relacionados con las diversas áreas de aplicación, con los orientados a su habilitación en el uso de herramientas de investigación e intervención; con la pertinencia de estos saberes en los escenarios reales y con la generación de conocimiento socialmente pertinente mediada por la reflexión-acción.

Las prácticas se centran en el aprendizaje del alumno y en ellas se procura un estrecho acompañamiento al estudiante, con una doble intencionalidad, disciplinaria y profesionalizante. Pero, en igual medida, dichas prácticas se orientan hacia la pertinencia social de la formación y se ponen al servicio de los beneficiarios que estos procesos implican. Así, los universitarios se comprometen, como plantea Soto (2005), con un servicio pertinente, realista, significativo y útil, que permite conceptualizar la profesión de cara a las necesidades sociales y al devenir social.

Las diversas acciones y vinculaciones que se establecen con organizaciones sociales (instituciones públicas, privadas u Organizaciones no gubernamentales en condición de vulnerabilidad), en donde se realizan nuestras prácticas supervisadas, implican la formación de equipos de estudio, trabajo y reflexión para responder a problemas puntuales, pero también para resignificar la formación y replantear los contenidos universitarios. Como considera Kolvenbach (2001), la universidad interpela y es interpelada por la sociedad.

Las vinculaciones universitarias, que estos escenarios nos imponen, toman en cuenta las necesidades sociales que es prioritario atender por esta disciplina; las condiciones de vulnerabilidad que prevalecen en las instituciones que solicitan la participación de nuestros estudiantes; las prioridades para lograr los objetivos del programa y el perfil que se espera del egresado; así como los resultados de los sistemas de evaluación y seguimiento a la operación en estos escenarios. De aquí que los escenarios en los que se establecen convenios para la realización de las prácticas supervisadas son instituciones que reúnen los siguientes atributos: están al servicio de comunidades necesitadas en las áreas más significativas de intervención de acuerdo con los objetivos que se establecen en las asignaturas correspondientes; disponen de espacios y convocatoria suficiente para dar cobertura a nuestros grupos de estudiantes; los objetivos, acuerdos y convenios de colaboración se establecen conforme a un compromiso bilateral y a criterios de equidad y mutuo beneficio.

Claves éticas para la gestión de programas de formación-acción

Para vigilar los aspectos éticos en la selección, establecimiento de convenios de mutuo acuerdo con las instituciones así como en la evaluación y análisis de las intervenciones, la academia de profesores y la coordinación de los programas gestionan los procesos teniendo como guía la metodología propuesta por Alipio Sánchez Vidal (1999), considerando dos grandes esferas: a) vinculación con instituciones y b) supervisión de los docentes a los estudiantes.

La esfera de vinculación inicia con una indagación amplia para identificar las organizaciones en las que pueden conjugarse las necesidades sociales y curriculares en cuestión. Con esta información se determinan las opciones prioritarias y se establecen los contactos iniciales para conocer más a fondo el proyecto institucional para determi-

nar, conjuntamente con ellos, los fines alcanzables en mutua colaboración y beneficio. Dentro de este marco se delimitan también las responsabilidades que adquieren las partes para mejor responder a las necesidades de unos y otros, así como los alcances y limitaciones de las prácticas propiamente dichas. Finalmente se establece el convenio y se monitorean las responsabilidades compartidas.

Una vez establecido el convenio se incorporan los practicantes en la escena bajo la supervisión del profesor, quien previamente ha establecido ante la organización y los estudiantes las metas de la práctica en función de las necesidades y metas de la institución. A lo largo del proceso se registra la intervención y recurrentemente se realiza el análisis de ésta para su discusión en el aula a fin de reflexionar los procesos personales, grupales y el impacto en la organización y realizar los ajustes necesarios en la operación.

Si bien las dimensiones descritas se suceden en el tiempo, existen acciones permanentes e indistintamente requieren atender dificultades emergentes durante el proceso; evaluar periódicamente los resultados de la intervención o del convenio (tanto en el nivel de aprovechamiento de los estudiantes como en el beneficio a las metas de la institución) y tomar decisiones conjuntas sobre las estrategias de seguimiento a los estudiantes y monitoreo del desarrollo de la institución.

El seguimiento longitudinal y la evaluación continua de los proyectos y vinculaciones relacionadas con las prácticas supervisadas en campo son el recurso que garantiza la formación profesional y ética, basada en una actitud de servicio de nuestros estudiantes. En el seguimiento a estas vinculaciones y procesos de colaboración y trabajo conjunto, el papel del profesor titular de cada asignatura de práctica es medular para determinar la renovación de convenios de colaboración con las instituciones.

Estos espacios en los que se logra el robustecimiento del aprendizaje en

situación y la aplicación de los conocimientos adquiridos, también exigen priorizar aquellos que son socialmente necesarios y pertinentes, es decir, los que reorientan los currícula hacia las necesidades de la realidad social y cultural de la región y del país. Así, las asignaturas de prácticas supervisadas plantean un amplio horizonte en los procesos de transmisión, aplicación y generación de conocimiento: aquellos que se producen en la acción colaborativa, a partir de la construcción de preguntas que, como señala Soto (2005), den cuenta de la complejidad de los problemas reales y permitan desarrollar la propositividad.

Conviene destacar que el horizonte al que apunta la pedagogía ignaciana es la formación y desarrollo de las personas como agentes sociales atentos y activos. La educación problematizadora que se propone en las universidades jesuitas, permite la activación del estudiante ante el desafío (Achaerandio, 2000 b); organizar el conocimiento desde un problema y no desde un programa, como plantea Bazdresch (1998), hace posible también el análisis de las propias formas de adquisición del conocimiento.

Basada en la dialéctica *experiencia-reflexión-acción*, la propuesta pedagógica del Consejo Internacional SJ (1996) se orienta a la implicación cognitiva y afectiva de las personas para ser movidas a la acción. En este cometido, el continuo formularse preguntas para estructurar los datos, los hechos y las respuestas afectivas propias –mínimamente, ¿qué es esto? y ¿cuál es mi reacción?– permitirá captar más profundamente la experiencia. Por su parte, la reflexión de sello ignaciano, más allá del puro conocer, hace crecer y madurar cuando promueve la decisión y el compromiso. Sostenida en diálogo con los otros –genuinos compañeros de aprendizaje– permite captar los significados de la experiencia y su relación con diversos aspectos del conocimiento. Se hace consciente de la sensibilidad propia y también del punto de vista de los otros, particularmente los pobres,

intentando responder ¿quién soy?, ¿qué me mueve y por qué?, ¿quién debería yo ser en relación con los otros? Asume las implicaciones de lo que se ha llegado a entender y la conciencia del impulso al que estas comprensiones conducen (la acción) integrar responsablemente esos significados en el servicio –*el magis*– para ir madurando como personas competentes, conscientes y sensibles a la compasión.

Los académicos conciben las prácticas supervisadas como un espacio curricular privilegiado en el que, de manera más clara, se va desarrollando la formación integral que propone la mística de las universidades jesuitas y la propia subjetividad socioprofesional que se procura con las renovaciones curriculares.

El cuidado en su diseño, el seguimiento de sus procesos y productos ocupa la atención de los académicos del Programa de Psicología ya que, se ha asumido, durante la formación en campo el estudiante pondrá en juego su juicio crítico ante las situaciones reales y desarrollará los principios éticos con los que ejercerá la profesión (Gómez del Campo y cols., 1999). Las afirmaciones de Lafarga (2002) acerca de que las prácticas curriculares supervisadas “son el espacio por excelencia en el que ocurre la formación ética”, son contundentes.

Como se viene afirmando, las prácticas supervisadas son un espacio en el que los actores se forman para asumir la responsabilidad de sus acciones. La complejidad social que se enfrenta en estos espacios formativos interpela a los universitarios para asumir decisiones y conductas apropiadas tomando en cuenta la responsabilidad personal, aquella que dicta la conciencia moral; la responsabilidad jurídica, aquella que se asume de cara a la ley y la responsabilidad profesional, que es guiada por las normas profesionales internalizadas a partir de una deontología profesional, que aunque explícita, no es exhaustiva ni puede abarcar la libertad humana y la complejidad social.

El acompañamiento del profesor en campo permite explicitar y modelar

Las acciones tomadas por los psicólogos en formación tienen mayores consecuencias y, por ende, su responsabilidad es mayor.



Fotografía: stockfreeimages.com

ciertos patrones y criterios básicos, pero también impulsa a la toma de postura, a asumir un criterio propio y reta al estudiante a cultivar las esferas de la libertad y la responsabilidad propia, pues la cuota de poder técnico y social que le da la formación universitaria y la investidura profesional con la que se inserta en campo, generan en él responsabilidades mayores al común de los ciudadanos o promotores voluntarios, que en su intervención sólo están sujetos a sus responsabilidades ciudadanas. Las acciones tomadas por los psicólogos en formación tienen mayores consecuencias y, por ende, su responsabilidad es mayor, trasciende las buenas intenciones y requiere el compromiso con el desarrollo paulatino de su autonomía profesional y con el genuino discernimiento que, en el lenguaje ignaciano, incluye una dimensión individual y otra colectiva: la tensión creativa entre la autenticidad individual y el caminar comunitario (Frisancho, 2004).

En este proceso de formación en la acción los actores requieren una seria consideración de la relación entre las intenciones y los resultados de sus acciones puesto que, como los efectos no siempre son previsibles debido a la complejidad de los factores, influencias e interacciones que intervienen en los procesos, se hace indispensable una evaluación constante de dichas acciones y asumir responsabilidades propias, que a su vez se van haciendo más complejas debido a la presencia de diversos actores con distintos sesgos disciplinares, que diversifican las intenciones y tendencias en la intervención.

No obstante esta complejidad, “no se puede no ser responsable de los efectos que la propia acción genera”, señala Sánchez Vidal (1999: 126). En consecuencia, no se puede escapar al deber de hacer todo lo posible para incrementar el estudio, generar conocimiento, mejorar la técnica, y ponerse en condiciones subjetivas y colectivas para identificar los resultados, las interacciones y las sinergias que permitan aumentar la previsibilidad de los efectos: ante quién, de qué y con qué métodos se responde.

Las recomendaciones de este autor para la ética en la intervención social son motivo de búsqueda en el trabajo académico de los profesores supervisores durante el proceso de formación de los estudiantes en campo para ir logrando, de manera paulatina y escalonada, el compromiso con: la deliberación entre la intención y la realidad; la planeación y los resultados; las acciones planeadas y la creatividad emergente; la capacitación, alcances y limitaciones; la confidencialidad con el beneficiario y la discreción en los procesos; el diálogo y la reflexión entre investigación e intervención y entre profesionales del mismo y distintos gremios; el equilibrio entre eficacia y respeto por la ética.

Referencias

- Achaerandio Zuazo, L. (2000a). "Preparar profesionales para el cambio permanente". En *Características de la universidad inspirada por el carisma propio de la Compañía de Jesús*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- _____ (2000b). "Didáctica formativa en una universidad de inspiración sj". En *Características de la universidad inspirada por el carisma propio de la Compañía de Jesús*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Bazdresch, M. (1998). "Propuestas para la acción universitaria". En A. Vásquez (coord.) y H. Hernández (ed.). *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Consejo Internacional de la educación sj (1996). *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. Tlaquepaque: ITESO.
- Cuéstara, C. (2004). "Representaciones de género y socioprofesionales. El caso de una universidad privada". Tesis inédita para el Doctorado en Educación. Puebla, Pue: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Díaz Barriga, F. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, D.F.: CESU.
- Frisancho, S. (2004). *Carácter y comunidad en la pedagogía ignaciana*. Lima, Perú: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Gómez del Campo, J. M. Andrade, L. Bascuñán, C. Cano, I. Martínez, L. Mejía, Y. Rodríguez, R. Sandoval, y A. Segrera, (1999). *La formación y el compromiso ético-social de los profesionistas*. [Documentos.] México, D.F.: SEDESOL-IMIE.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao, España: Descleé de Brower.
- Kolvenbach, H. P. (2001). Alocución de Peter Hans Kolvenbach, SJ, Superior General de la Compañía de Jesús a la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Orden (27 mayo). En Sistema Educativo UIA/ITESO. *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano*. México: autor.
- Lafarga, J. (1998). "Valores que promueve el modelo educativo del sistema UIA/ITESO". En A. Vásquez, y H. Hernández (eds.). *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- _____ (2002). "La formación ética del psicólogo". Ponencia presentada en el Congreso Estudiantil de Psicología: Nuevos paradigmas en la sociedad del conocimiento. Puebla. UIAP. Octubre.
- Sánchez Vidal, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós.
- Soto, O. (2005). "Acompañamiento a la investigación para reporte de servicio social". Ponencia presentada en el seminario *Metodologías de investigación e intervención social*. Puebla: Cátedra Alain Touraine (viernes 3 de junio). Universidad Iberoamericana Puebla.
- Universidad Iberoamericana (UIA). (1968). Ideario [aprobado por el Consejo Universitario el día 25 de Julio]. México, D.F.: Dirección de Comunicación Social Ediciones.
- _____ (1985). *Filosofía educativa*. México, D.F.: Dirección de Comunicación Social Ediciones.
- _____ (1993). *La misión y prospectiva de la UIA. Compromiso con la historia y el futuro de México*. México, D.F.: Autor.
- Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP). (2012). *Planes de estudio Ibero Puebla. Una educación transformadora en la Tradición Jesuita*. Puebla, México: Autor.