

La investigación "Las organizaciones en contexto pandémico. escenarios para la formación en Trabajo Social", inscripta en el Programa Vincular 2020 de la Universidad Nacional de La Matanza, fue realizada por el equipo conformado por las docentes investigadoras de las asignaturas Práctica III Organizaciones, Práctica IV - Proyectos- y, Trabajo Social IV – Grupo y Comunidad-, con antecedentes en el análisis de las experiencias pedagógicas de las asignaturas, vinculadas a la incidencia de las prácticas formativas en la intervención de las organizaciones sociales dentro del territorio. En esta instancia del proceso de investigación emerge con contundencia el particular contexto de pandemia, a partir lo que el proyecto formuló como objetivos: asistir y fortalecer las organizaciones centro de práctica, ya que la pandemia las condiciona en sus intervenciones actuales, y moverlas a pensarse activamente también en el marco de pospandemia, para lo cual se consideró necesario fortalecer el desarrollo de los espacios formativos y la relación con las organizaciones centro de práctica, como actores fundamentales en el proceso de aprendizaje, y como receptores activos de las acciones concretas que dicho proceso genera en su devenir.

Colección VINCULAR CyT

Cada libro de esta colección contiene los resultados de estudios desarrollados en el marco del Programa Vincular UNLaM 2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología



Colección VINCULAR CyT Vol. 19 | SOCIEDAD

Colección VINCULAR CyT
Vol. 19 | SOCIEDAD

Las organizaciones en contexto pandémico, escenarios para la formación en Trabajo Social

Directora: Dra. Gabriela A. Pontoni
Integrantes del equipo de trabajo:
Mg. Luisina Radiciotti y Mg. Sonia Filippetto



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología

LAS ORGANIZACIONES EN CONTEXTO PANDÉMICO,
ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

LAS ORGANIZACIONES EN CONTEXTO PANDÉMICO, ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

DIRECTORA: MARTÍN, LORENA BEATRIZ

CODIRECTORA: TORRES, CLAUDIA MARCELA

EQUIPO DE TRABAJO: ELVIRA, FERNANDA | FERNANDES NUNES,
MARÍA ALEJANDRA | ROMERO, NADIA | PELEGRINO, PAULA | ARUJ,
MELINA | FUSCA, MARÍA FLORENCIA | FARÍAS, MARÍA VICTORIA



Secretaría de Ciencia y Tecnología

Universidad Nacional de La Matanza

Colección VINCULAR CyT | Sociedad | Vol. 19

© Universidad Nacional de La Matanza, 2021
Florencio Varela 1903 (B1754JEC)
San Justo / Buenos Aires / Argentina
Telefax: (54-11) 4480-8900
editorial@unlam.edu.ar
www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM

ISBN: 978-987-XXXXXX

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

ÍNDICE

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	11
2. DESARROLLO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTE DEL TEMA	19
3. METODOLOGÍA	37
4. RESULTADOS	39
5. CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA.....	77
AUTORES Y AUTORAS	81

RESUMEN

La investigación “Las organizaciones en contexto pandémico. escenarios para la formación en Trabajo Social”, inscrita en el Programa Vincular 2020 de la Universidad Nacional de La Matanza, fue realizada por el equipo conformado por las docentes investigadoras de las asignaturas Práctica III Organizaciones, Práctica IV - Proyectos- y, Trabajo Social IV – Grupo y Comunidad-, con antecedentes en el análisis de las experiencias pedagógicas de las asignaturas, vinculadas a la incidencia de las prácticas formativas en la intervención de las organizaciones sociales dentro del territorio. En esta instancia del proceso de investigación emerge con contundencia el particular contexto de pandemia, a partir lo que el proyecto formuló como objetivos: asistir y fortalecer las organizaciones centro de práctica, ya que la pandemia las condiciona en sus intervenciones actuales, y moverlas a pensarse activamente también en el marco de pospandemia, para lo cual se consideró necesario fortalecer el desarrollo de los espacios formativos y la relación con las organizaciones centro de práctica, como actores fundamentales en el proceso de aprendizaje, y como receptores activos de las acciones concretas que dicho proceso genera en su devenir.

Palabras claves: *trabajo social – organizaciones sociales - intervención - formación – prácticas formativas.*

1. INTRODUCCIÓN

Ante la pandemia del COVID-19, y en el marco de la emergencia sanitaria nacional, la Universidad Nacional de La Matanza, al igual que el resto de las instituciones, toma en marzo de 2020 una serie de medidas para enfrentar la crisis y garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes de nuestra comunidad.

Dada la naturaleza de las prácticas formativas, instancias formativas en las que el aula trasciende los límites físicos de la universidad y se extiende a las organizaciones en las que se completa el aprendizaje, cuando las y los estudiantes operan en la realidad junto a sus referentes institucionales (Palermo, 2014), estas se suspenden, ya que requieren la salida a campo de quienes cursan.

En consonancia con la pandemia y las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), estas organizaciones en las que se trabajaba vieron afectado su quehacer cotidiano, y por ende sus posibilidades de ser parte activa del proceso formativo compartido, desde hace muchos años. Cada una tuvo que construir una respuesta única para su comunidad, y conformar un escenario que requirió de abordajes específicos para su plan de contingencia y para su reinserción en la intervención social pospandemia. Sumar estudiantes fue un desafío muy complejo, pero obligado, por los objetivos propios de la formación, y por las demandas urgentes que las organizaciones configuraban en torno a la crisis sanitaria.

El contexto macro, meso e institucional significó una readecuación de las organizaciones, de los y las estudiantes y del aula, como espacio material y simbólico siempre en construcción dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, y ahora especial-

mente. Como docentes investigadoras nuestro interés piensa la formación del Trabajo Social y su intervención, en contexto, porque este impacta y condiciona la experiencia vivida en las prácticas formativas. Y en esta oportunidad implicó pensarlas en pandemia y en el marco de las respuestas que ha construido y debería continuar construyendo el Estado.

Tal situación presentó al inicio del año 2020 dos escenarios diferentes, en los procesos pedagógicos para transitar. Por un lado, la suspensión durante el primer cuatrimestre del inicio de la Práctica III (Organizaciones); por otro lado, la de la Práctica IV (Planificación y proyectos) que era la continuidad del proceso iniciado en La Práctica III cursada en 2019. Esto significó mirar las organizaciones, en medio del ASPO, como parte del escenario formativo que debió ser resignificado.

El equipo docente consideró una obligación continuar fortaleciendo las organizaciones que son actores protagónicos para la formación en Trabajo Social, a la vez que estudiamos los escenarios de intervención: a los que deberemos regresar con las y los estudiantes cuando podamos garantizar la presencialidad física en el territorio. Buscamos asistir y fortalecer a las organizaciones centro de práctica de los niveles III y IV, condicionadas en sus intervenciones actuales y en pensarse activamente en el marco de pospandemia. Este trabajo sintetiza los primeros pasos, aunque no es un proceso finalizado. SE cerró una etapa para ordenarnos y continuar diseñando el trabajo en la extensión del aula, que son las organizaciones en contexto.

Caracterizamos los nuevos escenarios formativos, lo que requiere continuar revisando la propuesta pedagógica. *“Pase lo que pase en términos de control social, es de prever que la expansión material de la realidad virtual llegó para quedarse y continuar creciendo”* (Rebón, 2020 p. 94). Todas las organizaciones configuraron sus opiniones al respecto. El debate en torno a qué continuará de la virtualidad en la pospandemia ocupa el análisis sobre el futuro. La discusión en torno a las fortalezas

y debilidades que tiene para “*mi organización*” es un capítulo presente, que hoy se constituye como eje central.

Este proyecto fortalece el desarrollo de los espacios formativos y la relación con las organizaciones centro de práctica, receptoras activas de las acciones en las que las y los estudiantes contribuyen con su intervención. Se busca incidir en los escenarios reales en los que se desenvuelven las organizaciones, trabajando para producir aprendizajes colectivos y resultados valiosos para las instituciones y las comunidades.

Desde las prácticas formativas se incide en dos vías, el proceso formativo de las y los estudiantes y los escenarios reales donde se interviene como actor de la práctica, en la carrera de Trabajo social, de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

El proceso de las prácticas formativas ocurre en un espacio específico que se construye en la relación entre el aula y la organización en la que se desarrollan las acciones, en un contexto social y territorial único. Esto asume características que son particulares en cada experiencia, pero que responden a objetivos pedagógicos guiados desde el aula. Esta complejidad enriquece el aprendizaje, pero necesita ser observada y analizada para su permanente mejora. La pandemia, las decisiones que los diferentes niveles del Estado han tomado, la gestión y resultados de esas decisiones, la posición de todos los actores en ese escenario, el deterioro en las condiciones de vida de las comunidades y los padecimientos que todo esto genera, son una realidad que deberemos conocer en profundidad para que la propuesta de la práctica formativa no pierda su sentido, que las y los estudiantes aprendan haciendo juntos, con objetivos pedagógicos y de transformación social.

El futuro que será una secuencia más o menos larga, pero más que eso, estará seguramente muy caracterizado por discusiones sobre la naturaleza del trabajo, de la producción, de la vida en común y del puesto del orden biológico en las decisiones generales sobre la política y la ética. Esta

última tomada como forma última del juicio sobre el mundo social. Presupongo entonces que estas cuestiones significan, en todos los casos, instancias de discusión colectiva que deberán contar con la participación de distintos impulsos organizativos. (...) grupos de acción diversos tratarán estos y otros temas por simple promoción autónoma, pero indudablemente, la universidad, las instituciones científicas estatales o privadas y el conjunto de los núcleos del sistema educativo nacional deben verse involucrados. (González, 2020, p. 94)

Observar las organizaciones centro de práctica durante el segundo cuatrimestre 2020 como espacios formativos para el Trabajo Social requirió que identificáramos dos escenarios muy diferentes:

- a. las organizaciones en las que continuábamos trabajando en Práctica IV,
- b. las organizaciones en las que comenzábamos a hacerlo en Práctica III.

En Práctica IV las y los estudiantes completaron un proceso que había iniciado como presencial en el segundo cuatrimestre 2019, en la que caracterizaron la organización centro de práctica y definieron, junto a sus referentes y equipo docente, una idea de proyecto de intervención para ser diseñado y presentado en el primer tramo de la Práctica IV. Asimismo, continuaron trabajando durante el verano 19/20, y a lo largo del primer cuatrimestre 2020, cuando aún con la materia suspendida en ASPO mantuvieron vínculo virtual con sus referentes institucionales. Como docentes, mantuvimos el vínculo con las organizaciones, permanecimos al tanto del estado de situación de cada centro de práctica, consultamos con las y los referentes las estrategias para regresar al campo cuando se resolvieran las restricciones, y evaluamos en conjunto la viabilidad de la incorporación virtual de las y los estudiantes a los diferentes escenarios que

se reconfiguraban. De esta forma, ajustamos la propuesta a las particularidades del contexto, y logramos la continuidad del proceso. Las y los practicantes continuaron con trabajo semanal con sus referentes, participando de reuniones y otras actividades virtuales, internas de cada organización, generales y por líneas de trabajo, así como actividades más amplias de espacios de los cuales participaba la organización (mesas de articulación, foros, ateneos, capacitaciones, etc.). Continuaron haciendo entrevistas, participando de eventos académicos virtuales y trabajando colectivamente con el resto del aula, ya que conocían también los procesos del resto de los grupos de práctica.

El trabajo en el espacio teórico estuvo ensamblado con la intervención real que cada grupo continuó realizando, se dedicó reflexión y bibliografía a las nuevas características que asumió la intervención en este contexto, y que cada grupo utilizó en su centro de práctica. Un proceso de práctica que ya estaba iniciado previo a la crisis sanitaria actual, y que ahora se resignificaba porque las y los estudiantes carecían de presencia física, pero tenían la fortaleza insustituible de estar insertos, conocer la organización, haber interactuado con la comunidad, tener un vínculo de proximidad con sus referentes institucionales y con su docente supervisora y todo el equipo docente. Se suma haber evaluado colectivamente fortalezas y debilidades institucionales, haber esquematizado alternativas para la intervención, haber construido colectivamente un proyecto de intervención, -no aplicable en ASPO, que se consolidó como el punto de partida de un proceso que semejante al que transitamos las y los profesionales del Trabajo Social en nuestros espacios laborales. Si la situación epidemiológica lo permitía, regresarían los grupos físicamente a los escenarios organizacionales. Esto no ocurrió y el proceso culminó virtualmente, con experiencias de intervención que se constituyeron en un aporte para cada organización en sus procesos actuales. Todas las experiencias construyeron respuestas pertinentes a las demandas institucionales en con-

texto, y dejaron capacidades instaladas reconocidas por las y los referentes como resultados valiosos para la organización.

En el segundo escenario formativo: Práctica III, el desafío era comenzar desde el primer día una cursada en la virtualidad, cuidando de no transformar la materia en una instancia exclusivamente teórica, y a la espera del regreso a la presencialidad que podía darse durante ese cuatrimestre, según suponíamos entonces. Comenzamos con un acercamiento a una organización a la que no definimos inicialmente como centro de práctica, sino como organización de análisis. La organización fue elegida por cada grupo con la orientación del equipo docente, y comenzamos un trabajo práctico en el que a medida de las y los estudiantes se vinculaban con diferentes informantes avanzaban en una caracterización de la organización, mientras planificábamos el regreso al campo. Finalmente, en el marco de cada experiencia, evaluamos estudiantes, informantes que se transformaban en referentes y docentes, la viabilidad de pasar de observar la organización para caracterizarla, a buscar ser parte desde la práctica, encuadrarla como centro y diseñar e implementar un proyecto de intervención factible en la virtualidad. Pasamos de una organización de análisis a una organización centro de práctica en contexto de crisis sanitaria, en la que evaluamos llevar adelante la práctica formativa. Pasamos de un trabajo simulado en el aula, a una instancia real, y posible en pandemia. Este proceso está actualmente vigente¹.

Ambas materias fueron desarrolladas completamente en la virtualidad. Esto requirió un diseño general direccionado a sus objetivos pedagógicos, y un ajuste permanente: cada semana revisábamos las estrategias para la formación de las y los estudiantes, y para una intervención real de fortalecimiento para cada organización centro de práctica.

¹ La cursada de la materia continuó hasta febrero 2021, ya que consideramos necesario sumar más clases al primer cuatrimestre. Y en el mes de abril 2021 comienza su segunda etapa en el marco de la Práctica IV, proceso actualmente en diseño y para el cual este trabajo es insumo fundamental.

Estudiantes y docentes fuimos parte de diferentes escenarios organizacionales. Tuvimos la oportunidad de acceder al análisis que los equipos de trabajo, las conducciones y las comunidades hacían de la extrema gravedad de la situación, de la complejidad de la demanda que muchas veces excedía la capacidad de respuesta de las organizaciones. Pudimos observar y en algunas ocasiones contribuir con estas organizaciones que necesitaban revisar sus procesos de trabajo para garantizar la continuidad de sus acciones y a la vez cuidar y ser cuidadas como grupos humanos tan expuestos al virus, como el resto de las personas.

Como actores educativos universitarios contribuimos desde la problematización y la innovación, con asistencia técnica, monitoreo y evaluación, logramos intervenciones que fortalecieron las organizaciones y ser parte del armado de la agenda de necesidades, que actualmente tienen y que tendrán protagonismo en la pospandemia.

2. DESARROLLO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTE DEL TEMA

El escenario de pandemia mundial ha cambiado nuestra forma de vivir y, por supuesto, de intervenir en lo social. Tal como lo plantea Carballeda (2020), las y los trabajadores sociales sabemos que, como toda enfermedad, la Covid-19 es una enfermedad social, por lo que no puede ser pensada desde una sola disciplina, su impacto se da en lo singular, en lo comunitario, en lo territorial y en todos los órdenes de la vida: familiar, comunitario, laboral y educativo. Según Carballeda(2020) la salud se construye, es producto de un complejo juego de intervenciones que se conjugan a partir de la actuación colectiva frente a los problemas y a la solución de los mismos como horizonte.

Esta intervención colectiva, necesaria para enfrentar el impacto de la enfermedad, se dio en los territorios, en las comunidades, en las familias y también, dentro del ámbito educativo universitario. En nuestras aulas se vio como nunca, ese encuentro entre lo micro y lo macrosocial. La enfermedad dialoga con *“la Vida Cotidiana, la Trama Social, y la reconfiguración de diferentes Problemas Sociales en los escenarios que impone y transforma la Pandemia”* (Carballeda 2020), y es necesario pensar nuevas intervenciones en todos los ámbitos de actuación, inclusive en el ámbito educativo. En la mayoría de las intervenciones sociales aparece:

Actuamos e intervenimos al mismo tiempo que vamos aprendiendo algo nuevo. Este hacer se pone en práctica en el contexto de un no saber todo”. En este contexto de urgencia se visibiliza esta idea, sin embargo, la educación popular o la IAP, ya nos proponían la aproximación a un conocimiento

en simultáneo al transcurso de una intervención. La pandemia nos puso en un contexto de tal urgencia generalizada que requirió de rápidos cambios en la intervención y en la formación. Parisi (2020)

Cazzaniga (2020) advirtió en el inicio del ASPO que caminábamos por una senda compuesta por dos carriles paralelos: autocuidado e intervención profesional, dos carriles que parecen contradictorios. El autocuidado es necesario para todo el cuerpo social, y nuestras intervenciones profesionales se han dado siempre, en la relación de cara a cara, como indispensables.

Se observa la intervención desde la universidad, que busca aprendizajes para nutrir la práctica formativa, en este contexto. Esa capacidad de adaptación es un desafío para cada dimensión de la propuesta pedagógica y de la tarea investigativa.

La pandemia fue un factor exógeno a las organizaciones universitarias argentinas que desencadenó cambios en sus principales funciones con una velocidad no experimentada antes. Estas primeras acciones de la comunidad universitaria revelan su capacidad de adaptación frente a las amenazas y desafíos que planteó la emergencia sanitaria (Fanelli, A. y otros, 2020, p. 8)

La intervención social, la intervención en las organizaciones, las prácticas formativas, el aula, el espacio de supervisión, al servicio de las organizaciones constituyen lo que hemos estado estudiando especialmente en este proceso de investigación.

La formación en Trabajo Social

En el proyecto CyTMa2 se discutió la categoría *currículo* pensada y comprendida desde la perspectiva del pensamiento complejo, no solo al plan de estudio (Camillioni, 1991), o una secuencia organizada de asignaturas. Para pensarlo y evaluarlo

se debe tener en cuenta como ejes principales: la integralidad, secuenciación, transversalidad y flexibilidad, categoría importancia en un contexto de pandemia.

El currículo se entiende como la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos actores (De Alba, 1998), pero lo más significativo no es solo el nombre de las asignaturas, el contenido de las mismas y de los programas, igualmente significativas son las formas en que se enseñan, las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y los ambientes institucionales. El currículo alude a la trama sociocultural, de allí la importancia de la percepción de los principales actores de la comunidad educativa, docentes, referentes territoriales, organizaciones, movimientos sociales, y comunidades.

La trama histórica y los elementos culturales, como la cultura organizacional de un equipo docente, sumada a las categorías de flexibilidad y creatividad, nutren las nuevas prácticas formativas en pandemia.

A su vez la universidad tiene un rol central. La transformación social requiere de profesionales críticos, reflexivos, comprometidos con los sectores populares, que no reduzcan su acción a ser portadores de conocimientos específicos y un conjunto de habilidades, sino que su saber esté orientado hacia la creación de escenarios de oportunidad para más desarrollo, más participación y más inclusión social, lo que favorece el acceso a la educación y al trabajo.

Las prácticas formativas y la práctica social en las organizaciones

El proceso de la práctica formativa ocurre en un espacio dinámico que se construye en la relación entre el aula y la organización en la que se desarrollan las acciones, y en un con-

texto social y territorial específico. Esto asume características particulares en cada experiencia, pero que responden a objetivos más amplios. Esta complejidad enriquece el aprendizaje, pero necesita ser continuamente observado y analizado para su evaluación y rediseño.

Ingresar a la propuesta pedagógica desde una mirada investigativa permite abordarla desde otra lógica diferente a la habitual, y recuperar desde allí la mirada de los actores desde un espacio particular más reflexivo y capaz de ser analizado desde la relación universidad - comunidad.

La importancia del estudio permanente y situado de cada experiencia está ligada históricamente a diversos momentos de las organizaciones, los profesionales, los sujetos participantes y comunidades y, por supuesto, el contexto, en este caso, un contexto histórico mundial absolutamente nuevo. La vida misma tal cambió radicalmente. ¿Cómo no volver a mirar nuestras prácticas?

Esta discusión sobre las prácticas de formación es inacabada, ya que los actores cambian, las relaciones sociales se restablecen y, por lo tanto, los que están, los que se van y los que vienen son diferentes, modificando los significados de la acción, según Casavieri (2012) *“quizás, sea esto lo que caracterice o torne distintivo el proceso de prácticas de formación: lo inacabado, lo siempre en construcción”*.

Las prácticas formativas son un punto clave para pensar la formación general y específica, la profesión y el plan de estudios, ya que las mismas son transversales y explicitan la integralidad de la teoría-práctica que constituye una de las bases del aprendizaje y de la reproducción de la disciplina. Esta autora entiende que uno de los aspectos más significativos del espacio de formación profesional son los interrogantes que guían la acción, e indica que la teoría no es aplicable de manera lineal, sino que está presente en un juego dialéctico con la práctica: teorizar las prácticas desde la recuperación de los saberes. Hoy tenemos la oportunidad de construir colectivamente lo que

estamos aprendiendo como “nuevos saberes”. Respecto a las prácticas, plantea:

Esta es una parte de la formación que implica a diferentes actores, pero principalmente a los y las estudiantes, por lo que es necesario que no se hable por ellxs sino que ellos/as mismos/as puedan ser reconocidos como sujetos activos y protagonistas de sus procesos, y tengan el lugar para hacer lecturas y análisis crítico sobre esto, que sean luego, contemplados e incorporados por los demás actores (...) Es, por todo esto, que la pregunta problema troncal de la investigación –que engloba y le da coherencia a todos esos interrogantes- es: ¿De qué modo las Prácticas pre profesionales, influyen en la formación profesional de los/as estudiantes?.
Casalvieri (2012)

Estos mismos interrogantes permiten reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia que el equipo docente genera a través de su historia, incorporando las voces de las y los estudiantes y la de las organizaciones centros de prácticas.

El proceso de enseñanza. El aula y la inserción en campo. La construcción colectiva

En las prácticas deben integrarse todos los saberes y las habilidades necesarias para el desarrollo profesional, en escenarios reales junto a referentes de la comunidad, no docentes desde lo formal, pero con un rol educador insustituible para el aprendizaje. Debe proponerse una opción metodológica desde una perspectiva dialéctica que permita la comprensión de los fenómenos sociales en su complejidad. Esta opción requiere pensar diferentes alternativas de inserción que favorezcan el análisis crítico de la realidad que se espera comprender y sobre la que se operará, a partir de los saberes previos de los practicantes. Analizar los diferentes contextos y los complejos

escenarios sociopolíticos de las organizaciones y las intervenciones, para adentrarse en las situaciones problemáticas de la vida cotidiana de los sujetos, grupos o comunidades, y desde allí definir la acción a desarrollar, a partir de un posicionamiento ético-político claro, todo fundamentado sólidamente en lo teórico-metodológico, desde un marco de viabilidad política, social e institucional (Nirenberg, 2003), en el que la dimensión instrumental dialogue con la transformación buscada.

La lógica tradicional etapista de prácticas formativas, al margen de los momentos de la intervención que el equipo técnico del centro de prácticas se encuentre transitando, es un proceso irreal que desfavorece la consecución de los objetivos formativos de los/las estudiantes. Las experiencias no son de laboratorio, ni un “como si” para que las y los estudiantes aprendan a implementar técnicas, es decir, que no transitan situaciones “simuladas” (Litwin, 2008) sino reales, por lo tanto, no pueden simplificar, eludir o recrear los contextos, la historia, los sucesos, los objetos y/o sujetos de la realidad.

El equipo docente debe evitar la existencia de una práctica preacordada, programada o predictiva. La inserción debe realizarse en escenarios reales que impliquen acuerdos, conflictos, negociaciones y articulaciones con el resto de los actores intervinientes. Son fundamentales las organizaciones sociales, como “mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo” (Davini, 2008). Por lo tanto, la organización social como estrategia de enseñanza tiene como principal objetivo que las y los estudiantes sean, según Davini, “aprendices sociales” que requirieren la participación social de otras y otros.

El aula y la inserción en campo

La inserción, según Margarita Rosas:

(...) se da con un primer acercamiento que tiene el trabajador social con los actores que demandan la intervención y la institución, donde es necesario que el trabajador social adquiera una actitud investigativa, en tanto le brindará a este la posibilidad de interrogarse acerca del sujeto de intervención y de sus necesidades o las razones por las cuales demandan intervención, lo cual implica conocer las características socioeconómicas y culturales de los sujetos[...] es indispensable que el trabajador social no realice consideraciones generales, pues su intervención debe de tener una postura ético-política que le permita ver la realidad de una forma profesional y no guiarse por el sentido común. (Rosas,1998)

Referido a la identidad, en palabras de Nora Aquín:

La identidad no es, sino que se genera lenta e históricamente, y se constituye mediante una red de vínculos medianamente estables y significativos, y relaciones que las sustentan, desde estas relaciones y representaciones un sujeto (individual o colectivo) construye su autoimagen y la imagen del otro, o los otros. La identidad supone ineludiblemente a un/a otro. (Aquín,2003)

La identidad profesional es construida histórica y socialmente, y como tal no es permanente, sino que es colectiva, heterogénea, dispuesta al cambio, por lo que permiten pensar el ejercicio profesional como un espacio de transformación y reconstrucción de todos los actores involucrados.

Asimismo, la universidad establece relaciones con las organizaciones que se conforman como centros de prácticas y busca incidir en sus procesos institucionales con el fin de contribuir

a su fortalecimiento, desde el abordaje comunitario y situado como instancia de producción colectiva que permite construir junto a las otras y los otros el proceso de intervención. La inserción debe comenzar a mirar la institución con lentes de *turista*, es la protagonista principal de esta instancia de exploración, reflexión y toma de decisiones. Es el momento fundante de la relación entre los distintos actores que se encontrarán en el proceso, como instancia de “*conocimiento en acción y de relaciones de confianza*” (Mamani, 2008).

La inserción propone transitar ese espacio organizacional desconocido; conocer a sus integrantes, los lineamientos institucionales, sus objetivos, sus lógicas de actuación y sus marcos de referencias. Según Montero:

(...)familiarización es un proceso de carácter sociocognitivo en el cual como agentes externos e internos iniciamos o profundizamos un conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encontramos puntos de referencia comunes, evaluamos los intereses que movilizan a cada grupo, desarrollamos formas de comunicación, descubrimos peculiaridades lingüísticas y comenzamos a desarrollar un proyecto compartido. Montero, 2006)

¿Cómo nos insertamos en las organizaciones en este contexto? ¿y en el marco de las particularidades de una práctica formativa universitaria? ¿Y desde las necesidades que plantea la especificidad del Trabajo Social como disciplina? ¿Y qué respuestas damos a las demandas que recibimos de las organizaciones y las comunidades con quiénes transitamos este momento histórico? Aún no hay respuestas para estas preguntas, apenas primeros acercamientos. Nos estamos aproximando mientras ejercemos la profesión, la docencia, la ciudadanía, y desde este trabajo queremos acercar algunos insumos para seguir pensando.

La construcción colectiva y la participación social

Desde el primer momento de la inserción, la práctica formativa prevé transitar un ciclo de intervención: las y los practicantes protagonizarán experiencias que culminarán en aprendizajes significativos. La idea de pensar un proyecto construido colectivamente se enraíza en la consideración de propender en nuestras intervenciones sociales a la participación social, y por ello es importante en la práctica formativa. Pensamos la categoría de participación social en función de identificar y analizar procesos para la formulación de estrategias de intervención social. Partimos de la base de que la categoría de *participación* no se refiere a un término singular y delimitado, sino a un conjunto de procesos relacionados con la toma de decisiones (Franco Carlos, 2005). Para Gyaemarti la participación es la *“capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro de la institución (organización) en la que pertenece”* (Molina 2010).

La participación microsocia puede constituir actores colectivos y realizar un proceso con dimensión socio política, para la cual la participación debe ser pensada dentro de los procesos sociohistóricos. La participación es territorializada, comunitaria, social y política y, de allí parten las propuestas de acción. A su vez, todo proceso participativo implica una dimensión ética política en el reconocimiento mutuo de necesidades, sujetos y construcción colectiva que puede marcar direccionalidad y sentido de cambio o utilizarse para reproducción de lo existente (Cunill Nuria, 1991).

Ante el diseño de proyectos, la participación su vuelve fundamental para que no sea solo de corte normativo, dado que promueve un mejor resultado en los procesos de intervención social que tienen como objetivo la construcción y fortalecimiento de ciudadanía. Pensar un proyecto compartido implica un proceso de planificación particular, pensar cómo favorecer

y contribuir a ese proceso desde la virtualidad es uno de los desafíos cruciales de las prácticas formativas. Cada situación pasada es consecuencia de la modificación de otra anterior, y cada situación planificada sólo puede lograrse como alteración de una situación previa (Matus, 1993).

La actuación profesional es el resultado de una relación dialéctica de reflexión y acción que conlleva una intencionalidad de transformación dirigida y planificada. De este modo, adherimos a un Trabajo Social que se posiciona, para planificar la intervención, desde la perspectiva estratégica. La planificación estratégica plantea la incorporación del análisis de los actores vinculados a la situación problemática a lo largo de todo el proceso; ya que conocer el posicionamiento, la acción, y la relación de dichos actores es fundamental para comprender la situación, y plantear las estrategias, e implica aceptar que se planifica desde un lugar específico y de forma colectiva, y que se intenta modificar la realidad desde las organizaciones, no se realiza en soledad ni de manera aislada. Por eso, nuestro análisis debe recuperar las percepciones, sentidos, construcciones que ya se encuentran en proceso, y que interpelaremos y profundizaremos.

Un proceso de planificación participativa privilegia el involucramiento de diversidad de actores sociales, especialmente de los vecinos de la comunidad o participantes de la organización para promover una construcción colectiva del conocimiento de la realidad y que las decisiones representen los intereses y valoraciones de los involucrados (Molina, 2007).

Cabe resaltar que el proyecto comunica las ideas y decisiones que tomamos en un momento particular de la situación. Para que las acciones continúen al servicio de la transformación que buscamos, deberemos estar siempre alertas y no caer en la confusión de que el proyecto es una normativa de cómo debe comportarse la realidad para alcanzar los resultados deseados. Hacemos un alto en el proceso y escribimos el documento, y mientras tanto, los actores continúan interactuando, los sucesos se modifican, los contextos operan en la situación, las relaciones

se resignifican, por lo que no debemos olvidar que monitorear nuestro proyecto es tarea obligada para la toma de nuevas decisiones. En situaciones de crisis, los procesos anteriores de construcción y participación nos permiten cambiar la idea de proyecto y hacer nuevas formulaciones colectivas, así la trama cultural, y la flexibilidad entran en juego nuevamente.

La supervisión

La tarea docente y las propuestas pedagógicas en el marco de las prácticas reciben aportes desde dos vertientes, la formación universitaria y la disciplinar, una demanda de profesionales del trabajo social con perspectiva crítica y con compromiso con la realidad y su transformación.

La educación popular, superadora de la mera transmisión de conocimiento, se constituye en una oportunidad para pensar una formación integral, creativa, colectiva, que pueda encarar el análisis de situaciones concretas en contexto, que el estudiante transite las lecturas macro y micro de los problemas sociales, como responsable de un saber al servicio de los otros y con un claro compromiso político. Se trata de generar procesos de enseñanza aprendizaje en los que el diálogo y la participación son centrales para la producción de conocimiento y la toma de decisiones que requieren el tránsito de escenarios reales de intervención, con docentes supervisores humildes, amorosos, valientes, tolerantes, con capacidad de decidir, entre otras características, con deslices o incoherencias, pero dispuestos a superarlos (Freire, 2002: 83). Freire añade la actitud empática ya que esta contribuye a la generación de un ambiente favorable que acorte las distancias entre docente y estudiante (Freire, 2004). Esto promueve en practicantes, aprendices de autonomía, que con una curiosidad crítica creciente se aproximen a la realidad en sus múltiples dimensiones, que se tornen en creadoras/es.

El espacio de supervisión es la estrategia de enseñanza más apropiada para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, porque se conforma como un espacio activo-participativo en donde estudiantes y docentes repiensen la cotidianidad de las organizaciones, y problematizan la realidad institucional conforman el contexto. Un espacio para la toma de decisiones, la construcción de direccionalidad de las acciones y el aprendizaje colectivo, construyen un proceso dialéctico en el que estudiantes y docentes generan la praxis transformadora.

Pensamos este espacio como una “*participación guiada*” (Rogoff, 1997), dado que la docente supervisora y las y los estudiantes se encuentran implicados en una situación cultural compartida que les permite construirse mutuamente desde el relato de la propia acción en interacción con los otros y el contexto. Este proceso de interacción social es condición necesaria para el aprendizaje, por ser una práctica cultural. Es necesario construir comunidades de aprendientes, y eso implica la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje y nuevas propuestas pedagógicas basadas en la ternura y el pensamiento crítico. Beluche (2013) considera que estos escenarios propiciarán la superación de la relación docente – estudiante hacia la constitución de comunidades de aprendientes.

Contrario a una educación tradicional y hegemónica, la ética del bien común, las manifestaciones de afecto y el deseo de aprender colectivamente pueden generar transformaciones profundas en los espacios educativos formales. Plantea Scribano (2009) que la posibilidad de transformación social se vincula con el aprendizaje colectivo y la organización, vinculada al deseo. El conocimiento se favorece si de algún modo tiene relación con el placer. No sólo se estimula el pensar, sino el sentir, para favorecer la formación de ciudadanas/os capaces de comprender y transformar la realidad desde su senti-pensar (Beluche, 2013).

El espacio de supervisión requiere, para promover comunidades de aprendientes, de la construcción del vínculo, de la confianza, la convivencia y la reciprocidad. Para Kramer (1999),

la confianza es producto del riesgo derivado de la incertidumbre, y la práctica formativa para el estudiantado es una continua sensación de incertidumbre que se ve agigantada en contexto de pandemia. Asimismo, Luhmann (1996, p. 119) señala que la confianza está interesada en reducir la complejidad. Por lo que la supervisión se constituye en un espacio vincular que al generar confianza, reduce el nivel de complejidad que produce incertidumbre en situaciones problemáticas.

Nisis (2000: 47) afirma que educar es crear, realizar y validar en la convivencia. La misión de la educación es reproducir un consenso que nos permita identificarnos emocionalmente con un conjunto de valores, actitudes, patrones de conducta y normas, a partir del cual accedemos al conocimiento de lo que es “*humanamente valioso y digno*” (Bárcena, en Navarrete, 2001, p. 76).

Esta convivencia desde la perspectiva de la pedagogía de la presencia requiere de reciprocidad. La reciprocidad es entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose. Es el factor que explica los éxitos que surgen de forma inesperada. Detrás de estos resultados, aparece una persona clave (elegida), que consiguió mantener con la/el estudiante en dificultades una relación personal capaz de restituirle un valor en el que ya no creía (Da Costa, 2007).

Los aprendizajes actuales

En el contexto actual emerge la necesidad de mirar los desafíos que trae para la educación. El modelo tridimensional de la alfabetización propuesto por Grenn (1988, en Lankshear y Knobel, 2003), resulta interesante para comprender el proceso formativo en las prácticas. El autor plantea un alfabetismo constituido por tres dimensiones entrelazadas: la operacional, la cultural y la crítica. La operacional se centra en la competencia del manejo del sistema del lenguaje escrito, la capacidad

de leer y escribir en una serie de contextos en forma adecuada. La dimensión cultural supone la competencia en el sistema de significados de una práctica social que actualmente implicaría nuevas tecnologías. La dimensión crítica implica la conciencia de que todas las prácticas sociales son una construcción socio-histórica, que no pueden ser naturalizadas y ni cambiadas. La alfabetización debe propiciar la conformación de actores sociales capaces de transformar el contexto social. Se suma la concepción de los “multialfabetismos” sobre las nuevas tecnologías de comunicación y en relación a las dimensiones operacionales y culturales, con el fin de obtener acceso a nuevos espacios sociales, pero siempre domina la dimensión crítica.

Actualmente, los autores especializados (Knable, 2012. Alvermann, 2012) hacen especial hincapié en el concepto de nuevos alfabetismos, dado que las nuevas tecnologías aumentan la distancia entre los usuarios ya iniciados y los que tienen relativamente poca experiencia en comunicación digital. Se manifiesta una relación entre los nuevos alfabetismos, las nuevas tecnologías y las nuevas prácticas sociales que implican ambas. Según Alvermann (2012) no solo es cuestión de estar en contacto, sino que existe una integridad y la capacidad de extraer ideas de las prácticas de la nueva alfabetización de todo el mundo para pensar las aplicaciones en terreno. La alfabetización pasó de la lectura a los nuevos alfabetismos.

En la década pasada se produjeron rápidos desarrollos en el alcance, los usos y la convergencia de aparatos portátiles, comunicaciones e información, con la aparición de lo que Rheingold (2002) denomina el advenimiento de la red móvil, que incluye todo tipo de conexión virtual y/o inalámbrica. Estos cambios y conexión móviles implican hacer movimientos en las operaciones de enseñanza aprendizaje y comunicación en la formación de las y los estudiantes. El aprendizaje móvil, conocido como *M-learning*, es una nueva forma de acceder al contenido de aprendizaje usando dispositivos móviles y para la construcción de contenidos. Posibilita aprender en cualquier

lugar y en cualquier momento, si se dispone de un dispositivo móvil conectado a internet. El aprendizaje formal se aleja cada vez del aula hacia los ambientes reales, pero especialmente virtuales, y ese aprendizaje implica el establecimiento en estos ambientes de ricas conexiones con personas y recursos, idea que retoma la concepción expansiva del aprendizaje móvil. (Naismith et al. cit. Lankshear y Knobel, 2012:36). Es móvil en términos de espacio, es móvil entre las diferentes áreas de la vida; y respecto al tiempo, ya que se produce en cualquier momento. Las tensiones entre esta idea de movilidad en el aprendizaje, las diferencias y convergencias entre espacios y territorios, y el aprender haciendo con otras y otros, en la construcción del nosotros y nosotros, inherente a la formación profesional de una disciplina como el Trabajo Social requiere reflexión de todos los actores del escenario pedagógico.

Estudiamos y ajustamos la propuesta pedagógica que implementamos, para que resulte comprometida con la comunidad, sea creativa en sus procesos, promueva la participación y facilite que las voces de las organizaciones, estudiantes y referentes territoriales sean parte del proceso. En cuanto a los antecedentes, Grimson afirma :

Como ejercicio de democratización responsable, vislumbrar otros futuros también implica contar con la información, con la posibilidad de procesarla y, hasta donde sea posible, de prever tendencias o contradicciones. En diálogo, con acuerdos, con consensos tensos, articulando intereses diversos, todas y todos, expertos y ciudadanos, organizaciones sociales y gestores, podremos ser protagonistas de imaginar y planificar nuestro propio futuro. (Grimson, 2020:4)

No regresaremos a los mismos escenarios organizacionales y comunitarios de febrero de 2020, el territorio y sus actores enfrentan viejos desafíos con los recursos mermados, y nuevos desafíos desconocidos. Como actores de este territorio debemos

ser parte de la problematización y búsqueda de soluciones, construyendo colectivamente los diagnósticos y los planes de trabajo, para fortalecer las respuestas que el Estado y Sociedad Civil deben pensar para el porvenir, mientras continúan asistiendo en la emergencia. Siguiendo a García Linera (2005), afirmamos que existen “espacios de incertidumbre[...] que escapan a la reproducción de la dominación y por la cual emergen las esperanzas[...] El principio de incompletitud histórica deja abierta la posibilidad de la innovación, la ruptura y el quiebre(...)”.

El primer proyecto en el marco del Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnología e Innovaciones de la Universidad Nacional de La Matanza (CyTMA2), titulado “*Escenarios, actores e intervención en la práctica formativa. Una mirada a la formación de las trabajadoras y los trabajadores sociales en el último tramo de la carrera de grado*”, afirma que desde las prácticas formativas invitamos a un pensamiento, que según De Sousa Santos (2010) se mueva en el interior de una misma disciplina y también transgreda sus límites, para crear un pensamiento dinámico, impregnado de diversidad de contextos, caracterizado como itinerante, que tiende a la innovación y que frente a la monocultura de lo universal como lo único válido, construye saberes que valoran lo local, desglobalizándolo. Segato plantea la construcción de un pensamiento decolonial, horizontal, que no cargue con la vanguardia intelectual que domina y prioriza las ideas del norte, lo occidental - lo moderno, para explicar el sur (Segato, 2013, cit. Antón, 2016). Kusch incorpora el pensamiento popular que da cuenta del mundo en el mundo, y niega la teoría, en tanto producción “cultura” (Kusch, 1975).

Esta indagación concluye que las prácticas formativas ocurren en un espacio específico que se construye en la relación entre el aula y la organización en la que se desarrollan las acciones, y en un contexto social y territorial específico. Propone ingresar a la propuesta pedagógica desde una mirada investigativa que permite abordarla desde una lógica diferente a la habitual. Poner nuestra práctica docente en el lugar de objeto

de investigación, favorece debates consolidados en ejes transversales de la propuesta pedagógica. ¿Cómo se construyen los saberes que sustentan nuestras prácticas? ¿Qué características asume este conocimiento? Nos ubicamos para propiciar saberes situados, particularizados, con análisis que se realizan a escala microsocia, pero con sentidos macrosocia. Resulta necesario situar los marcos teóricos generales, que tienen en cuenta: lo territorial, lo cultural, lo social, lo político, lo institucional. Una característica central de este conocimiento, es que se genera de forma colectiva, desde una trama de saberes provenientes de diferentes matrices, pensamientos y perspectivas. Cada saber se enlaza con la de todos los actores intervinientes, en las prácticas que proponemos se entretujan los aportes de estudiantes, referentes y docentes y con la dimensión teórica que se retroalimenta.

La experiencia de práctica formativa promueve la participación, democratiza el acceso a la discusión sobre la intervención. Así la dimensión teórica incentiva miradas desde la perspectiva de las mujeres y otras identidades, de los colectivos migrantes, de las juventudes de nuestros barrios, de las comunidades excluidas. Un conocimiento en movimiento, inconcluso, abierto, instituyente, diverso, que no sea guardián de un método o concepto; un conocimiento que esté siempre al servicio de la transformación social.

Observar las prácticas formativas en toda su complejidad, nos llevó en un segundo momento a focalizarnos en las organizaciones. Nos preguntamos sobre sus particularidades de participación en el proceso pedagógico y en cómo se constituyen como escenario de aprendizaje irremplazable.

Nos proponemos profundizar el análisis en nuestra propuesta pedagógica, la relación comunidad – universidad, y las capacidades de incidencia mutua para la transformación social, y para ello definimos tres ejes que consideramos fundamentales:

- ▶ la especificidad de las organizaciones, fundamentalmente aquellas del sector de niñeces y adolescencias;

- la perspectiva de género, como eje transversal en las organizaciones transformadoras de lo social, interpeladas por las agendas feministas actuales;
- la intervención comunitaria como dispositivo de las organizaciones, desde la territorialidad, el barrio, las tramas comunitarias, profundizando en los escenarios de intervención, los actores y la construcción colectiva.

En estrecha relación con el presente trabajo, encontramos en el Programa Vincular la oportunidad de profundizar en el marco de la crisis sanitaria actual esta mirada sobre las capacidades de las organizaciones para ser escenario de la formación en Trabajo Social y las capacidades de nuestras prácticas formativas como agentes de transformación social. El presente proyecto se inscribe en un proceso de investigación y docencia que crece, consolida la búsqueda de incidir como actor educativo universitario en las capacidades estatales y de la sociedad civil.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se inscribe en un proceso de investigación aplicada. Los resultados serán para uso de las organizaciones centro de práctica y del equipo docente de las Prácticas III y IV y Trabajo Social IV, de la carrera de Trabajo Social de la UNLaM, con el objetivo de mejorar sus intervenciones sociales y pedagógicas.

Desde un enfoque cualitativo buscamos comprender el estado actual de las organizaciones centro de práctica, e indagar cuáles han sido sus principales transformaciones en este contexto de crisis sanitaria y las prácticas pedagógico formativas reconfiguradas de manera obligada.

La información primaria se obtuvo a partir de cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, a las/os informantes, referentes de las organizaciones centro de práctica que son parte del proceso formativo, así como de organizaciones y movimientos sociales estudiados desde la asignatura Trabajo Social IV. Sus voces y sus discursos se encuentran también recuperados en los trabajos finales de los y las estudiantes de las tres asignaturas. Todas las entrevistas realizadas fueron realizadas de forma virtual.

Trabajamos con los discursos en este contexto singular de pandemia, pero sin soslayar los contextos particulares de cada organización, especialmente su devenir histórico y los procesos adaptativos que ha transitado para subsistir a diferentes momentos críticos que están atravesando desde el inicio de la pandemia, así como las reconfiguraciones organizacionales que hayan consolidado a partir de ello y que les permiten seguir funcionando. El insumo primordial ha sido el aporte de las y los estudiantes, permanente canal de comunicación con el terri-

torio y sus actores, y protagonistas particulares de los procesos de fortalecimiento.

4. RESULTADOS

El presente trabajo da cuenta de los resultados de asistencia y fortalecimiento de las organizaciones centro de práctica de las Práctica III y IV, dado que la pandemia las condiciona en sus intervenciones actuales y para promover el pensarse activamente en el marco de pospandemia. Ser parte de su fortalecimiento participando activamente en pensar los cambios y mejoras que deben hacer ahora o en un futuro inmediato nos permite incidir en los servicios que cada organización brinda a su comunidad. También se fortalece el desarrollo de los espacios formativos y la relación con las organizaciones, actores fundamentales en el proceso de aprendizaje, y receptores activos de las acciones concretas. Buscamos incidir en los escenarios reales en los que se desenvuelven las organizaciones, trabajando para producir aprendizajes colectivos y resultados valiosos para las instituciones y las comunidades. En estas dos vías se presentan los resultados alcanzados, que dan cuenta de las mejoras en el proceso formativo de los y las estudiantes que retomaron sus prácticas en contexto de pandemia, y del alcance de las intervenciones realizadas en los escenarios reales donde intervenimos como actores de la práctica, de la carrera de trabajo social, de la Universidad de La Matanza.

Se presentan los resultados alcanzados en función de las diferentes instancias en las que fueron construidos: la suspensión y posterior continuidad de los procesos de intervención desde la Práctica IV en situación de pandemia, el inicio de la Práctica III y la inserción en organizaciones en pandemia, la revisión y mejora de la propuesta pedagógica en acciones que consideramos centrales para pensar el trabajo en el aula y con

las organizaciones en el contexto actual y, finalmente, un esbozo de lo que está aconteciendo en la intervención de la que son parte las organizaciones sociales.

a) Trabajando el fortalecimiento organizacional: Práctica IV – Planificación y Proyectos

Durante el segundo cuatrimestre de 2019, se desarrolló el cuatrimestre de manera presencial, con un grupo de 14 estudiantes con inserción por equipos en cuatro centros de prácticas e iniciaron la Práctica III. Para ese año el equipo docente había propuesto dos instituciones vinculadas a gobiernos locales del conurbano bonaerense (una política de niñez orientada a la primera infancia, la otra un área con rango de subsecretaría orientada a las personas con discapacidad) y dos organizaciones sociales (una Sociedad de Fomento en La Matanza y un Centro Político Cultural en CABA). Esta propuesta surgió de la convicción de plantear un aula variada, diversa y con contrastes que propiciara saberes de diferentes ámbitos y temáticas. Los procesos de prácticas siguieron el curso habitual de la propuesta pedagógica, transitaron la inserción, realizaron una aproximación diagnóstica a partir de la cual propusieron probables líneas de acción en cada centro que implementarían en la Práctica IV, instancia en la que finalizarían el trayecto final de las asignaturas prácticas de la carrera. Las mismas eran:

- ▶ Política de niñez, orientada a la primera infancia: el grupo encontró que los equipos que implementan esta política, conformados por trabajadoras/es sociales y psicólogos/os, no compartían criterios interdisciplinarios. A partir de lo cual, plantearon como idea de intervención: propiciar una red nocional que apunte a construir miradas transdisciplinarias.
- ▶ Área municipal de atención a personas con discapacidad: el grupo de práctica junto a la referente de la institución

definieron que era necesario fortalecer la difusión de información sobre la atención y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad en la zona sur del partido. Desde este diagnóstico plantearon la idea de intervención: el armado de una “*Guía de Derechos de las personas con Discapacidad*” como material de difusión.

- Sociedad de fomento en La Matanza: el grupo analizó que, si bien en la sociedad de fomento ocurrían varias actividades y participaban de diversos espacios multiactorales, no contaban con un documento que diera cuenta del “Proyecto Institucional” para definir su perfil como organización, sus fundamentos político-institucionales y sus objetivos concretos en la búsqueda activa de la promoción comunitaria y la construcción territorial.
- Centro político cultural en CABA: el grupo halló limitantes en la apertura territorial de la organización, derivadas de la accesibilidad a la sede de la organización, y poca participación de las vecinas y los vecinos en las actividades culturales y políticas. En función de esto, proponían en conjunto con las y los referentes que el proyecto de intervención apunte a incentivar la participación y la apertura territorial a la comunidad.

Hasta aquí se habían encaminado los grupos en el escenario prepandémico. Las aproximaciones diagnósticas que conducían a sus ideas de intervención. La irrupción del ASPO alteró completamente el escenario, las prácticas formativas fueron interrumpidas en el territorio y en la cursada áulica. Entre marzo y julio 2020, en un contexto de total incertidumbre, el equipo docente mantuvo comunicaciones periódicas con estudiantes y referentes, mientras esperábamos el inicio de la Práctica IV, tramo final del proceso. En el mes de julio la universidad habilitó el retorno a las prácticas, solo en modalidad virtual.

Para entonces, los centros de prácticas estaban condicionados por la pandemia. Las dificultades y la sensación de incertidumbre

inundaron lo cotidiano, los imprevistos se multiplicaron. Cada escenario definió las fortalezas que les permitieran rearmar las intervenciones con cada comunidad.

En la actividad de cierre, al concluir el proceso de Práctica IV, algunas estudiantes se refirieron a lo acontecido:

La irrupción de la pandemia limitó las acciones de las políticas públicas en materia de niñez (...) Debido a que el A.S.P.O vació las calles, obligó inevitablemente que el contacto se mantenga desde la virtualidad, segregando a aquellas familias que, o no contaban con la posibilidad de sostener un contacto desde la virtualidad por no contar con internet, dispositivos desde donde conectarse, o una conexión de calidad(...) el trabajo interdisciplinario, el trabajo en red, el trabajo con la comunidad, si bien anteriormente también poseían un valor en sí mismos, ante el contexto de ASPO, poseen un doble valor debido a que, sin la posibilidad de contar con referentes, con informantes claves, con organizaciones comunitarias insertas en el territorio, levantadas por vecinos autoconvocados, las intervenciones profesionales se verían extremadamente obstaculizadas o imposibilitadas si tenemos en cuenta que existen familias que ya atraviesan un contexto de exclusión ante la brecha digital y que, a partir de poseer un contacto, aunque sea efímero con la comunidad, encuentran un espacio de contención, intercambio, apoyo mutuo. (Política de niñez, orientada a la primera infancia).

Las prácticas formativas no quedaron exentas de los obstáculos que las organizaciones y los equipos profesionales encontraban, y la necesidad de crear las condiciones para continuar trabajando se constituyó en la dimensión de análisis permanente. Las ideas de intervención debieron ser evaluadas en el nuevo contexto, y asumir nuevas estrategias en escenarios más acotados, y que pudieran ser sostenidas con la presencia virtual de parte de las y los estudiantes, lo que fue trabajado

con las y los referentes en cada caso, ya que la virtualidad de las intervenciones impacta de manera diferente en cada cultura organizacional, lo que requiere el armado de un encuadre muy específico para cada experiencia.

De esta forma iniciamos la Práctica IV: el primer escenario formativo. En pocas semanas los grupos debieron actualizar los diagnósticos realizados y ponerlos al servicio del actual contexto para poder definir si continuar o no con las líneas de intervención definidas social e institucionalmente:

En ese momento, recurrimos a la virtualidad y a las nuevas formas de comunicación que obliga el contexto actual. Es por ello, que comenzamos a incorporar lectura sobre intervenciones en pandemia a través de medios virtuales, no sólo para saber cómo comunicarnos con las referencias institucionales, sino para saber cómo iba a comunicarse la organización con la comunidad. (Trabajo Final Práctica IV, Sociedad de Fomento).

Los grupos de trabajo comprendían que las necesidades no estaban únicamente vinculadas al proceso de aprendizaje universitario de la disciplina, sino que todos transitábamos ese proceso que interpelaba los saberes y prácticas. Esta nueva intervención requirió de un rápido pero profundo análisis de contexto, ya que las ideas de intervención debían ser trabajadas en clave de lo que resultaba útil a los fines organizacionales/institucionales.

El grupo pudo crecer y fortalecerse como profesionales, y además pudieron desde un primer momento, establecer claridad y pertinencia con el proyecto, respondiendo a los objetivos planteados en conjunto con la institución. Las estudiantes no sólo se reconfiguraron teóricamente a lo largo del proceso, sino que aportaron nuevas miradas y aprendizajes a los referentes; siendo esto reflejado por ellos mismos”

(Intercambios entre grupos compañeres² de la sociedad de fomento y centro político cultural).

Se valoran aprendizajes vinculados a la formación profesional “en el espacio de cierre, emergieron emociones... se reflejó no sólo en esta ocasión, sino que en el espacio áulico presencial y virtual. Considero que el aprendizaje más significativo para les compañeres y para las profesoras, tuvo que ver con el disfrute y la garra que como trabajadores sociales, podemos fortalecer para las intervenciones; y que nuestro campo es tan amplio y diverso, que olvidamos algunas herramientas para la transformación social, como lo es el arte o el trabajo interdisciplinario. (Actividad de cierre, Sociedad de fomento de La Matanza)

Los grupos visualizaron las necesidades de cada proyecto y emprendieron acciones pertinentes para el fortalecimiento institucional en contexto:

En este constante ida y vuelta con lxs militantes de la organización, fue que comprendimos la importancia de acompañar y aportar al proyecto de feriantes, con el objetivo de propiciar un espacio en el que lxs feriantes puedan, desde ofrecer sus productos en una plataforma virtual para poder comercializarlos, hasta poder conocerse entre ellxs. (Actividad de cierre, Centro político y cultural).

En el caso del Centro Político Cultural, el proyecto culminó con el armado de una **feria virtual**.

² Cada grupo de práctica cuenta con el acompañamiento de otro grupo, también de practicantes que participan de la misma comisión, denominado “*grupo compañere*”. Esta estrategia permite sumar nuevas miradas a la experiencia de práctica, en tanto otro grupo lee todos los informes de avance y finales, el diseño del proyecto, hace un seguimiento del proceso en clave de evaluación y propuestas, en algunos momentos de manera informal, en actividades en el aula y otras de manera más organizada y pautada. Cada grupo de práctica tiene asignado de manera permanente durante todo el año el mismo “*grupo compañere*”.

Es importante poder enmarcar este proyecto bajo la modalidad de un documento escrito, ya que no sólo permitirá plasmar todo el trabajo realizado anteriormente y lo que se está realizando en el momento, sino que también servirá como ordenador de ideas, objetivos, tareas y actividades, favoreciendo la comprensión e interpretación de las acciones, la comunicación entre lxs que la realizan y a futuros ingresantes, y la planificación de estrategias a futuro. (Actividad de cierre, Centro político y cultural).

El fortalecimiento fue de la mano de la actividad realizada, y se sumó como aporte relevante para la sistematización de la experiencia. En esta instancia también resultaron importantes los conocimientos previos sobre las herramientas disponibles frente a la virtualidad, y así lo expresaban las referentes institucionales:

Estábamos ahí estancadas porque sabíamos que había que hacer algo virtual, porque lo habíamos charlado, pero no nos salía, no nos animábamos, no sabíamos cómo. Bueno ustedes le dieron el empujón, la idea y después se puso en marcha. (Actividad de cierre, Sociedad de fomento de La Matanza).

Con el ASPO las organizaciones se vieron obligadas a utilizar algún medio de los que ofrece la tecnología para poder llevar adelante sus intervenciones. El conocimiento de las y los estudiantes en esas herramientas y el uso de las redes sociales fue de suma importancia para realizar aportes a esas intervenciones como medio de comunicación y como herramienta, que les permitió a las organizaciones visibilizar su trabajo y mantenerse vinculadas a su comunidad. En el caso de la Sociedad de fomento, el proyecto de intervención tuvo como objetivo fortalecer la identidad comunitaria de la organización.

La utilización de las nuevas tecnologías, en este contexto de virtualidad y pandemia, tratan más bien de optimizar

nuevas posibilidades comunicativas y formativas. Las redes comunitarias sostenidas por redes informáticas y las TICs, además de usar Internet como una herramienta para el desarrollo, son también un nuevo tipo de asociación de la era digital, una nueva entidad que pone en red al barrio y a sus organizaciones. Son estas últimas quienes utilizan estos medios para generar lazos con otros actores y buscan que la información sea divulgada en su comunidad, estando al alcance de todos. (Trabajo Final Práctica IV, Sociedad de Fomento de La Matanza).

El armado de una feria virtual le permitió al Centro Cultural y Político potenciar una red de venta local vía web y fomentar el intercambio entre los emprendedores, lo que permitió establecer nuevos canales de diálogo en lo instrumental y una lógica de acercamiento.

Durante el ASPO, las TICs han facilitado la organización de tareas al interior del Centro, permitiendo, además, el intercambio con el afuera contribuyendo a una mejora en la comunicación tanto al interior de la organización, como con la comunidad. En este sentido, el uso de las TICs para el equipo de Feria no solo sirve como aporte al desarrollo, sino también para construir y recrear la esfera de lo público. (Trabajo final, Centro político cultural).

En la experiencia de práctica en la política pública destinada a personas con discapacidad, su producto final fue una campaña social de visibilización y sensibilización acerca de la temática de discapacidad. Durante la actividad de cierre, la referente institucional, valoraba la campaña y resaltaba la complejidad de ese entramado de oportunidades que brindó la tecnología en este contexto.

Se destacó (...) que varias categorías se lograron sintetizar en el producto del proyecto. Las categorías a las que se hace

referencia son la promoción y visibilización de los derechos de las personas con discapacidad; abrir otros canales de comunicación utilizando las redes; el uso de tecnología para la transferencia de conocimientos; rol protagónico de los jóvenes operadores; la campaña, interpela en prejuicios saberes y posición respecto a la discapacidad, Innovación en la implementación del Instagram oficial de la institución. (Trabajo final, Política de atención a personas con discapacidad).

En el caso de la política de niñez, el armado de un recursero virtual permitió fortalecer el trabajo colectivo y multidisciplinario en la institución.

Pensando estrictamente en nuestro proyecto de intervención consideramos que el recursero digital ya ha logrado parte de su objetivo inicial que era que su creación sea desarrollada como parte de un proceso colectivo. Se ha construido interdisciplinariamente con miradas, aportes, conocimientos propios de diversas disciplinas, entre las que podemos mencionar el trabajo social, la psicología, la psicopedagogía y la psicomotricidad. (Trabajo final, Política de niñez orientada a la primera infancia).

El recorrido de las experiencias dio cuenta de los aportes realizados a las diferentes instituciones y/o comunidades. Cada producción reflejó un proceso determinado en el escenario de pandemia, con las particularidades de cada organización centro de práctica:

El contexto político sanitario actual en el proceso de práctica, no fue un obstáculo para el grupo, ya que pudieron realizar un diagnóstico que refleja las demandas acordes al contexto. Tuvieron las herramientas y el apoyo de la institución. Si bien fue un trabajo arduo, lo supieron sortear colectiva y activamente, dejando aprendizajes para su proceso, para el mío, y para la institución. (Referente de organización).

Los mayores aportes estuvieron ligados a los objetivos de cada proyecto que pretendían fortalecer los procesos institucionales en ASPO. Se constituyeron en resultados situados, que evaluaron oportunidades y limitaciones, afrontando la incertidumbre y desesperanza con análisis crítico de la realidad, intercambios, búsquedas bibliográficas y con la valoración del trabajo en equipo, la escucha atenta y los diagnósticos precisos. Estas nuevas realidades requirieron nuevas estrategias para intervención que se vieron fortalecidas por conocimientos previos, la avanzada formación de las y los practicantes en la disciplina, sumadas a las habilidades en el manejo de TICs y en vínculos próximos y de confianza, con la convicción de un trabajo colectivo entre referentes, estudiantes y docentes.

Si bien los escenarios de las distintas organizaciones se veían desbordados por demandas que requerían abordajes asistenciales, la direccionalidad de los proyectos institucionales logró resistir los embates, y las y los practicantes tuvieron un rol clave. Cada uno de los cuatro proyectos que se implementó, con un fuerte acento en la instrumentalidad que exigía el ASPO, observó la integralidad y la promoción, y entendió la centralidad que adquiriría la asistencia como derecho.

(...) Significa también problematizar las condiciones bajo las cuales se establece y se mantiene la vida que vale la pena, la vida vivible, la vida reconocible, lo mismo que identificar y poner en cuestión las prácticas de exclusión, borramiento y nominación que sin cesar generan efectos de deshumanización. (Campana, M. 2016; 23)

b. Trabajando la articulación con las organizaciones: Práctica III – Organizaciones

El segundo escenario formativo fue el de Práctica III. Treinta y seis estudiantes, distribuidas en ocho grupos, iniciaron el proceso de análisis organizacional. La organización fue elegida por cada grupo con supervisión del equipo docente. Establecieron vínculos virtuales con informantes que proveían información, la que permitía en el aula el ejercicio de articulación con la teoría.

En el mes de diciembre, y con tres meses de vínculo virtual con cada organización, sometimos a análisis docentes, estudiantes y referentes, la posibilidad de avanzar en una experiencia de práctica que pudiera ser continuada virtualmente en tanto estuviéramos obligadas/os por las diferentes medidas de aislamiento y/o distanciamiento tomadas por las diferentes administraciones del Estado y la Universidad.

Producto de ese análisis, se definió la continuidad de cuatro experiencias en:

- un centro de día para personas con discapacidad ubicado en CABA,
- una organización comunitaria que trabaja fundamentalmente con jóvenes en el primer cordón de La Matanza,
- un centro de asistencia y prevención en violencia por motivos de género ubicado en el tercer cordón de La Matanza,
- un servicio de asistencia y orientación para jóvenes en conflicto con la ley penal con trabajo territorial en La Matanza.

En las cuatro experiencias consolidadas en el marco de la virtualidad, los grupos de estudiantes avanzaron junto a sus referentes en el diseño de la idea de intervención consensuada, que busca resolver situaciones actuales que requieren ser abordadas para el trabajo con la comunidad. El diseño de los proyectos previó, en sus objetivos y estrategias, la implementación virtual

de las actividades sustantivas y las de evaluación, para generar instancias participativas en cada escenario, con toma de decisiones colectivas en los acontecimientos más significativos del proceso, a fin de fortalecer la articulación universidad-comunidad.

En el proyecto situado en el centro de día para personas con discapacidad ubicado en CABA, a raíz de la demanda explicitada por las referentes institucionales, el grupo de estudiantes planificó una propuesta de intervención tendiente a fomentar una mayor participación del equipo profesional de la organización en los espacios de intercambio, fortalecer los vínculos entre sus integrantes y promover la comunicación asertiva entre los mismos. Mas allá de que la organización se encuentra actualmente retomando sus actividades de manera presencial, las estudiantes evaluaron y acordaron junto con las/os integrantes de la organización, la viabilidad de la implementación de manera virtual.

En la organización comunitaria que trabaja fundamentalmente con jóvenes en el primer cordón de La Matanza, con un creciente proceso de participación de jóvenes dentro de la organización; surge la propuesta de fortalecer esta iniciativa, promoviendo la autonomía y acompañando las instancias de planificación de sus próximas actividades. La intervención favorecerá la organización interna; la participación de los/as demás jóvenes que integran la organización, y el trabajo comunitario que realizan. Si bien la organización retoma paulatinamente algunas de sus actividades de manera presencial; se ha evaluado de manera positiva la posibilidad de que dicha propuesta de intervención sea llevada a cabo de manera virtual.

En el centro de asistencia y prevención en violencia por motivos de género, ubicado en el tercer cordón de La Matanza, las estudiantes presentaron a la institución una propuesta de fortalecimiento que tiene el objetivo de garantizar el acceso de las mujeres a la atención y prevención de situaciones de violencia de género en el contexto de la pandemia Covid-19. Se estima que, para este retorno paulatino a la presencialidad, se deben adecuar las condiciones edilicias en base a los requerimientos

sanitarios establecidos por los protocolos vigentes, así como también, fortalecer la articulación organizacional con el entramado sociocomunitario que, entiendo ha estado en constante cambio por el contexto actual y del último año.

Y, por último, en el servicio de asistencia y orientación para jóvenes en conflicto con la ley penal con trabajo territorial en La Matanza en donde, a partir de la necesidad de actualizar algunos documentos institucionales que orientan la intervención en la Organización Centro de Práctica, se construye la idea de elaborar una propuesta situada, contextualizada que responda a la realidad y los objetivos del dispositivo. Se trabajará con el Protocolo para el Abordaje de la Responsabilidad penal Juvenil y el Proyecto Institucional del año 2016, con el propósito de generar un producto final que sea construido de manera colectiva junto a quienes participan del dispositivo, y que asuma características de “Proyecto Institucional”. De esta manera se espera fortalecer la institucionalidad, el encuadre en las intervenciones y la consolidación de los procesos de trabajo internos y externos, en conjunto con las y los jóvenes que son población del dispositivo.

c) Trabajando en la virtualidad: La proximidad para la intervención

El proceso de la práctica formativa que nos ocupa en las Prácticas III y IV de la UNLaM, ocurre en un espacio específico que se construye en la relación entre el aula, y la organización en la que se desarrollan las acciones; y en un contexto social y territorial específico, donde la tríada estudiantes, referentes y docentes establecen sus relaciones en el marco de la intervención social. Cómo reconfigurar este proceso en el contexto de la Pandemia fue el mayor desafío al que nos enfrentamos como equipo docente.

Ese desafío se puso en juego en diversos aspectos que debimos considerar, interpelarlos y redefinirlos. Readecuamos los programas dada la contingencia, establecimos contenidos a priorizar, rearmamos consignas de trabajo y materiales de lectura, profundizamos nuestro conocimiento y aplicación de recursos tecnológicos fundamentales para la enseñanza virtual, en función de garantizar el derecho a la educación y desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje aún en ASPO. Para este informe seleccionamos el análisis de las estrategias pedagógicas vinculadas a la generación de proximidad, confianza y relación /vínculo con las estudiantes, tanto en el espacio áulico, en la supervisión, como en la relación con las organizaciones, el territorio y la intervención en tiempo de pandemia.

En ese sentido, fue central poder recuperar algunos de los hallazgos de nuestra investigación anterior de la que ya hemos hecho mención con anterioridad, en el marco del Programa Cytma2, respecto al análisis realizado sobre los eventos de los cierres de práctica durante el año 2019. Expresábamos allí el camino recorrido como equipo docente, y que dieron bases y pistas para transitar esta nueva experiencia en clave de la propia cultura organizacional construida a lo largo de los años de trabajo construido entre todas.

Las y los estudiantes, así como las y los referentes, afirmaban que no hay aprendizaje posible sin encuentro con las otras y los otros, que es necesario el gesto colectivo, de intercambio recíproco, disfrute y esperanza. El estudiantado refirió a que esta práctica en particular, significó retomar cada uno de los conceptos aprendidos a lo largo de la formación y se materializó el concepto de construcción colectiva, por lo que se pudo vincular el proceso académico con la realidad social. Se la caracterizó como una pedagogía de la presencia, ya que la construcción de este vínculo es un medio y no un fin en sí mismo, y se valora el aprendizaje mutuo, la realización con el otro, en tanto esto impacta en las intervenciones. Tras identificar la necesidad de que ese vínculo trascienda el aspecto metodológico y la especificidad disciplinar,

las y los estudiantes valoran positivamente la construcción de la confianza, la amorosidad en la relación y el respeto, como valores humanos y profesionales. Esta ponderación en la relación con la otra y/u otro referente, actor institucional y/o comunitario, pone en evidencia cómo la confianza es estructurante para el desarrollo de una práctica con sentido y posibilidad. Categorías que vuelven a aparecer hoy y se fortalecen a partir del nuevo contexto y las nuevas estrategias pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior es que construimos en el inicio de este nuevo proceso de enseñanza aprendizaje virtual diferentes estrategias: **La entrevista autoadministrada inicial, las actividades de aperturas de cada clase aplicadas semanalmente, la supervisión con los grupos de estudiantes y el conversatorio como instrumento de acercamiento a la realidad e intervención, entre otra.**

La entrevista autoadministrada inicial

Esa entrevista inicial, previa al inicio de clases, nos dio insumos para el primer día, porque proveyó una primera aproximación al universo de estudiantes y sus particularidades, sus expectativas y temores, sus experiencias previas y así se acortaba la brecha que el aula virtual produce en clave de participación colectiva, dada la dificultad propia de conexión y comunicación. Contábamos con indicadores generales, pudimos preparar una primera clase que intentó romper con la rigidez de quiénes participábamos, que promovió el intercambio, y fundamentalmente la inclusión de todas y todos.

A partir de esos insumos, se construyeron actividades que fueron consolidando una identidad grupal y nuevos modos de resonar en lo colectivo, invitando a la construcción de un “nosotres”, con este nuevo contexto y en estas nuevas condiciones.

Actividades de apertura

En consonancia con la búsqueda planteada inicialmente, la propuesta de actividades de apertura tuvo por objetivo generar condiciones para la construcción de proximidad, enorme desafío cuando la cercanía está mediatizada por una ventana pequeña de monitor, en la que no podemos vernos, por problemas de conectividad o el uso de dispositivos que no cuentan con cámara web. Situación que se presenta en el aula y en el vínculo virtual con las organizaciones.

Cómo construir presencia en este modo virtual de estar juntas y juntos, donde el lenguaje corporal desaparece de la escena, donde apenas la mirada se puede poner al servicio de este encuentro por múltiples razones. Este fue el mayor desafío... que nos invitó a moldear nuestra capacidad de mirar, de escuchar y de decir. Como si fueran nuevos sentidos que se activaran, se adecuaron, se flexibilizaron, para poder transitar el espacio áulico para propiciar una nueva manera de construir y posibilitar aprendizajes, y que a su vez pudieran trascender los vínculos con las y los referentes y las comunidades.

Las actividades de apertura paulatinamente ampliaron sus objetivos. Fueron permitiéndonos recuperar de un nuevo modo, prácticas de la presencialidad en la que la realidad cotidiana en contexto era parte del proceso pedagógico desarrollado en el espacio áulico a través de intercambios diversos o actividades planificadas con actores externos.

Algunas actividades estuvieron asociadas a recuperar síntesis de sentires y pensares de clases anteriores. Otras, a recuperar eventos que fueron únicos e irrepetibles, ya sea por la historicidad de los mismos o por lo abrupto de su irrupción en la escena. La realización de estas aperturas convocó a la emoción, a la amorosidad y a la ternura, como una de las bases para la construcción de confianza en este proceso de aprendizaje tan disímil al conocido y en el que las docentes habíamos desarrollado una cultura particular.

Estas aperturas abrieron el camino para transitar la propuesta teórica y el espacio de supervisión de manera más profunda, conectadas con la tarea desde la cercanía. Entendemos que fueron facilitadoras para que esos procesos fluyeran de manera más rápida y completa.

Abrir la clase con una actividad especial fue una propuesta que con el correr del cuatrimestre abrimos a los grupos de práctica. Las y los estudiantes que tuvieran un interés vinculado a la temática abordada por el centro de práctica, solicitaron al equipo docente hacerse cargo de esta instancia, lograron apropiarse de la oportunidad y pudieron llevar al aula información, sensibilización, orientación, propias de los procesos en los que estaban participando de manera virtual junto a sus referentes. Un grupo trabajo una actividad de sensibilización respecto a las violencias por motivos de género, otro grupo sobre juventudes y contextos, y otro sobre discapacidades y diversidades funcionales.

Las actividades de apertura fueron acercándonos, y nos brindaron la oportunidad del encuentro y la comunicación que en la presencialidad transitamos en espacios más informales, pero no por ello secundarios. Siempre los apreciamos como fundamentales para nuestra perspectiva sobre la formación universitaria.

La supervisión

Si bien cada experiencia es particular y distinta, se destaca el espacio de supervisión como una instancia que promueve la relación de confianza, fundamental para sostener y acompañar los procesos de las y los estudiantes, a través del diálogo y el intercambio. La comunicación aparece como otro factor importante para considerar, no solo en la supervisión sino a través de otros dispositivos como WhatsApp y correo electrónico. Permite dar continuidad y fortalece los vínculos. Aún los grupos en los que hubo problemas de comunicación interna y no se generó proximidad, destacaron el espacio y las posibilidades que favorece.

En este aspecto, el rol de la docente supervisora es central para poder promover esta instancia, porque se entiende que permite generar mejores condiciones de aprendizaje. Y ante un nuevo escenario que obligó a repensar la propuesta de la materia, fue necesario desarrollar nuevas estrategias, herramientas y capacidades para enriquecerlo.

El uso de las nuevas tecnologías, programas y soportes para el desarrollo de la clase fue fundamental y desconocido para el equipo, con lo cual fue necesario aprender y/o profundizar en lo ya conocido. Ante la virtualidad no fue fácil que circulara la palabra, muchas veces se utilizaron disparadores o preguntas dirigidas para promover que se escuchen las voces de todas las integrantes del equipo. Contribuir al proceso de integración y participación de aquellas estudiantes a las que les cuesta más poner en palabras sus pareceres, marcar una tensión, fundamentar alguna idea en público, ha sido una tarea central que aún no consideramos del todo establecida. Seguimos mirando nuevas estrategias que nos permitan mejorarla.

En la última etapa comenzaron a sucederse en las supervisiones escenas similares en muchos equipos, entraron en tensión la presencia virtual de las estudiantes con la presencialidad que muchas organizaciones están retomando con los protocolos previstos según sus encuadres normativos. Esto provoca en las practicantes la sensación de que se sienten afuera del campo. Esto implica darnos en la supervisión un espacio de análisis muy situado para ver como esta premisa se reconfigura en cada caso, como limita las posibilidades de la intervención, cuáles estrategias son las mejores para poner en juego, para que el proceso de aprendizaje y de fortalecimiento pueda darse y sea útil y real, no un como si, completamente simulado.

Fue fundamental desarrollar la empatía entre todas, estudiantes y docentes, flexibilizar los tiempos en la medida de lo posible, fortalecer la paciencia y la espera ante esta nueva propuesta y nuevo escenario que imprimía una sensación de

lentitud que había que revisar para que no se tornara una debilidad permanente.

Como equipo docente sostuvimos espacios semanales para cosupervisar, para evaluar el trabajo que íbamos realizando cada una y en equipo, para fortalecernos en la autonomía deseable que se ponía en jaque, porque “lo nuevo” emergía todo el tiempo. Mirarlo colectivamente, decidir entre todas cómo seguir, fortaleciendo la proximidad hacia el interior del equipo, también resultó un eje de mejora fundamental para la propuesta pedagógica.

Por último, queremos hacer referencia a la *triada estudiantes, referentes y docentes* que establecemos relaciones en el marco de la intervención social, desde la práctica formativa que protagonizamos. Advertimos que esta trama se vio muy condicionada, sobre todo con las y los referentes. Transitamos en diferentes formas de vincularnos a partir del momento en el que se crea o retoma la relación con ellas y ellos. Esto no solo condicionó la relación con docentes y estudiantes en tanto los objetivos pedagógicos de la práctica, fundamentalmente condicionó la posibilidad de comunicación profunda necesaria para el intercambio de información, que nos permitiera conocer en mayor profundidad los problemas que trajo la pandemia y las debilidades organizacionales que emergieron o se profundizaron a partir de la crisis sanitaria.

Diferentes formas de vinculación con referentes/informantes:

- La relación que inició en la presencialidad previa a la pandemia, y que luego en el marco de la pandemia continuó virtualmente, escenario de la Práctica IV.
- La relación en el marco de observar la organización como objeto análisis, escenario inicial en Práctica 3, y siempre en el plano virtual, con objetivos de conocimiento.
- La relación en el marco de la intervención, escenario actual de Práctica 3, también en el plano virtual, pero con objetivos de incidencia.

Estos tres modos de vinculación constituyeron diferentes experiencias. Referentes que iniciaron presencialmente ya habían generado un vínculo con los estudiantes y docentes que permitió transitar una situación novedosa y angustiante como el ASPO, de un modo más cercano y estratégico. Proveyeron al análisis, líneas de acción que habían sido propuestas en la presencialidad y que fueron ajustadas al nuevo contexto.

En el caso de la Práctica III, desaparece en la primera instancia la figura del referente, y es reemplazada por la de informante. En esta nueva figura, la relación fue mediatizada por los estudiantes con dificultades. La relación con la docente supervisora se fue construyendo paulatinamente en la medida que la experiencia de observación avanzaba, cuando el equipo docente y el grupo de practicantes evaluaba que las condiciones estaban dadas para pensar la organización como centro de práctica, se daba el primer encuentro y se comenzaba el intercambio.

Contar con las organizaciones como escenario formativo es cada vez más complejo. Como ya dijimos las organizaciones están regresando a la presencialidad, por lo que aumenta su demanda y la de los estudiantes por estar presentes. El deseo de la presencialidad cobra fuerza, y trae el desafío de pensar estrategias de cómo retomar la presencialidad en el territorio.

El conversatorio

Consideramos una obligación continuar fortaleciendo las organizaciones que son actores formativos para el Trabajo Social, pero al mismo tiempo sabemos que para fortalecer dichas instituciones, se volvió relevante el proceso de acompañar a las y los estudiantes para enfrentar este nuevo contexto, analizarlo, y buscar herramientas y estrategias para pensar la intervención en un marco sin precedentes.

Una de las diversas estrategias para repensar la intervención en este especial contexto y, acercar a los y las estudiantes a la

realidad de los procesos del trabajo de campo sin las salidas al campo, fue la organización de un conversatorio que utilizó como medio la plataforma Microsoft Teams para Educación. Plataforma a través de la cual se había conformado el aula virtual desde el inicio del cuatrimestre, como el espacio de encuentro de docentes y estudiantes semana a semana.

El objetivo del conversatorio fue reflexionar sobre las transformaciones producidas en la intervención social desde el trabajo social a partir de la emergencia sanitaria nacional y el contexto de ASPO vigente en ese momento. La estrategia fue traer al aula virtual a colegas de trayectoria y experiencia en el ejercicio de la profesión, que se encontraban en funciones en el momento de la crisis sanitaria, y que tuvieron que reconfigurar el campo de actuación y enfrentar nuevos desafíos laborales.

Esta actividad tenía ciertas particularidades. No eran estudiantes que se anotaron en una charla que podría generar algún interés particular y que compartirían desde sus dispositivos con personas que no conocen. Significaba llevar nuevos actores al espacio de enseñanza aprendizaje construido desde el inicio del cuatrimestre ente docentes y estudiantes, al espacio íntimo de la supervisión, donde se habían planteado los conflictos, las dudas, las preguntas. Significaba invitar a ese lugar, donde los y las estudiantes habían sido hasta el momento protagonistas, a colegas que se encontraban transitando la intervención en tiempos de pandemia. Este espacio virtual tenía la característica que permitía la participación de estudiantes desde sus casas, desde un espacio público, y en algunos casos desde sus trabajos. El aprendizaje móvil permitía que las experiencias, las dudas, las preguntas y la construcción colectiva se hiciera también en la intimidad de cada espacio en particular. La vida personal, la laboral, la educativa y ahora el encuentro con los espacios de práctica se entrecruzaban en una virtualidad nueva.

En las tres comisiones que participarían del encuentro se trabajó previamente sobre el imaginario de una intervención frente al COVID-19, análisis que se cruzaba constantemente

con las propias experiencias personales transitadas por docentes y estudiantes frente a la enfermedad. A esta altura, era claro que el impacto de lo macrosocial sobre la singularidad y la vida cotidiana se veía con clara evidencia (Carballeda, 2020). Las situaciones de vulnerabilidad ya establecidas se vieron profundizadas y complejizadas, mientras se sumaban nuevas situaciones por ser atendidas. Los territorios y los campos de actuación sufrieron transformaciones profundas y rápidas. De esta forma, las múltiples transformaciones producidas en las relaciones sociales produjeron también cambios profundos, tanto en la formación como en la intervención del Trabajo Social. Así, como la enfermedad era resignificada en cada territorio, comunidad y singularidad, también el Trabajo Social requirió de nuevas resignificaciones. En los espacios de supervisión emergían dimensiones entrecruzadas, la singularidad de cada estudiante se veía configurada por lo macro social. Aparecían las dudas, los temores, los aspectos personales, los dilemas profesionales, la incertidumbre y cada vez más y nuevos interrogantes.

La plataforma virtual, en sintonía con la concepción de aprendizaje móvil en tanto la dimensión del tiempo, permitía nuevas instancias de participación. Dado que eran tres comisiones con horarios diferentes las y los estudiantes podían participar en forma diferida del conversatorio, lo que facilitaba la recuperación de la actividad en la clase próxima. Al mismo tiempo, el chat de la plataforma permitió la participación constante del estudiantado, en tiempo real y coincidente con las presentaciones de las colegas. De esta forma, la participación era conjunta y la construcción colectiva, en tiempo real.

Los ejes de la conversación con las colegas invitadas giraron en torno a las mismas preguntas que el estudiantado (y las docentes) nos hicimos durante la cursada: ¿Cómo se vio impactada la intervención cotidiana en este contexto de pandemia? ¿Cuáles fueron las nuevas estrategias que utilizaron? ¿Cuáles fueron las principales resignificaciones en el proceso de intervención? ¿Cómo fueron vivenciados estos cambios? ¿Cómo se vieron

impactados los vínculos dentro del proceso de intervención? Y por supuesto, la gran pregunta de la comunidad educativa ¿Qué pensaban las colegas, a partir de su experiencia en este contexto nuevo e inesperado, que era importante tener en cuenta para la formación profesional de los y las estudiantes?

Se seleccionaron para la actividad cuatro temáticas que subjetivamente consideramos relevantes para que fueran disparadoras del conversatorio:

- *trata de personas*
- *migración*
- *adultos mayores,*
- *asistencia directa*

Si bien algunas de las especialistas convocadas tienen alguna relación con la academia, el interés estaba en la praxis cotidiana del ejercicio de la profesión³. La particularidad del encuentro estuvo relacionada con que las expositoras no compartían sus hallazgos, certezas o verificaciones, no traían una propuesta teórica o metodológica cerrada, sino las incertezas, los temores, las angustias y emociones, que también se generan en la intervención, especiales en este contexto, aunque no siempre se las tome como insumo para el análisis.

Luego del intercambio con las profesionales del Trabajo Social, el estudiantado trabajó en las devoluciones del Conversatorio en dos aspectos principales. Por un lado, la síntesis y conclusiones a las que arribaron en función de lo debatido y, por otro lado, necesitaron expresar a través de medios más informales, aunque actualmente igual de importantes, como las

³ Compartimos el espacio áulico con las Lic. Edith Leiva y Lic. Mayda Franco, Coordinadora e integrante del equipo técnico respectivamente del Programa Nacional de Rescate y Acompañamiento a las Personas Damnificadas por el Delito de Trata, perteneciente al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; la Lic. Silvina Schiavi y la Lic. Barbara Brandauer, integrantes del equipo técnico de la Coordinación Técnica de Asistencia Social Directa y del Equipo de Migrantxs y Refugiadxs.

redes sociales, las percepciones y las emociones que les causó la actividad.

En función al análisis de las experiencias las y los estudiantes detectaron ejes comunes a pesar de la diversidad en los campos de intervención y experiencias presentadas. En primer lugar, destacaron que el contexto de ASPO ha modificado notablemente las formas de intervención, pero en ninguno de los casos la interrumpió. Esto convierte al Trabajo Social en una clara actividad esencial. Todos los grupos de practicantes concluyeron que, en la labor diaria, es fundamental tener herramientas para reinventar nuevas estrategias de intervención ante contextos nuevos o turbulentos. Visibilizando cómo las trabajadoras sociales crearon de manera artesanal nuevas formas de intervención frente a los diferentes escenarios presentados, concluyeron que la creatividad, es una característica propia del Trabajo social, que en esta pandemia tuvo un protagonismo particular. En sus relatos, las trabajadoras mostraron cómo ante la necesidad de reconfigurar sus intervenciones las resoluciones llegaron apelando a la creatividad y construcción colectiva.

Si bien los objetivos y propósitos de los procesos de intervención siguieron siendo los mismos, aparece con fuerza la importancia de poder generar intervenciones con encuadres y técnicas que se adecuen al contexto actual.

En este punto, se destaca que principalmente fueron los encuadres de las entrevistas y las formas de vincularse las que sufrieron notables cambios. La palabra, la escucha y la mirada con y hacia la otra, el otro, se posicionan como las principales herramientas que se ponen en juego a la hora de intervenir. Si bien se comprende que estos aspectos siempre están presentes, en la situación de pandemia tomaron una nueva relevancia.

Las experiencias compartidas invitaron a repensar también las condiciones laborales de las trabajadoras y sus equipos. En sus discursos se hizo visible que en la intervención se pone en juego no solamente lo profesional, sino también lo humano, lo personal, lo emocional y, como novedad, surge el miedo al

contagio, el autocuidado y el cuidado de sus familias. Ambas cuestiones, lo profesional y lo personal se entraman como nunca antes en este contexto particular, desdibujando los límites.

Esta vinculación entre lo personal y la intervención, se expresa en lo subjetivo, lo material y lo instrumental. Las y los estudiantes destacaron la empatía como una dimensión importante dentro del proceso de intervención, pero emerge un aspecto en particular. Existen diferentes formas de acompañar y contener a otro, pero la mirada fue definida como nueva forma de proximidad. No porque se presente como algo nuevo o no trabajado durante la formación, sino que se destaca porque toma otro lugar en las intervenciones. El desafío de la intervención en pandemia fue establecer nuevos modos de generar un vínculo de confianza con las otras y los otros, sin dejar de lado los cuidados pertinentes que se requiere tomar en esta situación de pandemia. ¿Cómo me vinculo con quien tiene guantes descartables, la cara tapada por un barbijo y una máscara, y guardapolvo quirúrgico? Se recupera, así, la mirada como sostén y espacio de construcción de relaciones.

El concepto de *amorosidad*⁴ aparece tanto en el discurso de las colegas como de las y los estudiantes, como aquello que mantuvo unidos los equipos y permitió focalizarse en resolver y reinventarse todo el tiempo. Tanto para llevar a cabo la intervención como para superar instancias de afectación emocional, por ejemplo, frente a duelos masivos, como el caso de la trabajadora social de una residencia de adultos mayores donde fallecieron la mayoría de ellos, lo que afectó su esfera personal.

Otro eje transversal en todas las experiencias y, que los y las estudiantes traen como *idea fuerza*, es la habilidad de “*tejedoras*” en este escenario de pandemia, porque no sólo buscaron nuevas alternativas de acción, sino que valorizaron y fortalecieron la

⁴ La categoría de *amorosidad* en los términos de Freire implica: Amor como una potencialidad y una capacidad humana que remite a una finalidad ético cultural y proporciona dignidad colectiva y esperanza utópica. La amorosidad se materializa como compromiso con el otro en solidaridad y humildad. (Freire, 1987)

articulación con otras instituciones y/o actores. Las estrategias se caracterizaron por ser colectivas, en conjunto. Si bien, no podemos pensar la intervención individual o solitaria, claramente la articulación entre colegas, organizaciones y actores territoriales se constituyó en la principal estrategia de intervención.

Finalmente, una idea que aparece más tímidamente es que a pesar del ASPO, en los barrios vulnerados se requirió de la participación de la comunidad aún para reinventarse, manteniendo el compromiso social y comunitario de cada la organización. Idea que se esperamos retomar con énfasis en las próximas actividades vinculadas a nuestro proceso de investigación. En palabras de los grupos de las y los estudiantes:

Coincidimos en la extrema capacidad que tiene el Trabajo Social de reinventarse y adaptarse incluso en los contextos más complejos, inesperados y de crisis, sobre todo en tiempos de crisis. Muchas veces nuestra profesión se inserta en instituciones que trabajan con aquellas personas que el sistema en todos sus formas y estamentos vulneró. Y ahí aparece la mano de nuestra profesión, que no solo busca restituir derechos sino encontrar potencialidades en cada sujeto. Esta es una de las grandes coincidencias que pudimos observar en las tres temáticas que se presentaron durante el conversatorio.

A las y los estudiantes les pareció sumamente impactante escuchar de primera fuente las experiencias de la intervención. Valoraron la posibilidad de acercar al aula la oportunidad de dialogar con colegas en el ejercicio de la profesión. Encontraron numerosas similitudes entre los aspectos planteados por las colegas y el desarrollo de sus propias prácticas formativas. Identificaron la imposibilidad de una intervención objetiva en términos positivistas, y reconocieron las emociones, los sentimientos, los temores personales como aspectos incluidos en la intervención. La participación fue notable, las preguntas

emergían sin dificultad y, finalizado el evento, agradecieron por la posibilidad de participar de este tipo de espacio.

El contexto actual está caracterizado por un alto nivel de incertidumbre. Para el Trabajo Social, como actividad esencial, el desafío fue la intervención en pandemia, estableciendo nuevos modos de generación de vínculos y rápidas reconfiguraciones. Los aspectos teóricos metodológicos dan fundamento y rigurosidad a la intervención, pero fue la dimensión instrumental la que requirió de rápidos cambios y creatividad en las estrategias. La incorporación de nuevas técnicas y la modificación de encuadres ya establecidos. Frente a esto, nos encontramos con la habilidad de las y los trabajadores sociales de sortear los obstáculos de las realidades dinámicas y de la búsqueda constante de alternativas para el accionar. Creatividad y trabajo en equipo, articulación y redes junto a la nueva categoría de amorosidad, se destacaron en el Trabajo Social en tiempo de pandemia.

Sin duda, en el diálogo, debate, socialización e intento de pensar y analizar colectivamente lo que significa y significó la intervención del trabajo social en tiempo de pandemia, aparece la politicidad como un aspecto central de la intervención profesional. Lo que significa una praxis de la profesión vinculada a acciones y reivindicaciones desde fuera y desde dentro del Estado que produjeron y reclamaron cambios sociales, políticos y económicos.

Además, las y los estudiantes vivieron la experiencia de forma particular y diferenciada a otro tipo de evento académico, el encuadre, la dinámica, y el eje de trabajo movilizaron estructuras, produjeron debates, los acercaron al Trabajo Social y los enfrentaron a aspectos no tan trabajados en la formación. vinculados a lo emocional y subjetivo. El impacto que produjo en sus subjetividades y concepción del trabajo Social quedaron plasmados en sus devoluciones evaluativas del evento.

Encontramos en esta actividad la posibilidad de un intercambio profundo con el campo social y disciplinar. No sustituye la presencialidad en territorio con los actores, pero en este contexto

nos aproxima, y un clima de confianza y escucha, es un espacio de mucha riqueza para estudiantes, docentes y colegas que nos visitan. Tenemos prevista la realización de un segundo conversatorio, esta vez junto a referentes de organizaciones comunitarias, que han sido por años referentes de los centros de prácticas de las y los estudiantes de Trabajo Social, con trayectoria en la militancia social, líderes y lideresas de barrios, con amplia trayectoria en el trabajo de base y en la defensa de los derechos desde los territorios. El objetivo es reflexionar sobre las transformaciones producidas en la intervención comunitaria y territorial a partir de la emergencia sanitaria nacional, el actual contexto de DISPO, las posibilidades de regresar al ASPO y lo que esto implicaría; así como exponer experiencias comunitarias, considerando las nuevas configuraciones territoriales. De esta forma invitar a la comunidad a ser parte del diálogo y de la construcción colectiva del conocimiento que la academia debe propiciar.

d. Los movimientos sociales y la intervención comunitaria en la proximidad

Como hemos señalado, nuestro proceso de investigación busca profundizar en el análisis de la propuesta pedagógica, la relación comunidad – universidad en el marco de las prácticas formativas en Trabajo Social y las capacidades de incidencia mutua para la transformación social que nos atañe, nos convoca y con la que nos sentimos comprometidas y comprometidos. En el marco de nuestro actual proceso desde el Programa CyTMA2 definimos tres ejes que consideramos fundamentales continuar con la profundización que enunciamos:⁵ la especificidad de las

⁵ Los tres ejes a los que nos referimos pertenecen a las dimensiones de análisis del Proyecto “Las organizaciones como escenarios de prácticas formativas en Trabajo Social. Reflexiones en torno a sus perspectivas y especificidades”, que como ya enunciamos estamos realizando en el marco del Programa CyTMA 2 y que está íntimamente vinculado con el este proyecto que se inscribe en el Programa Vincular.

organizaciones, fundamentalmente aquellas del sector de niñeces y adolescencias; la perspectiva de género, como eje transversal en las organizaciones transformadoras de lo social, interpeladas por las agendas feministas actuales; y la intervención comunitaria como dispositivo de las organizaciones, desde la territorialidad, el barrio, las tramas comunitarias, profundizando en los escenarios de intervención, los actores y la construcción colectiva.

En relación con este último eje, la intervención comunitaria, para comenzar a indagar y estudiar los aspectos relativos a los procesos socio comunitarios y territoriales recuperamos aportes desde la asignatura Trabajo Social IV – Grupo y Comunidad. La misma es una materia teórica, dictada en modalidad de taller; con una propuesta pedagógica participativa en la que el/la estudiante mantiene un rol activo, protagónico, proponiendo la superación de aquella perspectiva que concibe al estudiante como *“un sujeto pasivo que solo recibe conocimientos”* (Chinchilla Montes, 2015, p.5).

Buscamos visibilizar y debatir sobre los aspectos teóricos metodológicos, éticos políticos y la instrumentalidad del Trabajo Social en función del acercamiento real al estudio y conocimiento de procesos comunitarios y movimientos sociales. El acercamiento a dichos procesos, la participación, el conocimiento y comprensión de los procesos comunitarios es el eje principal del aprendizaje.

En este nuevo contexto, las y los estudiantes avanzaron en el conocimiento de los procesos desde fuentes secundarias, en la realización de entrevistas virtuales a referentes de los movimientos sociales, y produjeron un análisis de continua articulación teórica con la bibliografía que propone la asignatura. Estas producciones se constituyen en fuentes de información que permiten conocer y mirar críticamente procesos comunitarios en un contexto determinado.⁶

⁶ Las experiencias analizadas, movimientos sociales, procesos socio comunitarios u organizaciones fueron: Frente de Organizaciones en Lucha (FOL), Movimientos de Curas Villeros, Jóvenes por el Clima, Ni un pibe menos por

Es el propósito de este apartado analizar algunos de los tantos cambios que ha producido la pandemia del COVID-19 en los procesos territoriales y en los Movimientos Sociales y su comunidad, a partir del análisis de los trabajos realizados por los/as estudiantes en el primero y segundo cuatrimestre del año 2020. Se considera que conocer sus realidades actuales permitirá identificar el surgimiento de nuevas necesidades, distinguir el rol del Estado en ello y construir un diagnóstico de situación tendiente a implementar acciones transformadoras junto a la comunidad. Este análisis ofrece la posibilidad de vislumbrar desafíos para la intervención de los/as trabajadores sociales en estos espacios, y cómo debemos continuar preparándonos para ello desde la universidad.

Los movimientos sociales se configuran como procesos, y por lo tanto “*abiertos, inacabados y contingentes*” (Bidaseca, 2003, p.163) inmersos en una realidad social, cultural e histórica determinada, buscan llevar a cabo acciones colectivas tendientes lograr la conquista de derechos, la construcción de ciudadanía, satisfacer demandas, y brindan un proyecto alternativo que transforme lo que consideran injusto. Es decir, los movimientos sociales actúan como resistencia a un orden sociopolítico establecido.

La pandemia surgida con el COVID-19 implicó para los movimientos sociales notables cambios en su accionar. Son actores fundamentales en los procesos de transformación social y como protagonistas junto con la comunidad en las luchas culturales, es que han tenido que reinventarse, rediseñando sus propuestas en función de nuevas problemáticas sociales surgidas en un contexto político, económico y social inesperado y complejo.

Si bien el Estado implementó políticas públicas destinadas a brindar asistencia a empresas, a trabajadoras y trabajadores

la droga, Barrio Almafuerte. Urbanización de Villa Palito, Ni una Menos, H.I.J.O.S, Movimiento Teresa Rodríguez, Movimiento LGBTTTIQ, Movimiento de DDHH- Abuelas de Plaza de Mayo, Barrios de Pie, Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir, El Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE).

registrados y a trabajadoras y trabajadores precarizados, para disminuir las consecuencias del ASPO, las problemáticas sociales excedieron este accionar, por ello los movimientos sociales y la comunidad en su conjunto cobran mayor importancia. Debieron rápidamente reorganizarse alrededor de nuevas limitaciones y necesidades, afrontando tensiones, pujas de poder, escasa proximidad territorial.

Frente a ello, es pertinente diferenciar estos efectos, tomando dos sectores sociales distintos. El efecto del ASPO en movimientos sociales de sectores medios, contiene en sí diferencias con movimientos sociales de sectores populares. En este sentido, en los primeros, es posible observar que en esta crítica situación tomó fuerza el activismo digital como forma de visibilizar la agudización de las problemáticas sociales, manifestar reclamos o visibilizar sus luchas. Cabe mencionar aquí, las acciones llevadas a cabo, por ejemplo, por el movimiento social *Ni una Menos*, que desarrolló su encuentro anual del día 3 de junio de manera virtual mediante una actividad denominada: “Diálogos de la revuelta” en su Canal de *YouTube*; como así también el movimiento LGTTBIQ, que llevó a cabo la XXIX marcha en la Ciudad de Buenos Aires a través de las redes sociales, transmitida por la TV Pública, con la consigna “Ley para la Inclusión Travesti-Trans. Aborto Legal. Estado Laico”. También aquí se puede mencionar el movimiento social *Jóvenes por el Clima*, que desarrolló abordajes referidos a la problemática ambiental y su relación con el contexto pandémico. De esta manera, convocatorias, reuniones, encuentros, tareas de organización y gestión, comenzaron a requerir de otras estrategias comunicacionales, por lo que fueron afrontadas desde la virtualidad, para lo que las redes sociales asumieron un papel relevante.

La situación pandémica, también ha puesto de manifiesto la capacidad de los movimientos sociales para motorizar cambios. El sostenimiento de sus espacios de debate y discusión como las asambleas, se han visto imposibilitados; y con ello, la dificultad en la toma de decisiones, que impacta directamente en la orga-

nización y definición de cómo dar respuesta a la diversidad de situaciones que produce la pandemia. Este nuevo contexto, a su vez, pone de manifiesto, las desigualdades existentes y dificultades que implica la conectividad a internet y el obstáculo que esto constituye en la construcción colectiva en el contexto pandémico.

Respecto a los movimientos sociales de sectores populares, que poseen una fuerte impronta territorial, como es el caso del *Frente de Organizaciones en Lucha (FOL)*, modificaron sus reclamos al Estado en sus diferentes niveles para hacer visibles las nuevas necesidades de los barrios, plantearon propuestas que permitan atender los reclamos de los sectores más vulnerados. En este caso, propusieron un protocolo alternativo al del gobierno nacional, por considerar que este último no contemplaba la diversidad de realidades que atraviesan los barrios y las economías populares. Lo que permite visibilizar que el contexto de pandemia agudizó los problemas sociales y los conflictos entre diversos sectores del poder, por lo que aparecen nuevas luchas entre los movimientos sociales y el Estado.

En este contexto surge la necesidad de profundizar los lazos con otras organizaciones y actores sociales del territorio, por lo que, en conjunto con otras agrupaciones, el FOL puso en funcionamiento un plan de lucha que expresaba el pedido de la apertura de los programas de trabajo bajo el lema “*por una cuarentena sin hambre*”, con la instalación de ollas populares.

Asimismo, los/as referentes/as entrevistados/as de los movimientos *Mujeres Indígenas por el Buen Vivir*, *Barrios de Pie*, el *Nacional Campesino Indígena*, el *Movimiento de Trabajadores Excluidos* y *Ni un Pibe Menos por la droga*, también han manifestado con claridad que la situación problemática se ha agudizado con la pandemia, por lo que debieron modificar sus acciones de promoción, prevención, actividades recreativas, etc. por tareas tendientes a la asistencia, y gestionar recursos para la apertura de ollas populares, merenderos, copas de leche, comedores comunitarios, a fin de responder a la demanda social actual.

Estos encuentros que suceden en las ollas populares y comedores comunitarios en los barrios forman parte de la historia del territorio y, por lo tanto, de su comunidad; transitar esos espacios se constituye en una nueva forma de habitarlo, de construirlo. Es así, que se fortalece y regenera la trama comunitaria que, mediante el sostenimiento mutuo, una subjetividad compartida y el esfuerzo colectivo, encuentra respuestas a una problemática social.

Frente a esto nos encontramos con una diferencia profunda en cuanto a las formas de acción. Mientras en ciertos sectores sociales se cumplía el ASPO, sostenido sobre la “*salida al territorio*” desde las redes sociales, por otro, aparecen las necesidades en las condiciones concretas de existencia que obligan a salir dentro de la propia comunidad, en búsqueda de satisfacer las necesidades básicas; es decir, se impuso la realización de un aislamiento comunitario.

Los movimientos sociales no están ajenos a las realidades de quienes los componen, y si bien las transformaciones mencionadas han generado en algunos casos un fortalecimiento dentro de los mismos desplegando nuevas estrategias para su permanencia y subsistencia, en otros denotan las diferencias sociales. La decisión de ciertas organizaciones, de *salir a la calle* en contexto COVID-19, pone de manifiesto lo antedicho. Se puede citar el movimiento social FOL, antes mencionado, que sostiene que la *problemática del hambre* es una lucha que debe ser visibilizada. Hay una realidad, una necesidad, un movimiento social que contempla esto y una pandemia que agudiza estas problemáticas, la decisión de movilización implica a su vez, como movimiento dialéctico, la profundización hacia la propia comunidad para tratar de cubrir una necesidad primaria como alimentarse. Aquí no se trata de redes sociales, aquí se trata de una realidad que atraviesa a una comunidad que se ve obligada a *salir*, con los riesgos que esto conlleva, y de los cuales no están ajenos ni en desconocimiento, una decisión grupal, comunitaria, en contradicción con el orden social establecido, para poder

literalmente comer. Es posible pensar aquí, que la subsistencia, no implica obediencia.

En síntesis, a raíz de la situación pandémica, muchos movimientos sociales han transitado una fuerte transformación; debiendo abocar sus acciones a las necesidades surgidas recientemente por la agudización de las problemáticas sociales pre-existentes centrándose en tareas de emergencia y asistencia (mediante la apertura de copas de leche, comedores comunitarios). Y por el momento relegaron aquellas actividades de promoción, difusión, construcción de ciudadanía; dada la dificultad para poder concurrir a los territorios. Sin embargo, si bien muchas actividades se han visto paralizadas o sustituidas por otras, los movimientos sociales lejos de quietarse, lograron reinventarse manteniendo la misión que fundamenta su existencia.

5. CONCLUSIONES

Desde el inicio del proceso buscamos asistir y fortalecer las organizaciones centro de práctica de los niveles III y IV, porque la pandemia las estaba condicionando tanto en sus intervenciones como en pensarse activamente también en el marco de pospandemia. Ser parte de su fortalecimiento participando activamente en pensar los cambios y mejoras que deben hacer ahora o en un futuro inmediato nos permitió incidir en los servicios que cada organización brinda a su comunidad garantizando el acceso a sus derechos. Desde las prácticas formativas siempre buscamos tal incidencia. Sabemos que en ese camino también fortalecemos el desarrollo de los espacios formativos y la relación con las organizaciones centro de práctica, que como ya manifestamos, las consideramos actores fundamentales en el proceso de aprendizaje. Podemos terminado ya el proceso, confirmar que a lo largo del año se produjeron aprendizajes colectivos y resultados valiosos para las instituciones, las comunidades, las docentes y los y las estudiantes.

En este proceso investigativo contamos con diferentes experiencias como fuente de información, lo trabajado en las Práctica III y IV, y la asignatura teórica desarrollada en modalidad taller, Trabajo IV.

Tomamos los procesos en sus particularidades, y recuperamos desde allí el estado de situación de las organizaciones, así como los procesos de intervención de los que fuimos parte y en los que construimos colectivamente con otras y otros.

Actualizamos los diagnósticos y nos vinculamos con nuevas bibliografías que se producían y llegaban al aula, en la necesidad de nutrirnos de reflexiones que ya fueran realizadas en el mismo gran contexto de todas y todos.

Buscamos comunicar claramente que estábamos al servicio de las dinámicas institucionales, y que iríamos readecuando nuestros tiempos áulicos a la realidad de cada organización. Siempre buscamos hacerlo así, pero en esta crisis sanitaria intentamos hacerlo con mayor rapidez. Que nuestra presencia no fuera un obstáculo más para nadie, sino que pueda continuar siendo vivenciada como una fuente de aportes para la intervención.

En el recorrido de las experiencias se pudo dar cuenta de los aportes realizados, o de los que se están realizando actualmente y que seguiremos trabajando durante 2021, a las diferentes organizaciones y/o comunidades. Cada producción reflejó un proceso determinado, contextualizado en el escenario de pandemia, con las particularidades de cada organización centro de práctica.

Los mayores aportes estuvieron ligados a los objetivos de cada proyecto que pretendían fortalecer los procesos institucionales en un contexto de ASPO. Se constituyeron en resultados situados, que evaluaron oportunidades y limitaciones, y afrontaron la incertidumbre y desesperanza con análisis crítico de la realidad, intercambios, búsquedas bibliográficas y valoraron el trabajo en equipo, la escucha atenta y las miradas precisas.

Si bien los escenarios de las distintas organizaciones se veían desbordados por demandas que requerían abordajes asistenciales, la direccionalidad de los proyectos institucionales logró resistir los embates, a partir del rol clave de las y los practicantes. Cada uno de los cuatro proyectos finalmente se implementó, en contexto, con un fuerte acento en la instrumentalidad que exigía el ASPO, la integralidad, la promoción, y la centralidad que adquiriría la asistencia como derecho.

El proceso de la práctica formativa que nos ocupa en las Prácticas III y IV de la UNLaM ocurre en un espacio específico que se construye en la relación entre el aula y la organización en la que se desarrollan las acciones; y en un contexto social y territorial específico, donde la tríada estudiantes, referentes y docentes establecen sus vínculos en el marco de la intervención social, reconfigurar esto en el contexto de la pandemia fue el

gran desafío al que nos enfrentamos, y que aún continúa con centralidad para seguir reajustando el proceso pedagógico.

Creemos que no hay aprendizaje posible sin el encuentro con las otras y los otros, que es necesario el gesto colectivo, de intercambio recíproco, disfrute y esperanza; que necesitamos de la presencia, de la puesta en valor de todos los aprendizajes, en el que todas y todos enseñamos, y todas y todos aprendemos. El impacto de este proceso en las intervenciones es central, y desde allí retomamos el valor de la construcción de la confianza, la amorosidad y la creatividad para superar los obstáculos que se presentan a lo largo de todos los procesos, y finalmente, llegar a resultados valiosos en clave de transformación social, valiosos para la comunidad y para la universidad.

Analizamos los procesos de intervención, las necesidades que las organizaciones presentaban, los obstáculos que no dejaban de sumarse, y los llevamos al aula como insumo para el trabajo con las y los estudiantes que estaban vivenciando las mismas situaciones críticas en sus vidas personales, en su dimensión laboral, en su dimensión educativa, en las múltiples formas que la crisis asumió en cada familia, en cada barrio, en cada organización. Y las trabajamos como docentes a las que también la crisis nos interpelaba, y nos sigue interpelando, nos pide mejores respuestas en todos nuestros ámbitos, y que elegimos continuar construyendo en una trama de más formación y más esperanza, abiertas siempre al trabajo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- AQUÍN, Nora (2003). “El Trabajo Social y la Identidad Profesional”. *Revista Prospectiva*. Universidad del Valle. N° 8. Recuperado de *Prospectiva* 8,p.1-228,2003.pdf (core.ac.uk)
- BIDASECA, Karina (2003). “El Movimiento de Mujeres agropecuarias en lucha: acciones colectivas y alianzas transnacionales”. En: Jelin, Elizabeth (comp.), *Mas allá de la nación; las escalas múltiples de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Libros El Zorzal.
- CEI, M. (2006) La Red Nocional como herramienta cognitiva para el análisis de los procesos Sociales. Recuperado en: La Red Nocional Como Herramienta Cognitiva Para El Análisis De Proces... (slideshare.net)
- CARBALLEDA, Alfredo (2020). La intervención del Trabajo-Social en tiempos- de Pandemia. La-intervención-del-Trabajo-Social-en-tiempos-de-Pandemia-2.pdf (trabajo social.org.ar)
- CAZZANIGA, Susana. (2020) Trabajo social en la pandemia. Trabajo-social-en-la-pandemia.pdf (trabajo-social.org.ar)
- CUNILL, Nuria (1991). *Participación Ciudadana*. Centro latinoamericano de administración para el Desarrollo.- Chile. Recuperado: Cunill, Nuria, Participación ciudadana | Probidad en Chile
- CASALVIERI, Belén (2012): “Prácticas pre profesionales desde la perspectiva de los y las estudiantes de la Carrera de Trabajo Social”. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo
- CAMILIONI, Alicia. (1991) Alternativas para el régimen académico, *Revista Iglú* N° 1. Buenos Aires.

- DAVINI, M. (s/f). (2007) “Acerca de las prácticas docentes y su formación”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Acerca de las prácticas docentes y su formación (me.gov.ar)
- DE ALBA, Alicia. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (Edición 2010) *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Universidad de la República. Ediciones Trilce.
- FANELLI, Ana; MARQUINA, Mónica; RABOSSO, Marcelo. “Acción y reacción en época de Pandemia: La universidad argentina ante la Covid-19”. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109267/CONICET_Digital_Nro.947e5167-fdb0-4395-a8ce-dbbe0de57eea_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- FRANCO, Carlos (2005). *Participación en decisiones*. Perú: CEDEP.
- FREIRE, Paulo. (2004). “Pedagogía de la autonomía”. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- GARCÍA LINERA, Álvaro. “Estado, democracia y socialismo”. <https://marxismocritico.com/2015/02/25/estado-democracia-y-socialismo/>
- GIOVANNI BELUCHE, V. (2013). Artículo publicado en el Boletín informativo N° 10 – División de Educación Rural (DER) – Universidad de Costa Rica
- GIOVANNI BELUCHE, V.(2013) *Bio-pedagogía y pedagogía de la ternura en la educación universitaria* . Boletín informativo N° 10 – División de Educación Rural (DER) – Universidad de Costa Rica.
- GOMES DA COSTA, Antonio (2007) - *Pedagogía de la presencia*. Sau Paulo: Losada.
- KRAMER, R. (1999), “Trust and Distrust in Organizations”, *Annual Review of Psychology*, N° 50, pp. 569–598.
- LITWIN, Edith (2007) *.El oficio de enseñar*. Bs. As.: Paidós.
- LUHMANN, Niklas (1996). *Confianza*. México: Anthropos.

- MAMANI, Víctor Hugo (2008); “La Inserción en el proceso metodológico”. Aportes al Trabajo Social comunitario; Jujuy.
- MATUS, Carlos (1993). “Estrategia y Plan”. 10ma. edición (1972). Siglo XXI. México. // Capítulo I. Las condiciones en que se desenvuelve la planificación; y capítulo II. Los supuestos básicos de la concepción interna de la planificación- UNLa
- MOLINA,, María Gabriela; Velázquez, María Cecilia. (2006). Organización comunitaria y promoción social. Universidad de Lanús. UNLa – MDS – Argentina, Buenos Aires
- MONTERO, Mariza (2006): “Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria”. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto. (2009) La coherencia y la coordinación en las políticas públicas. Aspectos *conceptuales* y *experiencias*. En Acuña, Carlos, Martínez Nogueira Roberto y Repetto, Fabian. Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y la gestión Pública. Programa de Modernización del Estado. Jefatura de Gabinete de Ministros. Buenos Aires
- NIRENBERG, Olga. RUIZ, Violeta. BRAWERMAN, Josette. (2003) Programación y evaluación de proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós.
- NISIS, Sima (2000), Educación a distancia y responsabilidad ciudadana en una convivencia democrática en transformación en la convivencia, Santiago de Chile: Dolmen.
- PARISI, Patricia. (2020). Reflexiones en tiempos de Pandemia. Recuperado: Parisi-Reflexiones-en-tiempos-de
- ROGOFF, Bárbara. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En WERTSCH y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- ROZAS PAGAZA, Margarita (1998) “Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en trabajo social”. Buenos Aires: Espacio.

SCRIBANO, Adrián (2009) “¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? A Modo de Epílogo”. En FIGARI, C. y SCRIBANO, A. (comps.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires. CLACSO-CICCUS.

AUTORES Y AUTORAS

Melina Mora Aruj. Lic. en Trabajo Social. Docente e Investigadora UNLaM. Perito Trabajadora Social en Juzgado de Familia N° 2 de Ituzaingó.

María Fernanda Elvira. Lic en Trabajo Social. Docente e Investigadora UNLaM. Obra Social del Estado Fuegoño. Supervisión de equipos de operadores/as en las Casas del Buen Samaritano

María Victoria Farías. Lic. Trabajadora Social. . Docente e Investigadora UNLaM. Secretaría de Desarrollo Social - Programa Enviñ Podés, Municipio de La Matanza.

María Alejandra Fernandes Nunes. Lic. Trabajo Social. Mag. en Ciencias Sociales. Docente e Investigadora UNLaM. Observatorio Social de las Infancias – SENAF

María Florencia Fusca. Lic. en Trabajo Social. Docente e Investigadora UNLaM. Consejo Municipal de Chicos y Jóvenes de La Matanza. Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Secretaria de Desarrollo Social.

Lorena Beatriz Martín. Lic. en Trabajo Social. Docente e Investigadora UNLaM. Dirección de Promoción del Empleo y Formación para el Trabajo, Municipio de Morón.

Paula Pellegrino. Lic. Trabajadora Social. Docente e Investigadora UNLaM. Programa Envi3n Pod3s, Municipio de La Matanza.

Nadia Bel3n Romero. Lic. en Trabajo Social. . Docente e Investigadora UNLaM. Secretar3a de Desarrollo Social La Matanza, Servicio Local de Promoci3n y Protecci3n de Derechos de ni3os, ni3as y adolescentes.

Claudia Marcela Torres. Lic. En Trabajo Social. Esp. en Evaluaci3n y Dise3o de Programas Sociales. Mag. en Gesti3n y Dise3o de Pol3ticas P3blicas. Doctoranda en DDHH. . Docente e Investigadora UNLaM/UNLa. Agencia Territorial La Matanza – MTEySS.