

**Serie**

**DOCUMENTOS DE TRABAJO**

Una forma de orientar la práctica curricular de  
nivel intermedio

Laura Paulo

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 21

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**DTS**

**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL  
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

***UNA FORMA DE ORIENTAR LA PRÁCTICA  
CURRICULAR DE NIVEL INTERMEDIO***

DOCUMENTOS DE TRABAJO N° 21

Prof. Laura PAULO

Montevideo, abril de 2002

## INTRODUCCIÓN

En 2001 se realizó un llamado interno en el Departamento de Trabajo Social, a manifestación de interés sobre diversas áreas. En ese marco se presentó una propuesta de sistematización que dio origen al texto titulado "*Las prácticas curriculares de nivel intermedio en el Programa APEX-Cerro*". El documento recogió la descripción y análisis del proceso de práctica así como incluyó los trabajos elaborados por los propios estudiantes de cada generación. Dada la extensión de ese documento, a los efectos de la difusión interna se elaboró esta producción cuya diferencia esencial es que no transcribe los trabajos de los estudiantes y además adapta parte de la redacción tomando en cuenta ese recorte.

La participación del Trabajo Social en el Programa APEX-Cerro, se registra desde el propio origen del Programa con la presencia de la Escuela Universitaria de Servicio Social primero y posteriormente a través del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Estudiantes de diversas asignatura han realizado su práctica curricular en ese ámbito, pero a los efectos de este documento, sólo se aborda la experiencia iniciada desde la Metodología de Intervención Profesional II (MIP II), con la inserción en el "*Proyecto Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral*" y las prácticas sucesivas que se derivaron de esa inserción.

La vinculación curricular de MIP II con el referido proyecto comenzó en 1999, con una orientación general de las prácticas de la MIP II que enfatiza los procesos de acumulación a largo plazo. Así, la práctica de cada año lectivo implica retomar experiencias o reorientar la incorporación de la nueva generación de estudiantes, en función de las definiciones elaboradas entre estudiantes, docente e integrantes del Programa APEX-Cerro.

La revisión de este proceso iniciado en 1999, deja en evidencia que cada generación de estudiantes ha obtenido logros significativos en su práctica. También se han realizado aportes positivamente valorados por el Programa que han contribuido a problematizar y en algunos casos a mejorar dinámicas de la organización en relación a las prácticas curriculares. Igualmente, se ha desarrollado un proceso de acumulación a nivel de la forma de supervisión de esta práctica. Sobre ello se discurre en este documento como forma de aportar al debate que periódicamente se genera, al pensar la formación pre-profesional de los estudiantes de Trabajo Social.

Debe destacarse además, que el propio proceso proyectado a largo plazo, ha sido fundamental para expandir las alternativas de intervención del Trabajo Social atribuidas tanto por estudiantes y vecinos así como por integrantes del Programa APEX-Cerro. Esto es, las prácticas curriculares en algunos casos, han tomado como objeto de estudio o de acción, aspectos que no estaban incluidos dentro de lo esperable desde el concepto que se tiene de la profesión. A partir de un trabajo sostenido de la MIP II en el Programa APEX-Cerro, se han ido generando nuevos espacios para el Trabajo Social y se han construido perfiles de intervención que contribuyen a la identidad profesional.

Como ya se aclaró, el contenido del documento original es más extenso que el que aquí aparece. En éste se presenta primero el área Metodología de Intervención Profesional con particular énfasis en la Metodología de Intervención Profesional II. Luego se describen las organizaciones que han sido referencias para la práctica curricular (Programa APEX-Cerro, Equipos Barriales Operativos y Centro de Jóvenes del Cerro) y se mencionan los espacios concretos de práctica.

Una vez aclarada la ubicación curricular y organizacional de la experiencia, se pasa a lo que constituye el aporte más novedoso y que tiene que ver con la forma en que se viene orientando la práctica en el período delimitado. Se profundiza en el espacio de supervisión de esas prácticas y finalmente se presentan las conclusiones.

## **I - EL CONTEXTO ACADÉMICO DE LA PRÁCTICA CURRICULAR**

El eje Metodología de Intervención Profesional (MIP) está concebido como un área académica única, cuyo contenido integra una serie de componentes de distinta naturaleza. Por un lado, trasmite conocimientos teóricos referidos a los objetos, a los sujetos y a los procesos de intervención profesional. Por otra parte, habilita la comprensión y aplicación de elementos instrumentales, ya sea metodológicos como técnicos. Integra aspectos vinculados a la ética profesional y también abarca un componente específicamente práctico, a través del cual los estudiantes toman contacto con la realidad e implementan procesos de intervención.

La dimensión práctica de la MIP supone un acompañamiento permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los estudiantes, a lo largo de los diferentes niveles. Asimismo, implica una política de centros de práctica basada en un concepto de extensión universitaria que se garantiza a través de convenios con las organizaciones participantes. Así se busca el equilibrio entre las exigencias curriculares y las necesidades, demandas y expectativas del centro de práctica.

La MIP atraviesa los cuatro años de duración de la Licenciatura y se organiza en materias anuales: Trabajo Social (ciclo básico), MIP I (nivel macro de intervención), MIP II (nivel intermedio de intervención) y MIP III (nivel micro de intervención).

A los efectos de este documento, interesa destacar las particularidades de la asignatura *Metodología de Intervención Profesional II* (MIP II). Como se aclaró en el párrafo anterior, la MIP II refiere al nivel intermedio de intervención profesional lo cual implica el accionar con relación a lo territorial, lo organizacional y la base grupal.

Para dar cuenta de los contenidos del área académica, la asignatura se organiza bajo tres modalidades de inserción curricular de los estudiantes. Por un lado, se destina parte de la carga horaria a clases teóricas asumidas por la docente responsable del curso. Paralelamente, el grupo de estudiantes es dividido en sub-grupos para que desarrollen su práctica en los diferentes centros con los que se tiene convenio. Por último, cada sub-grupo participa de un espacio de supervisión que está bajo la responsabilidad de docentes que orientan dicho proceso de práctica curricular.

Desde esas tres modalidades de inserción, la formación del estudiante implica la integración de marcos teórico conceptuales, de modo que puedan no sólo realizar sino comprender, experimentar la articulación teoría-práctica. Por otra parte, se trabaja en la

aplicación tanto de aspectos éticos como del instrumental técnico y metodológico adecuados al nivel.

Pero además de estos elementos de la formación pre-profesional de los estudiantes, se promueve la discusión de la identidad profesional. Esto es, las prácticas curriculares de los últimos años han revestido un carácter innovador ya sea por desarrollarse en espacios no tradicionales o si bien lo son, implican una propuesta de acción diferente a lo registrado en el imaginario colectivo. Se propicia la discusión de esquemas clásicos de intervención profesional, el desarrollo de la creatividad y la innovación en la elaboración de propuestas y se promueve la descodificación y reconstrucción permanente de la realidad social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la MIP II, pasa por diferentes fases que pueden organizarse en tres grandes momentos. El primero refiere a la construcción de marcos contextuales que ubiquen al estudiante básicamente en dos sentidos: en el marco organizacional concreto que constituye el centro de práctica al que concurre y en las temáticas y/o políticas sociales que atraviesan dicho centro de práctica. En el segundo momento, la elaboración refiere a marcos más específicos sobre el espacio de inserción. Es esa la instancia de construir y ejecutar propuestas de intervención fundamentadas, coherentes y viables; propuestas que pueden implicar proyectos de acción social o proyectos de investigación. Por último, el tercer momento corresponde a la producción del trabajo de síntesis de la práctica pre-profesional. Este documento organiza el proceso según cortes significativos y es producido con el soporte de categorías analíticas que permiten trascender la experiencia concreta. Además, constituyen otro aporte que se entrega a la organización que actuó como centro de práctica.

La dinámica de trabajo de los sub-grupos implica el funcionamiento en equipos generalmente de tres estudiantes. Ello aumenta el nivel de responsabilidad de los estudiantes para con la práctica, permite ejercitar la distribución de tareas y la rotación de roles. Por otra parte, se exige la producción sistemática de informes que registren los objetivos parciales, la descripción de actividades y el análisis de la relación entre ambos aspectos. Así no sólo se van consignando las sucesivas reformulaciones a la propuesta original, sino también se asegura un reflexionar sobre la práctica, evitando el espontaneísmo y las acciones inconexas. Se trabaja entonces, con una perspectiva de construcción de procesos sociales, que van siendo analizados críticamente durante su desarrollo.

Los informes constituyen un importante insumo para la producción de la síntesis final. Además, son un material que organiza el conocimiento acumulado y por lo tanto pueden convertirse en una información comunicable. En este sentido, el equipo docente estimula desde el inicio, la participación de los estudiantes, en eventos académicos donde puedan difundir su experiencia pre-profesional.

Se entiende que esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, genera grupos de autonomía creciente. Es decir, estudiantes capaces de trascender la experiencia empírica concreta que les dio la práctica curricular y por lo tanto, capaces de proyectar los aprendizajes a otros procesos sociales con los que se vinculen.

El Programa APEX-Cerro es parte de la Universidad de la República y funciona en el Cerro y zonas aledañas desde el comienzo de los '90. Su actividad se orienta con perspectiva multidisciplinaria en el marco de la atención primaria a la salud y busca la participación de docentes, estudiantes y la propia población. Todo ello indica una forma de extensión universitaria asociada a la docencia, a la investigación y a la participación activa de la comunidad.

Como forma de lograr una mayor interacción con la comunidad en sus ámbitos naturales, el Programa creó Equipos Barriales Operativos (EBO). Estos tienen el doble fin de potenciar la participación comunitaria a través de redes sociales en cada territorio así como organizar el aporte universitario de acuerdo a las necesidades comunitarias.

Desde el inicio el Programa ha mantenido una línea de trabajo, entre otras, que prioriza la situación de adolescentes y jóvenes en situación de riesgo. En ese marco, a fines de 1998 se comenzó a implementar el Proyecto: *"Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral"*, con dos ejes centrales de trabajo.

Uno de ellos refirió a la Policlínica del Adolescente, con actividades de promoción en los centros educativos y prevención y asistencia en el ámbito de policlínicas barriales, donde se implementaron acciones específicas.

El otro eje central, apuntó a la creación y gestión de un Centro de Jóvenes cuya finalidad era dar alternativas para el uso del tiempo libre, generar propuestas de capacitación, promover los procesos de socialización e inserción. Otro de los cometidos de este Centro era generar vínculos interinstitucionales relativos a la problemática de la juventud, fortaleciendo redes locales y regionales.

Como se aclarara en la introducción, bajo este numeral sólo se abordará la práctica curricular de estudiantes de la MIP II, a partir de 1999. En ese momento, la práctica comenzó inscripta en lo que fue el Proyecto *"Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un enfoque integral"*.

En el primer año considerado, los estudiantes se sub-dividieron en 6 grupos con actuación en ámbitos organizacionales (CJC, Policlínica Casabó, Policlínica La Paloma y Centro de Salud del Cerro) y en el ámbito territorial (COVICENOVA y La Vía). Todos los estudiantes que se vincularon al proyecto, desarrollaron sub-proyectos complementarios que derivaron en aportes diversos.



Hubo dos intervenciones de corte investigativo, una de las cuales se desarrolló en la Policlínica La Paloma, con un perfil más cualitativo. Esa propuesta se orientó a identificar el nivel de reconocimiento que los diferentes actores daban al servicio prestado por la Policlínica del Adolescente. La investigación en el Centro de Salud del Cerro, fue de corte cuantitativo. En ese Centro existía un importante acervo de información no procesada por lo que se trabajó para identificar posibles líneas de acción en base al procesamiento de datos de las fichas de las adolescentes.

Los trabajos a nivel territorial, se orientaron bajo dos modalidades: formar y fortalecer grupos de jóvenes con intereses comunes pero que no estaban nucleados orgánicamente (Policlínica Casabó, COVICENOVA), mientras que en el otro caso se potenció un grupo pre-existente (La Vía).

Por último, los estudiantes que trabajaron a la interna del Centro de Jóvenes, intentaron procesos con algunos de los habituales concurrentes lo cual resultó difícil por coincidir con los períodos en que se vivieron mayores niveles de agresividad en el Centro. Inmediatamente, recibieron la propuesta de cooperar en la organización de las Juegos Atlético y Deportivos de Primavera y decidieron dar prioridad a una solicitud concreta que les planteó el Programa APEX-Cerro lo cual se evaluó más pertinente que crear un nuevo espacio no demandado explícitamente.

Ya en el 2000, la práctica se centró específicamente en el Centro de Jóvenes del Cerro (CJC), pues la Policlínica del Adolescente llegaba al fin de su financiación lo que hacía incierta su continuidad. En este año cuatro equipos de estudiantes retomaron experiencias en las que habían participado los estudiantes del año anterior y que se sostuvieron de alguna forma, hasta la incorporación de esta generación de estudiantes. Se formaron además, un equipo para realizar la práctica desde el CJC y otro equipo de estudiantes que trabajó desde una perspectiva investigativa.

Las experiencias que se retomaron correspondieron a los barrios: Rincón del Cerro, COVICENOVA, Casabó y Punta de Sayago. En los tres primeros casos la práctica consistió en continuar fortaleciendo los grupos de adolescentes que venían formados ya fuese por la acción de estudiantes o por acciones del propio CJC. En Punta de Sayago la propuesta consistió en la elaboración de una alternativa para jóvenes que derivó en la formación de un grupo.

Los estudiantes que trabajaron en el CJC focalizaron su intervención en el espacio cotidiano (espacio definido por el Centro como lugar de pasaje, de encuentro,

de interacción). Por su parte, los estudiantes, que, trabajaron a nivel investigativo formularon una propuesta de corte cualitativo, utilizando la teoría de redes.

Las prácticas curriculares de 2001 implicaron un cambio respecto a la forma de inserción de los estudiantes. Derivado de una serie de debates de los cuales se da cuenta en este documento, los estudiantes se vincularon con el Programa APEX-Cerro a través de los Equipos Barriales Operativos. Con los EBO, los estudiantes definieron lugares de práctica y formas de relación durante el proceso. El contexto organizacional de la práctica curricular del año 2001 pues, continuó siendo el Programa pero ya no el Centro de Jóvenes del Cerro en exclusividad.

Los EBO que pasaron así a ser las organizaciones de referencia dentro del Programa y ello no significó interrupciones a nivel de algunos de los procesos en los cuales se venía trabajando con una perspectiva a largo plazo. Si bien algunos lugares de prácticas fueron suspendidos, fue principalmente a consecuencia de las evaluaciones realizadas y en las que las recomendaciones de los estudiantes fueron fundamentales.

En ese año se continuaron las intervenciones en el CJC, Punta de Sayago, Casabó y COVICENOVA. Los nuevos lugares de práctica fueron el barrio 19 de Abril y El Tobogán, ambos propuestos por los respectivos EBO. Cabe destacar que al haberse concretado la inserción de los estudiantes a través de los EBO, la temática adolescente no fue necesariamente la dominante. De hecho, sólo se continuó trabajando con adolescentes en Punta de Sayago. El resto de las intervenciones se dieron a nivel de Comisiones Vecinales (El Tobogán y 19 de Abril), de grupos organizados de vecinos (COVICENOVA, Casabó) y se mantuvo una línea de intervención de corte investigativo (CJC) que profundizó sobre la identidad del CJC en su entorno general y en el propio Programa:

Se señaló anteriormente que los estudiantes de la MIP II se insertan en tres espacios concretos: clases teóricas, centros de práctica y supervisión. Corresponde aquí, referirse a este último ámbito, siendo el próximo apartado, dedicado enteramente a presentar el proceso curricular en el período delimitado.

La metodología empleada en la supervisión deriva de los acuerdos del equipo docente, del aprendizaje acumulado a partir de las sucesivas generaciones de estudiantes y de las exigencias específicas del grupo de estudiantes en cuestión. El equipo docente trabaja sobre la base de pautas colectivamente acordadas que son lo suficientemente flexibles como para contemplar las particularidades. Por otra parte, la experiencia ha permitido visualizar etapas claras en el proceso de los estudiantes y esto es tomado por el equipo docente, para adecuar las exigencias curriculares plateadas a los estudiantes. De esta forma, se logran modalidades de administración del proceso enseñanza/aprendizaje, que contemplan las características tanto del estudiante en particular, los sub-grupos de trabajo y los centros de prácticas involucrados.

Durante los tres años que aquí se consideran, la supervisión se realizó semanalmente en aula y se complementó con actividades en el propio centro de práctica cuando fue oportuno. Considerando que la MIP II tiene un formato distinto al experimentado por los estudiantes en el año anterior, la supervisión siempre se comenzó con la presentación de los lineamientos generales y los criterios de funcionamiento. Cabe señalar que, si bien existe una modalidad acordada entre el equipo docente, también es cierto que cada supervisora tiene su propio estilo de conducir el proceso pedagógico. Esto debe ser claramente trabajado con los estudiantes, para evitar confusiones derivadas de las comparaciones realizada entre los distintos sub-grupos.

Otro tema de particular importancia, fue la presentación de las prácticas anteriores ya que uno de los objetivos en este nivel, era el posibilitar la acumulación de los conocimientos y de los resultados obtenidos por los estudiantes de la generación precedente. En el 2001 a la vez que se presentó lo realizado hasta ese momento y se compartieron documentos elaborados por estudiantes, también se incluyeron dentro de los informantes calificados, a los estudiantes que el año anterior habían realizado la práctica de la MIP II, en el Programa APEX-Cerro. Así se comenzaron a hacer las proyecciones para las prácticas que se iniciarían de modo que las estudiantes pudieran ir optando por las alternativas vigentes.

Año a año, las primeras semanas de práctica implicaron un trabajo bastante dirigido por la supervisora pues corresponde a un momento de inseguridad, miedo y ansiedad en los estudiantes. Esta situación rápidamente se va superando y es por ello que el equipo de la MIP II entiende que en este proceso se conforman grupos de estudiantes con autonomía creciente.

Dado el énfasis del aspecto individual en el primer período, con las diferentes generaciones de estudiantes se realizó un sondeo para relevar datos personales, experiencia, expectativas, miedos, etcétera, que permitieran ir caracterizando a cada persona así como al grupo en general. Ese material fue trabajado meses después, tomándolo como datos de referencia para la evaluación del proceso de práctica. Para ese ejercicio, se definió una dinámica de trabajo que permitió el contraste entre los avances del momento y lo expresado en la encuesta inicial. De ello surgieron reflexiones muy interesantes y en todos los casos los estudiantes visualizaron un significativo avance en su propio proceso.

En ese período inicial, también se dieron pautas de trabajo claras y concretas, que permitieran a los estudiantes movilizarse con más seguridad en un medio nuevo. Básicamente se reforzó su conocimiento teórico respecto a algunas técnicas como revisión documental, observación y entrevistas, para que luego las aplicaran y así comenzaran a afianzarse en el lugar. Posteriormente, se analizó la información e impresiones obtenidas por cada estudiante, en las primeras aproximaciones al centro de práctica.

De esa forma, se fue produciendo un proceso de acumulación y avance en la experiencia práctica, que acompañó el ritmo natural de los estudiantes. El aprendizaje se logró mediante profundizaciones sucesivas en el involucramiento con el centro de práctica, despliegue de los conocimientos teóricos e instrumentales adquiridos, ejercicio de roles, trabajo en equipo y afianzamiento de la actitud crítica. Los estudiantes se fueron apropiando paulatinamente de la experiencia práctica hasta lograr superar la sensación inicial de incertidumbre. El aspecto grupal comenzó a adquirir más relevancia pues para ese momento del año lectivo, se pusieron en funcionamiento los equipos de estudiantes. El trabajo en equipo es así, otro de los aprendizajes centrales de la MIP II.

Los equipos comenzaron a trabajar mediante la distribución de responsabilidades concurrentes a la producción grupal y cada integrante tuvo la posibilidad de ejercitar distintos roles. En la instancia de supervisión debieron realizar la presentación en plenario de las producciones sub-grupales, desarrollando su creatividad para la

exposición de los avances. Estos primeros trabajos implicaron la iniciación en las convenciones sobre producción académica, pues cada elaboración realizada durante el año, fue planteada como material preliminar a los documentos centrales.<sup>1</sup>

Concluido el reconocimiento general del centro de práctica, correspondió luego la formación de equipos estables de trabajo, según espacios de inserción más específicos, manteniendo la organización correspondiente (CJC, EBO) como primer nivel de referencia para la práctica. Para ese momento, los estudiantes ya habían logrado un conocimiento de la estructura organizativa del Programa APEX-Cerro y de los contextos barriales vinculados al proceso de práctica. También comenzaron las coordinaciones con los Equipos Barriales Operativos, con las Unidades de Apoyo, equipos de coordinación, Comisiones Vecinales, Sub-Comisiones, etcétera.

Definidos entonces los equipos de estudiantes e identificados los lugares de inserción, se realizaron los acuerdos pertinentes con las organizaciones de referencia. En algunos años ese acuerdo se materializó bajo la forma de un contrato escrito a través del cual tanto estudiantes como referentes, establecieron algunos objetivos y formas de coordinación. Ese acto de documentar el acuerdo, en primer lugar dio a los estudiantes un tema de trabajo para iniciar la relación con la organización de referencia. Por otro lado, exigió a las partes a convenir los términos concretos de la relación, esto es, una vez manifestadas las expectativas, debieron lograr el equilibrio entre lo deseado y lo posible dada las determinantes contextuales.

En los años en que se suscribieron los convenios escritos, se trabajó en base a los materiales que los estudiantes, en intercambio con las organizaciones referentes fueron elaborando. En la supervisión se analizaron los borradores de esos convenios como forma de enriquecerse en la diversidad pero también con la posibilidad de hacer aportes desde el plenario para lograr que dichos documentos se constituyeran en una referencia válida de los términos de la relación.

Simultáneamente al análisis de los avances de los procesos de cada equipo de estudiantes y de las consecuentes proyecciones, cada año se realizaron otras actividades en el ámbito de la supervisión. En primer término, se comenzó a trabajar más específicamente en vistas al primer documento a entregar: el marco contextual. En este

---

<sup>1</sup> Además de otros materiales, se solicitan tres documentos que son centrales dentro de toda la producción que los estudiantes realizan durante el año. El primer documento es un marco contextual que da cuenta del reconocimiento que los estudiantes han realizado del lugar de práctica, el segundo constituye una propuesta de intervención y el último es la síntesis de la experiencia práctica.

sentido, se continuaron desarrollando técnicas de investigación diagnóstica apoyadas en la lectura de textos de referencia, se identificaron los principales ejes temáticos y se analizaron enfoques teóricos sobre tales temas.

Por otra parte, se realizó la lectura crítica de artículos de prensa sobre temas de actualidad y su relación con la práctica curricular en particular y el Trabajo Social en general. Vincular la experiencia pre-profesional con las relaciones sociales más generales que atraviesan esa experiencia, es una forma de trascender la coyuntura inmediata, desarrollar la capacidad de percibir integralmente los fenómenos así como tener una actitud crítica ante ellos. Además de estas lecturas comentadas, durante los años 1999 y 2000 se convocó al espacio de supervisión a invitados relevantes (Coordinador del Centro de Jóvenes, Docentes de la Licenciatura), para tener otros aportes y otras visiones de las temáticas presentes en el proceso de práctica.

Otra actividad complementaria que cabe destacar especialmente, es la realización de seminarios conjuntos con estudiantes de Psicología que también hacían su práctica en el Programa APEX-Cerro. Estos encuentros se dieron con un mayor aprovechamiento en el año 2000 pues todos los estudiantes hacían su práctica teniendo al Centro de Jóvenes del Cerro como organización de referencia. Eso permitió identificar temáticas de interés para los diversos equipos de estudiantes, que se discutieron en un momento que fue muy oportuno para la etapa curricular en la que se encontraban. En el 2001, se realizó un sólo encuentro al finalizar el año, no ya para generar insumos para los procesos teórico-prácticos sino para reflexionar sobre la práctica con relación al Programa APEX-Cerro, a la comunidad y al propio desarrollo de la enseñanza/aprendizaje.

En el primer año del intercambio con Psicología, la organización y desarrollo del primer seminario estuvo totalmente a cargo de los estudiantes de ambas disciplinas. Se realizó en dos jornadas, correspondiendo la primera a Trabajo Social, en su propio local. Los temas abordados fueron: exclusión en el marco de la globalización y el neoliberalismo, concepto de exclusión y diferentes enfoques, dimensiones de la exclusión, adolescencia, pobreza, educación y trabajo, una experiencia uruguaya de trabajo con jóvenes excluidos. Por su parte, la segunda jornada estuvo a cargo de los estudiantes de Psicología y se realizó en su local de estudio. En esa oportunidad se trabajó específicamente el tema de la adolescencia desde diferentes enfoques.

Esta primera edición de los seminarios fue muy bien evaluada por todos los participantes ya que permitió profundizar sobre temas directamente relacionados con la

práctica y habilitó al intercambio de saberes aportados por distintas disciplinas. Un logro complementario, y bien valorado a pesar de la tensión en el momento, fue el ejercicio de exponer ante un público no conocido.

Todo lo expuesto anteriormente, apuntó no sólo a lograr los avances esperados en el centro de práctica sino también a acumular información para la producción del primer trabajo escrito. Ese trabajo, tuvo el propósito de que las estudiantes elaboraran marcos contextuales capaces de comprender el Programa APEX-Cerro en general, el Centro de Jóvenes, los espacios territoriales en que se desarrollaba la práctica y las principales temáticas del fenómeno abordado.

La entrega del primer trabajo escrito marcó, en las distintas generaciones de estudiantes, un punto de inflexión en términos del proceso pedagógico desarrollado a la interna de los espacios de supervisión. Implicó en primera instancia, la reorganización de la dinámica, para comenzar con encuentros particularizados con cada equipo. En estos encuentros se trabajó sobre los avances y los aspectos más específicos de su práctica así como los criterios para la elaboración del segundo documento central y los materiales preliminares a ese documento. Una vez construido el marco contextual, se esperaba que los estudiantes elaborasen una propuesta de intervención capaz de ser ejecutada y evaluada por ellos mismos. La elaboración refirió a marcos más específicos sobre el espacio de inserción, que derivaran lógicamente del primer documento. Fue la instancia de construir propuestas de intervención fundamentadas, coherentes y viables; propuestas que pudieran implicar proyectos de acción social o proyectos de investigación.

La propuesta elaborada fue examinada en sus diferentes aspectos. Se observó su consistencia interna, es decir la relación entre problema, alternativas de transformación, justificación, objetivos, actividades, cronograma. También se observó la consistencia de la propuesta con relación al medio en que se ejecutaría y la adecuación a los contenidos teórico-metodológicos disciplinarios. No menos importante fue el nivel de creatividad/innovación que los estudiantes lograran en la construcción de la solución al problema delimitado.

Cumplida la corrección, se generó una instancia en la que cada equipo de estudiantes, debió realizar la defensa de la propuesta de intervención, ante el equipo docente. Esta modalidad se planteó como otro ámbito de aprendizaje en la medida en que se debatió sobre el documento escrito y se generaron nuevos aportes. Por otra parte, permitió introducir a los estudiantes en el ejercicio de defender sus propias

producciones ante un tribunal, lo cual implicó un esfuerzo diferente al de los exámenes orales de fin de curso.

Por otra parte, la supervisión se desarrolló con instancias plenas con la participación de todo el grupo de estudiantes, para procesar los temas inherentes a todos los equipos. En este ámbito, se acordaron las formas de mantener el vínculo con las organizaciones de referencia de primer nivel y con el resto de las organizaciones involucradas en el proceso de práctica.

Asimismo, cuando la práctica se realizó con el Centro de Jóvenes como única organización de referencia, se planificó una jornada en el propio Centro, que permitiera la interrelación de los diferentes grupos de jóvenes con los cuales los estudiantes estaban trabajando. Esta jornada se pensó también, interrelacionando distintas actividades del Centro como por ejemplo el grupo de karate, los parodistas, el grupo de patín, etcétera y utilizando otros recursos técnicos/logísticos del propio Programa. Además de los resultados directos esperables, este evento, constituyó un buen ejercicio de organización, distribución de tareas, coordinación y creatividad a nivel de los estudiantes. Posteriormente la jornada fue evaluada, tomando como elemento disparador, la proyección de la filmación que se hiciera ese día.

Al año siguiente, cuando se definieron los Equipos Barriales Operativos como organización de referencia, se planificaron algunos encuentros intermedios para posibilitar el intercambio y los ajustes necesarios. Uno de esos encuentros entre estudiantes, docente y EBO se realizó en ocasión de presentar las propuestas de intervención elaboradas por los diferentes equipos de estudiantes. Esa jornada se pensó como una oportunidad de enriquecerse en el debate. Se formaron sub-grupos heterogéneos respecto a los lugares de práctica, en los cuales se integraron miembros de los EBO y del CJC. Trabajaron con una dinámica que permitió no solo exponer la propuesta sino también recepcionar las opiniones y analizarlas críticamente. Eso significó generar un ámbito que posibilitara aclarar los aspectos sobre los que había confusión, se defendieran las posturas sobre las que había diferencias de concepción y se profundizaran los aportes que contribuyeran a mejorar el contenido y la forma de las propuestas.

Para facilitar el desarrollo del encuentro, se dieron algunas pautas tanto para cada equipo expositor como para los que quedaban en posición de grupo receptor. Así mismo, se dejaron formuladas una serie de preguntas tendientes a aprovechar el intercambio más allá de la presentación de propuestas. Una vez terminado el trabajo



grupales e iniciado el plenario, se dieron una serie de reflexiones muy interesantes en términos de aprendizajes y de proyecciones.

Por su parte, la instancia plenaria de la supervisión con estudiantes de las diferentes generaciones, se dedicó además, a continuar con lecturas comentadas de artículos de prensa con temas de actualidad. Se instó a los equipos a revisar la orientación que daban a sus prácticas en el marco de determinantes macro sociales. El propósito fue visualizar que toda intervención tiene una intencionalidad por lo que también se incluyeron lecturas críticas de textos sobre Trabajo Social y textos sobre categorías centrales a nivel intermedio (problemas sociales, actores, sujetos colectivos, etcétera).

En el plenario de la supervisión, se realizaron periódicamente revisiones del proceso que se venía llevando adelante y de los objetivos perseguidos; se explicitaron los aprendizajes logrados y se buscó la reafirmación/re-definición de acuerdos de trabajo. Debe tenerse en cuenta que el Programa APEX-Cerro resultaba complejo de entender para las estudiantes. Por una parte, las prácticas en los distintos barrios debían conducirse como actividades descentralizadas del Programa y siempre vinculadas a éste. Además debía mantenerse la coordinación con los Equipos Barriales Operativos que tienen responsabilidad sobre la articulación entre los territorios y las prácticas. No insistir sobre estas interconexiones, podía apárejar el riesgo de que los equipos de estudiantes se centraran en su actividad territorial concreta y perdieran la perspectiva del Programa como organización de referencia en última instancia.

En su momento, dado el comienzo de la ejecución de la propuesta de intervención que cada equipo formulara, se trabajó sobre los instrumentos de registro, en particular el cuaderno personal y los informes. Se exigió la producción sistemática de informes que registraran los avances de la práctica, principalmente los objetivos intermedios, la descripción de actividades y el análisis de la relación entre ambos aspectos. Estos informes fueron acumulados en una carpeta individual, que iba dando cuenta del accionar de cada estudiante y su interpretación de cada suceso, más allá de que hubiera sido realizado por todo el equipo. Cada informe era devuelto al estudiante con comentarios de la docente cuando correspondía y en algunos casos, se analizaba con el resto del equipo.

Aquí fue fundamental hacer explícito otro aprendizaje en el ámbito de esta supervisión, el cual refiere a la distinción entre corrección y evaluación. Se explicó que la corrección debía ser entendida como un mecanismo para identificar los aspectos del

escrito a mejorar. Por esa razón, el corrector (docente y/o los propios estudiantes) debía aportar para que el autor pudiera comprender la naturaleza del error marcado y se sintiera estimulado a trabajar nuevamente el escrito, en base a las observaciones. Si bien a lo largo del año la corrección fue tenida en cuenta para la evaluación, claramente constituyó un aspecto distinto a ella. Mientras que la corrección observó la organización, contenido, lenguaje de los diversos escritos, la evaluación prestó atención a otros aspectos. Principalmente la evaluación tendió a contrastar las distintas producciones de cada estudiante, establecer el nivel de desarrollo de su capacidad durante el año curricular, realizar proyecciones sobre su desempeño.

La comprensión por parte de los estudiantes de esta distinción entre corrección y evaluación, les permitió incorporar lo que sería una práctica corriente, de recibir los escritos con observaciones. Asimismo, se comprendió que la cantidad de observaciones anotadas en un escrito, no indicaba necesariamente una evaluación negativa del desempeño del estudiante. De hecho, se dieron situaciones de estudiantes muy bien evaluados en su proceso práctico pero que fueron seguidos muy de cerca para mejorar su capacidad de producción escrita.

El antes referido mecanismo de producir informes, tuvo diversos rendimientos, a saber: a) permitió ir consignando las sucesivas reformulaciones a la propuesta original, así como exigió a las estudiantes un reflexionar sobre la práctica, evitando el espontaneísmo y las acciones inconexas, b) constituyó un importante insumo para la producción de la síntesis final, dado que implicó un sistema de información basado en documentos escritos por los estudiantes, en forma casi inmediata a los hechos, c) organizó el conocimiento acumulado y por lo tanto se convirtió en una información comunicable, d) junto con otros instrumentos, permitió una evaluación constante del proceso de aprendizaje de cada estudiante, su capacidad de comprensión y reflexión sobre la práctica y la teoría, su actitud crítica y autocrítica, su capacidad de trascender el relato y/o descripción de la práctica, el grado de compromiso con la tarea y con los actores sociales, la responsabilidad y cumplimiento de las exigencias curriculares.

Teniendo los primeros informes, los estudiantes fueron estimulados a la participación en eventos académicos donde pudieran difundir su experiencia pre-profesional y de esa forma, obtener una opinión externa, del avance de la práctica. Por ello, se mantuvo una constante difusión de eventos académicos extra-curriculares, con el estímulo y apoyo para la presentación de trabajos. Por ejemplo, con uno de los grupos de estudiantes se trabajó sobre la idea de un poster para el VIII Congreso Nacional de

Trabajo Social y para las "jornadas apexianas", material que se pensó pero finalmente no se presentó. También se mantuvo una difusión permanente de eventos en los que pudieran participar y en este caso el principal ejemplo es la Expo Salud de Casabó. En ese evento sí hubo presentación de creaciones realizadas por algunos de los grupos, con el apoyo de los estudiantes pero tampoco llegó a concretarse ningún material exclusivo de los estudiantes. Por último, se señala la participación en talleres organizados por el Programa APEX-Cerro con la participación de invitados tales como los profesores Tomás Villasante, Romulado Rodrigues y Giulio Gerardi.

En similar sentido, en el año 2000 se organizó el segundo encuentro con los estudiantes de Psicología, que esa vez tuvo un formato distinto al primero. La jornada se desarrolló en un solo día, formándose sub-grupos heterogéneos. La consigna era que cada integrante del grupo expusiera la propuesta de trabajo que había formulado con su equipo y cómo habían llegado a tal formulación. Nuevamente este intercambio interdisciplinario fue bien evaluado por la riqueza de los aportes.

El transcurso de la experiencia pre-profesional continuó y dado ya cierto avance, se comenzó a pensar en la síntesis de tal proceso. Para ir ordenando la información, se analizó la práctica desde los diferentes planos en que se estaba dando. Es decir, todo el proceso seguido tendió a que, independientemente del lugar concreto de práctica, los estudiantes aprehendieran el movimiento por el cual se acercaron a una realidad, hicieron evidentes sus principales contradicciones y las interpretaron. Así, fueron capaces de tomar una serie de decisiones para concentrarse en aspectos pasibles de una intervención y compatibles con los intereses de los principales actores involucrados.

Por lo antedicho, la MIP II no pretende generar prácticas en grupos, Comisiones Vecinales, etcétera sino que prioriza la formación de estudiantes capaces de aprehender procesos teórico-metodológicos aplicables en situaciones diversas del nivel intermedio. Establecido esto, era necesario que los estudiantes comenzaran a visualizar que su práctica no se refirió estrictamente al lugar concreto ni a las personas con las que más directamente se vincularon. La práctica fue más allá y recorrió al menos cuatro dimensiones: la experiencia curricular/académica, la experiencia organizacional (dado que es el Programa APEX-Cerro la organización referente), la experiencia territorial y la experiencia grupal (si fuera el caso). En virtud de este reconocimiento de dimensiones, se sugirió comenzar a trabajarlas a partir de bibliografía aportada por otras materias de la carrera.

Esto buscó dar a las estudiantes, una perspectiva de análisis que pudiera aportar en la construcción de conocimiento nuevo, pues se esperaba que la síntesis de ninguna forma fuera un mero relato cronológico de los hechos. Por el contrario, la síntesis de la práctica pre-profesional debía organizar el proceso según cortes significativos y debía ser producido con el soporte de categorías analíticas que permitieran interpretar las contradicciones de la realidad, además de destacar los aprendizajes y aportes la experiencia.

El equipo docente discutió y definió criterios que guiaron la elaboración de los documentos de todos los estudiantes. A su vez, a nivel de este espacio de supervisión y en los últimos dos años, se presentó una forma para lograr ese producto. Concretamente se propuso a las estudiantes una modalidad que permitía un trabajo más interrelacionado entre los distintos equipos. La propuesta se presentó en su totalidad y exigió una respuesta con alto grado de compromiso de todas las partes pues se basaba en una dinámica en la que los incumplimientos podían afectar considerablemente el proceso.

Esta propuesta implicó la constitución de un Grupo de Debate Académico que se desarrolló a partir de encuentros presenciales y de trabajo domiciliario. Se basó en intercambios de versiones progresivamente mejoradas de los documentos de cada equipo de estudiantes, que en principio fueron la primera versión de la síntesis. Las mejoras derivaron de la discusión que el Grupo hizo a partir de los comentarios de cada equipo. En ese sentido, se solicitó a cada equipo que leyera críticamente la versión del documento y comentara aspectos tales como: forma de redacción, claridad y pertinencia de los conceptos, sugerencias bibliográficas, sugerencias de títulos/sub-títulos, respuestas a preguntas planteadas por los autores, nuevas preguntas realizadas a los autores, impresión sobre el trabajo desde la postura de lector externo, etcétera. Tales comentarios fueron presentados en forma oral y escrita, en la reunión plenaria para consideración de todo el Grupo y se entregaron a los autores aludidos, para que los examinaran en la versión siguiente.

Las lecturas críticas y los comentarios no sólo eran de interés del autor sino de todos los estudiantes pues permitían contrastar la propia elaboración con la del resto de los integrantes a la vez que permitía conocer el proceso práctico de los otros equipos. En este sentido debe considerarse que el Grupo de Debate Académico persiguió distintos propósitos: a) que los autores logran la reformulación de los documentos, en base a los aportes del Grupo, b) que los participantes del Grupo pudieran valorar positivamente las críticas e incorporarlas como contribuciones para la mejor elaboración de los

documentos que estaban produciendo y e) que los participantes del grupo, pudieran ejercitar su capacidad crítica frente a documentos académicos así como ejercitar su rol de críticos desde una postura constructiva.

Para facilitar los mencionados propósitos, además de la explicación de la dinámica, se establecieron algunos acuerdos como forma de prevenir tensiones. Se convino en no tomar una actitud de defensa frente a los comentarios sino recogerlos como aportes que cada equipo realizaba para contribuir a mejorar el documento analizado. Esto significó no presentar explicaciones a las observaciones que se recibían y sólo cuestionarlas en caso de que no fueran claras o admitieran otras interpretaciones que interesara contrastar. Se acordó además, mantener la apertura necesaria para reelaborar las versiones de acuerdo a lo surgido de las discusiones del Grupo, aún cuando ello significara desechar parte de lo producido o elaborar capítulos no previstos por los autores.

En la primera versión trabajada, se pidió a los estudiantes que compaginaran partes de los primeros documentos escritos, que fueran pertinentes en la síntesis final. Además debían agregar algunos avances respecto a cómo continuar la producción, es decir, cuáles podrían ser los ejes temáticos a trabajar, qué conceptos teóricos se utilizarían para el análisis de la práctica, etcétera. Se destaca entonces, que los documentos centrales no quedaron como producciones aisladas sino que fueron insumos para avanzar en el proceso práctico y a su vez, constituyeron documentos preliminares a la síntesis final.

Una vez comprendida la propuesta, la dinámica del Grupo de Debate Académico comenzó con el cumplimiento del cronograma acordado. En la primera semana se pusieron a disposición tres documentos <sup>2</sup> para que cada equipo leyera esa primera versión y realizara en forma escrita, los comentarios que estimara convenientes. Seguidamente, se realizó el plenario comenzando por un documento, al que cada equipo presentó los comentarios y se dieron las discusiones por parte de todas los estudiantes; así sucesivamente hasta considerar los tres documentos. En la segunda semana se desarrolló igual procedimiento con los otros tres documentos. La tercera semana se trabajó con igual modalidad pero ya con la segunda versión de los tres primeros documentos que habían sido considerados en la primera semana. Éstos debían haber alcanzado un avance significativo a partir de los comentarios que, a criterio de los

---

<sup>2</sup> Recuérdese que en cada año, funcionaron seis equipos de estudiantes, cada uno de los cuales debió escribir su propia síntesis final.

autores, hubieran sido pertinentes. La cuarta semana correspondió a la segunda versión de los otros tres documentos y hasta ese momento, en todos los casos, se constataron notorios avances. Esto se debió tanto a los aportes específicos que el Grupo hizo a cada documento, como también al resto de las discusiones sobre otros trabajos que directa o indirectamente suscitaban nuevos procesos de reflexión y crítica.

El procedimiento que se ha descrito implicó gran esfuerzo y dedicación pero fue evaluado positivamente tanto por los estudiantes de las dos generaciones, como por la docente. Habilitó un proceso de trabajo conjunto, con resultados intermedios muy avanzados y enriquecedores. Permitió además, producir la síntesis final mediante un trabajo progresivo, pautado en el tiempo y distribuido de forma que se terminó satisfactoriamente en la fecha de entrega prevista.

Continuando con el proceso práctico y ante la inminente finalización de la síntesis, se comenzó a organizar la devolución del material a los actores implicados. A nivel territorial se decidió seleccionar las partes del documento de mayor interés para las respectivas Comisiones Vecinales. Ese material se entregó y además se hizo una devolución oral a cargo de los equipos de estudiantes.

A nivel del Programa APEX-Cerro, en la práctica del año 2000 se organizó un primer evento en el cual se invitó al equipo de coordinación del Centro de Jóvenes, a los Equipos Barriales Operativos, a la Dirección y a la Comisión Directiva. La propuesta para ese día fue la presentación sintética a cargo de los estudiantes, de la experiencia, las conclusiones y las recomendaciones. A continuación se propuso a los presentes, debatir sobre aspectos que aún faltaba ajustar en la relación del Programa con las prácticas curriculares de estudiantes de Trabajo Social.

El segundo evento fue convocado por el coordinador de centros de prácticas del Departamento de Trabajo Social. Se volvió a invitar a los nombrados anteriormente y se trabajó basándose en una pauta de evaluación. Ya en el año 2001, sabiendo que desde la coordinación se programaría una instancia de evaluación, se canalizó toda la fase de cierre de prácticas en una sola jornada

Esas instancias de devolución de la experiencia y de reflexión sobre la misma, generaron importantes aportes, sugerencias y críticas que fueron tomadas en consideración para la apertura de la siguiente etapa de prácticas. Fundamentalmente, permitieron avanzar en acuerdos que mejoraron sustancialmente aquellos aspectos de la relación del Programa con las prácticas de Trabajo Social, que los estudiantes habían colocado como puntos a revisar.

## CONCLUSIONES

La orientación general de las prácticas en el Programa APEX-Cerro, responde a un proceso de acumulación a largo plazo que se plantea la MIP II. Mirando en perspectiva, puede decirse que en el desarrollo de todas estas prácticas curriculares se han operado cambios que en su mayoría, son de carácter positivo. Ello se ha dado así pues la apertura de las prácticas se da con una reunión en el Programa, en la que se generan los acuerdos iniciales. Luego se realizan encuentros intermedios y se finaliza con una discusión que genera insumos para el acuerdo del siguiente año.

Sobre la base de esa dinámica de revisión permanente de las prácticas puede establecerse que el principal facilitador en su desarrollo, lo constituye el hecho de que el Programa APEX-Cerro está concebido explícitamente como lugar de práctica curricular para estudiantes de todos los centros de formación. Esto hace que la presencia de estudiantes no se vuelva invasiva de por sí. Las coordinaciones interpersonales no sólo son más fluidas sino que en general pueden ser administradas por los propios estudiantes en forma autónoma. También son mejor entendidas las exigencias curriculares por lo que los diferentes recursos instrumentales, documentales y técnicos, apoyan la tarea de los estudiantes o al menos no la obstaculizan como ha sucedido en experiencias con otros centros de práctica.

Por su parte, una de las dificultades identificada en el aprendizaje de las estudiantes y derivada del Programa, la constituye su complejidad. Particularmente para las dos primeras generaciones de estudiantes fue más difícil dimensionar la organización en su totalidad. No obstante, ahora se cuenta con experiencia acumulada por las prácticas a nivel intermedio, lo que permite suponer que la inserción de estudiantes de MIP II partirá de ese marco que facilitará la comprensión.

Es importante además, destacar los diversos núcleos problemáticos que se fueron enfrentando y superando, en tanto elementos constitutivos de un proceso más abarcativo que la mera sumatoria de prácticas. Esto significó que en los años aquí considerados, a medida que las generaciones de estudiantes fueron pasando por el Programa, se fueron identificando una serie de aspectos a mejorar así como potencialidades a desarrollar. Para todo ello, se contó con la disposición de los distintos integrantes del Programa que se han comprometido en la construcción conjunta de este proceso.

Una primera dificultad a destacar, deriva de algunas debilidades en el sistema de coordinación entre diferentes niveles del Programa. Esa situación llevó por momentos, a

que muchas de las orientaciones dadas desde la supervisión, se hicieran por cumplir con el requerimiento pero sin comprender su sentido. Como ejemplo de ello puede mencionarse durante los dos primeros años, la persistente exigencia de coordinar con los Equipos Barriales Operativos para informar sobre el avance de cada práctica y eventualmente generar intercambio de opiniones. Sin bien los estudiantes lo hicieron, no les resultaba una coordinación necesaria y mucho menos útil. Debe señalarse que en los años 1999 y 2000, no se realizó directamente con los EBO un acuerdo previo de trabajo, que permitiera una relación diferente. Esta situación cambió aunque manteniendo algunas dificultades, en el año 2001 en que los EBO fueron las organizaciones de referencia a través de las cuales se realizó la inserción de los estudiantes.

Se observa entonces la paradoja de que, si bien el Programa es en esencia un lugar de práctica para estudiantes, la inserción de los mismos no siempre está pautada por los acuerdos mínimos. Es decir, la primera generación de estudiantes de Trabajo Social se insertó en el Proyecto por un acuerdo establecido principalmente con el equipo interdisciplinario del mismo y la inserción de la segunda generación se acordó exclusivamente con el Director del CJC. Con ellos el canal de comunicación fue fluido y se activó toda vez que fue necesario y más allá de eso pues se generaron una serie de ideas innovadoras. Sin embargo, el resto de los componentes del Programa directamente involucrados, como los EBO, recibieron a los estudiantes porque ellos se presentaron formalmente pero esos EBO no participaron de los acuerdos para el desarrollo de estas prácticas. Como consecuencia de ello, se experimentaron algunas situaciones confusas que el propio proceso global de práctica las ha tomado como tópicos a debatir, logrando importantes avances en ese sentido.

En efecto, en las primeras experiencias no quedaban claras las responsabilidades, las expectativas, las interacciones, etcétera. Mucho se hizo a medida que transcurrió la práctica y en algunos casos, podría no haberse invocado al Programa, que ello en nada alteraría el curso del proceso. En ese momento hubo un claro problema de coordinación entre el desarrollo de las prácticas y el Programa en sí. Sin embargo, al final de la experiencia del año 2000 pudo trabajarse este aspecto y se arribaron a acuerdos que abrieron buenas perspectivas. Concretamente, se determinó realizar la apertura de las próximas prácticas en el marco de una reunión inicial entre la docente y los integrantes de los EBO para realizar los acuerdos generales. Posteriormente, se mantendrían encuentros con cada EBO y los docentes que tuvieran estudiantes a cargo



en las respectivas zonas. Con ello no sólo se redefinió la relación con los EBO sino que también se propició el trabajo interdisciplinario.

Si bien ello implicó un importante avance, recién al momento de concretar esa reunión, emergieron otros aspectos que habían quedado sin revisar y entraban en contradicción con la orientación propiciada. Esto es, en tanto no se habían modificado los lugares de práctica, el año 2001 se inició con reuniones de coordinación con el CJC donde la MIP II había trabajado en exclusividad el año anterior. Con el equipo coordinador, la docente y los estudiantes, se definieron una serie de lugares para cumplir la función descentralizada del Centro. Posteriormente se llevó esa definición a los EBO respondiendo al acuerdo que se había hecho, de mantener una reunión de apertura de prácticas.

La reunión que debía ser de avance en cuestiones operativas, se transformó en una interesante instancia de reflexión acerca del lugar natural de inserción de los estudiantes. En ese debate se reafirmó el rol de los EBO en esa función lo cual fue respetado y se dio el tiempo necesario para que se dieran las discusiones pertinentes. Así se activaron las consultas entre los EBO y el Director del Programa, entre la docente supervisora y el Coordinador de Centros de Práctica del Departamento de Trabajo Social, entre éste y el Director del Programa. Esas discusiones confirmaron a los EBO como organizaciones referentes de las prácticas de MIP II y fue con ellos que se hicieron los acuerdos de la apertura curricular del 2001. Quedó habilitado así el siguiente nivel de acuerdos que correspondió a los EBO y los estudiantes, definiendo detalles de acción.

Una lectura apresurada de ese episodio podría hablar de un obstáculo, un retraso en el inicio de las prácticas. Sin embargo, la interpretación es muy otra si se parte de la perspectiva de que este proceso no está compuesto sólo por las prácticas concretas sino por una historia de inserción de la MIP II. Fue muy oportuno que antes de iniciar cualquier actividad en los barrios, se pudieran hacer acuerdos claros que entre otras cosas, significaron preservar los criterios del Programa para la inserción de estudiantes. Además, ello simultáneamente estaría introduciendo avances en los problemas de coordinación con los EBO y de desvinculación entre las prácticas y el Programa.

Efectivamente el año lectivo transcurrió con un vínculo mejor definido entre estudiantes e integrantes de los EBO. Los equipos de estudiantes coordinaron periódicamente con los respectivos EBO y además, se realizaron reuniones colectivas para intercambiar avances y escuchar comentarios críticos sobre las distintas

experiencias. Al finalizar el año, volvió a ser muy interesante el debate de cierre de prácticas pues no se trató de una exposición de lo hecho sino una reflexión de la experiencia con vistas al futuro. Es decir, estudiantes, docentes e integrantes de los EBO, rescataron los procesos más significativos que se convierten en verdaderos aportes tanto para la formación pre-profesional como para la propia comunidad. Así mismo, se analizaron críticamente aquellos aspectos sobre los que había que seguir trabajando y que constituyeron los temas a retomar al momento de apertura de las prácticas de 2002.

## **REFERENCIAS**

Material de uso interno de la supervisión.

MIP II (2000) Programa de curso 2000, material de uso interno de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.

Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social

Programa APEX-Cerro (1994) *Entre todos*, Boletín N°3, Montevideo.

Programa APEX-Cerro (1998) *Proyecto: "Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral"*, Montevideo.

Programa APEX-Cerro (1999) *Resumen informativo con perspectiva evaluativa*, Montevideo.

Resoluciones diversas de la Comisión Directiva del Programa APEX-Cerro.