

Capítulo 4

Reflexiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Trabajo Social III desde la vuelta a la presencialidad

María Silvina Cavalleri, Silvina Pantanali, Daniela Sala, Pilar Barletta, Verónica Ardohain, Valeria Laura Carosella, Agustina Di Piero, Virginia Galván

Introducción

Este capítulo, escrito por docentes de la cátedra de Trabajo Social III, se propone contribuir a la invitación del área de Trabajo Social de reflexionar y socializar algunas decisiones pedagógicas en el contexto de pandemia. En ese sentido, en este trabajo compartimos algunas ideas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la materia a partir de evaluar y analizar lo realizado durante los años 2020 y 2021 -en los que la virtualización de las actividades fue uno de los rasgos principales- y que generó nuevos desafíos, estrategias y revalorización de ciertos aspectos de la tarea formativa.

Brevemente diremos, a modo de enmarcar nuestros planteos, que la materia Trabajo Social III es parte del trayecto disciplinar del Plan de Estudios de la licenciatura en Trabajo Social que se dicta en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Se ubica en el tercer año de dicha carrera, eso implica que les¹ estudiantes que cursan esta asignatura ya han recorrido parte del trayecto formativo, por lo que durante la cursada se recuperan conocimientos previos para continuar aportando a la problematización y complejización de las explicaciones que se realizan sobre lo social. En este sentido, los objetivos generales que orientan la propuesta pedagógica son:

- Favorecer procesos de aprendizaje que posibiliten el análisis de la particularidad de la intervención del Trabajo Social como profesión ligada históricamente a las manifestaciones de la “cuestión social” en el capitalismo monopolista.

- Contribuir a la formación teórico-metodológico-instrumental de les estudiantes que les posibiliten su intervención en distintos ámbitos institucionales comunitarios, reconociendo la dimensión ético-política como una de las constitutivas de la práctica profesional.

¹ Consideramos relevante explicitar en el desarrollo del presente trabajo la incorporación del uso del lenguaje inclusivo para evitar reproducir y reforzar las relaciones de poder que se dan entre los géneros en pos de favorecer y propiciar la argumentación e intercambio de ideas fomentando el debate y pensamiento crítico.

- Aportar a procesos socio-políticos emancipatorios que acontecen en los territorios. (Propuesta pedagógica, 2023)

Se trata asimismo de una materia de carácter teórico-práctico, desarrollándose en su interior las prácticas de formación profesional orientadas a que les estudiantes puedan delinear, ejecutar y evaluar procesos de intervención basados en el conocimiento de los territorios e instituciones-organizaciones en que se desarrollan.

En la historia de esta materia y de la unidad académica donde se dicta, ha sido de gran importancia la dimensión de las prácticas de formación profesional como inherente a la formación de profesionales del Trabajo Social. Las mismas se constituyen en un primer acercamiento a los ámbitos socio ocupacionales de la profesión, a la vez que brindan a les estudiantes una primera aproximación a aspectos de la realidad social que tal vez hasta este momento son desconocidos en su complejidad por ellos.

En este sentido, la dimensión de la presencialidad, de *estar presentes en el territorio*, es vivenciada y comprendida como posibilitadora de nuevas experiencias, debates, interpelaciones y análisis tanto por les estudiantes como por les docentes. Esta dimensión de las prácticas de formación profesional se vio profundamente afectada en el contexto de pandemia.

Como decíamos, el propósito de este artículo es, a partir de la experiencia vivenciada durante la pandemia de COVID-19 y de la evaluación y la reflexión colectiva del equipo de cátedra, plantear algunos aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la materia, que desde nuestra mirada, cobran un nuevo sentido. Para ello, comenzamos por explicitar brevemente algunos elementos que dan cuenta de nuestra concepción y posicionamiento acerca de la profesión, así como de la enseñanza y el aprendizaje, para fundamentar las adecuaciones pedagógicas realizadas y la revalorización de ciertos aspectos en la vuelta a la presencialidad.

¿Cómo pensamos el ejercicio profesional?

La profesión Trabajo Social surge como uno de los componentes de la estrategia del capital en los comienzos de la fase imperialista/monopolista -cuando la clase trabajadora ha alcanzado niveles de conciencia, organización y movilización que pueden poner en jaque la reproducción material e ideológica de la dominación de clase- brindando respuesta sistemática desde el Estado a las manifestaciones de la “cuestión social” a través de políticas sociales (Iamamoto, 1997; Netto, 1997).

Como explica Marilda Iamamoto, el Trabajo Social:

Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia. Es a partir de esta comprensión que se puede establecer una estrategia profesional y política para fortalecer las metas del capital o del trabajo, pero no se puede excluirlas del contexto de

la práctica profesional, ya que las clases sólo existen inter-relacionadas. (Iamamoto, 1997, p. 89)

Entonces, es la comprensión del carácter contradictorio de las políticas sociales, y por lo tanto de la profesión, el fundamento para concebir estratégicamente la intervención profesional, intentando fortalecer los intereses de la clase trabajadora. La intervención profesional, concebida como proceso, implica la articulación de tres dimensiones inescindibles: ético-política, teórico-metodológica y operativo-instrumental.

La primera refiere a las finalidades y objetivos puestos a los procesos de intervención, que entran en juego con las finalidades y objetivos institucionales y de la población usuaria, y que son expresión de proyectos societales y profesionales en disputa (Netto, 2003; Mallardi, 2014). “Desde el movimiento de reconceptualización, hace cinco décadas, el Trabajo Social ha asumido un ideario emancipador, heredero de la historia de la lucha mundial de los trabajadores, basado en valores que dignifican el género humano”, este es un proyecto de Trabajo Social comprometido con las luchas populares, con la democracia, con los derechos y con la soberanía” (Iamamoto, 2021).

En cuanto a la dimensión teórico-metodológica, la perspectiva histórico-crítica del Trabajo Social comprende la importancia de sustentar una matriz teórico-metodológica fundada en una ontología del ser social (Lukács, 2004) por lo tanto, con una fecundidad explicativa de la vida social que es, entonces, guía para la acción en esta sociedad. La teoría como reconstrucción, en el plano del pensamiento, del movimiento de lo real, es también teoría de las posibilidades de acción (Iamamoto, 2000, p. 101).

Desde esta perspectiva, es comprendida la génesis de la “cuestión social” a partir de la ley general de acumulación capitalista y la tendencia al crecimiento de la superpoblación relativa, que en los inicios del capitalismo monopolista se constituirá en blanco de las políticas sociales implementadas por los Estados capitalistas, cuando para construir hegemonía, enfrenten sistemáticamente sus refracciones, y de esta manera, se constituirá en base de fundación socio-histórica del Trabajo Social y materia prima de su trabajo, en las múltiples manifestaciones que tiene en el cotidiano de la vida social (Netto, 1997; Iamamoto, 1997, 2008).

Estas refracciones de la “cuestión social” se expresan como situaciones problemáticas (Cavalleri, 2020) vivenciadas por los sujetos que demandan la intervención profesional y dan inicio a procesos de indagación para comprender su significado social e histórico, es decir, la reconstrucción analítica de dichas situaciones, identificando las determinaciones y mediaciones que le otorgan particularidad (Mallardi, 2014). Es a partir de este conocimiento que será posible diseñar estrategias de intervención que den respuesta a los sujetos, intentando construir viabilidad a las acciones.

En cuanto a la dimensión operativo-instrumental, las distintas actividades seleccionadas y llevadas a cabo para realizar los objetivos puestos a ese proceso son comprendidas como “tácticas operativas”, superadora de su conceptualización como procedimientos y técnicas. A su vez, los elementos táctico-operativos “dan cuenta de acciones o movimientos que el profesional debe realizar en los procesos de intervención, estando orientados por la lógica y el objetivo final de la estrategia” (Mallardi, 2014, p. 83). Incluimos entre los más habituales en el ejercicio profesional: la observación, la entrevista, la entrevista domiciliaria, el informe social, el proyecto.

Ahora bien, entender que los procesos de intervención profesional están determinados socio-históricamente nos requiere establecer las mediaciones (Pontes, 2004) que nos permitan comprender las transformaciones del capitalismo contemporáneo y sus inflexiones en la “cuestión social”, las políticas sociales y la propia intervención profesional, profundamente revisadas por los autores mencionados y otros, ya que impusieron e imponen nuevos y enormes desafíos a la profesión, al provocar una exponenciación de la “cuestión social”, la reprivatización y la refilantropización de sus respuestas, acompañadas de criminalización de la pobreza y de los pobres. En este análisis, es fundamental considerar las desigualdades de género y el papel de las mujeres en la reproducción social de las familias, para lo cual se recuperan los aportes de la perspectiva feminista para comprender la crisis de reproducción social (Pantanalí, 2021; Cavallero y Gago, 2021).

Lo que hemos presentado brevemente en los párrafos anteriores respecto de cómo pensamos la profesión tiene implicancias en cómo concebimos la formación de los trabajadores sociales y fundamentan la propuesta pedagógica de la materia, así como las adecuaciones realizadas en el marco de la pandemia.

¿Cómo pensamos la enseñanza y el aprendizaje de Trabajo Social?

Inicialmente nos interesa expresar que concebimos a los estudiantes como sujetos sociales activos que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cuyas características están atravesadas por dimensiones objetivas de la realidad y subjetivas ligadas a las múltiples transformaciones que se suceden en lo social.

En este proceso de aprendizaje los estudiantes asumen responsabilidades en relación a su propio desempeño y al grupo en su conjunto, siendo preciso sostener un trabajo comprometido en las distintas instancias, en el aula, en los territorios centros de práctica y en el domicilio.

Por tanto, conocer las características particulares de los estudiantes es una de las tareas que se llevan a cabo para elaborar estrategias didácticas adecuadas, las que requieren ser permanentemente revisadas en relación a cómo transcurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las prácticas son constitutivas del proceso de formación de futuros trabajadores sociales. Es la experiencia grupal del conocimiento de la realidad social, el análisis de la misma, la planificación, realización y evaluación de procesos de intervención que implican aportes para la institución y comunidad que recibe a los estudiantes.

Por lo tanto, nos distanciamos de una visión empirista de la práctica como el aprendizaje del saber hacer, reducido a una dimensión técnica de la profesión que se traduce en un activismo y como refiere Davini (1995) “la cuestión pedagógica consistiría en la reelaboración y ampliación de los marcos interpretativos que permitan reorientar la acción” (p. 117). Por este motivo es de tanta importancia la recuperación y reflexión crítica de los supuestos, creencias, valores e ideas de los estudiantes.

En la formación profesional es importante, como dice Cristina Davini (1995), mantener articulaciones entre la práctica y el estudio de teorías e informaciones que permitan efectuar una lectura de ellas y aportar a la comprensión de las situaciones, sin determinarlas. La autora rechaza la idea de

la práctica como lugar donde se “aplican” los conocimientos teóricos ya adquiridos, pero tampoco propone que se realice una práctica sin el estudio de teorizaciones, para ser retomada luego como ejemplo de una explicación teórica, pues una inserción acrítica en la práctica puede resultar reproductora de la realidad social (Sala, 2014). A su vez, Diker y Terigi (1997) retoman la propuesta de Perrenoud de favorecer la alternancia permanente entre el ámbito de formación y las observaciones y experiencias en contextos reales del ejercicio profesional con el fin de objetivar la práctica, es decir, tomarla como objeto de análisis y así poder modificarla consciente y creativamente.

En relación específica a la experiencia de realizar prácticas, la intención es que todes les estudiantes puedan vivenciar lo que refiere Vallaeys “el aprendizaje basado en el disfrutar y tomar lección de la experiencia directa de la acción social en comunidad (...) en el cual el alumno usa habilidades adquiridas previamente, se descubre capaz de otras desconocidas, contextualiza su conocimiento y adquiere conocimientos de los contextos, se emociona, se desespera, se entusiasma (...) vive y aprende (...) que la existencia no es un bloque compacto de determinismos (...) sino obra, es decir, cambiante, transformable ella, y nosotros con ella (...)” (Vallaeys, 1998, p. 2).

Este movimiento continuo entre el saber y el hacer incorpora/cuestiona/interpela necesariamente aquellos saberes del sentido común, que no solo reorientan las acciones diseñadas, sino también nos aportan las preguntas que hacen inteligible la realidad y que se desarrollarán a través de mediaciones conceptuales para el abordaje de las categorías que surjan del proceso.

Adecuaciones pedagógicas en pandemia

Como sabemos, la irrupción de la pandemia a inicios de 2020 puso en jaque y transformó múltiples situaciones de nuestra cotidianeidad, colocó variadas incertezas que se hacen parte de nuestras vidas y trastocó prácticamente todas las aristas de la vida social, entre estas, las vinculadas con el enseñar y el aprender, en nuestro caso, en la Universidad. Así fue que, a mediados de marzo del 2020, la semana anterior al comienzo de clases en nuestra Facultad, se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en Argentina lo que implicó -de acuerdo con definiciones institucionales- virtualizar la propuesta de enseñanza en forma abrupta y con una celeridad desconocida hasta el momento. Además, lo que inicialmente fuera una situación excepcional y de breve duración, se fue extendiendo en el tiempo.

Lo descrito en el párrafo anterior lo asociamos con los planteos de Hodges y otros quienes refieren a esta situación diciendo que: “Los profesores pueden sentirse como MacGyvers instructores, teniendo que improvisar soluciones rápidas en circunstancias menos que ideales” (2020, S/d) y formulan la noción de educación remota de emergencia para dar cuenta del proceso que transitamos. Al respecto expresan que se trata de

un cambio temporal de la enseñanza y el aprendizaje a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. (...) uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirán presencialmente o como

cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido. (Hodges y otros, 2020, S/d)

Así fue que nuestra cátedra recurrió al blog como primer medio de contacto con los estudiantes; recurso con el que contamos desde el año 2017, siendo parte de los blogs de cátedra de la UNLP y se utilizaba como espacio de comunicación y de difusión de actividades, para compartir materiales elaborados por el equipo docente, bibliografía y recursos audiovisuales obligatorios y ampliatorios sobre temas relacionados con los contenidos del programa y de las prácticas de formación profesional.

Ante la incertidumbre de la fecha de retorno a la presencialidad y en el marco de las definiciones institucionales que se tomaron que -desde un primer momento- se propusieron dar continuidad a los procesos formativos, se realizó la revisión de la propuesta pedagógica (inicialmente solo para el primer cuatrimestre) y se realizó el diseño tecno-pedagógico del aula virtual, en el entorno AulasWeb UNLP. Este espacio nos permitió presentarnos, elaborar y compartir materiales audiovisuales, guías de trabajo e impulsar actividades colaborativas. Y al poco tiempo se incorporó la posibilidad de encontrarnos sincrónicamente en una sala de videoconferencia.

Intentando recuperar los tránsitos realizados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contexto de pandemia COVID-19/ASPO, las preguntas/reflexiones giraron en torno a: ¿cómo sostener dichos procesos en los cuales las interrelaciones y vínculos son fundantes?, ¿cómo plantear las prácticas de formación profesional?, ¿cómo diseñar estrategias de intervención/proyectos situados?, ¿qué espacios/modalidades serían necesarios (re) pensar?, ¿por qué es posible hablar de prácticas de formación profesional sin la presencialidad en los centros de práctica y territorios?, ¿qué desafíos nos presentaba?

En esos primeros momentos, la principal preocupación del equipo docente fue contribuir a la construcción del vínculo pedagógico por lo que nos ocupamos de incluir a todos los estudiantes en el aula virtual, como primera acción en pos de garantizar el derecho a la educación, lo que supuso asimismo -en el marco de ciertas definiciones académicas de la institución- prestar especial atención a las múltiples situaciones de estudiantes que encontraron obstáculos para dar continuidad a sus estudios. Asimismo, implicó para las docentes un acompañamiento diferente de las trayectorias de los estudiantes en la medida en que no sólo fue necesario propiciar una cercanía en lo vincular dada la imposibilidad de contacto presencial, sino que la misma supuso un acompañamiento que no estaba directamente asociado a los contenidos pedagógicos, pero sin el cual no hubiera sido posible garantizar la continuidad. Con ello nos referimos a tareas vinculadas con la contención y el apoyo que los estudiantes fueron necesitando frente a las situaciones adversas que fueron transitando, como por ejemplo casos de COVID-19 de ellos o su entorno, imposibilidad de permanecer en la ciudad y retorno a la casa familiar, dificultades económicas, incertidumbre, etc.

Es necesario destacar que esta dimensión de la labor docente fue valorada tanto por nosotras como por los estudiantes, y que fue desarrollada por muchas de nosotras con gran esfuerzo ya que no solo sostuvimos el trabajo docente, sino también nuestro desempeño profesional en otras instituciones, superponiéndose en un mismo espacio-tiempo con tareas de cuidado.

En cuanto al espacio del taller, prácticamente desde el comienzo, la cátedra decidió sostener los talleres de la práctica de formación profesional, a pesar de no poder concurrir los estudiantes a los

territorios centros de práctica en un tiempo en que las instituciones y organizaciones estaban reorganizándose para atender múltiples demandas y necesidades, y los profesionales enfrentando retos novedosos en sus intervenciones. Algunos trabajadores sociales pasaron a desempeñar sus actividades de manera remota, otros sostuvieron la tarea presencial, fue preciso plantear otras estrategias interventivas, nuevas modalidades de coordinación, recurrir a otros medios de comunicación para atender situaciones sumamente complejas.

Este tiempo impuso nuevos desafíos, que requirieron creatividad y flexibilidad para pensar propuestas de acción-reflexión, de intervención sosteniendo así nuestro compromiso con quienes son parte de los territorios centros de prácticas y con quienes sostenemos una vinculación de varios años a través del ejercicio de la docencia universitaria.

Frente a la interpelación vinculada a cómo acercar/aproximar a los estudiantes al conocimiento de la realidad de los territorios e instituciones en el contexto de pandemia, desde la cátedra se promovió la realización de conversatorios y entrevistas virtuales con referentes, con colegas y especialistas en las temáticas emergentes. También propiciamos el conocimiento situado a partir de poner en diálogo fuentes primarias y secundarias que nos acercó un poco más a lo coyuntural.

Asimismo, los espacios de encuentro con los referentes posibilitó que se pueda valorizar el trabajo que venían realizando en el contexto de pandemia, y también problematizar junto a nosotras y les estudiantes aspectos del mismo, intentando de esta manera acompañar los procesos que estaban atravesando.

El 2021 nos encontró con mayor preparación para afrontar la enseñanza virtualizada y la evaluación del año 2020 nos llevó a encarar el año impulsando otras estrategias de enseñanza y aprendizaje en un escenario donde, nuevamente, el horizonte estaba marcado por algún posible (y deseable) retorno a la presencialidad. Horizonte que se fue corriendo en el tiempo y que hizo que las actividades de ese año también transcurrieran mediadas por la tecnología. La propuesta pedagógica fue revisada, hicimos lugar a contenidos que nos permitieran problematizar y comprender ese presente, entendimos que necesitábamos más tiempo de encuentros sincrónicos con los estudiantes y en cuanto a las prácticas de formación la apuesta fue, además de un conocimiento situado en los centros de práctica, delinear diversas propuestas que resultaran en aportes a los referentes y población que se vincula con dichos espacios.

En el año 2022, tuvimos el desafío de la vuelta a la presencialidad, tan esperada, pero a la vez tan diferente a la presencialidad anterior. La reflexión sobre la experiencia vivida nos permitió revalorizar ciertos aspectos que nos posibilitaron (re)habitar las aulas en este nuevo momento donde a las ansiedades, incertidumbres y temores propios de este proceso se sumaba la complejidad que estaban atravesando las instituciones y territorios.

Aspectos que revalorizamos y decisiones que tomamos en la vuelta a la presencialidad

A continuación y a modo de cierre provisorio, compartimos algunos de esos aspectos ligados al enseñar y aprender que se vincularon con decisiones pedagógicas tomadas por el equipo docente: el aula virtual como aula extendida y complementaria para los procesos de aprendizaje; el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes en el proceso de conocimiento de la realidad; el trabajo en equipo como elemento fundamental de la formación profesional; y considerar los tiempos para conocer el territorio y la institución en la cual se desarrolla la práctica en ese detenerse y reflexionar colectivo que proponen los diferentes espacios de esta materia.

El aula virtual como aula extendida y la decisión de sostenerla

Debido a las potencialidades que descubrimos de las aulas virtuales, creemos que el trabajo presencial se complementa con actividades e intercambios por medio del aula virtual. En este sentido, optamos por el aula extendida, no solo como medio de comunicación con estudiantes y acceso a bibliografía, sino como la articulación de dos espacios -presencial y virtual- que permiten dinamizar, potenciar y profundizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El aula extendida es un entorno virtual de aprendizaje que complementa el trabajo de los temas abordados en el aula presencial mediante materiales multimodales, hipertexto, actividades colaborativas, entre otras.

El aula extendida se constituye en un espacio donde enriquecer y ampliar los contenidos y las experiencias del aula presencial, donde dialoguen teoría y práctica y donde los recursos didácticos adquieran significatividad y trascendencia para los aprendizajes. A contrapelo del aula entendida como apoyo a la presencialidad, la extendida no sólo contiene “materiales teóricos”, sino también se transforma en un espacio de comunicación pedagógica propia de los vínculos que se establecen en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Pascolini y Fernández, 2015)

El desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes en el proceso de conocimiento de la realidad

Nos resulta relevante problematizar y reflexionar respecto de la escritura en los procesos de formación, no sólo en lo relativo a las posibilidades vinculadas a la lectura, escritura y comprensión de los materiales bibliográficos brindados por las cátedras, sino también en las posibilidades para complejizar la lectura de la realidad, así como para comunicar y expresar las opiniones de manera fundada ya sea de forma escrita u oral.

Pensando en la particularidad del Trabajo Social (donde debemos escribir informes, realizar registros, formular proyectos y/o diseñar políticas sociales, entre otras), la escritura resulta un elemento central en el marco de nuestras intervenciones y, por ende, de nuestra formación profesional, donde a la particularidad de la “alfabetización académica” y el “oficio de le estudiante”, se le suman los saberes

específicos del área disciplinar, que requieren la adquisición de determinadas competencias y estrategias.

Particularmente en los procesos de prácticas la escritura resulta nodal, no sólo porque se configura como una forma de hacer visible la experiencia, sino también porque es una puerta que se abre para reflexionar respecto de lo vivenciado que supone traspasar lo anecdótico. En este sentido, permite visualizar qué es lo que se considera relevante para quien registra, y sobre ello acompañar el proceso de aprendizaje mediante preguntas que habiliten a (re)leer de otro modo las prácticas, poner sobre la mesa los propios prejuicios respecto de los sujetos, sus saberes y contextos. (Sardi, 2017)

La escritura es una herramienta cognitiva para aprender, para enseñar, para reflexionar, para “volver a pensar” como diría Paula Carlino (2005), y, también, para evaluar. En la intervención profesional, la escritura, a su vez, es la expresión de aquellas personas con las que trabajamos, siendo los informes escritos no sólo la oportunidad para enunciar sus realidades, problemáticas y complejidades que atraviesan, sino para darles voz y visibilidad.

Asimismo, el ejercicio de la lectura y la escritura permite realizar las mediaciones teórico-metodológicas que favorezcan y promuevan el análisis crítico de la realidad y, entonces, poder pensar de manera situada los procesos de prácticas; y desde allí, construir y elaborar aportes a los distintos territorios centros de prácticas.

En función de lo antedicho, tanto durante la pandemia como desde la vuelta a la presencialidad, emergió con fuerza el siguiente interrogante: ¿cuáles son las instancias de ejercicio de la escritura y oralidad que les brindamos y solicitamos a los estudiantes?

En esta línea, observamos que en los últimos años el ejercicio de la lectura, escritura y oralidad se nos presenta como desafío constantemente y que, por ello, nos encuentra (re)pensando distintas estrategias en pos de favorecer y promover las mejores condiciones posibles para acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de y con los estudiantes. Por lo tanto, los trabajos escritos que fuimos solicitando y acompañando en el proceso de escritura tuvieron como objetivo andamiar no sólo los aspectos formales para la escritura académica, sino también los contenidos mismos, ampliando visiones con interrogantes y sugerencias bibliográficas para la construcción de textos que reflejen el análisis y reflexión de la realidad y de la experiencia de la práctica.

El trabajo en equipo como elemento fundamental de la formación profesional

En nuestra cátedra, el trabajo en y con grupos ha sido fundamental desde su origen, tanto como forma de abordaje de la materia, como desde el contenido teórico-metodológico de la misma.

Entre las principales ventajas del trabajo colaborativo en los equipos se puede señalar que hace posible la realización de tareas complejas, favoreciendo la participación, motivación y responsabilización de los estudiantes. También estimula la formación de grupos de estudio estables, donde sus miembros se conocen, respetan las diferencias, generan hábitos de trabajo comunes y potencian los aprendizajes; facilitando el seguimiento docente de los procesos grupales, con orientaciones oportunas. (Camilloni, 2010). Por lo tanto, se aprende a generar, comunicar y justificar ideas propias; escuchar y comprender otras posturas; solucionar conflictos, entre otras cuestiones.

Este aspecto fue uno de los que más inquietudes generó en la pandemia, donde algunas voces (docentes y estudiantiles) planteaban que la enseñanza remota por emergencia sanitaria sólo podía generar aprendizajes individuales, con dificultad para construir colaborativamente el conocimiento. Desde la cátedra apostamos al trabajo en grupo, desde las posibilidades digitales con las que contábamos, buscando que las tareas propuestas y consignas que diseñábamos implicaran la resolución colectiva y colaborativa de las mismas donde les implicó la organización de los grupos en el cual cada participante pueda elaborar su aporte y que resultara provechoso para el debate y desarrollo de los temas.

En la vuelta a la presencialidad notamos algunas resistencias y/o dificultades a trabajar grupalmente, por lo que debimos poner énfasis en el aprendizaje colaborativo, ensayado en la virtualidad, para las propuestas áulicas. Reforzamos el acompañamiento docente para guiar el trabajo grupal estimulando una comunicación que supere la competencia o acumulación de aportes individuales en pos de argumentaciones y consensos que facilitaran la conformación de equipos de trabajo.

Este aspecto de la formación, para nuestro equipo docente, es relevante en la medida en que reconocemos y transmitimos que nuestra profesión se desenvuelve en ámbitos que pretenden ser interdisciplinarios e intersectoriales, por lo que el aprendizaje respecto a la construcción de consensos y debates fundados es central para el ejercicio profesional.

Tiempos académicos y de los procesos sociales en los territorios

Muchas veces hemos planteado que los tiempos académicos no se corresponden con los tiempos de los procesos sociales y de las prácticas que se proponen para la formación profesional, lo cual nos desafía como docentes a generar estrategias que permitan a les estudiantes conocer el territorio y la institución en el *antes* y en el *mientras* realizan su experiencia de prácticas. Esto implica que las propuestas que se desarrollan como equipo de trabajo en un centro de prácticas deben llevar una planificación *a priori* para aproximarse a esa realidad social a la cual estamos modificando, no siendo solo un transcurrir de la práctica, sin generar procesos de intervención que se constituyan como un horizonte transformador para esos territorios.

En el contexto de pandemia, tuvimos que asumir como docentes que la práctica debía primero ser trabajada entre docentes y referentes para identificar las propias dificultades que tenían y lo que estaba sucediendo en el territorio para poder luego pensar la incorporación de les estudiantes en la realidad y dinámica institucional. Pudimos visualizar la dispersión que generó la pandemia en muchos espacios, mientras al mismo tiempo a nivel comunitario, institucional y desde el Estado se desplegaron distintas estrategias para sobrellevarla.

En este sentido, la continuidad en la pandemia de los centros de práctica trascendió y consolidó la relación sostenida durante varios años entre cátedra y territorios. Esto nos ha permitido, en la vuelta presencial a los territorios y a las prácticas, elaborar diagnósticos con les referentes y acordar, no sólo líneas de acción, sino desarrollar más direccionadamente la propuesta de prácticas para les estudiantes.

De esta manera, en el 2022 el conocer el territorio, las instituciones y los sujetos fueron acompañadas por los docentes de los talleres con un énfasis en la organización de los equipos de trabajo y en diálogo constante con referentes de los centros de prácticas para afrontar las intervenciones que pretenden contribuir a dar respuesta a las demandas y a las situaciones problemáticas con las cuales trabajamos.

La reconstrucción analítica de la situación problemática nos permite hacer un análisis situacional, teniendo en cuenta la visión de diferentes actores sociales, sus intereses, estrategias y recursos disponibles (o posibles de obtener) para establecer una finalidad, como situación deseada a futuro, y planificar estratégicamente la forma de llegar a ella generando las condiciones institucionales, organizativas y políticas para lograr su desarrollo.

Para finalizar, las huellas que la virtualidad ha marcado en los procesos de formación todavía las seguiremos pesquisando en nuestras prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, que se han visto modificados y transformados en este (re)habitar las aulas, desafíos a los que la docencia siempre nos invita.

Referencias

- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Cavalleri, Ma. Silvina (2020). "Clase abierta" en Ghiselli, Silvia y Castrogiovanni, Natalia (comps.) *Trabajo Social y situaciones problemáticas. Categoría esencial para los debates sobre intervención profesional*. José C. Paz: Edunpaz.
- Davini, Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gago, Verónica; Cavallero, Lucía (2022). "Tareas de cuidado, precarización de la vida y endeudamientos" en Fuentes, María Pilar (comp.) *Trabajo Social y cambio epocal: una mirada desde el Sur para pensar los tiempos de pandemia: debates en el marco de los XXV años de la Maestría en Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Disponible en https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/trabajo_social_y_cambio_epocal___una_mirada_desde_el_sur_para_pensar_los_tiempos_de_pandemia___debates_en_el_marco_de_los_xxv_anos_de_la_maestria_en_trabajo_social.pdf
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *Educause Review*. Mazo, 2020

- Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (consultado 6 de junio de 2021).
- Iamamoto, Marilda (1997). *Servicio social y división del trabajo*. San Pablo: Editorial Cortez.
- Iamamoto, Marilda (2000). "La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate" en Borgianni, E. y Montaña, C. (orgs.) *Metodología en Servicio Social. Hoy en debate*. San Pablo: Cortez Editora.
- Iamamoto, Marilda (2008). *Serviço Social en tempo de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questão social*. San Pablo: Editorial Cortez.
- Iamamoto, Marilda (2022). Radicalización del neoliberalismo y pandemia: contradicciones, resistencias y desafíos para el Trabajo Social en la garantía de derechos. Conferencia de inauguración del XXIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ss9c1zic5w4>. Desgrabación de la conferencia.
- Lukács, Geörgy (2004). *Ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Mallardil, Manuel (2014). "La intervención en Trabajo Social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional" en Mallardi, M. (comp.) *Procesos de Intervención en Trabajo Social. Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Pcia. de Buenos Aires. Pp. 57-83.
- Netto, José Paulo (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social*. San Pablo: Editorial Cortez.
- Pantanalí, Silvina (2015). *Estrategias profesionales: vías de construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social en Argentina*. Ed. Dynamis.
- Pantanalí, Silvina (2022). "Feminismo marxista y Trabajo Social crítico: los aportes de la Teoría de la Reproducción Social", *Revista Plaza Pública*, Nro. 27 "Pobreza y cuestión social en tiempos de covid19: debates, resistencias y perspectivas". Tandil: FCH/UNICEN.
- Pascolini, Roxana y Fernández, Alejandra (2015). "Las aulas virtuales. Dos enfoques para su implementación". Campus virtual UNLa. Recuperado de <https://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>
- Pontes, Reinaldo Nobre (2004). "Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social" en Borgianni, E. y Montaña, C. *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez Editora.
- Sala, Daniela (2014). *Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III*. TFI Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.
- Trabajo Social III (2023). *Propuesta Pedagógica*. Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Vallaey, F. (2008). "El aprendizaje basado en proyectos sociales". S/D.