

10.15446/ts.v26n1.109701

Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social y su reconfiguración durante la pandemia por covid-19

Pedagogical Itineraries in Question: Instituting that Reconfigure Teaching in Social Work and its Reconfiguration During the Covid-19 Syndemic

Itinerários pedagógicos interpelados: instituindo que reconfiguram o ensino em Serviço Social e sua reconfiguração durante a pandemia da covid-19

Clara Weber Suardiaz*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Pilar Fuentes**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Laura Zucherino***

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

cómo citar este artículo

Weber, Clara, Fuentes, María y Laura Zucherino. 2023. "Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social y su reconfiguración durante la pandemia por covid-19". *Trabajo Social* 26, núm. 1: ahead of print. DOI: 10.15446/ts.v26n1.109701

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 25 de agosto de 2023.

Artículo de investigación

* clarawebersuardiaz@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1716-3810

**pilifuentes08@gmail.com; ORCID: 0009-0007-9628-881X

***laurazucherino@gmail.com; ORCID: 0009-0000-5863-9710

Ahead of Print

Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social y su reconfiguración durante la sindemia por covid-19

El siguiente artículo apunta a una reflexión sobre el campo de la enseñanza-aprendizaje del trabajo social a partir del contexto de la sindemia por covid-19. Se estructura en torno de tres ejes: primero, describiremos las transformaciones en las formas de lectura y escritura en la virtualización de la enseñanza; segundo, intentaremos comprender cómo las estrategias de los y las estudiantes conjugan factores específicos de este espacio-tiempo; y, finalmente, recuperaremos el proceso de incorporación de contenidos aportados por los feminismos a la asignatura, como matriz epistemológica que cuestiona los instituidos y ofrece análisis innovadores para la formación académica.

Palabras clave: enseñanza; feminismos; pandemia; subjetividad; Trabajo Social; virtualización.

Pedagogical itineraries in question: Instituting that reconfigure teaching in Social Work and its reconfiguration during the covid-19 syndemic

The following article points to a reflection on the teaching-learning field of social work in the context of the covid-19 syndemic. It is structured around three axis: first, the transformations in the forms of reading and writing in the virtualization of teaching; second, we will try to understand how the practices/strategies of the students involve a combination of specific factors of this space-time; and finally, we will recover the process of incorporating contents contributed by feminisms to the subject, as an epistemological matrix that questions the instituted ones and offers innovative analyzes for academic training.

Keywords: Feminisms, pandemic, Social Work, subjectivity, teaching, virtualization.

Itinerários pedagógicos interpelados: Instituinto que reconfiguram o ensino em Serviço Social e sua reconfiguração durante a sindemia da covid-19

Este artigo aponta para uma reflexão sobre o campo do ensino-aprendizagem do Serviço Social, a partir do contexto da sindemia da covid-19, e está estruturado em três eixos: primeiro, as transformações nas formas de leitura e escrita na virtualização do ensino; em segundo lugar, trata-se de compreender como as práticas/estratégias dos alunos implicam

uma conjugação de fatores próprios deste espaço-tempo; e, Por último, resgataremos o processo de incorporação de conteúdos aportados pelos feminismos na disciplina, como matriz epistemológica que questiona os instituídos e oferece análises inovadoras para a formação acadêmica.

Palavras-chave: ensino; feminismos; pandemia; subjetividade; Serviço Social; virtualização.

Ahead Of Print

Nos presentamos, dimos nuestra clase y nos despedimos hasta la semana siguiente. Pero ese hasta luego de carne y hueso nunca se concretó: en una semana el país entero comenzó un período de permanencia dentro de casa.

Lo impensado, lo que no tiene registro en nuestras prácticas cotidianas previas ocurrió: calles vacías, silencios nunca oídos, abrazos suspendidos, besos prohibidos.

(D'Avirro *et al.*, 2022: 326)

La reciente sindemia¹ de covid-19 trajo una transformación en los modos de percibir el mundo y de organizar la vida social acerca de la cual, aún hoy, no tenemos claridad sobre sus consecuencias. En el campo educativo y más específicamente en el campo universitario, este proceso obligó a replantearse las formas clásicas de enseñar y aprender. La educación superior y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban hasta el momento se vieron transformados drásticamente. En este sentido, a las dificultades en las que se encontraba la universidad pública en nuestro país –producto de la crisis institucional y de hegemonía que instaló la globalización neoliberal²– se sumaron las propias transformaciones de ese evento completamente disruptivo que se instaló a inicios del año 2020. En el caso de nuestra práctica docente concreta, ello significó una transformación vertiginosa, dado que, en la misma semana en que se iniciaban las cursadas de ese ciclo lectivo, el gobierno nacional argentino dictó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Si bien al inicio presuponíamos que no se extendería por más de treinta o sesenta días, el mismo se prolongó por todo el año académico, en una lógica de renovaciones periódicas que contribuían a que

¹ La formulación de sindemia nos acerca a comprender que lo que transitamos no puede pensarse como un fenómeno netamente epidemiológico, ya que pueden identificarse las marcas del capitalismo y de la desigualdad que le son inherentes, tanto en sus condiciones de origen como en las lógicas de expansión y las dificultades que se presentan para la atención de las poblaciones. Tomamos este término desarrollado por Ricardo Horton (2020).

² “Distintos estudios han analizado la crisis de identidad de la Universidad pública que provocó el ciclo global [...] ello señala las dificultades que enfrentan las instituciones modernas –como la universidad pública– para reposicionarse en ciclos históricos de mutaciones aceleradas en un contexto mundial y local en que los sistemas educativos están crecientemente diferenciados, avanzan las tendencias mercantiles y las desigualdades sociales van en aumento; también señala una diversidad de posiciones y situaciones institucionales” (Carli, 2013: 34).

la “novedad” se reinstalara. Se produjo una alteración del espacio y el tiempo y se redefinieron los vínculos pedagógicos, las modalidades de comunicación y los desafíos para construir propuestas educativas inclusivas.

Nuestra experiencia docente se despliega en la asignatura Trabajo Social IV, de la Licenciatura de Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es una materia anual del cuarto año que pertenece al Trayecto de Formación Disciplinar, con una extensa carga horaria de cursos en diversos espacios: clases teórico-prácticas, seminarios metodológicos, tutorías y prácticas de formación profesional. En estas últimas los estudiantes³ se organizan en grupos de dos a cinco integrantes y desarrollan las prácticas en instituciones efectoras de políticas sociales de distintas áreas de intervención. Previamente convenidas y mayoritariamente correspondientes al sector público, entre ellas podemos nombrar: unidades sanitarias, hospitales, escuelas de distintos niveles, organismos de derechos humanos, programas de niñez y juventud, de géneros y diversidades, o bien en espacios de inserción comunitaria, como asociaciones civiles que trabajan con usuarios de salud mental, de consumo problemático de sustancias y/o violencias por razones de género, entre otras.

Desde el inicio de las restricciones a la presencialidad, asumimos un claro compromiso tendiente a garantizar o, al menos, a facilitar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Hemos sido interpeladas por nuestras tradiciones pedagógicas y sus supuestas certezas. La incertidumbre y la precariedad, constitutivas de lo social y de la conformación de sujetos, se presentó en aquellas condiciones con toda su crueldad y desafió con mayor intensidad nuestros proyectos políticos, en sus dimensiones socioprofesionales y académicas. En este sentido, la virtualización de la enseñanza configuró no solo un imperativo de la continuidad de nuestras tareas, sino también un reto: nos obligó a pensar de manera renovada y creativa la formación teórico metodológica, a asumir la emergencia de diversos interrogantes y a generar reformulaciones necesarias. Algunas de estas interpelaciones habilitaron actividades y revisiones que intentamos sostener en el regreso de la presencialidad

³ Este texto procura utilizar un lenguaje no binario, al referirse a colectivos de personas que son diversos tomando una marca de época, donde nuestros estudiantes se refieren a sí mismos de esa forma, para dar visibilidad política a las diversidades y disidencias.

a las aulas y a los centros de práctica. Nos ubicamos en la posición de debatir y reflexionar en torno de las prácticas que desplegamos los docentes y los estudiantes en este proceso, sin desconocer que la pandemia profundizó las condiciones de desigualdad social que se constituyeron en un obstáculo para la permanencia de muchos estudiantes. Asimismo, los docentes tuvimos que desplegar una serie de estrategias pedagógicas y didácticas para sostener los dispositivos educativos. En este sentido, en el presente trabajo recuperaremos esta serie de interrogantes y desafíos en torno de tres ejes de análisis nodales. En primer lugar, recuperamos el proceso de incorporación de contenidos aportados por los feminismos en la asignatura, a partir de entender que no solo permiten la construcción de una matriz epistemológica que cuestiona los instituidos, sino que habilitan análisis enriquecedores respecto de lo que la pandemia dejó, y aportan herramientas teórico metodológicas para los procesos de prácticas de formación académica.

En segundo lugar, nos proponemos indagar acerca de las transformaciones en las formas de lectura y escritura a partir de la virtualización de la enseñanza. En este marco, el proceso de enseñanza y aprendizaje adquirió otra estructura material y comunicacional. El escenario del aula se expandió a diversas instancias de encuentro con los estudiantes (clases sincrónicas, foros, muros colaborativos, tutorías), en donde las formas de leer y escribir se alteraron. Estas últimas cobraron centralidad y desplazaron a la oralidad, ante la ausencia de encuentros presenciales. En tercer lugar, intentamos comprender cómo en la coyuntura actual las prácticas/estrategias de los estudiantes –al ser complejas, híbridas, porosas–, conjugan factores y elementos materiales, educativos, tecnológicos y sociales específicos de este tiempo y de este espacio. Si bien la virtualidad es una dimensión constitutiva de las experiencias contemporáneas y produce subjetividades, en los espacios de producción donde se disputan sentidos, se crean nuevas prácticas y, en el mismo movimiento, se fetichizan procesos de conocimiento y obturan capacidades críticas.

De este modo, el sentido que orienta este artículo es recuperar y socializar las estrategias pedagógicas que desplegamos en esa difícil coyuntura y reflexionar a partir de las mismas respecto de las transformaciones necesarias en los procesos formativos de Trabajo Social en los escenarios contemporáneos.

Itinerarios en construcción: feminismos, epistemologías y conocimiento situado

La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Abarca, de manera concomitante, cambiar la sociedad, las normas, las creencias, al Estado y por ello puede ocasionar malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal.

(Lagarde, 1996: 6)

Comprendemos todo acto educativo dentro de un proyecto político académico y como una práctica situada que interviene en procesos de subjetivación. En este sentido, la incorporación de la transversalización de género en nuestra materia apuntó a producir análisis complejos sobre la realidad y constituyó también una apuesta por formar profesionales con un perfil crítico y un horizonte de respeto por los derechos y la diversidad en su ejercicio profesional.

Las proposiciones epistemológicas que instituyeron las bases de la ciencia moderna occidental fueron las premisas de neutralidad, objetividad y universalidad. A partir de las mismas, se creó la idea de que la ciencia está despojada de cualquier tipo de interés subjetivo y con la única finalidad de producir conocimiento verdadero, sin importar la situación de quien lo produce. De este modo, la producción científica se considera independiente del sujeto cognoscente y alcanza así la posibilidad de constituirse en un saber universalizable. En íntima relación con dichas bases, se construyeron dualidades que las dotaron de sentido y que continúan permeando las representaciones acerca de la ciencia o el saber científico. Cabe resaltar tres de las principales: las dicotomías mente-cuerpo, razón-emoción y objetivo-subjetivo, que no solo forman parte de la institución anteriormente mencionada, sino que permean los sentidos institucionales y las sociedades en su conjunto (Porta y Reija, 2022).

En este sentido, resulta fundamental enriquecer nuestra propuesta pedagógica con algunas de estas cuestiones, teniendo en cuenta que hay un 90% de estudiantes mujeres, 90% de profesoras mujeres y mayoritariamente intervenimos con población femenina, con lo cual son discusiones que atraviesan nuestro quehacer. Al respecto, Porta y Reija (2022)

mencionan tres rupturas centrales generadas por las epistemologías feministas, que resultan estructurantes de nuevas formas de pensar, sentir y hacer ciencia.

- a. Una crítica a la epistemología basada en un punto de vista masculino del mundo que consolida una perspectiva androcéntrica y una visión intencionadamente fragmentada del mundo.
- b. Cuestionamientos al sentido otorgado a la objetividad, como elemento rector y fin del conocimiento científico.
- c. Cuestionamiento de la neutralidad valorativa y de la forma hegemónica como se ha construido la relación entre la persona que conoce y la realidad investigada.

Estas rupturas nos advierten que las personas que conocen están situadas y, por lo tanto, el conocimiento es situado. La producción científica también refleja las perspectivas de la persona que lo produce y el lugar desde el cual lo hace. “Lugar y tiempo que no serán sólo una fecha y una dirección geográfica: es historia, cultura, clase, género, edad, pertenencia étnica y un largo y entramado etcétera” (Porta y Reija 2022: 50).

Diana Maffía plantea que el modo en que definimos las comunidades de saber es también el modo en que integramos las sociedades y construimos comunidades políticas. “El feminismo que practico (y la epistemología que lo sostiene) no nos invita a pasar de dominadxs a dominantes, sino a luchar contra todas las formas de dominación” (2020: 29). Los feminismos y sus rupturas epistemológicas denuncian que lo que escapa a la norma heteropatriarcal es invisibilizado o violentado. Reconocer estos procesos implica adoptar una perspectiva feminista e incorporar nuestras configuraciones de experiencia como trabajadoras sociales y docentes universitarias, en un campo altamente feminizado.

Visibilizar autoras mujeres, con todas las dificultades que las mismas tienen para entrar al mundo académico y de publicaciones, traer las discusiones sobre la ética de los cuidados al aula, revisar nuestras propias trayectorias a la luz de los debates feministas, incorporar la tensión histórica del lugar asignado a las mujeres por las políticas sociales y el Estado son cuestiones que intentamos que atraviesen nuestra currícula.

En palabras de Ahmed, “el feminismo está en juego en el modo en que generamos conocimiento; en cómo escribimos, en las personas a quienes citamos. Pienso en el feminismo como una obra en construcción: si nuestros textos son mundos, tienen que estar hechos de materiales feministas. La teoría feminista es construir mundos” (2021: 42). Es decir que las propuestas pedagógicas no pueden quedar cristalizadas en contenidos fijos. Por ello, la pandemia no solo fue un momento excepcional, sino que permitió interpelar nuestros itinerarios pedagógicos de manera que pudiéramos cuestionar estructuras arraigadas en la enseñanza y que deberemos revisar cada vez. La tarea de educadoras no consiste solo en transmitir contenidos, sino en presentar propuestas, itinerarios y entramados que permitan a les estudiantes configurar un perfil de profesional indagador, crítico e inconforme con las estructuras dadas e invisibilizadas.

Los aportes de los feminismos en los últimos años, en conjunto con los movimientos diversos como La Marea Verde, #niunamenos⁴, entre otros, en una carrera cursada mayoritariamente por mujeres y con docentes mujeres, propició la incorporación de nuevos contenidos curriculares que, a su vez, han permitido interpelar nuestras prácticas de enseñanza. Como plantea Sara Ahmed, “traer la teoría feminista a casa es hacer que el feminismo funcione en los lugares donde vivimos, en los lugares donde trabajamos. Cuando pensamos en la teoría feminista como una tarea para la casa, la universidad se convierte también en un espacio sobre el que trabajamos, así como un espacio en el que trabajamos. Usamos nuestras particularidades para cuestionar lo universal” (2021: 33).

La potencia que nos ofrecen estos debates exige un trabajo de construcción de nuevas referencias desde donde pensar, analizar y construir. No es un itinerario sencillo de llevar adelante, pero vale la pena problematizar la puesta en práctica de los actos educativos en estrecha relación con las transformaciones sociales y en el intercambio con nuestros estudiantes.

⁴ Movimientos masivos que se han dado en Argentina y diversos países de América Latina. La conocida como Marea Verde, refiere a un color que es sinónimo de la campaña en favor del aborto legal y seguro en Argentina (<https://abortolegal.com.ar/>). El movimiento Ni Una Menos (<https://niunamenos.org.ar/>) es un colectivo de protesta que se opone a la violencia contra las mujeres y las disidencias y su consecuencia más grave y visible: los feminicidios y los trans/travesticidio, que tuvo su primer marcha de protesta en el año 2015.

La tarea de revisar algunos instituidos: el aula, la oralidad, la escritura

En primer lugar, quisiéramos plantear algunos elementos ligados al carácter problemático de las prácticas de enseñanza en la educación superior en Argentina, que devienen de una contradicción estructural, conformada por la amplitud del acceso masivo de estudiantes al ámbito público universitario⁵ y la capacidad del sistema de absorber de manera adecuada su diversidad. Esta situación se complejiza al recibir estudiantes con trayectorias heterogéneas que no coinciden con los perfiles estudiantiles *tradicionales*⁶ y tienen una relación particularizada con las nuevas tecnologías. A su vez, respecto de los vínculos relacionales que establecen, las nuevas generaciones tienen una espacialidad y una temporalidad distintas. Se trata de estudiantes que reparten su tiempo entre estudio, trabajo y actividades de cuidado, con dificultades para apropiarse de las dinámicas y tiempos planteados por la institución universitaria de manera tradicional.

En segundo lugar, nuestra condición de docentes universitarias en Trabajo Social también tiene una particularidad, compartida con otras disciplinas, a la que Cruz refiere como una doble profesionalización: la profesión de origen disciplinar específica y la profesión de docente universitaria, de modo que “estos dos planos se articulan y constituyen un campo problemático y a problematizar” (2014: 47). Nuestra identidad como docentes se construye a partir de un campo académico institucional y secundariamente en el campo pedagógico, el cual no siempre ha sido valorado como necesario para ejercer la tarea docente. Los modos como reflexionamos acerca de la práctica del Trabajo Social no siempre problematizan los soportes conceptuales y metodológicos. La producción de conocimiento y actividades investigativas no contribuyen por sí solas a mejorar nuestras habilidades docentes y menos aún son trasladables de manera directa las competencias para el ejercicio de la profesión en diversas áreas de la política social. Dicho de un modo más coloquial, no basta ser una

⁵ Cabe aclarar que el ingreso al sistema público universitario es gratuito y no requiere examen de ingreso. El requisito de ingreso a la universidad es tener el título de escuela secundaria.

⁶ Referimos a una idea instalada como categoría ahistórica preexistente que, tal como cuestiona Carli (2012), supone una serie de atributos esencialistas que niegan el carácter relacional de la construcción “estudiante universitario”.

trabajadora social rigurosa y experimentada para poder desplegar la enseñanza de asignaturas en Trabajo Social.

Estas dos situaciones problemáticas fueron tensionadas en el contexto de la pandemia y permitieron relocalizar algunos interrogantes. En la transformación radical de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio y de virtualización de la educación, uno de los aspectos que resultó inevitable fue el pasaje de una mayoría de prácticas de oralidad, con clases presenciales, interacción espontánea frente a dudas y trabajos áulicos grupales con plenarios de debate, a una predominancia de actividades/acciones escritas.

La tentación inicial de “hacer lo mismo que presencial pero a través de las pantallas” no fue nuestra opción. Desde el inicio de las adaptaciones nos interrogamos por el engaño que esto suponía, a la vez que reconocíamos la inexistencia de condiciones objetivas para que esto sucediera. Por ejemplo: la presencialidad supone tiempos y espacios específicos: un aula física, con equipamiento, con espacio exclusivo para tal fin, sin ser compartida con otras clases, con otros convivientes. ¿Cómo proponer “hacer lo mismo”, sin estar en las viviendas particulares obligaba a compartir dispositivos, espacios, conexiones a Internet?, ¿cómo imaginar que docentes y estudiantes no estábamos atravesados por una reorganización brutal de los tiempos y los espacios, de las tareas cotidianas?, ¿cómo suponer que la angustia que nos atravesaba se esfumaría, imaginando un sujeto meramente racional que maximizaría beneficios frente a “quedarse en casa” realizando de modo casi autómatas “lo mismo que antes”?, ¿por qué suponer que docentes y estudiantes tendríamos habilidades o estaríamos dispuestos a adquirirlas de modo acelerado para las prácticas de “educación a distancia”? En este sentido, la reflexión compartida por el equipo –a través de encuentros en los que intercambiamos, discutimos, confrontamos, nos acompañamos– se centró en pensar la creación de un nuevo modo de desarrollar el dictado de la asignatura. Entre los cambios que se incluirían, el pasaje al dominio de lo escrito resultó sustantivo y múltiples herramientas debieron incorporarse.

Carlino sostiene que el concepto de alfabetización académica implica reconocer aspectos de la enseñanza que les facilitan a los estudiantes acceder a las culturas disciplinarias. En este sentido, alfabetizar académicamente requiere el despliegue de un

conjunto de acciones tendientes a favorecer la participación en prácticas discursivas contextualizadas, por parte de quienes transitan por la educación superior. En sus palabras: “implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” (2005: 20).

Si bien nuestra asignatura se encuentra en el cuarto año de la carrera, la intensificación de prácticas de escritura supuso, desde nuestra óptica, un doble movimiento. En primer lugar, que les integrantes del equipo docente revisemos nuestra propia capacidad y habilidad en la lengua escrita: desde su uso básico, pero poco habitual hasta entonces, para responder consultas vía correo electrónico, para explicar usos de herramientas del aula web, para proponer consignas, hasta el uso académico-pedagógico: es decir, produciendo materiales de clase, formulando trabajos prácticos adecuados a esta modalidad, cualificando las retroalimentaciones en los procesos de evaluación. Implicó también que la misma se realizará atendiendo a contenidos y formas de una manera más rigurosa, dado que los espacios para aclarar dudas verbalmente quedaron muy limitados.

En segundo lugar, obligó a poner énfasis en la enseñanza de la escritura intensiva. Como decíamos, si bien los estudiantes en cuarto año se han “adentrado” en los contenidos disciplinares, en el uso de vocabulario específico y en la estructuración académica de las producciones, la cantidad y calidad de tareas escritas (de diversas asignaturas) demandó construir un “ser estudiante virtual”, para quien la escritura adecuada era vital en términos de acreditación de saberes.

En este aspecto nos gustaría recuperar una serie de acciones sencillas que desplegamos como tácticas que contribuyeron a una apropiación integral de los contenidos de la asignatura y a la vez a fomentar prácticas de lectura/escritura académica. Algunas de las estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que implementamos fueron:

- Digitalizar toda la bibliografía obligatoria y complementaria.
- Escanear las tapas de los libros para identificar la obra de manera integral y realizar la contextualización de los autores, citar los nombres completos de los autores a fin de indicar y subrayar a las autoras mujeres.

- Ofrecer la posibilidad de la reescritura de sus textos de evaluación en la instancia de recuperatorios, a partir de incorporar las devoluciones realizadas a los exámenes parciales. Es decir, no imponer la elaboración de un nuevo escrito, en la mayoría de las situaciones, sino trabajar a partir de la reescritura (Candil, 2022).
- Proponer la posibilidad de trabajar en duplas en las evaluaciones y fomentar la escritura colaborativa, a fin de cuestionar ideas anquilosadas de la escritura como actividad estrictamente individual.

En este sentido, se apuntó no solo a reforzar la alfabetización académica, sino a ligar los procesos de escritura con las capacidades disciplinares y profesionales del Trabajo Social. Genolet al respecto plantea que la escritura permite asentar las prácticas y decisiones profesionales y las miradas sobre los problemas. Además, señala que la escritura conforma también la capacidad de abstracción, pues “da cuenta de una forma de pensar y la forma de estructurar un discurso, que tiene implicancias en la construcción de un sentido político para la intervención” (2007: 25).

La escritura resultó también una interpelación para el equipo docente, ya que nos permitió reflexionar en torno a la noción de correcciones como un momento que no debe ser ulterior y unidireccionado hacia lo normativo/calificativo exclusivamente. La escritura de devoluciones docentes de los trabajos solicitados a los estudiantes no centradas en subrayar el error, nos llevó a reemplazar la escala numérica de evaluación por una nota conceptual, a explicitar los criterios de corrección de forma más clara y a un trabajo de diálogo con los estudiantes, que en un principio exigían su nota numérica. Este tipo de evaluación requirió un trabajo exhaustivo de la práctica docente que permitió problematizar qué y cómo evaluamos.⁷ Construimos una grilla de seguimiento colaborativa con todos los docentes de la materia (un equipo amplio, de diecinueve docentes) que permitía ir evaluando las trayectorias de los estudiantes y viendo quiénes requerían de otras apoyaturas y/o tutorías, así como la elaboración de cronogramas detallados para cada uno de los espacios

⁷ La asignatura en cuestión no puede aprobarse de forma libre ni promocionarse, con lo cual la nota numérica de las evaluaciones parciales no influye directamente en la nota de acreditación de la materia que se construye en el examen oral, que sí requiere una calificación.

pedagógicos. Esta organización también nos permitió mejorar la coordinación entre espacios de la materia, afianzar la coherencia de contenidos y la comunicación entre docentes apuntando a una secuencia integral de contenidos.

Frente a la imposibilidad de desarrollar las prácticas de formación académica en la pandemia (debido a la restricción de circulación y a las condiciones de emergencia en que trabajaban las instituciones donde se hacen las prácticas) propusimos la *construcción de un territorio desde la escritura*. Cada equipo docente formuló alguna situación por la que habían atravesado años anteriores en las prácticas o presente en nuestros espacios de ejercicio profesional y las convertimos en una situación en torno de la cual fuimos trabajando gradualmente en el segundo cuatrimestre. Algunas de las dimensiones abordadas fueron: identificar las significaciones imaginarias sociales que conforman el campo particular⁸; el marco normativo que rige el sector; identificar y problematizar las políticas sociales del sector; analizar y proponer estrategias metodológicas e incorporar materiales audiovisuales.

En el caso del material audiovisual, también hicimos una propuesta con el resto de las asignaturas del mismo nivel (cuarto año)⁹ para compartir una actividad de debate en torno de una película¹⁰, con la finalidad de analizar significaciones sociales presentes, la noción de interdisciplina e identificar categorías de análisis que pudieran aportar las distintas trayectorias disciplinares. El material audiovisual operó como disparador de discusiones, a partir de ver qué aportes podría realizar cada asignatura y, lo que resultó inevitable en ese

⁸ La categoría significaciones imaginarias sociales (SIS) es central en el pensamiento de Cornelius Castoriadis, autor que trabajamos en la asignatura. Comprender las SIS que estructuran nuestro mundo es, a nuestro juicio, central para develar la complejidad de la conflictividad social. El autor señala: “esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan; evidentemente, utilizo metafóricamente los términos ‘encarnar’, ‘animar’, puesto que las significaciones imaginarias sociales no son espíritus, no son djinns” (2006: 78)

⁹ Las asignaturas fueron: Trabajo Social y Análisis Institucional, Derecho de Infancia, Familia y Cuestión Penal y Psicología de la Subjetividad y el Desarrollo.

¹⁰ La película elegida en conjunto fue *Pupille (En buenas manos)*, dirigida por Jeanne Herry, Francia (2018). Ver ficha en Filmffinity (<https://www.filmaffinity.com/es/film655026.html>).

contexto, partiendo de analizar el atravesamiento de la pandemia con el campo específico. Estos intentos buscaron suplir la ausencia de experiencia e intervención en las instituciones como espacio de formación y generaron algunos interrogantes interesantes. Si bien compartimos la decisión institucional de garantizar el derecho a la educación en el contexto pandémico, nos interrogamos: ¿es posible garantizar la calidad de la formación en este contexto?, ¿cuáles son las consecuencias formativas para dos cohortes que no tuvieron prácticas presenciales?, ¿cómo pensar la intervención como potencia transformadora, posibilidad de acción y dimensión fundamental del Trabajo Social?

Arriesgamos algunos supuestos, sabiendo que las consecuencias de este proceso aún no se vislumbran con claridad. El no tener prácticas presenciales se constituyó en un déficit de la formación, pues hay algo de la experiencia que no puede reemplazarse aún con baterías de ejercicios creativos. No obstante, su ausencia permitió valorizar un espacio de formación que presentaba en los últimos años una serie de conflictos: dificultades para concurrir a las prácticas en las inserciones institucionales, desconcierto frente al declive de las instituciones, dificultades para el análisis del propio quehacer, entre otras. También es necesario decir que las prácticas académicas por sí solas no despliegan instancias de enseñanza/aprendizaje. Como plantea Cazzaniga, “formar profesionales para la realidad encierra múltiples posibilidades que si no se abren en sus intencionalidades pueden quedar atrapadas tanto en las posiciones instrumentalistas como en las vanguardistas, ambas en algún punto funcionales a un sistema social que excluye” (2004: 90). Entendemos que la práctica sin interpelación teórica anula el sentido de la concepción de praxis y sus potencialidades para el aprendizaje.

Entramados desafiantes: virtualidades, enseñanzas, aprendizajes

Un desafío central de este itinerario ha sido pensar propuestas pedagógicas que tomen en cuenta las transformaciones subjetivas que implicó la virtualización forzada de la educación y el aislamiento obligatorio, no solo para el estudiantado sino también para los docentes. En algún sentido, evidenció cuestiones que ya estaban presentes, sobre las que no habíamos reflexionado, o dimensiones que permanecían latentes. La excepcionalidad compartida por docentes y estudiantes habilitó a repensar el tipo de relaciones complejas que

establecemos con las TIC¹¹ y el uso de la Internet, enlazado inevitablemente a las propuestas de producción de subjetividad del neoliberalismo. En la educación presencial docentes y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que desarrollan determinados contenidos con una propuesta didáctica particular. Se comparte la percepción de que estos procesos se realizan de manera sincrónica. Cuando la propuesta se traslada a un entorno virtual y se integran estrategias asincrónicas, entonces se fragmentan los espacios y los tiempos y se crean discontinuidades, evidencia de lo heterogéneo de los ritmos educativos (González y Martín, 2014).

Les estudiantes planteaban en este contexto que se encontraban cursando hasta siete asignaturas en un cuatrimestre, a fin de “adelantar en la carrera”. Esto produjo superposición de actividades y dificultades para sostener los espacios sincrónicos. Los mismos eran grabados y registramos numerosas visualizaciones en la plataforma de soporte. Con lo cual podemos inferir que las clases eran vistas en modalidad asincrónica para facilitar el curso, pero, en cuanto espacio de repetición que no propicia el diálogo, sin la construcción gradual de contenidos y repreguntas que sí ofrece el espacio áulico presencial. La experiencia de los espacios sincrónicos mostraba una gran cantidad de cámaras apagadas o personas cursando en espacios laborales o en trayectos del transporte público, lo que da cuenta de una capacidad estudiantil para la multitarea que nos interroga acerca de las posibilidades de apropiación crítica y las condiciones en que se establecen los intercambios. No obstante, en las instancias de examen final oral, revalorizaron la posibilidad de volver a ver las clases (grabadas) para su estudio.

Entre las ventajas de esta virtualización forzada suelen señalarse: el rompimiento de la barrera de la distancia y de la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio, sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva la vida cotidiana. Dadas estas particularidades de los entornos virtuales que tomó la educación universitaria en el aislamiento social preventivo y obligatorio, hay un carácter de ubicuidad y atemporalidad en el que se puede acceder a actividades asincrónicas sin necesidad de coincidir en tiempo o espacio con los demás actores sociales de la educación

¹¹ Técnicas de la información y comunicación. Así denominamos aquí de manera genérica el arsenal de herramientas ligadas a la educación mediada por tecnologías.

(Pereyra y Tarditti, 2021). Respecto a las desventajas, podríamos decir que en el retorno a la presencialidad algo de esta dinámica continúa, con serias dificultades para compatibilizar propuestas mixtas, sin dejar de reconocer que este proceso habilitó el cuestionamiento de las formas tradicionales en que veníamos enseñando y evaluando.

A su vez, en el proceso de virtualización hemos podido objetar ciertos presupuestos que persisten en el imaginario, como que los estudiantes leen todo en formato digital. La facultad ofreció una serie de becas para acceder a las fotocopias de los textos obligatorios que fueron utilizadas mayoritariamente. Los estudiantes plantearon que les resulta más sencillo estudiar desde el soporte papel, debido a que las operaciones de lectura, subrayado, notas y resumen resultan más efectivas. Esto se combina con el uso de teléfonos inteligentes y otras pantallas (tabletas, computadoras) que ya en su propio diseño ofrecen un recorte visual del material y que entendemos que presenta algunas dificultades para percibirlo como una obra integral. “Aunque dichos soportes faciliten una mayor disponibilidad y acceso a una amplia variedad de contenidos, algunas veces ciertos textos digitales son leídos y otras veces son simplemente usados. Acciones diferentes, significados diversos, usos variados” (Ayala, 2020: 20).

Para que los materiales de estudio funcionen se necesita de personas activas y críticas. Los estudiantes eligen el soporte, un formato, y comienza un proceso de diálogo con los contenidos: escribiendo anotaciones, resaltando, pegando notas, o las herramientas para crear comentarios, las negritas; añaden ideas, las interrogan, y así es como tiene lugar la interacción. No es un proceso automático con disponibilidad y acceso de materiales, sino que hay que propiciarlo en la labor docente.

Asimismo, otro asunto que involucra la virtualización obligatoria es lo que refiere Bonilla Molina (2020) respecto de cómo la crisis del covid-19 le permitió al capitalismo cognitivo del siglo XXI avanzar en aspectos vinculados a la educación dentro de un paradigma neoliberal. Esto implica la transferencia del financiamiento de los requerimientos mínimos de partida para garantizar el derecho a la educación a las familias, cuando debía ser responsabilidad de los Estados nacionales. Es decir, resulta más económico que el docente imparta sus clases desde su casa con sus propias herramientas de trabajo asumidas individualmente, a la vez que las familias deben procurarse una conexión de internet,

dispositivos adecuados, negociar el tiempo en su casa, entre otros. En este aspecto no es casual que esta modalidad haya venido para quedarse, a fin de abaratar costos, cargándolos a sus propios destinatarios.

En este sentido, los entornos virtuales de la educación se constituyen en productores de subjetividades en los que se acentúa la diversidad de recorridos, fundamentalmente individuales y ligados a las trayectorias biográficas de cada estudiante. En los relatos se advierten importantes desigualdades en el acceso a la educación superior universitaria en este contexto, fundadas en la diversidad de condiciones de estudio (tiempo y espacio, tecnologías disponibles, experiencias previas de uso de TIC) que se conjugan con desigualdades sociales preexistentes.

Michelson realiza un planteo interesante que se anuda a la producción de subjetividad en el neoliberalismo. Relata que en 2019 alumnos de Arquitectura de la Universidad de Chile “protestaron por algo nuevo: reclamaron estar cansados” (2021: 183), lo cual abrió el debate respecto de la carga académica y la salud mental de los estudiantes. El mismo se centró en que las nuevas subjetividades de los estudiantes serían demasiado “sensibles”, mientras que los profesores inscriptos en otro registro generacional poseen una moral de trabajo alienante. Podríamos decir que ni una cosa ni la otra, pero sí coincidir en el reclamo respecto del tiempo actual, que se hace insuficiente para todos. ¿Cómo enseñar y aprender sin tiempo o con poco tiempo, por parte de todos los actores involucrados? La autora afirma que “lo que revelan los estudiantes que protestan es que el tiempo tiene una dimensión política. Politizar el tiempo es sospechar que esa condición que parece estable y natural es variable y afectada por la ideología” (2021: 183).

El tiempo capitalista nos plantea que la falta de tiempo es un asunto personal, es un tiempo continuo presentificado, del hacer sin límites, que no da espacio al deseo ni a la política, (Michelson, 2021; Fisher, 2018). Y justamente la política es algo que requiere imaginación y asumir la falta de certezas. Algo de estas condiciones de producción de subjetividad se puso en juego en las aulas virtuales, y ahora presenciales, como la dificultad de cumplir con todas las obligaciones académicas, sostener los cursos y, en definitiva, permanecer en la universidad.

Respecto de las prácticas/estrategias estudiantiles como construcciones heterogéneas, porosas y a veces contradictorias, las mismas se constituyen en indicadores de época necesarios de atender para planificar las propuestas político-académicas. Asistimos a dificultades para el sostenimiento de las coordenadas clásicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que requerirán de nuestros esfuerzos analíticos para recalculer nuestras propuestas de formación, de modo que incorporen lo académico como político y que resitúen el tiempo para hacer/pensar como un entramado complejo que construye espacios colectivos para aprender, considerando el tiempo pasado, pero con una concepción del tiempo futuro, anudada al interrogante acerca de qué tipo de profesionales queremos formar.

Referencias

- Ahmed, S. 2021. *Vivir una vida Feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ayala, S. 2020. *El reinado del papel: prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bonilla Molina, L. 2020. “¿Coronavirus o reingeniería social a gran escala?”. Colección Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus 17. Buenos Aires: Clacso, 1-6. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15563/1/17-Luis-Bonilla.pdf>
- Candil, A. 2022. “Fraguar la lectura y la escritura. Alfabetización académica en una asignatura de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social (UNPaz)”. *Territorios. Revista de Trabajo Social*, 6: 105-120. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/1345>
- Carli S. 2012. *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. 2005. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva”. En J. Ossa (comp.), *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo Biogénesis, 17-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184.pdf>

- Castoriadis, C. 2006. "Las significaciones imaginarias sociales". En *Una sociedad a la deriva*. Buenos Aires: Katz, 75-92.
- Cazzaniga, S. 2004. "La formación de los profesionales como dimensión de la construcción disciplinar". *Revista Escenarios*, 4, núm. 8.
- Cruz, V. 2014. "Las prácticas de enseñanza en Trabajo Social: un ámbito de profesionalización necesaria". En G. Spasiuk y N. Balmaceda. (comps.), *XXI Encuentro Nacional de FAUATS. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje de Trabajo Social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 43-54. <http://www.fauats.org/wp-content/uploads/Libro-FAUATS-EAN-2013-Posadas.pdf>
- D'Avirro, J. *et al.* 2022. "Estudiar, criar, trabajar y escolarizar en casa: la encrucijada que atraviesan madres y padres - estudiantes universitarios en la pandemia covid-19". En N. Goren y G. Ferrón (comps.), *Desigualdades en el marco de la pandemia: nuevas configuraciones socioterritoriales*. José C. Paz: Edunpaz, 323-367. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/book/78>
- Fisher, M. 2018. *K-PUNK*, vol. 2: *Escritos sobre música y política*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Genolet, A. 2007. "El informe como modo de dar cuenta de procesos de investigación". *El informe*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 21-30. <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- González, A. H. y Martín, M. M. 2014. "La formación docente universitaria en escenarios digitales". En Glenda Morandi y Ana Ungaro (comps.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp, 1-14.
- Horton, R. 2020. Offline; covid-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396, núm. 10255: 874. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Lagarde, M. 1996. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Maffía, D. 2020. “Feminismo y epistemología: un itinerario político personal”. En D. Maffía (comp.), *Apuntes epistemológicos*. Cuadernos Feministas para la Transversalización. Rosario: Universidad Nacional del Rosario.

Michelson, C. 2021. *Capitalismo del Yo. Ciudades sin Deseo*. Buenos Aires: Paidós.

Pereyra, S y Tarditti, L. 2021. “Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes”. *Contextos de Educación*, 30, núm. 21: 23-32.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1229/1338>

Porta, S. y Reija, P. 2022. “Contribuciones de las epistemologías feministas y decoloniales”. En V. Cruz y N. López (comps.), *Transformaciones sociales contemporáneas. Interpelaciones al campo del trabajo social*. La Plata: Edulp, 47-63.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/144210/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y