HAL open science

EXPERIENCIAS DOCENTES EN TIEMPO DE CRISIS. TESTIMONIOS DESDE CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL EN CHILE

Sandra Iturrieta, Clement Colin

To cite this version:

Sandra Iturrieta, Clement Colin. EXPERIENCIAS DOCENTES EN TIEMPO DE CRISIS. TESTIMONIOS DESDE CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL EN CHILE. Manuel Loyola. Ariadna Ediciones, 1, 2023, Manuel Loyola, 978-956-6276-03-6. 10.26448/ae9789566276036.82 . hal-04314908

HAL Id: hal-04314908

https://hal.science/hal-04314908v1

Submitted on 5 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

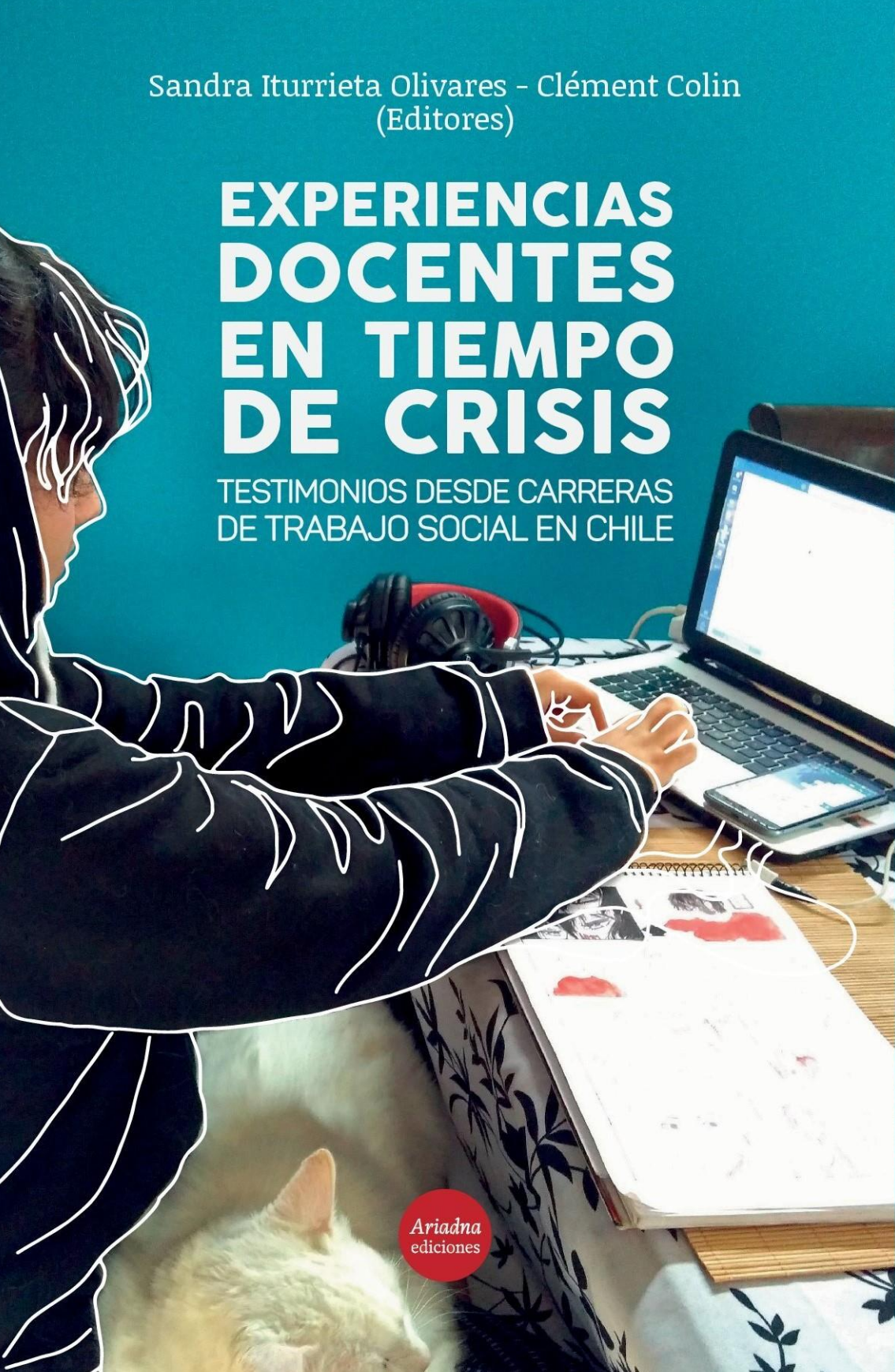
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Sandra Iturrieta Olivares - Clément Colin
(Editores)

EXPERIENCIAS DOCENTES EN TIEMPO DE CRISIS

TESTIMONIOS DESDE CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL EN CHILE



Ariadna
ediciones

Experiencias docentes en tiempo de crisis.
Testimonios desde carreras de Trabajo Social en Chile

Experiencias docentes en tiempo de crisis.
Testimonios desde carreras de Trabajo Social en Chile

Sandra Iturrieta – Clément Colin
Editores

ISBN: 978-956-6276-03-6
Santiago de Chile
Primera edición, octubre 2023
Gestión editorial: Ariadna Ediciones
http://ariadnaediciones.cl/
https://doi.org/10.26448/ae9789566276036.82

Portada: Matías Villa

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución

Obra postulada y/o ingresada a plataformas internacionales: Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) HAL Archives Ouvertes (Francia); UBL (Universidad de Leipzig), Humanities Commons; Historicum.net (Alemania); Pekín University Library; Scilit (Literatura científica), Humanities Commons (Open Access Book Network)
Todos los libros de Ariadna Ediciones cumplen con los requisitos de selección de originales de la SPI (Scholarly Publishers Indicators) y el proceso de evaluación por pares ciegos externos

Impreso en Talleres Gráfica LOM

Índice

Entre rememoración y reminiscencia: el desafío de la compilación de experiencias docentes en pandemia…….7
Clément Colin – Sandra Iturrieta Olivares

Memorias vivas de la pandemia

"La nueva normalidad" o el problema de la negación de un trauma social.13
Clément Colin

Juventudes, investigación y pandemia: de la frustración a la creación…….21
Sandra Iturrieta Olivares

Diario de campo de la pandemia: auto etnografía de una trabajadora social chilena en España……..33
Lorena Valencia Gálvez

Innovación en la formación de estudiantes en práctica de trabajo social y psicología a cargo del equipo docente profesional del Centro Familia y Comunidad de la Universidad Tecnológica Metropolitana…….43
Julia Cerda Carvajal – Luis San Martin Mena

Formación en pandemia y desafíos para el trabajo social

Análisis de la simbolización de actividades académicas realizadas en pandemia: sueños y desafíos para el trabajo social…….59
Paula Leiva Sandoval – Adriana Sanhueza Cisterna

Desarrollo de Pensamiento Crítico: el desafío de la autorregulación y autonomía en tiempos de pandemia……..69
Cristina González Campos

Experiencias educativas socio materiales……...79
Raúl Hozven Valenzuela

Más allá de las brechas de aprendizaje en contexto de pandemia: complejidades para la docencia y las experiencias de formación en el campo profesional de trabajo social……..89
Paola Marchant Araya - Lorena Valencia Gálvez

Storytelling y trabajo social inclusivo, aprendizajes docentes durante la sindemia por Covid 19……105
Ketty Cazorla Becerra

Experiencias docentes de adaptación e innovación en pandemia

Formación investigativa en tiempos de pandemia: los desafíos de la virtualidad……...121
Francisco Ramírez Varela

Formarse en movimiento: innovaciones y ajustes metodológicos para la enseñanza de la investigación con estudiantes de primer ingreso de trabajo social……...133
Gabriela Rubilar Donoso

Formación en metodología cuantitativa en trabajo social desde la perspectiva crítica: reflexiones desde la docencia en pandemia……153
Carlos Andrade Guzmán

Innovaciones y adaptaciones en la formación de estudiantes de primer año de trabajo social durante el contexto de pandemia por COVID19……...165
Daniela Giambruno Leal

Incertidumbre en la intervención social: tensiones y aprendizajes desde la formación universitaria de la práctica profesional en contexto de pandemia por COVID-19……...175
Yesika Herrera Soto - Claudio Montero Urrutia - Giannina Saéz Ulloa.

La docencia universitaria en pandemia y sus interrogantes abiertas……..197
Sandra Iturrieta Olivares – Clément Colin

Sobre las autorías……203

Entre rememoración y reminiscencia: el desafío de la compilación de experiencias docentes en pandemia

Clément Colin – Sandra Iturrieta Olivares

La pandemia por covid-19 y las medidas sociosanitarias implementadas por el gobierno chileno entre 2020 y 2021, han generado un quiebre en nuestras rutinas cotidianas. Una de sus implicancias, ha sido la obligación de repensar la geografía profesional y las formas de ejercer y pensar nuestras labores profesionales. En este sentido, ha provocado una desterritorialización del ser y del quehacer profesional que pasó de desarrollarse en un lugar social relacional formal, al espacio privado e íntimo del hogar. Esta salida del territorio profesional rutinario ha sido vivida muchas veces como una experiencia impuesta, en ocasiones injusta pues conlleva desigualdades sociales profundas y estructurales reflejadas en las condiciones materiales desde las cuales las y los sujetos profesionales hemos debido adaptarnos a tales cambios. A la par, esta desterritorialización repentinamente impuesta también ha significado la apertura de nuevos espacios para la creatividad e innovación, que, como aprendizajes de nuevas dimensiones del quehacer profesional, hasta antes ignorados, se han anidado en nuestras cotidianeidades impelidas a volver a rutinizarse, pero ahora incorporando las nuevas experiencias vividas y los nuevos saberes alcanzados.

Esta situación se verifica particularmente en la docencia universitaria, cuya particularidad es la recursividad plasmada en profesionales que trabajan formando profesionales, de lo que deviene en un sinfín de premisas, desafíos, anhelos, e incertidumbres cotidianas, todas ellas sustentadas en una delimitada y particular impronta ético-política materializada en cada una de las actorías interactuantes en el proceso formativo, cuyas intersubjetividades moldean de formas particulares, a la vez que generales, el trabajo en esta área.

En este campo laboral, pasamos en algunos días de un deber de presencialidad física en las oficinas y las aulas, a la obligación de reorganizar nuestras prácticas y quehaceres docentes desde un quehacer virtual improvisado y realizado desde los hogares y los espacios de privacidad. La medida excepcional de aislamiento en casa y de virtualización de los quehaceres docentes ha finalmente durado casi dos años. Es decir, un tiempo considerable y suficiente para demostrar nuestras capacidades para crear, inventar e innovar frente estas situaciones inesperadas. Sin embargo,

este cambio drástico y vivido con impotencias, miedos e incertidumbres, hoy, se considera como un momento perteneciente al pasado reciente y como una pesadilla de la que ya salimos. La proclamada "nueva normalidad" está bien presente y aplasta, con sus normas y sus reglas, todo el espacio de creatividad y de experiencias que se han ido desarrollando estos dos años de pandemia y virtualidad. Pareciera entonces como si un velo de sombra oscureciera la idea de que las profesiones son construcciones sociales que van evolucionando a la par que las sociedades en las que se desarrollan. Las profesiones, como objetos abstractos personificados en quienes las desempeñan, así como en el ejercicio docente de quienes les forman, han vivido durante el período pandémico una abrupta desterritorialización/reterritorialización por no poder acceder de la forma tradicional al lugar de trabajo, que como materialidad y como espacio relacional basado en subjetividades y experiencias compartidas, va esculpiendo el ser profesional, sus continuidades y rupturas. Este cambio y obligada continuidad, evidencia la relevancia de testimoniar lo experienciado en este campo laboral en pandemia.

Partiendo de esta constatación, en el presente libro nos hemos propuesto reconstruir y compartir las memorias de estas experiencias docentes vividas durante la pandemia. Con ello intentamos responder a una doble necesidad. Primero la necesidad de no olvidar lo que ocurrió y cómo se ha vivido desde las propias experiencias desbordadas de subjetividades. Segundo, la necesidad de rescatar estas experiencias y de rememorarlas, en otras palabras, de hacer memoria para pensar el futuro. De esta forma, sostenemos que el futuro del quehacer docente y profesional no se puede pensar sin tomar en cuenta las experiencias pasadas y, en este sentido, aquellas vividas durante la pandemia.

Hemos pensado este libro como una compilación de reflexiones, experiencias, descubrimientos y trabajos realizados y vivenciados durante el periodo de la pandemia. Se busca mostrar que, dentro de la tragedia que ha representado esta crisis sociosanitaria para muchas personas, hemos podido generar espacios individuales y colectivos de reflexiones, innovaciones y creaciones en las formas de hacer docencia, y que merecen ser rescatadas, compartidas y puestas al servicio del futuro. Es con este foco que este libro quiere darnos voz a nosotros y nosotras que tuvimos que reinventarnos y reinventar nuestras prácticas y estrategias, en medio de la crisis sociosanitaria de la que hemos sido testigos.

Las reflexiones y las experiencias compartidas en este libro se basan en un esfuerzo de memoria realizado por docentes de las carreras de trabajo social de distintas universidades de diferentes regiones del norte, centro y sur de Chile, en el entendido que las carreras como trabajo social, y en general las

vinculadas a la intervención social, han sido particularmente afectadas por los cambios generados por las medidas sociosanitarias. El trabajo en terreno y las prácticas profesionales in situ son el corazón de esta formación, por lo que la imposibilidad de tener contacto físico entre las personas, y el cambio de las interrelaciones con las materialidades y subjetividades, ha implicado repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es por este motivo, que nos pareció central otorgar visibilidad a estas vivencias, exploraciones y tentativas de reinventar un quehacer docente imposibilitado debido a su desterritorialización y reterritorialización forzada.

Las y los autores que participamos en la elaboración de este libro mediante un capítulo, aceptamos rememorar estos tiempos de pandemia a veces difíciles, impregnados de dudas, cansancio, expectativas incumplidas, y hasta hastío en ocasiones. En algunos casos hubo cercanía con la enfermedad, muerte y duelo producto de la pandemia, lo que convivió con la esperanza en el futuro, cimentada en el ímpetu por lograr, de un modo o de otro, cumplir con el cometido de formar profesionales de calidad en nuestras universidades. Desde la interpretación de nuestros propios recuerdos, describimos y narramos las experiencias docentes. A veces con vigorosidad, otras veces con más distancia, todas las autorías jugamos el juego de plasmar y transparentar en estas páginas nuestros sentires y subjetividades acerca de estas vivencias. Por otra parte, el acto mismo de escribir, de narrarnos a través de estos recuerdos y estas experiencias, hace a veces resurgir más memorias. Entre rememoración y reminiscencia, hemos concebido este libro como un ensayo colectivo, testimonio de un momento pasado reciente, desde el cual podemos elaborar distintas propuestas para el futuro docente en trabajo social y en otras profesiones vinculadas a la intervención social. Este libro está entonces pensado como una invitación a tomar el tiempo de pensarse en un mundo de cambios cada vez más vertiginosos. Es decir, como un acto político de resistencia contra los flujos y las dinámicas académicas actuales basadas en el olvido y el "ir hacia adelante" permanente. Este libro se puede así pensar como un soporte a la reminiscencia. Leyendo las experiencias ajenas que presentamos en los capítulos, ustedes como lectoras o lectores pueden también recordar sus propias experiencias y retomar el hilo de sus reflexiones pasadas a la luz de su situación presente. Se trata así de una invitación para pensar(se en) el tiempo y sus lecciones.

Este compilado de ensayos y textos se organiza en tres partes. La primera se compone de cuatro capítulos en los cuales expresamos y compartimos memorias vivas de la pandemia. Si bien se trata de reflexiones y pensamientos basados en la interpretación de recuerdos de momentos pasados, las experiencias asociadas con estos períodos siguen jugando un rol importante en nuestros pensamientos y acciones actuales. Es desde estas

vivencias pasadas y actuales que formulamos propuestas para la docencia y la convivencia universitaria. La segunda parte del libro se constituye de cinco textos en los cuales proponemos una reflexión acerca de la formación, desde experiencias docentes propias o ajenas en las carreras de trabajo social de las universidades chilenas. Las propuestas formuladas en estos capítulos muestran cómo la pandemia ha podido ser un momento adecuado para pensar la formación en trabajo social y su perfil de egreso, así como también el tipo de campo laboral hacia el que se orientan las futuras cohortes de profesionales del trabajo social. Entretanto, la última parte del libro agrupa capítulos en los cuales compartimos experiencias de innovación y de creación tanto en las estrategias como en las metodologías implementadas para desarrollar las docencias virtuales. El conjunto de estas experiencias y sus propuestas reflejan el espacio diverso y rico de creaciones e innovaciones que se ha ido generando a raíz del quiebre provocado por la pandemia.

Sobre las bases anteriores es que te invitamos a través de la lectura de estas páginas, a sumarte a este acto político de resistencia mediante la rememoración y reminiscencia del pasado reciente.

Memorias vivas de la pandemia

"La nueva normalidad" o el problema de la negación de un trauma social

Clément Colin

Introducción

En este capítulo, defiendo la idea que estamos actualmente viviendo en una sociedad postraumática que se niega. La violencia de Estado en Chile se ha manifestado durante 2020 y 2021 a través de la violación de derechos humanos tan básicos y fundamentales como la libertad de movimiento y la libertad de reunión. Las medidas de restricción y las amenazas a los derechos humanos y libertades individuales y colectivas han superado en tiempo, en intensidad y en amplitud a aquellas implementadas en la mayoría de los países del mundo. Bajo un discurso paternalista, protector y conservador, las decisiones tomadas por el Estado chileno han provocado un malestar subjetivo compartido a escala nacional, que se concretó en el aumento de problemas de salud mental afectando a personas de diferentes rangos socioeconómicos y etarios. El reordenamiento del tiempo cotidiano, la construcción de otro equilibrio entre vidas laboral, familiar e individual, y el repliegue social han generado nuevos tipos de malestares subjetivos o han profundizado aquellos que ya existían. En contraposición a este fenómeno, la "vuelta a la normalidad" se ha transformado en un leitmotiv y un discurso normalizador y totalizante que dificulta cualquier crítica o cuestionamiento al respecto, aunque ha podido generar también otros tipos de malestares subjetivos vinculados con este reencuentro con otros, y lo que implica en término de problema sociopsicológicos. El mundo académico y universitario sigue este camino. Desde el Ministerio de Educación y bajo la influencia del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, se impuso la "vuelta a la normalidad" en las universidades como una prioridad para el año 2022, aunque la pandemia sigue afectando estudiantes, profesoras, profesores, funcionarias y funcionarios.

Lo que llaman "nueva normalidad" es valorizada, fomentada y defendida no solamente por las autoridades universitarias, sino también por el estudiantado y el mundo académico. Esta situación se puede interpretar como un anhelo de hacer desaparecer o hacer invisible un periodo de casi dos años. Una etapa hecha de tensiones, frustraciones, malestares y miedos. Un periodo oscilando entre adaptaciones, resignaciones y resistencias. La negación de lo ocurrido aparece como un fenómeno típico asociado con las vivencias de una situación traumática. Sin embargo, en este capítulo, parto

de la idea que negar el pasado reciente no es una solución adecuada para volver a un cierto grado de "normalidad", entendida como una sociedad sin mayor problema de salud mental asociado con el retorno a la presencialidad. El "ir adelante" sin tomar un tiempo ni construir un espacio de reflexión y discusión acerca del trauma social compartido y vivido durante la pandemia, me parece una decisión que iría en el sentido inverso de la construcción de la "nueva normalidad" tan deseada.

En este capítulo, busco primero pensar las medidas covid-19 como un periodo productor de un trauma social compartido a escala nacional y segundo reflexionar en cómo evitar la negación de este trauma que se está estableciendo en la actualidad. Argumento que la construcción de lugares de reconocimiento y de memoria de este trauma social – sean materiales y permanentes o inmateriales y efímeros – podría ser una alternativa adecuada para pensar los malestares vividos actualmente por el estudiantado y una parte del cuerpo docente. A partir de esta reflexión, se propone y discute la idea de negación del trauma social pandémico latente en las poblaciones estudiantiles y la ciudadanía chilena en general, como característica principal del régimen emocional y político actual.

Las medidas covid-19 como trauma social

En Chile, cuando se habla de trauma social, las y los autores y la sociedad civil se refieren muchas veces al periodo dictatorial de 17 años que ha conocido el país entre 1973 y 1990. Se refiere a los distintos dispositivos de control social y de violencias simbólicas y físicas perpetradas por el Estado chileno hacia una parte de su propia población. En este marco, el trauma es abordado como una experiencia humana total que "que moviliza y perturba al individuo en toda su conformación biopsicosocial" (Mandariaga, 2018, p.77). Se trata de un fenómeno también colectivo pues tiene efectos no solamente en el cuerpo físico y la psique de una persona, sino también en sus relaciones sociales que desarrolla y los colectivos humanos a los que pertenece. En este sentido, el trauma puede influir directamente en la cultura afectiva (Le Breton, 2012) compartida por una comunidad local o nacional. En este contexto, el trauma colectivo dejado por la dictadura no se ha resuelto con el periodo de transición a la democracia de los años 1990 y ha viajado transgeneracionalmente (Mandariaga, 2018) hasta afectar a las nuevas generaciones actuales que participaron del estallido social chileno en 2019. Estas mismas generaciones que hoy son parte del estudiantado de las universidades; de los centros de formación técnica, y de institutos profesionales.

El carácter transgeneracional del trauma social se ha podido expresar de distintas formas durante el Estallido Social. No solamente en las

reivindicaciones y los discursos que hacían referencia a la Unidad Popular, a la dictadura y a la transición, sino también en las prácticas, las emociones y las memorias movilizadas durante las marchas y los actos públicos (Ortiz, 2019; Vargas, 2021). Por otro lado, el Estado ha demostrado su capacidad y eficiencia en reproducir su autoritarismo a través de prácticas de violencia y amenaza a derechos humanos durante esta revuelta popular. Podemos así observar una suerte de continuación histórica en el trauma (Mandariaga, 2018) asociado con el autoritarismo de Estado en Chile. Esta reproducción de la represión estatal durante el estallido marca así un nuevo hito en el trauma social como cultura afectiva impuesta en Chile.

En la continuidad de este trauma, la pandemia surge como un periodo durante el cual el Estado ha podido no solamente evitar la profundización de la revuelta popular del 18 de octubre, sino que también reasumir y promover su autoritarismo y su poder sobre la población a través de medidas liberticidas, justificándolas y legitimándolas desde argumentos científicos compartidos y fomentados por las organizaciones internacionales. La violencia de Estado se concretó no solamente a través de medidas y reglas, sino también a través del ejercicio de su aplicación por medio de la presencia de la armada y de los carabineros en los espacios públicos. La culpa, el miedo, y la amenaza eran centrales y omnipresentes en los discursos oficiales funcionando como la base de un régimen emocional (Reddy, 1997) controlador y reductor de libertades. Es en este marco que, de una política del cuidado opresora y orientada solamente hacia la protección de la salud física y corporal de las personas, el Estado progresivamente integró el problema de la salud mental provocado por sus propias medidas, pero limitándolo esencialmente a una visión individual y psicologizante, ignorando e invisibilizando su raíz social y política (Pincheira, 2021). Aunque el problema del malestar subjetivo estaba claramente asociado al encierro y al repliegue social, el Estado lo ha reducido a un problema psicológico individual, haciendo imposible cualquier crítica o cuestionamiento hacia la forma y la intensidad dadas a estas medidas.

El contexto universitario se inserta y participa de estos procesos contradictorios. Las universidades en Chile cerraron sus puertas a fines de marzo 2020, es decir mucho antes del establecimiento de medidas estatales tomadas contra la difusión y la transmisión del virus SVARS-COV-2. Frente a la inacción del Estado, la primera reacción de numerosas instituciones fue tomar la iniciativa de cerrar para buscar preservar la salud de sus trabajadoras y trabajadores y de sus usuarias y usuarios. Este encierro dio nacimiento a múltiples iniciativas y estrategias docentes para seguir el abordaje de contenidos, desde la construcción de un espacio virtual compartido. Necesario, pero precario en un primer instante, este momento

que se pensaba como transitorio se ha instalado durante meses. A un bricolaje de los primeros momentos, se vino agregar la incertidumbre y luego el miedo de salir nunca más del encierro y del compartir vía el espacio virtual. De la necesidad de proteger la salud de las y los estudiantes y profesores, se generó un malestar compartido y un sufrimiento provocado por el hecho de no ver la salida de la soledad y del repliegue. Este trauma social compartido a escala global ha sido vivido con más violencia aún para estudiantes universitarios en edad de construir su vida adulta y su experiencia ciudadana desde el encuentro con otros. Es en este marco que se evidenció con más fuerza que la universidad es más que un lugar de formación, un centro de construcción de la ciudadanía desde el pensamiento y la reflexión crítica. Sin embargo, las medidas de restricción de libertades tomadas a partir de mayo 2020 por el Estado chileno han imposibilitado esta experiencia de construcción individual y colectiva para las distintas generaciones. Paradojalmente, la vuelta a la presencialidad, si bien ha sido pensada con momentos de transición, ha sido vivida por una parte del estudiantado, con la misma violencia y brutalidad que la decisión de encierro.

Fin de las medidas covid-19, fantasmas y negación del trauma

Durante casi dos años, vivimos el encierro, o por lo menos, tuvimos la obligación de seguir los anuncios y las decisiones semanales del gobierno y de cumplir con las medidas impuestas. Luego de este periodo, entramos a partir de fines de 2021 en un tiempo con restricciones más flexibles, permitiendo un retorno a una vida que podría parecer "normal", en el sentido de que parece cumplir en gran parte con los mismos estándares e idénticas condiciones de la vida que teníamos antes de la pandemia. En otro trabajo (Colin, 2021), argumenté que, con la llegada de la pandemia, vivimos una transición de un registro emocional (Reddy, 1997) vinculado con el estallido social chileno y basado en una cierta libertad de expresión emocional en el espacio público, a un régimen emocional dominado por el sufrimiento y el repliegue social, ya sea individual, familiar o comunitario. Con esta "nueva normalidad", argumento que hoy pasamos a otro régimen emocional que se construye desde la negación de un trauma social compartido que se basa en la búsqueda de la reproducción nostálgica conservadora (Boym, 2001) de un pasado que ya no es y que no se podrá repetir.

Frente a esta situación, la idea de "nueva normalidad" universitaria ha intentado en sus inicios dar cuenta de esta aporía, buscando una cierta flexibilidad y un nivel de comprensión y de empatía mayor hacia docentes y estudiantes. Sin embargo, muy rápidamente, las políticas y las acciones fomentadas por las autoridades universitarias han mostrado otra realidad. Si

bien se reivindicó un periodo de transición, se solicitó después de dos meses, una completa presencialidad a las y los estudiantes, volviendo a un control de la asistencia, como si la pandemia no nos hubiera enseñado a trabajar en la flexibilidad y a dar un espacio de confianza hacia la responsabilidad del estudiantado. Además, aunque la copresencialidad es claramente una necesidad en muchas ocasiones, facilitando y participando del proceso de aprendizaje y de construcción del ser estudiantil, existen también otras instancias en las cuales quizás hubiese sido mejor fomentar una docencia más flexible e híbrida. Aquí, me refiero por ejemplo a clases con gran número de estudiantes. Pero, independientemente de la forma más adecuada para hacer docencia hoy, y de los problemas asociados con la construcción del ser estudiantil, en este ensayo, invito a pensar el periodo post pandémico como un lugar fantasmagórico y distópico productor de malestar subjetivo y de problemas de salud mental para el estudiantado y el cuerpo docente.

Caminando por los pasillos de la universidad, las unidades académicas y las oficinas o haciendo clase en las aulas, es posible darse cuenta de que la universidad se ha transformado en un espacio lleno de fantasmas de diversos pasados. Pasados que tienen tanto que ver con los años anteriores al estallido social, con la revuelta popular del 18 de octubre de 2019, como con la transición híbrida desarrollada durante el segundo semestre de 2021, y que fue una experiencia previa a la "vuelta a la normalidad" del primer semestre 2022. Estos aparecidos, para retomar la idea de De Certeau et al. (1999), pueblan todos los espacios. Del afiche llamando a la asamblea estudiantil, pasando por las cámaras híbridas del tiempo de la transición a la presencialidad, hasta la presencia de mascarillas o de instrucciones en los muros para mantener distancias y seguir reglas de conductas ya no obligatorias; todos estos objetos hacen recordar y ponen en copresencia distintos tiempos, distintas emociones y distintas memorias. Estos pasados gritan en silencio la presencia de pasados. Esta presencia de la ausencia produce de forma permanente reminiscencias en las personas que las encuentran. Reminiscencias que se vinculan con momentos, emociones y recuerdos a veces no deseados. A pesar de esta situación, no existe ningún momento ni lugar para permitir la rememoración o la conmemoración de este trauma. La consecuencia es que estamos todavía viviendo en un momento y lugar transitorio entre trauma social y "nueva normalidad". En este capítulo, defiendo la idea que para salir de esta transición y lograr este "ir adelante" deseado por la mayor parte de las autoridades universitarias, y la comunidad docente y estudiantil, es necesario reconocer y reparar estos fantasmas materializados en los espacios universitarios. En este marco, los trabajos sobre lugar de memoria y sitio de memoria y derechos humanos pueden orientarnos para pensar en formas concretas de responder a esta situación productora de malestares subjetivos.

Reconocer y hacer memoria para reparar

Frente a estos aparecidos y las reminiscencias que provocan, invito a pensar el trabajo de memoria (Jelin, 2002) y su materialización simbólica como una alternativa para abordar los malestares subjetivos generados por el trauma social de las medidas covid-19. El acto de rememoración como acto voluntario de movilización e interpretación de memorias del pasado en el presente (Ricoeur, 2001), se puede materializar en el espacio desde lo que Nora (1997) llama "lugar de memoria". Para este autor, el lugar de memoria puede tomar distintas formas. Primero, una forma material como en el caso de los archivos que contienen en ellas un valor altamente simbólico. Segundo, una forma funcional, como por ejemplo un manual de clase o un testimonio que son objeto de un ritual. Tercero, una forma simbólica como por ejemplo un minuto de silencio que es "un llamado concentrado de recuerdos" (Nora, 1997, p.37). En este marco, el "Sitio de memoria" proviene del concepto de lugar de memoria a lo cual se agrega una dimensión de reparación y de justicia. En Chile el reconocimiento de los actos de violación de derechos humanos realizada por el régimen dictatorial de Pinochet, ha seguido un camino complejo y difícil. En el periodo post dictadura, aunque el Estado no siempre atendió las demandas de verdad, justicia y memoria (Corbin y Davidovich, 2019), los sitios de memoria son progresivamente parte de una política de reparación simbólica y memorial destinada a las víctimas de la dictadura. Estas declaraciones, en otros países tales como Argentina (Feld, 2017; Guglielmucci y López, 2019), son acompañadas de "acciones de memoria" (Ochoa, 2017) que apoyan las luchas por el reconocimiento de estos hechos y actos de violación de derechos humanos.

Como los sitios de memoria que se relacionan con el trauma social provocado por las violaciones de derechos humanos perpetrados durante la dictadura, invito a pensar la reparación del trauma de las medidas covid-19 vivido por el estudiantado, el cuerpo docente y la sociedad en general a través de la construcción de espacio de rememoración o conmemoración. Hoy distintas universidades y unidades académicas de mi propia universidad se dan cuenta del malestar vivido por gran parte de sus estudiantes. Más escasamente se aborda el malestar docente. Se propone muchas veces clases, seminarios o conversatorios para estudiantes, conducidos por psicólogas o psicólogos que otorgan herramientas para resignificar y gestionar sus sentires y estados de ánimo en el presente, pero sin generar un espacio suficientemente amplio para compartir y coconstruir memoria y reparación acerca de lo ocurrido en el pasado reciente. Al igual que el Estado que propuso resolver los problemas de salud mental durante la pandemia a través de un programa nombrado "Saludamente" (Pincheira, 2021), la universidad propone instancias reducidas, psicologizando e

individualizando un problema de salud mental que, en realidad, tiene mucho más que ver con un problema social, reflejando así una incapacidad para destinar espacios públicos para pensar y hacer sociedad desde el trauma, su reconocimiento, y reparación. Un trabajo que no debería limitarse al estudiantado, sino a toda la comunidad universitaria.

En este marco, el trabajo social tiene un rol de primera importancia en la conformación, el acompañamiento y el liderazgo de una reconstrucción memorial colectiva y participativa basada en la búsqueda de reparación y justicia que podría pasar por el compartir y el reconocimiento del trauma social provocado por las medidas covid-19, y que hoy es negado. Este espacio – lugar o sitio de memoria; efímero o permanente – podría hacer posible pensar en conjunto el pasado, el presente y el futuro de generaciones de estudiantes y docentes afectadas y afectados por las contingencias sociosanitarias. Estos lugares serían así una base estable para proyectarnos como universidades y sociedad hacia una "nueva normalidad" coconstruida y copensada desde el trauma social asumido y reconocido.

Referencias bibliográficas

Boym, Z. (2001). *The future of nostalgia*. Nueva York: Basic Books.

Colin, C. (2021). Del estallido a la pandemia: Regímenes temporales-emocionales de dos cambios recientes en Álvarez, F., Arriaza, R., Avello, M-J., Colin, C., Contreras, P., Da Silva, D., Etcheverry, L. Garay, J M., Marina, L., Millones, M., Parada, C., Pincheira, I. y Robin, V. (Ed.). *Emociones y pandemia: Esbozos de la incertidumbre* (pp. 24-32). Santiago: Triángulo.

Corbin, M. & Davidovich, K. (2019). *Vestigios del pasado: Los sitios de memoria en el Cono Sur. Hispanic Issues Online*, (22), 1-36.

De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1999). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.

Feld, C. (2017). La ESMA y la memoria de la dictadura en Argentina. La lenta construcción de un emblema nacional. *Pasajes*, (62), 11-32.

Guglielmucci, A. & López, L. (2019). La experiencia de Chile y Argentina en la transformación de ex centros clandestinos de detención, tortura y exterminio en lugares de memoria. *Hispanic Issues Online*, (22), 57-81.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), 69-79.

Madariaga, C. (2018). El trauma social como problema de salud pública en Chile: ¿es reparable la reparación? *Revista Chilena de Salud Pública*, 22(1), 75-86.

Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Ochoa, G. (2017). Identidades y memorias en Londres 38, Paine y Chacabuco (Chile). *Revista Colombiana de Sociología*, *40*(1), 27-43. DOI: 10.15446/rcs.v40n1Supl.65905

Ortiz, N. (2019). Cacerolazo: emociones y memoria en el movimiento estudiantil 2011. *Polis 18*(53), 64-77.

Pincheira, I. (2021). El gobierno de las emociones en Pandemia. en Álvarez, F., Arriaza, R., Avello, M-J., Colin, C., Contreras, P., Da Silva, D., Etcheverry, L. Garay, J M., Marina, L., Millones, M., Parada, C., Pincheira, I. & Robin, V. (Ed.). *Emociones y pandemia: Esbozos de la incertidumbre* (pp. 33-44). Triángulo.

Reddy, W. (1997). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FC.E.

Vargas, R. (2021). Perspectiva emocional del estallido social en Chile: trauma y memoria colectiva. *Revueltas*, 2(4), 196-207.

Juventudes, investigación y pandemia: de la frustración a la creación

Sandra Iturrieta Olivares

Dedico este capítulo al Dr. Leonardo Oneto Piazze, quien fuera mi profesor guía de tesis de pregrado en la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y de quien aprendí que los límites de la ciencia dominada por el positivismo lógico corresponden a otra de las tantas construcciones sociales, que hegemonizan los saberes en favor del inmovilismo intelectual y social. También ofrezco un especial reconocimiento y agradecimiento a Adela Bork y Mixi Vargas, quienes me animaron a hacer de la vida académica uno de mis cimientos.

El inicio de una búsqueda

Era marzo del año 1998 y con las manos temblorosas y una alegría con aroma a intimidación e inseguridad, desarrollé mi primera clase de metodología de investigación cualitativa en una universidad de la ciudad de Antofagasta, en la zona norte de Chile. Tal vez fue la osadía de la juventud; el haber cursado un diplomado en la materia; el haber desarrollado una etnografía con jóvenes rurales durante dos años, guiada por el "profe Oneto"; o las palabras alentadoras para que me iniciara a la vida académica de la profesora de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV Adela Bork "la Adelita", y de la profesora Mixi Vargas de la Universidad de Antofagasta, lo que me animó a tal aventura. Seguí rigurosamente las enseñanzas acumuladas durante mi paso por las aulas de la PUCV, sin despegarme ni por un segundo de los preceptos latamente argumentados por Taylor y Bogdan (1987); Gloria Pérez Serrano (1994; 1999) Jesús Ibáñez (1991); Hamerley y Atkinson (1994); Ruiz Olabuénaga (1996), y Delgado y Gutiérrez (1999), lo que me permitió transmitir al estudiantado los lineamientos básicos de la investigación social cualitativa. No obstante, las confusiones estudiantiles expresadas en trabajos rebosados de positivismo, y la dicotomía entre lo cualitativo y cuantitativo como dos trincheras irreconciliables, fue lo que me impulsó a buscar respuestas más allá de los cánones de los métodos de investigación.

Entre las múltiples búsquedas, recorrí páginas y páginas de tratados de epistemología de las ciencias y también de textos de metodología de investigación social cualitativa y cuantitativa. Pero parecía haber un divorcio insalvable entre las metodologías y técnicas que se sugiere emplear para asegurar la cientificidad de nuestras investigaciones sociales, y el o los conceptos de ciencia que sustentan nuestro quehacer. La literatura que tenía a la mano no ofrecía entrecruces entre metodologías, técnicas, y sus bases epistemológicas, por lo tanto, preguntas tales como: ¿cuáles son las diferencias entre las metodologías aplicadas desde una concepción de ciencia basada en la fenomenología, hermenéutica, positivismo y neopositivismo?, quedaban sin respuestas. Lo mismo sucedía con inquietudes tales como: ¿cuáles son los resguardos, límites y posibilidades que se derivan de la opción por uno u otro concepto de ciencia?, o aún más: ¿Cuándo optar por producir conocimientos desde un concepto de ciencia en particular?

Tras largas conversaciones con la profesora Mixi Vargas, entre café y maravillosos productos de repostería nortina, y la revisión de múltiples textos de la literatura de investigación social disponibles en la época, encontré una guía para mis inquietudes en el "Oficio del sociólogo" de Bourdieu, Chamboredon, y Passeron (2002). Viví una sensación de alegría y acompañamiento en mi búsqueda al leer que:

> A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, solo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular (Bourdieu et al 2002, p. 16)

Mayor fue mi entusiasmo al leer que:

> (...) hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un automaton spirituale que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez y para siempre, y por tanto, encerrar al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es condición de invención de nuevos programas. (Bourdieu et al, 2002, p. 18).

¡La idea de "vigilancia epistemológica" era el concepto que buscaba hace años!

Continuando con la búsqueda llegué a Bachelard (1976) quien argumenta en "La Formación del Espíritu Científico", que al momento de generar conocimientos encontramos obstáculos epistemológicos, que no son propios de nuestros objetos de estudio, sino que conforman los modos como nos acercamos a las realidades que queremos estudiar. Que desafiantes me resultaron las palabras de Bachelard (1976) al plantear que "Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto" (p. 21). Inspirada en la idea de que "el conocimiento de lo real siempre proyecta alguna sombra" (Bachelard, 1976, p. 20), continué mi búsqueda hasta dar como estudiante del programa de especialización en investigación social conducido por Guillermo Briones en la Universidad de Chile. ¡Cuánto disfruté al escuchar la idea de paradigmas en investigación! en "Epistemología en Ciencias Sociales" (Briones 1976). Lakatos (1989); Feyerabend (1986); Wittgenstein (1995); Horkheimer y Adorno (1998), cobraron para mí, más sentido que nunca. La idea de un "esquema de una teoría anarquista del conocimiento" (Feyerabend 1986), fue el argumento preciso que necesitaba para sustentar lo que quería proponer a mis colegas y estudiantes.

Intentando compartir lo reflexionado

"El paradigma de la comprensión en Ciencias Sociales" (Iturrieta, 2000), fue el primer texto que me atreví a presentar en público respecto de este tema. Seguidamente, en "Trabajo social y producción de conocimientos: un desafío ético" (Iturrieta, 2004) propongo discutir sobre la reflexividad, rigurosidad y criticidad que implica tanto la formación profesional como la producción de conocimientos y donde la vigilancia epistemológica juega un rol central. Luego de ello vinieron varios otros textos: "La importancia de la vigilancia epistemológica en el aprendizaje de la metodología de investigación cualitativa en ciencias sociales" (Iturrieta, 2013); "Producción de conocimientos en Trabajo Social: Desafíos al pensamiento usual" (Iturrieta, 2014); "Imperativos para la producción de conocimientos en trabajo social (Iturrieta, 2016). Todos ellos fueron escritos con la misma finalidad: Proponer vinculaciones entre las matrices epistemológicas de las ciencias y los métodos empleados para producirlas. Por tanto, continúan siendo centrales las ideas de vigilancia epistemológica, y la necesidad de definir conforme a los objetivos específicos de una investigación, el concepto de ciencia más pertinente para sustentar distintas metodologías a emplear y asegurar la rigurosidad científica. Propuse varias veces la figura de un mazo de naipes como analogía a la epistemología de las ciencias, en la que durante el juego utilizamos solo una carta a la vez, es decir, un concepto de ciencia en función de un determinado conocimiento que se

quiere producir, aun cuando disponemos de más de una alternativa igualmente valiosa para jugar cuando se requiere generar otro tipo de entendimientos.

En cada una de las ponencias en seminarios o congresos, en charlas, conferencias, o clases donde compartí estas ideas, había jóvenes estudiantes cuyo interés expresado en preguntas e inquietudes frente a las distintas afirmaciones, o sus rostros con esa expresión indescriptible que refleja descubrimiento y una síntesis cognitiva que permite encontrar sentido a lo aprendido, mantuvieron vivo mi desafío por tratar de difundir la idea de que las investigaciones sociales no parten desde el método, sino que existen diferentes conceptos de ciencia que sustenta cada una de las opciones y caminos a seguir. No obstante, el paso de los años intentando remover los aprendizajes del positivismo lógico como concepto hegemónico de lo que es científico, fue mostrando que el brillo en los ojos de quienes le han encontrado sentido a un aprendizaje está siendo lentamente reemplazado por bostezos; por el uso de dispositivos electrónicos a modo de entretenimiento en clases; y sobre todo por demandas de guías prácticas que otorguen las mayores certezas posibles de obtener una buena calificación, indistintamente de los aprendizajes alcanzados. Salvo valiosas y numerosas excepciones, cada vez más se evidenciaba una menor lectura de los textos, un menor interés en debatir ideas, a la par que una demanda exacerbada de contenidos resumidos en PowerPoint. El "powerpointerismo" se apoderaba de las aulas universitarias apagando el brillo de los ojos de otrora. O tal vez sea que el tema ya no está "de moda"; o que los intereses de las nuevas juventudes son diferentes. Estas inquietudes me instaron a escribir específicamente para las futuras generaciones profesionales. De allí nació "La pasión por la producción de conocimientos socialmente significativos" (Iturrieta, 2019). Mientras pensaba si acaso sería la didáctica empleada, o la distancia generacional cada vez mayor, dado que cada una de las cohortes estudiantiles ingresan a las universidades siempre con, en promedio, 19 años, mientras que quienes les formamos vamos avanzando en edad… llegó marzo de 2020 y con ello la pandemia por covid-19.

La pandemia por covid-19 y las juventudes universitarias

Las medidas de confinamiento impuestas por el gobierno de la época enrarecieron todo el entorno, la enfermedad y muerte de la mano del miedo y la rabia por la impotencia de ver reducida la propia autonomía para desarrollar hasta las más nimias actividades cotidianas, se hizo común, nacional y mundial. El temor por la pérdida de la vida nos obligó acatar cada una de las instrucciones que inorgánicamente emanaban desde el poder político central. En Valparaíso y Viña del Mar, las fuerzas armadas

representadas por la marina nacional habían vuelto a las calles, primero por la revuelta social de octubre de 2019, y luego porque el país fue declarado en "Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe, por Calamidad Pública en el Territorio de Chile" (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020). Ello les otorgó el poder absoluto para rondar las calles, amedrentar y detener a las personas, como en los más álgidos tiempos de la dictadura cívico-militar chilena. Un halo de autoritarismo y miedo se apoderó de nuestras subjetividades, el encierro y la incertidumbre se tomaron las escenas principales de nuestras vidas. La manipulación política de la pandemia no tardó en hacerse presente, y con ello aumentó la ira de quienes éramos conscientes de tal situación. Tal vez con un tinte de venganza escribí: "Covid-19: Campos semánticos en disputa y control social a través del miedo" (Iturrieta, 2022).

La sensación de una brecha generacional con las juventudes universitarias aumentó, reflejada en clases online como verdaderos monólogos, o con voces generosas y culpables que ocasionalmente respondían fantasmagóricamente al saludo inicial, o a las preguntas generadas durante las sesiones para intentar animar al diálogo y a la discusión de las ideas. Los cuadritos negros con nombres en su mayoría no antes conocidos para quienes hacíamos clases en los primeros semestres de la carrera, o con variopintas carátulas de mascotas, figuras de animé, bandas musicales, escenas románticas de parejas, actividades deportivas, familiares, paisajes, etcétera, reemplazaron definitivamente los ojos brillantes y los rostros sonrientes por el placer de descubrir, y encontrar sentido, a los vínculos entre las matrices epistemológicas y los métodos de investigación. La nostalgia, frustración y hastío, convivieron con los esfuerzos por lograr cambiar la situación intentando innovaciones en la didáctica de enseñanza-aprendizaje, pero los esfuerzos fueron en vano… las cámaras negras o con figuras inmóviles, silenciosas y anónimas, colonizaron las aulas virtuales universitarias, y con ellas el pensamiento abstracto y complejo sucumbió frente a las demandas por pautas de trabajo con pasos concretos, detalladamente explicados, y por PowerPoint con los contenidos resumidos que debían ser depositados clase a clase en las aulas virtuales, so pena de paralizaciones estudiantiles online.

Debimos desarrollar nuestro trabajo con la incerteza de dirigir nuestro discurso a una mayoría de entes que, en el anonimato, en ocasiones simulaban estar presentes. Ello se evidenciaba en cada asignación de estudiantes a grupos pequeños de trabajo y en los finales de las clases, en que había personas con conexiones activas, pero sin que estuvieran tras ellas. El estudiantado fue rotulado como seres con habilidades avanzadas en el uso de tecnologías; con afectaciones en su salud mental; como víctimas de la pandemia, de la falta de recursos tecnológicos, y de la sobre exigencia

académica impuesta por quienes les formábamos. Recibimos, sin que mediara ninguna evaluación, la tipificación de analfabetos digitales cuya capacidad para desarrollar buenas clases virtuales debía ser puesta en tela de juicio permanentemente. Ninguna de tales representaciones era totalmente cierta ni enteramente falsa. Enojada escribí: "Cuando el temor al COVID-19 le ganó a la perseverancia" (Iturrieta, 2020).

Los tiempos se entremezclaron trenzando las vidas privadas con el trabajo remunerado, y con las preguntas respecto de las brechas generacionales y sobre el uso de nuestros propios insumos domésticos y recursos tecnológicos. Debimos resistir con entereza los propios miedos, angustias e incertezas.

En mi búsqueda de respuestas sobre las juventudes universitarias llegué a "Hijos de la libertad" de Beck (2006). ¡Que alivio leer que no era solo yo quien sentía el cambio en las juventudes estudiantiles!, sino que el significado que atribuían al trabajo profesional había cambiado. Lo que el autor había escrito hacía décadas hoy se hacía realidad. La idea referida a "más ingresos, más carrera, más consumo ostensivo" (Beck, 2006, p. 16), se desmorona y en su lugar aparece una nueva ponderación de prioridades, donde juegan un rol decisivo los criterios inmateriales de calidad de vida, en que se considera como más valiosa la disponibilidad de tiempo para sí, que un mayor ingreso y una carrera profesional de mayor envergadura. Ello sería coherente con la promesa de la "era de la vida propia", que implica más diálogo, amistad, ser-para-sí, simpatía, diversión, tranquilidad, tiempo libre, un compromiso autodeterminado, el deseo de aventuras, el intercambio con los otros, etcétera (Beck 2006). Era evidente entonces que, si la concepción de trabajo había cambiado para las juventudes, también habían mutado los modos como enfrentan su formación profesional de pregrado.

Comprendí que el cambio de concepción respecto del trabajo profesional viene aparejado con que vivimos en "un mundo que ostenta una cantidad inabarcable de líneas de ruptura, saltos y abismos, entre los cuales nadie sabe ya muy bien cómo orientarse." (Beck, 2006 p. 15) El futuro se ve como una pluridimensionalidad indescifrable a través de los modelos explicativos tradicionales. "Existen muchos más enigmas que soluciones y, si nos fijamos bien, las propias soluciones se revelan como costales repletos de enigmas." (Beck, 2006, p. 15). Igualmente, sustantiva para comprender a las juventudes universitarias, fue para mí la lectura de Bude (2014), quien argumenta sobre la cotidianeidad de una inseguridad existencial, que es vivida por las juventudes como una especie de miedo o agobio frente a algo indefinido e incontrolable, y que sería el resultado de un carácter orientado externamente. Es decir, que quien lo experiencia, orienta su vida en función

de las expectativas que tienen otras personas sobre sí, en un contexto donde todas las posibilidades están abiertas y todo es relevante, porque para esa persona cada hecho debe tener un sentido, y contribuir a alcanzar un objetivo vital externamente perfilado. (Bude, 2014). ¡Nuevos bríos llenaron mi subjetividad! y tras largas conversaciones con mi estudiante ayudante del curso de metodología de investigación Jonathan Franco, -a quien agradezco infinitamente por sus aportes- escribimos: "Futuro incierto en un mundo inabarcable: rentabilización política de memes en tiempos de covid-19" (Iturrieta y Franco, 2021). Este trabajo, en parte, me impulsó a crear el Núcleo Semilla de Investigación Social.

De la frustración en pandemia a las oportunidades

En el año 2019 bajo el impulso de los concursos internos de la PUCV, creamos el Núcleo de Investigación de las Profesiones en las Sociedades Contemporáneas (www.observatoriolatinoamericano.cl), dependiente de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación, y alojado en la Escuela de Trabajo Social de esta Universidad. Originalmente el Núcleo estuvo constituido por Clément Colin y yo de la Escuela de Trabajo Social, y por un académico de la Escuela de Psicología. Luego invitamos a colegas de distintas disciplinas a contribuir, y armamos una red de colaboración nacional e internacional. En la actualidad la red nacional del Núcleo cuenta con 15 académicas y académicos de diferentes universidades chilenas, y con 13 investigadoras e investigadores de Argentina, Brasil, Corea, China, España, Estados Unidos, Francia y México.

Durante el tiempo de pandemia, se multiplicaron las oportunidades para hacer investigaciones en relación con los impactos del covid-19 en diversas áreas del quehacer humano, para escribir textos, dar conferencias y proponer ponencias a seminarios y congresos dando cuenta de los diversos resultados obtenidos. A la par, las circunstancias del trabajo online potenciaron la internacionalización de nuestras actividades vinculadas a la producción de conocimientos. En tal escenario, postulamos y nos adjudicamos el proyecto de investigación titulado "Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto en tiempos post covid-19: relevando imaginarios profesionales", financiado por ANID Chile a través de su Fondo de Vinculación Internacional FOVI210050, que nos amplió las posibilidades de incluir a estudiantes de Trabajo Social en las diversas actividades de producción y difusión de conocimientos, en las que nos íbamos involucrando como Núcleo de Investigación y que además ha permitido la publicación del presente libro.

El trabajo con estudiantes ayudantes de investigación durante el tiempo de pandemia, y la obtención de dineros desde fuentes internas de la PUCV y

desde la ANID, fue lo que me impulsó definitivamente a crear el Núcleo Semilla, puesto que contábamos con recursos materiales para sostener el trabajo. La motivación de un pequeño grupo de estudiantes por participar de investigaciones nacionales e internacionales, cuyos objetivos eran conocer los efectos de la pandemia por covid-19 en la población chilena y mundial, trajo nuevas energías a la formación profesional en la materia. Poco a poco se fueron integrando nuevas personas, estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV, que se interesaron en participar en los procesos de producción de conocimientos.

Fue entonces, en el escenario de pandemia, donde pude comprobar empíricamente la conveniencia de separar la enseñanza-aprendizaje de pregrado en materias de investigación social, en los dos paradigmas argumentados por Briones (1976). Los preceptos del paradigma interpretativo sustentados en la fenomenología y hermenéutica, demostraron ser una buena guía orientadora para que el estudiantado desarrolle las actividades de investigación, cuya finalidad es desarrollar estudios en profundidad micro sociales para captar los sentidos y significados que las personas otorgan a los fenómenos. Mientras que el paradigma explicativo basado en el positivismo y neopositivismo les permitió seguir con rigurosidad los pasos del método hipotético deductivo para el desarrollo de investigaciones cuya finalidad es conocer tendencias generales. La aplicación de los preceptos de cada paradigma les permitió advertir con claridad y corregir contradicciones o incongruencias, entre el concepto de ciencia que sustentaba cada investigación y las metodologías aplicadas. Igualmente, valiosa ha sido la vinculación entre epistemologías y métodos, para guiar al estudiantado en la escritura de sus reportes del trabajo desarrollado.

La vinculación entre epistemologías y métodos de investigación permitió, por ejemplo, que durante el desarrollo de entrevistas online, este grupo de estudiantes pudiera distinguir el tipo de preguntas a formular, o el sentido de las pautas de entrevista estructurada, semiestructurada o no estructurada. También pudieron poner en práctica las diferencias emanadas del concepto de ciencia con que trabajamos, respecto de las funciones de los marcos de referencia. Comprendieron que la finalidad de la teoría en el paradigma explicativo es operacionalizar variables para probarlas empíricamente, y por tanto tiene que estar totalmente definido antes del trabajo de campo. Entre tanto, que el propósito de igual apartado en el paradigma interpretativo es iluminar el análisis de los significados y sentidos que las personas otorgan a los fenómenos, por tanto, la pertinencia de la inclusión teórica se pondera una vez finalizado el trabajo de recolección de datos.

Del mismo modo, les fue factible comprender que las investigaciones desde uno u otro paradigma requieren criterios de validez y rigurosidad científica diferentes, como asimismo también pudieron advertir la diferencia entre variables y dimensiones entre lo explicativo y lo interpretativo. La representatividad de los muestreos y sus tipos, conforme a cada uno de los paradigmas también fue otro aprendizaje adquirido durante los trabajos de investigación online.

La oportunidad que trajo la pandemia de internacionalizar el trabajo de producción de conocimientos vía online permitió diversificar las investigaciones en las que participábamos y por tanto, estudiantes a quienes les interesó concurrir a ello, como parte del Núcleo Semilla, desarrollaron la habilidad de cambiar rápidamente desde un concepto de ciencia a otro, y sustentados en el paradigma interpretativo y explicativo de investigación social, consiguieron aplicar los preceptos de los caminos metodológicos que de allí se derivan. Llena de energías y alegría por estas observaciones escribí: "El encanto por producir conocimientos se transmite a las futuras generaciones" (Iturrieta, 2020)

El dinamismo del trabajo online en tiempos de pandemia permitió plasmar la idea del "aprender haciendo". Nunca habíamos tenido la oportunidad de desarrollar tantos trabajos de producción de conocimientos en paralelo, en que estudiantes participaran en las diferentes etapas de estos procesos. Realizaron en un mismo día entrevistas en distintos puntos del país y participaron en reuniones nacionales e internacionales. Aportaron en las transcripciones de audios y en los análisis de los datos, usando en un mismo día conceptos de ciencia distintos y metodologías acordes. Sus aportes han sido invaluables y por ello les agradezco infinita y públicamente.

Reflexiones finales

Hoy pareciera ser que nunca hubiésemos vivido en pandemia, hemos vuelto presencialmente a las aulas universitarias, y al trajín del día a día, de allí la necesidad de testimoniar las experiencias vividas en esa época de tiempos convulsionados, turbulentos y contradictorios, que nos generaron miedos, incertezas, rabias y también amplias oportunidades. Por eso hoy escribo "Juventudes, investigación y pandemia: de la frustración a la creación".

El Núcleo Semilla se mantiene vigente, y como era de esperarse con rotación de integrantes. Estudiantes se titulan y emprenden su vuelo autónomo, mientras ingresan nuevas personas interesadas en adentrarse en los procesos de producción de conocimientos.

Queda la interrogante respecto de si nos será posible, en esta nueva dinámica temporal, volver a ofrecer al estudiantado la posibilidad de vivir la experiencia de participar en los procesos de investigación social con la diversidad experienciada en pandemia, y si el estudiantado tendrá la disposición subjetiva de destinar tanto tiempo de sus vidas cotidianas a ello. Mientras tanto, veo que las sonrisas y los ojos brillantes, descubridores, han vuelto a las aulas universitarias, lo que me trae nuevos bríos.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico: Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Sigo XXI.

Beck, U. (2006). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Briones, G. (1976). Epistemología de las ciencias sociales. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.

Bude, H. (2014). *La sociedad del miedo*. Editor digital: XcUiD.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1996). *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Hamerley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Madrid: Paidós.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Ibáñez; J. (1991) *El Regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile: Amerindia.

Iturrieta, S. (2000). El paradigma de la comprensión en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad José Santos Ossa. (2), 17-24.

Iturrieta, Sandra (2004) Trabajo social y producción de conocimientos: un desafío ético. Universidad de Costa Rica. http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-043.pdf

Iturrieta, S. (2013). *La importancia de la vigilancia epistemológica en el aprendizaje de la metodología de investigación cualitativa en ciencias sociales*. Congreso Internacional Ciencias Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Universidad de Santiago de Chile.

Iturrieta, S. (2014). Producción de conocimientos en Trabajo Social: Desafíos al pensamiento usual. En: Trabajo Social e investigación. Lizana, R. (Comp.) Espacio, Buenos Aires.

Iturrieta, S. (2016). Imperativos para la producción de conocimientos en trabajo social. Imperativos para la producción de

conocimientos en trabajo social: Rigurosidad, reflexividad y criticidad. *Revista Pensamiento acción interdisciplinaria*. 1 (1), 10-20.

Iturrieta, S. (2019). La pasión por la producción de conocimientos socialmente significativos. Cuaderno de Trabajo Social. 13 (1), 45-56. https://cuadernots.utem.cl/articulos/la-pasion-por-la-generacion-de-conocimientos-socialmente-significativos/

Iturrieta, S. (2020). Cuando el temor al covid-19 le ganó a la perseverancia. Newsletter Observatorio Latinoamericano. 4 (1). https://www.observatoriolatinoamericano.cl/wp-content/uploads/2021/06/Newsletter_Observatorio_Latinoamericano_N%C2%B04_marzo_2020.pdf

Iturrieta, S. (2020). El encanto por producir conocimientos se transmite a las futuras generaciones, en: "Serviço Social: formação, pesquisa e trabalho profissional em diferentes contextos" en Goulart, E. y Batista, V. (Eds.) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, UFP. 133-159.

Iturrieta, S. y Franco, J. (2021). Futuro incierto en un mundo inabarcable: rentabilización política de memes en tiempos de Covid-19. *Revista Última Década*. 29(56), 213-243.

https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v29n56/0718-2236-udecada-29-56-213.pdf

Iturrieta, S. (2022). COVID-19: Campos semánticos en disputa y control social a través del miedo. En: Atenção a saúde em tempo de pandemia da COVID-19: contextos nacionais e internacionais, Brasil: EDUFPI.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2020) Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe, por Calamidad Pública en el Territorio de Chile. Ley Chile - Decreto 104 (18-mar-2020) M. del Interior y Seguridad Pública

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. México: Paidós.

Wittgenstein, L. (1995). *Tractatus logico-philosophicus*. (trad. J. Muñoz e I. Reguera), edición bilingüe alemán-castellano, Alianza, "Alianza Universidad", Madrid.6reimp

Diario de campo de la pandemia: autoetnografía de una trabajadora social chilena en España

Lorena Valencia Gálvez

Introducción

Este capítulo lo escribo desde mi experiencia como investigadora post doctoral en la *Universitat* de Barcelona en España entre los años 2019 a 2021. Es la traducción de un diario de campo en clave auto etnográfica. Con el inicio de la pandemia mundial, las instituciones de enseñanza superior tomaron una serie de decisiones en respuesta a la creciente preocupación por el covid-19 a principios de 2020. El 14 de marzo 2020, el gobierno de España decreta el estado de alarma, limitando la libertad de circulación ciudadana a determinados supuestos, y decretando el cierre de la mayoría de los comercios y la totalidad de los lugares de ocio, educativos y culturales. Se inicia la cuarentena en todo el país. Se produce el cierre de las universidades, colegios y lugares públicos. Se prohíbe la circulación a personas. Solo se permite salir a comprar alimentos o bien a la farmacia. En marzo 2020, se produce el cierre inicial de todas las universidades. Al inicio pensábamos que duraría 15 días. Luego fueron 30, 45, 90 días y hasta dos años. Al principio fue un descanso que fue paulatinamente transformándose en incertidumbre y miedo al futuro. Hay desabastecimiento de productos de limpieza en supermercados. Pocos profesores capacitados para la teleeducación. Es el comienzo de un cambio sin precedentes. En este registro espero reflexionar acerca de los efectos de la pandemia en la vida personal y profesional, las estrategias para enfrentar esos cambios y cómo paulatinamente se ha ido instalando una nueva normalidad en la vida académica y en la vida de una mujer latinoamericana inmigrante en España. Este capítulo ofrece una reflexión de orden feminista escrita ex post que describe la experiencia encarnada, emocional y profesional de vivir y trabajar durante un brote pandémico. Esta narración personal ofrece un ejemplo de los efectos de estas circunstancias inesperadas, y sin precedentes, en la vida académica, personal, y profesional. Desarrolladas durante la primera fase de la pandemia (inter)nacional de coronavirus, mis reflexiones abordan cuestiones como los privilegios, el trabajo emocional, la invasión virtual del espacio doméstico dentro del actual, cada vez más ambiguo, "lugar de trabajo", la carga de trabajo y el bienestar. Es un texto autobiográfico que se propone dar luces a una reflexión colectiva sobre los desafíos y transformaciones en el escenario

post que enfrentan profesiones como el trabajo social, cuyo foco de estudio es la intervención sobre la llamada "cuestión social".

Muchas instituciones de educación superior han tenido experiencias previas en la respuesta a desastres naturales o disturbios políticos (Swartz et al., 2018), pero la pandemia covid-19 desplazó la educación en línea a nivel mundial (Johnson et al., 2020), dejando a muchos profesores sin tiempo de transición para el paso de las clases presenciales a la enseñanza en línea (Johnson et al., 2020; Levine et al., 2021). Con estos cambios, el profesorado se enfrentó a muchos retos, como la identificación de métodos de comunicación eficaces, problemas de conectividad y velocidad de Internet, formación limitada en tecnología y enseñanza en línea, y falta de preparación para completar las responsabilidades a distancia (Gottenborg et al., 2021; Xie et al., 2021). Trabajar desde casa planteaba dificultades adicionales: cuidar de la familia; supervisar el aprendizaje de hijos e hijas; carecer de privacidad para la investigación, el servicio y la enseñanza.

A pesar de las complejas emociones que experimentamos como cuerpo académico durante el covid-19, las autoridades universitarias, el personal y las y los estudiantes esperaban que el profesorado se mantuviera positivo, tranquilo, empático, flexible, comprometido y competente en tecnología (Johnson et al., 2020; Veletsianos & Kimmons, 2020). Los estudiantes esperaban reconocimiento de sus dificultades, ayuda para aprender nuevas tecnologías y flexibilidad con las fechas de entrega, las lecturas asignadas y las tareas (Levine et al., 2021). El profesorado esperaba una transición fluida a las funciones y responsabilidades virtuales, con una orientación mínima. Una encuesta sobre el impacto del covid-19 en el profesorado reveló que la mayoría de las y los profesores experimentaban niveles de estrés muy altos (Valencia-Gálvez et al., 2021), así como fatiga y dificultades para crear confianza, redes profesionales y conciliar la vida académica y familiar.

Narrativa de una investigadora en carrera

Al inicio de la pandemia y estando en España como investigadora post doctoral y habiéndose además, cerrado todos los espacios donde estaba participando, mis múltiples identidades y prioridades se superponen en oleadas: hijos en Chile que tuve que tutelar a distancia, mi madre anciana y enferma en Chile; yo misma como una mujer académica en busca de un espacio el interior del equipo de investigación que visitaba; académica chilena con la responsabilidad de participar en un plan de acción para contrarrestar el impacto negativo del covid-19 en nuestra comunidad y universidad local; madre que quiere pasar tiempo de calidad con sus hijos; esposa que atesora cada momento con su pareja; propietaria de casa con

inquilinos con los que lidiar; cocinera con comidas que idear; planificadora excesiva con ansiedad que controlar. Intento cada día relajarme; intento hacer ejercicios de respiración y yoga mientras me balanceo en la oscuridad, fingiendo estar dormida con la esperanza de que así engañaré a mi pareja para que podamos dormir sin pensar en el hogar lejos, en los hijos, en la familia; intento mantenerme positiva y contar mis muchas bendiciones; intento en vano liberar mi mente y mi corazón. ¿Cuánto durará esto? ¿Hemos encontrado una alternativa para la evaluación práctica en el plan de estudios? ¿Cómo estamos cumpliendo los requisitos de publicación e investigación? ¿Cómo podemos apoyar a los estudiantes en situaciones difíciles? ¿Sigue siendo comestible la salsa sobrante para el almuerzo? ¿Tenemos suficiente papel higiénico? ¿Tenemos suficiente paracetamol e ibuprofeno? ¿Hay harina para amasar pan en casa? ¿A qué hora es mi primera reunión mañana? ¿Cuándo podré rendir el examen de catalán? ¿Podremos cambiarnos a otro piso más luminoso, lejos del centro? Tengo que cancelar la visita al dentista.

Me digo a mí misma que no es bueno pasar tanto tiempo en las redes sociales para evitar el exceso de negatividad. Pero a través de redes sociales estoy en contacto con mis seres queridos, amigos y familia en Chile. Mi interés por la situación política en Chile (post estallido social y pre-convención constitucional) me lleva a observar la diferencia entre las personas que conocía (amigos y familiares) y las personas con las que trabajaba. A través de las redes sociales, ahora tengo acceso a sus opiniones, algunas de las cuales son egoístas, intolerantes, racistas, elitistas y completamente irracionales; ideas que son la antítesis de cualquier feminismo en mi cuerpo y alma. Participar en redes requiere una aceptación y un compromiso del que no soy capaz o no estuve dispuesta a proporcionar. La gravedad de la situación, mi agotamiento y frustración pueden haberme hecho menos comprensiva y mucho más selectiva sobre con quién comunicarme. También estoy menos dispuesta y soy menos capaz de comprometer mis ideales y me he vuelto más feminista a lo largo de los años.

Las primeras semanas de encierro forzado fueron un bálsamo o un retiro de las agitadas agendas académicas. Necesitaba algo de tiempo para recuperarme, no hacer nada, leer y apagarme fuera del mundo. Este aislamiento forzoso sin embargo generó un desdibujamiento de los límites laborales y familiares, y si antes había alguna distancia, ahora mi vida se superpone por completo: el "equilibrio trabajo-familia" no tiene más guiones, ni líneas de demarcación, ni equilibrio alguno. Me siento culpable por centrarme de manera tan egoísta en el bienestar de mi familia, mi capacidad para mantenerlos a ellos y a los demás, y el reconocimiento de mis esfuerzos. Hay necesidades más urgentes, entornos más adversos,

tragedias más agobiantes. Hay viviendas superpobladas, falta de higiene básica, falta de acceso a la atención médica, condiciones médicas preexistentes, hogares abusivos, pobreza y más. Me siento culpable de estar en Europa viviendo "un privilegio" de pocos y lejos de mi país y mi familia. Ya no se puede volver, se cierran los espacios aéreos, nadie sale ni entra del espacio Schengen.

A pesar de una tendencia natural propia a aislarme y amurallarme para protegerme a mí y a los que me rodean, tanto física como emocionalmente, siento que también tengo la obligación de conocer y comprender otras historias, otras vidas. Es parte de mi identidad como trabajadora social y como antropóloga. A pesar de ello, durante la época de distanciamiento social, socializar en línea se volvió aún más importante, con videollamadas no sólo con familiares lejanos, sino también con colegas y amigas con quienes comparto una cercanía virtual y aprendo sobre sus inseguridades, sentimientos y miedos. En este ajetreo en redes encuentro testimonios de distintas mujeres que conozco y admiro: desafiadas, perdidas, conmocionadas, paralizadas, asustadas, esperanzadas y amables. A quienes agradezco por compartir conmigo y con el mundo. Nuestras debilidades comunes nos hacen más fuertes. Los actos de bondad a menudo son una sorpresa, tanto en persona como virtualmente: solidaridad en forma de correos electrónicos y mensajes de Instagram; las compañeras preguntan por mi familia y por mi situación en España. Algunas compañeras de trabajo a las que apenas conocía se ofrecieron a salir a comprar comida o medicamentos para mi madre enferma en Chile; otras amigas enviaron mensajes y ofrecieron apoyo cuando estuve enferma o desanimada. Nuestras amigables vecinas nos escriben para ayudar con las compras u otras tareas; extraños en nuestro entorno forman un grupo de apoyo para personas necesitadas, discapacitadas, autoaisladas o enfermas. Crean un grupo del barrio llamado "*¿tienes-sal?*". En el campo laboral, después de una serie de decisiones políticas y acciones públicas denunciando violencia de género en mi propia universidad, me hicieron sentir peligrosa e impopular entre mis pares, mi confianza en quienes me rodeaban comenzó a verse dañada.

Sé que tengo muchos privilegios en comparación con otras mujeres académicas que son mis pares. Estoy cursando una beca de estudios post doctorales en Europa mientras el mundo decae ante una pandemia global. Pienso en las muchas personas aquí que están lejos de sus seres queridos y en nuestras estudiantes que eran tan vulnerables como yo en la Escuela de Trabajo Social durante los años noventa. Miro mi vida actual y me reconozco en el privilegio de vivir y crecer en la academia.

En España se cerraron las universidades en marzo. Al personal administrativo y docente se le ha dicho desde el principio que nuestro bienestar y nuestras familias son prioridades reconocidas, por lo que las personas que necesiten quedarse en casa debido a responsabilidades de cuidado y autoaislamiento seguirán cobrando; la inversión de capital se ha puesto en segundo lugar con respecto a los puestos de trabajo de las personas. Nos han dado herramientas y equipos para trabajar desde casa, hay formación disponible y apoyo flexible en abundancia, pero eso parece ser algo poco frecuente en nuestro sector. Veo en las redes sociales muchas historias de personas que trabajan en el mismo sector y sin embargo no tienen seguridad laboral, u otras que han sido despedidas y tratan desesperadamente de encontrar soluciones para poder cuidar de sí mismas y de sus familias. Amigos que son autónomos y comerciantes denuncian bajas y falta de ingresos. El gobierno central en España le pidió a la gente que se quedara en casa e impuso restricciones a la circulación. No sabíamos por cuánto tiempo se podía prolongar esta emergencia pandémica. Se trataba de un nivel de inseguridad sin precedentes que dificultaba aún más la gestión y el apoyo a los demás.

Nos tocó hacer frente a la pandemia en un país con salud pública, buenos estándares de higiene y medidas de seguridad. Tuvimos acceso a comida y tratamos de comprarla y usarla responsablemente, aunque otros estuviesen acaparando y saqueando supermercados. Muchas personas en el mundo no tuvieron tanta suerte y pensaba en ellas y en mi país a menudo. A través de las redes sociales escuché sus gritos desesperados de ayuda y vi el miedo inmerecido en los ojos de las y los niños y la tragedia de quienes sufren la guerra, el hambre y la violencia. La conciencia social y la conciencia cívica son ahora más necesarias que nunca. El pensamiento feminista y el trabajo comunitario son fundamentales para fomentar la empatía y la acción que promueve la solidaridad en lugar de la heterogeneidad. Mi cuestionamiento en ese momento era ¿Qué puedo hacer para ayudar a los demás? ¿Qué puedo hacer para promover el pensamiento y la vida solidaria? Era importante ser proactiva en muchas áreas de mi vida personal y profesional.

Me entristece que algunas personas sigan pensando que el feminismo consiste en mujeres enfadadas que odian a los hombres. Seguramente, en 2020, la gente tendría una comprensión más matizada de esto después de las muchas publicaciones en todas las disciplinas que abordan la teoría y los enfoques feministas. Desde mi punto de vista, el feminismo que profeso está inextricablemente ligado a la igualdad, la diversidad y la inclusión, términos que se comprenden y aceptan más ampliamente, pero que no son necesariamente menos complejos. Aunque tiene su origen en los derechos de las mujeres, para mí el feminismo consiste realmente en ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades, independientemente de su sexo,

género, edad, raza, capacidad, clase, origen y otros factores que conforman sus identidades. Se trata de conversaciones multivocales y pluriperspectivas entre individuos que cuestionan estructuras y suposiciones asumidas, que se convierten en proyectos colectivos que vinculan lo singular con lo plural, lo local con lo sistémico. Abordar la vida con una mentalidad feminista es ser (auto)consciente y (auto)reflexiva sobre las dinámicas de poder, privilegio y discriminación a nivel individual, grupal y social, con el objetivo de acabar con la opresión mediante la igualdad para todos. Para mí, pensar de forma feminista también significa reconocer y valorar la diferencia; ser consciente de las cuestiones interseccionales; incluir las voces, experiencias y conocimientos de las mujeres y otras personas en todas las conversaciones y procesos de toma de decisiones, a todos los niveles. Como resultado de ello, el feminismo es también inherentemente político en sus desafíos al statu quo, en su defensa de la igualdad y su promoción de valores arraigados en la equidad, la agencia, la humanidad y la interdependencia. Creo que siempre he sido feminista, incluso antes de saber lo que significaba. Me esfuerzo cada día por trabajar conmigo misma y con los demás para ser mejor profesional desde este particular punto de vista.

La rutina durante el encierro en pandemia rápidamente se convirtió en un trabajo desde casa donde había seis u ocho horas de reuniones virtuales, más clases. El trabajo se fue volviendo intenso y agotador. Estas reuniones eran urgentes, estratégicas y se inscribían en un marco que se había ido desarrollando a lo largo de las semanas anteriores: aprobar cientos de métodos de evaluación alternativos en cada uno de los cursos vigentes; concebir nuevos cursos en formato virtual; replantearse formas de enseñar y aprender en este nuevo contexto universitario; gestionar el pánico y el estrés de varios miembros del equipo; asesorar y tranquilizar; proponer nuevos proyectos con los que quizá nosotras mismas no estábamos del todo de acuerdo. Este ritmo de cambio y toma de decisiones no es sostenible, y esperaba que llegáramos a un punto en que las cosas sean más fáciles. Muchos de mis colegas no empezaron a hacerse a la idea de la urgencia y la gravedad de la situación hasta bien avanzada la situación pandémica, mientras que yo ya me sentía agotada tras semanas de contacto virtual con los principales responsables de proyectos y docencia.

Esta forma de trabajar desde casa y de digitalizar las tareas y las relaciones supone un reto enorme. Sobre todo, en disciplinas que suponían hasta ahora un exclusivo contacto cara-a-cara. Mi rutina diaria impartiendo clases y haciendo evaluaciones en línea, apoyando a colegas que nunca han tenido experiencia en esto, teniendo que ponerme al día en conocimientos y tecnología de los que apenas había oído hablar antes, y compaginándolo todo con mis propios estudios, mi vida familiar y el cuidado de mi familia. Si los compromisos vitales y el trabajo son dos turnos en la vida de una

mujer ("*La Doble Jornada*"), como se argumenta en el libro de *Arlie Russell Hochschild* con *Anne Machung (2021),* esta nueva forma de trabajar en tiempos de emergencia pandémica se siente como "El turno interminable". Las cámaras diminutas abren una inmensa ventana a nuestras vidas personales: nuestros salones desordenados, la ropa recién lavada tendida en la cocina, las mascotas que necesitan protagonismo y los niños que buscan toda la atención. Normalmente protejo mucho mi espacio familiar y sólo quiero compartirlo de forma selectiva. Nuestro descanso se ve a menudo interrumpido por la preocupación y el dolor, nuestros procesos y hábitos se ven manipulados hacia algo nuevo que no reconocemos y a lo que, sin embargo, tenemos que adaptarnos a marchas forzadas. Esta invasión digital está minando la fuente de bienestar que ofrece mi hogar en términos de comodidad, protección y seguridad frente al mundo exterior. Me pregunto cómo será mi vida desde fuera, desde el otro lado del objetivo de la cámara. Me reconforta la posibilidad de utilizar un telón de fondo virtual en mis conversaciones en línea, y a la vez me molesta porque introduce un filtro falso contra la autenticidad de mi conexión interpersonal. Elegí no usar el fondo virtual e incorporar a mi hijo o pareja al saludo de la clase/reunión cada vez que entrara a mi habitación-oficina.

Palabras al cierre

La práctica de distinguir entre usos etnográficos es relativa novedad si lo comparamos con otros métodos cualitativos de uso frecuente. Aunque en las ciencias sociales, como señalan Ellis, et al. (2011), el concepto de autoetnografía nació en el contexto de los años 70, cuando fue citado por varios estudiosos. Holaman (2008) llamó a toda etnografía "autoetnografía" porque en ella las representaciones etnográficas, las creencias, opiniones y observaciones personales tienen prioridad (lo personal es político) (p. 294).

Carolyn Ellis (2004), otra etnógrafa destacada, la define como "la investigación, la escritura, la historia y los métodos que vinculan la autobiografía y la persona con la etnografía" (p. 43). Añade que es un escrito de tipo "autobiográfico y personal en relación con la cultura, la sociedad y la política" (Ellis, p. 19). Sin embargo, lograr un acuerdo en la definición no es fácil. Inicialmente, la autoetnografía se definía más estrictamente como "etnografía desde adentro", que se refiere al estudio del grupo (cultura) al que pertenece el investigador (Hayano, 1979). Mientras que en los noventa se ha concebido como una consecuencia de la crisis de la representatividad de los métodos cualitativos. Hoy en día la autoetnografia se adopta más bien para aportar "lo personal, lo concreto, y un énfasis en la narración de historias a nuestra investigación" (Holman-Jones, 2016, p. 228). En la investigación autoetnográfica, somos tanto investigadoras/es como participantes, haciéndonos visibles en el proceso al

tiempo que reconocemos y valoramos nuestra subjetividad (Chang, et. al., 2013).

En este caso, el texto nos ofrece el ejercicio de una autoetnografía que muestra la virtud de documentar en primera persona las historias y las luchas de una mujer en la academia que probablemente representa a muchas otras que hicieron y continúan haciendo malabarismos con el trabajo de doctorado, la defensa de la tesis, la investigación, el aprendizaje a distancia y la vida familiar durante la pandemia y durante la vida laboral en general. En este recorrido narrativo tan personal se pudo ilustrar cómo navegamos por las subjetividades y las múltiples tensiones del trabajo académico y el cuidado de la familia (aunque sea a distancia), la división del trabajo entre roles de género que sobrecarga a las mujeres en las tareas del cuidado y las presiones inherentes, exacerbadas por un sistema de educación superior estatal tan exigente y una fuerza laboral cada vez más precaria. Usando autoetnografía, estamos repensando la crianza y la enseñanza. Con base en estos hallazgos reflexivos, se resumen tres áreas interdependientes de intervenciones en lo social que pueden hacer que nuestros lugares de trabajo sean más equitativos: la autorreflexión (o reflexividad que nos da la narrativa biográfica), el diálogo colaborativo mirando al Otro-Otra y la necesidad de remirar el trabajo académico y los cuidados de la familia para las mujeres tanto en la academia como en el mundo profesional.

Referencias Bibliográficas

Chang, H., Ngunjiri, F. y Hernandez, K.(2013). *Collaborative Autoethnography* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315432137

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press

Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2011). *Autoethnography: an overview*. Forum Qualitative Social Research, XII (1).

Gottenborg, E., Yu, A., Naderi, R., Keniston, A., McBeth, L., Morrison, K., Schwartz, D., & Burden, M. (2021). COVID-19's impact on faculty and staff at a School of Medicine in the US: What is the blueprint for the future? *BMC Health Services Research*, 21(1), 395– 395. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1186/s12913-021-06411-6

Hayano, D. (1979). *Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects*. Human Organization, 38(1), 99-104.

Holaman, S. (2008). Autoethnography: making the personal political. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks.

Holman-Jones, S (2016). Living bodies of thought: The "critical" in the critical autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 22(4), 228-237.

Hochschild, A. R. & Machung, A. (2021). *La doble jornada. Familias trabajadoras y la revolución en el hogar*. Editorial Capitán Swing Libros.
Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6– 21. https://doi-org.sire.ub.edu/10.24059/olj.v24i2.2285
Levine, F. J., Nasir, N. S., Rios-Aguilar, C., Gildersleeve, R. E., Rosich, K. J., Bang, M., Bell, N. E., & Holsapple, M. A. (2021). *Voices from the field: The impact of COVID-19 on early career scholars and doctoral students*. American Educational Research Association; Spencer Foundation. https://doi-org.sire.ub.edu/10.3102/aera20211
Maréchal, G. (2010). Autoethnography. en A. J. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2(1), (43-45)
Swartz, B. C., Gachago, D., & Belford, C. (2018). To care or not to care—Reflections on the ethics of blended learning in times of disruption. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 49– 64. https://doi-org.sire.ub.edu/10.20853/32-6-2659
Valencia-Gálvez, L., Ruiz-Flores, J. C., & Cerda-Carvajal, J. (2021). Challenges and tensions of social work in higher education in Chile in the context of Covid-19. *Revista Serviço Social E Saúde,* 20. https://doi.org/10.20396/sss.v20i00.8668170
Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2020). What (some) students are saying about the switch to remote teaching and learning. Educause Review. https://er.educause.edu/blogs/2020/4/what-some-students-are-saying-about-the-switch-to-remote-teaching-and-learning
Xie, J., Gulinna, A., & Rice, M. F. (2021). Instructional designers' roles in emergency remote teaching during COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 70–87.
https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/01587919.2020.1869526

Innovación en la formación de estudiantes en práctica de trabajo social y psicología a cargo del equipo docente profesional del Centro Familia y Comunidad de la Universidad Tecnológica Metropolitana

Julia Cerda Carvajal - Luis San Martín Mena

Presentación inicial

Nos situamos en el Centro Familia y Comunidad (CEFACOM), entidad que ha desarrollado una larga historia de servicios de atención psicosocial y asesorías especializadas a organizaciones por más de 16 años, instalando sus desafíos y compromisos, en el campo de la vinculación con el medio, la que se desarrolla como entidad dependiente de una universidad pública y estatal, con responsabilidad social universitaria, y que busca aportar al avance en temas asociados a la inclusión, integración y desarrollo local, regional y nacional de nuestra sociedad en su conjunto, nos referimos a la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, que alberga entre sus unidades académicas a la Escuela de Trabajo Social heredera de la primera Escuela de Trabajo Social de Chile y de América Latina, la antigua Escuela de Servicio Social Dr. Alejandro del Río.

Entendemos la vinculación con el medio en la que nos insertamos, como una

> "Contribución al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país, a través de dos roles fundamentales: i) una interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos, privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional; y ii) contribuir al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia de postgrado e investigación de la Institución, relacionadas con su respectivo ámbito temático" (Universidad Tecnológica Metropolitana, 2013, p. 18).

En CEFACOM hemos buscado situar los compromisos actuales y futuros, en el campo de la investigación, desarrollo e innovación I+D+i, entendido como aquel

> trabajo creativo y sistemático realizado para aumentar el stock de conocimiento, incluidos los saberes de la humanidad, la cultura y la sociedad, para diseñar nuevas aplicaciones del conocimiento disponible.

> Este concepto abarca tres tipos de actividad: investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015, p.)

La nutrida relación bidireccional, que desde CEFACOM mantenemos con variadas organizaciones y redes regionales (públicas y de la sociedad civil), nos han permitido la mantención de un flujo constante de servicios y asesorías especializadas que entregamos a individuos, familias y organizaciones y que las entendemos como "solicitadas por terceros en función del conocimiento generado y de las capacidades técnicas del equipo a cargo, usualmente para la resolución de un problema concreto o como un mecanismo de reducción de alguna brecha en particular, pero que a la vez presenta un cierto nivel de complejidad que debe ser resuelto a través de I+D+i. Se formaliza a través de un contrato específico de trabajo, suscrito entre la Universidad y la organización o entidad solicitante.

En el área de servicios psicosociales especializados, como equipo profesional del Centro, desarrollamos prestaciones y consultas en el ámbito de la salud mental a individuos y familias, prestaciones formalizadas en los convenios marco y contratos específicos de trabajo que mantenemos con entidades públicas y de la sociedad civil, de las áreas de salud y educación. En CEFACOM damos atención profesional en el área del trabajo social y la psicología, siendo además un espacio docente-asistencial, ya que articulamos prácticas profesionales con actividades formativas asociadas a los pre y post grados de ambas profesiones. Mantenemos vínculos e intercambios con universidades a nivel nacional e internacional. Ofrecemos asesorías especializadas a organizaciones del sector público y de la sociedad civil que colaboran en el desarrollo humano y social de nuestra Región.

Uno de los aportes en innovación que desarrollamos en CEFACOM desde los años 2020 y 2021, está asociado fuertemente al escenario desplegado por la pandemia, y dice relación con un instrumento de transferencia tecnológica, corporizado en una "guía de teleconsultas" que elaboramos con el objetivo de favorecer el desarrollo de dichas prestaciones de salud en distintas organizaciones y centros, públicos y privados, que entregan prestaciones de salud mental, a nivel comunal y regional, esto dentro del marco que propone el Plan Nacional de Telesalud dictado por el Ministerio de Salud de Chile. Este es, además, un espacio muy nutritivo, para el desarrollo de programas formativos en los cursos de pre y post grado que están vinculados al Centro.

Elaboración de una guía de teleconsultas en tiempos de covid-19

Desde hace años, estamos usando recursos y sistemas telemáticos para desarrollar nuestras actividades cotidianas. Pedir hora en algún servicio, pagar con tarjetas de crédito, solicitar una pizza al domicilio, nos conectan con ese enorme campo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que están ya insertas en nuestra vida diariamente. Lo telemático, "se refiere a la combinación de la informática y de la tecnología de la comunicación para el envío y recepción de datos" (Alcantud, 1999, p. 199).

En el ámbito de la educación, ya hace años se han estado desarrollando trabajos educativos con apoyo de TIC, entregándose certificaciones y títulos profesionales, la educación a distancia, es un área en que lo telemático ha estado muy presente. En salud, muchos programas de seguimiento y atención estaban siendo desarrollado a distancia en forma telemática, de hecho, el uso del teléfono es desde hace años, una herramienta fundamental en ambos espacios de atención de seres humanos. Esa es parte de la dimensión de lo telemático en el desarrollo actual de nuestra sociedad, solo que al parecer no lo teníamos tan en cuenta. Todo esto tenía su cauce, sus propios dinamismos, hasta el año 2020, año en el que se desata una Pandemia mortal a nivel mundial por covid-19.

El espanto, la detención en las funciones, las cuarentenas, salir del shock, reorganizarse

El despliegue de la epidemia a nivel mundial fue impactante. Las noticias de todo el mundo mostraban imágenes de espanto. El aumento a niveles gigantescos de muertes por el virus, la no existencia de una vacuna, personas que morían en las salas de espera de los hospitales. En todos los países se iniciaron períodos de cuarentena, la única estrategia sanitaria más eficaz era el aislamiento social. En esta realidad, lo telemático adquirió un valor fundamental para mantener en marcha la vida individual y colectiva en nuestras sociedades.

Para las profesiones del área de salud y educación, las condiciones laborales se complejizaron de sobre manera. En salud, la primera línea sanitaria, fue la más golpeada por decesos, por cansancio y desgaste. En las escuelas, junto con todo lo profesional, se debió dejar espacio al embalaje de alimentos, y al acompañamiento a familias en duelo de forma recurrente.

Luego de un tiempo, en CEFACOM, empezamos a salir del shock inicial que nos produjo la pandemia y el cambio gigantesco que se había ocasionado en todo orden de cosas. Empezamos a reorganizar nuestro que

hacer. Buscamos información escrita en torno a tele atención, tanto en trabajo social, como en psicología. Revisamos guías, manuales, normas técnicas. Solicitamos formaciones, recurriendo a colegas, que, en su quehacer previo, ya habían trabajado en teleatención.

Inicialmente, para desarrollar nuestro trabajo en equipo elaboramos una guía de autoreflexión usando preguntas tales como: ¿Cuáles fueron los principales "obstáculos" que enfrenté cuando inicié mi trabajo telemático?; ¿cómo los fui solucionando? Nos preguntamos también por las tres principales "acciones o estrategias" utilizadas para afrontar de forma exitosa nuestras tareas telemáticas. A la par, nos cuestionamos respecto a cuando estamos entregando una teleconsulta, ¿en qué me fijo durante la atención?

Luego de nuestras reflexiones iniciales compartimos estas preguntas con los equipos con los que trabajábamos. Se destacaban respuestas que en forma recurrente aparecían y empezaron a emerger como hallazgos de nuestra práctica, de nuestro quehacer profesional y docente, un conjunto de ideas iniciales referidas a un uso reducido de las TIC, y desconocimiento de usos potenciales que dichas tecnologías ofrecían para el desarrollo de actividades telemáticas. Empezamos a reconocer viejas herramientas, como los teléfonos y las computadoras, las que empezaban a presentar una enorme cantidad de posibilidades y utilidades, que antes, en tiempos de atención presencial no considerábamos.

En la esfera personal, miedo, incertidumbre. El choque con lo impersonal del espacio telemático. La poca seriedad con que era tomada por algunas usuarias o usuarios. El no contar con internet, con un espacio privado, habitar espacios domiciliarios sobre poblados.

Se evidenció también la incorporación al desarrollo del teletrabajo de todo un mundo familiar, tanto de usuarias, usuarios, como de las y los profesionales de CEFACOM. El manejo de los ruidos e interferencias ambientales en cada hogar se transformó, junto con las dificultades de conectividad, en tema recurrente en todas las reuniones de coordinación de muchos equipos psicosociales. Estábamos aprendiendo a encuadrar procesos de atención por vías telemáticas, estábamos también colaborando en construir conocimientos respecto de nuevos escenarios en que se presentaba y desarrollaba el proceso de trabajo.

La necesidad de contar con espacios para instalarse a trabajar, buscar una ubicación del equipo profesional en un lugar privado, se presentó como un tema importante a resolver cuando se iniciaba la jornada de atención telemática. Mantener la concentración solo en la atención, era un desafío que empezamos a enfrentar como duplas psicosociales, cuya base es la

promoción del desarrollo de confianza en quien está junto a ti conformando el equipo que atiende. Concitar interés explícito en la continuidad del trabajo daba muchos resultados, ya que ayudaba a generar en las y los atendidos, una idea de proyecto de temporalidad acordada, en tiempos de tanta incertidumbre.

Con el paso del tiempo, fuimos advirtiendo que se mejoraba mucho la adherencia convocando a través de llamados telefónicos, a los que se vinculaba luego un seguimiento de las convocatorias por WhatsApp, desarrollando los agendamientos a través de plataformas como Meet, Zoom, u otras. Encuadrando las sesiones en base a los planes de tratamiento que se van elaborando para la atención de cada caso. Otorgando cercanía, pero ordenada en cauces formales, coordinando en forma previa las sesiones con cada dupla, implementando mejor el espacio que utilizaremos para atender, así como nuestra conexión a internet. Establecimos, además como equipo psicosocial, una serie de normas acordadas en post de asegurar la confidencialidad, así como el buen resguardo de los historiales que empezaron a emerger en las atenciones.

Nos empezamos a fijar, a distinguir con mayor detalle, las actitudes y movimientos corporales de quienes atendíamos, junto a nuestras y nuestros estudiantes en prácticas. Sus gestos, los tonos y matices del lenguaje que ocupaban, sus silencios. Nos fijábamos en los relatos, en los espacios que se desplegaban a través de las pantallas. Articular espacios seguros para la atención de los y las pacientes es una tarea fundamental, proponíamos a nuestros usuarios, que se permitieran espacios de privacidad y tranquilidad para las sesiones, esto dentro de sus posibilidades, pero valorando que se otorgaran dichos espacios en favor de su salud mental. Así, aspectos como los estados de ánimo de las personas atendidas, cambios en los mismos expresados en la voz, la postura, los movimientos, la mirada, sus silencios, se transformaron en espacios de mucha riqueza para el desarrollo de los procesos de atención. Cuando eran dos o más los consultantes, atender a la forma en que interactúan, era fundamental, tanto verbal como posturalmente.

Aprendimos que era de mucha importancia la coordinación previa con el equipo antes de iniciar las atenciones. Encuadrar las sesiones según los planes de tratamientos elaborados para cada caso. Tener implementos adecuados para la teleconsulta. Enfocarse en la sesión, prepararla, leer registros de sesión anterior. Recordar previamente a nuestras y nuestros usuarios las sesiones a través de WhatsApp o contacto telefónico. Tratar de mantener la atención de las y los pacientes a través de los 45 minutos de cada sesión.

Todos estos hallazgos, nuevas formas de sentir el ejercicio profesional, este enorme conjunto de nuevos saberes que se estaban desarrollando, empezaban ya a ser parte de las reflexiones y desafíos que este escenario digital ponía ante nosotros en el ejercicio docente. Nutrir las prácticas profesionales, así como las intermedias, se presentaba como una tarea fundamental que debíamos comenzar.

Iniciamos el desarrollo de atenciones psicosociales integrales a través de las teleconsultas, enmarcando su definición operativa, así como su articulación, desde lo planteado en el Programa Nacional de Telesalud de Chile.

Teleconsultas, prácticas profesionales e intermedias

Durante años, en CEFACOM hemos desarrollado un programa de prácticas intermedias y profesionales para las carreras de trabajo social y psicología. Durante el proceso de formación hemos incorporado las teleconsultas como parte del trabajo con las familias y se ha innovado la forma de abordaje de los casos y sistemas familiares que se atienden. Las y los estudiantes que postulan a estas prácticas profesionales, se insertan en un ejercicio reflexivo, teórico y práctico, orientado a su inserción en su futuro despliegue profesional.

En las y los estudiantes, promovemos su proacción, su capacidad de adaptación a la realidad local (por ejemplo: habilidades de abordaje frente a problemas de violencia intrafamiliar, alcoholismo, trastornos del ánimo, vulnerabilidad, entre otros, que se presentarán en los distintos espacios de atención psico social que el Centro entrega), desempeño ético y respetuoso de los Derechos Humanos. Correcta adecuación a las normativas internas del Centro, capacidad de estructurar y sistematizar su trabajo debido a la alta demanda de pacientes y casos, así como de trabajo administrativo que se despliega en el hacer de CEFACOM, responsabilidad y puntualidad en los plazos e ingresos a actividades y compromisos acordados, entre otros desafíos.

Las y los estudiantes son invitados e invitadas a incorporarse activamente, en todas las dimensiones del quehacer cotidiano del Centro. Se destacan los siguientes ámbitos de acción profesional: Psicosocioeducación; consejerías en salud y educación; desarrollo de procesos psicoterapéuticos individuales y familiares; desarrollo de procesos terapéuticos a familias y parejas; intervenciones psicosociales especializadas (en habilidades parentales, sociemocionalidad, entre otros temas), y participación en asesorías especializadas de CEFACOM a organizaciones en convenio.

Los procesos de innovación estuvieron asociados a insertar el desarrollo de teleconsultas en la atención de personas y familias en salud mental, así como de habilidades de planificación, construcción de asesorías y conferencias, la entrega y evaluación de asesorías a través de los ejercicios asociados a práctica intermedias. Todo ello lo realizamos desde la perspectiva propuesta en el Programa Nacional de Telesalud de Chile, programa, diseñado en 2017, en el Gobierno de la presidente Michelle Bachelet antes de la pandemia, que establece como uno de sus objetivos centrales, la superación de brechas para acercar los servicios de salud a la gente. Todo esto adquiere otro dinamismo, una vez desatada la pandemia por covid-19.

En este punto debemos hacer referencia, a la Ley Nº21.220 de trabajo a distancia y teletrabajo, promulgada el año 2020, que incorpora un nuevo capítulo al Código del Trabajo en nuestro país y que entra en vigencia, el 01 de abril del mismo año. Define trabajo a distancia como aquél donde la o el trabajador cumple sus funciones, total o parcialmente, desde su domicilio u otro lugar distinto del establecimiento, instalaciones o faenas de la empresa. El teletrabajo será entendido como aquel que exige que el trabajador cumpla sus funciones mediante la utilización de medios tecnológicos, informáticos o de telecomunicaciones y/o deba reportar esas funciones mediante dichos medios.

Desde el Programa Nacional de Telesalud, esta última es entendida como

> Una Estrategia basada en el Modelo de Atención Integral de Salud Familiar y Comunitaria, en el contexto de las Redes Integradas de Servicios de Salud, y que mediante el uso de las tecnologías de información y comunicaciones, facilita la provisión de servicios a distancia desde el ámbito de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y cuidados paliativos, centrado en la persona en su contexto sociocultural y a lo largo de su curso de vida, con el propósito de mantener un óptimo estado de salud y la continuidad de cuidados de la población, mejorando así la equidad en el acceso, el ejercicio de derechos, la oportunidad y la calidad de la atención mediante sus tres componentes: Teleeducación, Telemedicina y Teleasistencia. (MINSAL, 2018, p. 31).

En cada uno de sus componentes, la teleeducación, la telemedicina, espacio en el que se incluyen las prestaciones que entregan trabajadoras(es) sociales y psicólogas(os), así como de teleasistencia, es posible obtener definiciones conceptuales, flujos asociados a las prestaciones, objetivos y métodos con los cuales se propone el trabajo de las y los agentes profesionales y técnicos integrantes del Sistema Nacional de Servicios de Salud. De esta forma, es posible obtener desde este Programa Nacional de Telesalud, una serie de indicaciones que norman el actuar, e indican procedimientos y actividades a

quienes trabajan en el sistema público, y que desarrollan actividades telemáticas de atención o de coordinación para entrega de servicios sanitarios.

Durante el inicio de la alerta sanitaria covid-19 el primer semestre del año 2020 se decreta a través de la Resolución N.º 204, publicada en el Diario Oficial el 24 de marzo del mismo año, las modificaciones a las normas técnico-administrativas del arancel de régimen de prestaciones de salud en la que se incorpora la teleconsulta como una prestación. Ello puede ser obtenido mediante su compra en el sistema de libre elección del Fondo Nacional de Salud (FONASA) que corresponde al sistema público, o a través de las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRE) que son sus equivalentes en el sistema privado. En ella destaca la incorporación de psicólogas y psicólogos estableciendo que

> Durante períodos de vigencia de alerta sanitaria decretada por el Ministerio de Salud por el covid-19, las prestaciones de psicología podrán ser realizadas en forma remota manteniendo registro de estas prestaciones en los mismos términos que una atención presencial, a través de tecnologías de la información y telecomunicaciones entre un paciente y un profesional psicólogo que se encuentran en lugares geográficos distintos y que pueden interactuar entre sí en tiempo real (sincrónica). (MINSAL, 2018, p. 31)

Es importante destacar que, en dicha resolución ministerial, es posible distinguir con claridad algunos requerimientos básicos, para todo proceso de teleatención y teleconsulta, eso para el desempeño de psicólogas y psicólogos, no existiendo directrices claras para el hacer profesional de trabajadoras y trabajadores sociales. En el caso de la psicología, destaca:

> "Asimismo, el prestador es responsable de que la prestación se realice en un ambiente privado y dedicado exclusivamente para ello. Queda prohibido realizarla en lugares de acceso público donde la privacidad del beneficiario se pueda ver comprometida. El prestador es responsable de que la prestación sea realizada por el profesional seleccionado por el beneficiario personalmente. En caso de alguna modificación de quien realice la prestación, ésta deberá ser informada al beneficiario quien optará por aprobar o rechazar dicho cambio. El prestador debe tomar todas las medidas de seguridad de la información para que esta interacción directa medicó beneficiario se realice de forma segura cuidando la privacidad de este y mantener el resguardo y el registro de la ficha clínica" (Ley 20.584 Derechos y Deberes del paciente).

Cuando nos focalizamos en las áreas y procesos en los que actúan trabajadoras(es) sociales, así como psicólogas(os) destacan un conjunto de prestaciones. Por tanto, fortalecer el desarrollo de este tipo de atenciones

profesionales telemáticas, fue uno de los objetivos que guiaron nuestras reflexiones constantes, buscábamos con este ejercicio descubrir cómo poner dichos conocimientos al servicio de la formación de nuestras y nuestros estudiantes.

En el componente de teleeducación destacan como campos nuevos de despliegue profesional, todo lo referente a la participación de trabajadoras y trabajadores sociales, así como de psicólogas y psicólogos en: telecapacitación; telepromoción (educación en salud comunitaria; uso de las TIC en salud comunitaria; contenidos y metodologías de las TIC para salud comunitaria); teleinvestigación, y teleducación para facilitar procesos de formación en telemedicina y teleasistencia.

En telemedicina, los procesos de atención abierta dada a través de los servicios asociados a atención primaria en salud, así como la atención ambulatoria de especialidades y los procesos de atención en hospitalización, utilizan los servicios profesionales de trabajo social y psicología. Específicamente en la prestación de teleconsulta profesional no médica, se define el que hacer de dichas profesiones de la siguiente forma: "Consulta de psicólogo(a): Es la atención individual proporcionada por psicólogo, a las personas que requieren de apoyo emocional, o presentan alto riesgo de enfermedad o trastorno de salud mental" (MINSAL, 2018, p.45). Mientras que la

> Consulta de Asistente Social: Es la atención mediante la cual, el (la) profesional establece un diagnóstico de la situación socio familiar con vistas a favorecer el contacto y la relación de este sistema familiar con los servicios médicos, orientar en la solución de problemas sociales, coordinar las ayudas y subsidios y otros recursos legales a través de la acción intersectorial. (MINSAL, 2018, p. 46).

Se suma a lo anterior, la tele consultoría en salud mental, definida como

> una actividad conjunta y de colaboración permanente entre el equipo de especialidad en salud mental y el equipo de salud de atención primaria, en aquellos establecimientos en que no se cuenta con especialista, con la finalidad de potenciar la capacidad resolutiva del nivel primario, mejorar la referencia y contrarreferencia de personas entre ambos niveles de atención y garantizar la continuidad de cuidados de la población usuaria con problemas de salud mental o trastornos mentales. (MINSAL, 2018, p. 46)

En el caso de trabajadoras(es) sociales, el proceso de atención de urgencia: Atención Primaria en Salud (APS) y unidad emergencia hospitalaria, define la consulta de asistente social como:

> Es la atención mediante la cual, la asistente social establece un diagnóstico de la situación socio familiar con vistas a favorecer el contacto y la relación de este sistema familiar con los servicios médicos, orientar en la solución de problemas sociales, coordinar las ayudas y subsidios y otros recursos legales a través de la acción intersectorial. (MINSAL, 2018, p. 51)

En teleasistencia, el aporte que realizan trabajadoras y trabajadores sociales, así como psicólogas y psicólogos está fuertemente asociado a la coordinación, así como a la psicoeducación que puedan otorgar a los pacientes atendidos, así como a sus familias a nivel domiciliario.

Análisis y conclusiones

Como equipo CEFACOM, hemos ido aprendiendo, hemos iniciado ya nuestros primeros recorridos en el campo de lo telemático en salud y educación. En este nuevo escenario mundial, hemos asumido el desafío de aportar en esta línea actual de desarrollo profesional, generando en primera instancia un proceso de aprendizaje y formación, para resolver con ello, las debilidades que esta nueva forma de trabajo nos ha presentado, y a partir de dichas reflexiones y desarrollo de experiencias, ofrecer a nuestra comunidad profesional y disciplinaria, así como a todas aquellas disciplinas que trabajan en dispositivos psicosociales de atención, una guía de teleconsulta en tiempos de covid-19, esperando que como recurso de apoyo profesional, facilite el aprendizaje y realización de teleconsultas en otras organizaciones de las redes con que CEFACOM trabaja. Este es un esfuerzo que realizamos, además, para fortalecer el Programa de Asesorías Especializadas de nuestro Centro. Buscamos, ser un aporte concreto a la nutrición de la formación de pregrado, ya que creemos estas son destrezas y habilidades que deben ser fortalecidas durante el período formativo de nuestras y nuestros futuros colegas.

A raíz de esta experiencia, a modo de un intento reflexivo, realizamos una serie de análisis que nos permitieron concluir que el desarrollo de atenciones en el formato telemático es un ámbito de nuestro que hacer profesional que ha llegado para quedarse en el repertorio de herramientas con las que contamos profesionalmente. No obstante, no entendemos lo telemático o virtual, en oposición a lo presencial, creemos que este ámbito se abre como un complemento, un territorio nuevo que explorar para la entrega de más y mejores servicios a nuestras y nuestros usuarios. Así, lo telemático permite una enorme superación de brechas en lo referente al acceso a salud con la que cuenta la población en general.

Lo telemático permite insertarse en nuevos escenarios, por lo que adquiere un valor fundamental estar atentos a las emociones y sus desplazamientos,

estas nos proponen aperturas nuevas para trabajar con seres humanos mediados por pantallas. Esto genera una variación interesante en el concepto de cercanía vincular que mantenemos con nuestros atendidos y atendidas, ya que estamos cercanos, vinculados, dispuestas y dispuestos a estar en contacto, pero todo ello, que es tan propio de nuestro hacer profesional presencialmente, está en estas coordenadas, mediada por pantallas y dispositivos electrónicos, de una forma particular, la nueva dimensión de nuestro hacer telemático nos ha llevado a re descubrir viejas herramientas, como los teléfonos y otros, que ahora usamos en una dimensión y una complementariedad distinta.

Las formas de abordaje en la teleconsulta requieren de una serie de destrezas y capacidades que deben ser entrenadas en las y los estudiantes de trabajo social y psicología, potenciando la capacidad de mirar el despliegue de la persona al otro lado de las cámaras y pantallas. Leer la corporalidad, las conductas que muestran a través de las pantallas, las interacciones, adquieren un nuevo sentido al estar mediados por estos dispositivos digitales.

Trabajar el encuadre es fundamental en los procesos de atención telemática, desde el contacto inicial en las fases de convocatoria, así como, en el desarrollo de las primeras entrevistas y procesos de atención telemática que se planifican. En dicho espacio, lo vincular es fundamental. Generar ambientes nutritivos es fundamental en la construcción de alianzas terapéuticas, así como su adherencia a los procesos de atención que se entregan en el centro. En tal sentido, cobra relevancia la gestualidad de las personas y los sistemas humanos en los que se despliegan. Igualmente, es importante escuchar y abrir los silencios, como un espacio personal y terapéutico para escucharse en silencio. Así se logra la escucha activa y la resignificación de los fenómenos que se instalan durante las sesiones.

Asimismo, desarrollar empatía en los procesos telemáticos es fundamental. Trabajar en la expresión de sentimientos y emociones, así como de resignificaciones de sucesos vividos, se presentan como fenómenos de gran dinamismo en lo referente al trabajo psíquico social que se da en este tipo de prestaciones en salud mental.

La gran apertura en la oferta de atención psicosocial que propuso lo telemático, permitió la posibilidad a cada ser humano de contar con un tiempo nuevo para su atención y para poder realizar sus acompañamientos terapéuticos. Contar con la posibilidad de llegar a sus casas y poder desde ese espacio personal, ser atendido o atendida telemáticamente, se ve como una ganancia, en esta sociedad sobreexigida, con poco tiempo para temas asociados al cuidado de la salud mental. En la perspectiva anterior, no tener

que salir de casa para acceder a una atención en psicología o trabajo social, ahorrar recursos económicos en lo referente a pasajes y o locomoción, optimizar los tiempos, son todas nuevas oportunidades que ofrece lo telemático. Favorecer el cuidado de terceros y poder ser atendido en salud mental, se presenta como un ámbito maravilloso de desarrollo de nuestra acción profesional.

Reconocernos nuevamente como seres humanos, reencontrarnos con nuestra fragilidad, fue uno de los grandes aprendizajes en pandemia, aprender a colaborar y ha revincularnos fue un aprendizaje fundamental. Exponernos a los demás. Aprender a ser nuevamente seres sociales, mediados por pantallas. La realidad de lo virtual introdujo nuevas formas de comprender el proceso psicosocial. Se crea un nuevo espacio en el campo de las atenciones telemáticas. Las teleconsultas requieren, por parte de los profesionales e individuos y familias en atención, de nuevas actitudes, las que se promueven de modo que sean favorables para interaccionar con este recurso tecnológico, que está cada vez más presente en nuestra cotidianidad.

La democratización del espacio terapéutico, el cambio en las posiciones asimétricas que se instalan en los fenómenos de ayuda, en los escenarios telemáticos se ven modificadas. La incorporación de dispositivos digitales (computadoras, celulares, smartphones, tablets) en el proceso de atención psicosocial implica la creación de un nuevo entorno en el que se despliegan las acciones profesionales que entregamos a nuestra y nuestros atendidos. Debemos aprender a aprender de nuevo…

Referencias bibliográficas

Alcantud, F. (1999). Introducción a la telemática. Redes y servicios telemáticos. Epn Universitat de Valencia. Ed. *Tele formación. Diseño para todos*. p. 199. ISBN9788437033310.

Castañeda P. y Salamé A. (2015) A 90 años de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, por el Dr. Alejandro del Río. *Revista Médica Chile*. 143(3). 403-404 http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000300019.

Cerda, J. (2016). *90 años de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica*. Editorial Universidad Tecnológica Metropolitana.

Consejo General de Psicología (2017) Guías para la Práctica de Tele Psicología. Colegio General de Psicología. España. https://doi.org/10.23923/cop.telepsicologia.2017.

Consejo General del Trabajo Social (2020). *Actuaciones del Trabajo Social ante el COVID-19*. Investigaciones e informes del consejo general del trabajo social.

Decreto 18 de 2020 [Ministerio del Trabajo y Previsión Social]. Aprueba reglamento del artículo 152 del Quáter M del Código del Trabajo, que establece condiciones específicas de seguridad y salud en el trabajo al que deberán sujetarse los trabajadores que prestan servicios en la modalidad a distancia o teletrabajo de acuerdo con los principios y condiciones de la Ley n°16.744. 2 de octubre de 2020. Ministerio del Trabajo y Previsión Social.

De la Torre M y Pardo R (2010) *Guía para la Intervención Telepsicológica*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. España.

Fernández, S. (2019). Conocer, integrar y divulgar. Las tecnologías digitales para la investigación y la intervención en Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, 88, 43-68. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2019.0015.

Gattini, C. (2018) El Sistema de Salud en Chile. *Observatorio Chileno de Salud Pública*, Escuela de Salud Pública, Universidad de Chile.

Ley 20.584 de 2012. Regula los Derechos y Deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud. 24 de abril de 2012. D.O 40.245.

Ministerio de Salud de Chile (2018) Plan Nacional de Telesalud. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/03/Programa-Nacional-de-Telesalud.pdf.

Ministerio de Salud de Chile Subsecretaría de Redes asistenciales (2018) Modelo de Gestión: Red temática de salud mental en la red general de salud.

https://www.minsal.cl/wpcontent/uploads/2015/09/2018.05.02_Modelo-de-Gesti%C3%B3n-de-la-Red-Tem%C3%A1tica-de-Salud-Mental_digital.pdf.

Organización Internacional del Trabajo (2011) Manual de buenas prácticas en teletrabajo. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Unión Industrial Argentina

.https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilobuenos_aires/documents/publication/wcms_bai_pub_143.pdf.

Resolución exenta n°448 de 2023 [Ministerio de Salud] Que aprueba las normas técnico administrativas para la aplicación del arancel del régimen de prestaciones de salud del Libro II del n°1 de 2005, del Ministerio de Salud, en la modalidad de libre elección. 27 de abril de 2023. Ministerio de Salud.

Santás, J. (s/f) Intervención social: el reto de las TIC en el Trabajo social. Madrid España.

Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile. (2013) *Política de Vinculación con el medio*. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión

Resolución 04520 de 2021 [Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile] Bases de postulación a Financiamiento Interno Programas 2022. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

El País. (5 de marzo de 1981). Los informes Nora-Minc y Mac Bride sobre comunicación, editados en español. *El país*.

https://elpais.com/diario/1981/03/05/cultura/352594804_850215.html.

Formación en pandemia y desafíos para el trabajo social

Análisis de la simbolización de actividades académicas realizadas en pandemia: sueños y desafíos para el trabajo social

Paula Leiva Sandoval
Adriana Sanhueza Cisterna

Introducción

El presente escrito da cuenta del quehacer que se fue sucediendo en pandemia hasta fines del año 2021. La manera en que los sueños y desafíos del trabajo social se fueron tejiendo en nuestras realidades se ve retratado en el siguiente texto, el cual busca relevar y hacer emerger las distintas prácticas cotidianas realizadas; del mismo modo se presenta el soporte reflexivo que llevó a impulsar aquellas prácticas, relevando que este quehacer no tuvo un diseño maestro anterior, sino que se fue sucediendo a través de las emergencias, de las carencias obvias por la situación de crisis de muchas instituciones, provocadas por el estado de excepción regional y local que no lograban ver parte de esta situación, o que estaban más cerca de nuestra realidad universitaria y que en parte pudimos suplir con este quehacer.

Una de las variables que fue tensionada al límite para el quehacer del trabajo social, y que hasta la fecha nos acompaña, intentando buscar maneras en que el trabajo social se posicione ante esta crisis civilizatoria, es la innovación. De allí es que daremos cuenta de la larga lista de actividades y quehaceres que acompañaron este trecho de tiempo, y que tuvieron a la base la búsqueda de soluciones a nuevos problemas, o nuevas respuestas a complejizados viejos problemas sociales.

Parte de nuestra referencia de análisis es la crisis civilizatoria que estamos atravesando,

> estamos ante una crisis multidimensional que afecta todas las áreas de la vida. Es la crisis de un modelo de producción y consumo insostenible, que amenaza la vida del planeta, es la crisis terminal del patrón civilizatorio de la modernidad occidental capitalista. Esa crisis afecta la vida y la salud en el sentido más amplio, afecta los ecosistemas y su biodiversidad que pone en riesgo la vida en el planeta. La crisis ambiental y el cambio climático son sólo una de sus más graves y evidentes manifestaciones…" "..entre ellas el surgimiento de pandemias o desastres naturales, que son expresión

> del deterioro ambiental y la ruptura del metabolismo sociedad naturaleza. Como conclusión, planteamos que la única salida a la crisis, de allí su carácter civilizatorio, es un cambio profundo y radical del modelo civilizatorio que caracteriza al capitalismo globalizado, que implica construir una nueva forma de vivir, relacionarnos, producir y consumir. (Feo et al., 2022, p. 4).

Aportar en la construcción de esta sociedad post crisis y el nuevo tejido social que ha de surgir de ello es el interés que sostiene el análisis de nuestro quehacer relatado en el siguiente texto.

Actividades virtuales desarrolladas en el contexto universitario

En plena pandemia realizamos múltiples actividades que dan cuenta de nuestro quehacer con el que de alguna manera intentamos ir tejiendo esta nueva realidad, la cual cruzó elementos como: pandemia, crisis social, y el comienzo de la crisis civilizatoria de la cual hasta la fecha no se han dado todas las respuestas a las múltiples preguntas surgidas respecto del nuevo modelo de desarrollo que enfrentaríamos como país, y por ende, el desafío que ello implica para la formación profesional.

En la carrera de trabajo social en pandemia -durante 2020 y el 2021- nos propusimos no discontinuar el proceso formativo del diseño original, ello implicó que tuviésemos que reorganizar actividades curriculares para esta nueva modalidad virtual, para eso la universidad generó una serie de capacitaciones para todos quienes estaban vinculados directamente con la formación, lo que incluía no solo académicos y académicas regulares en los equipos de planta, sino también para docentes adjuntos y adjuntas, de manera que se pudiesen preparar y habilitar en la enseñanza en esta modalidad virtual. Por otra parte, también se hizo un esfuerzo en disponer para los y las estudiantes equipos para quienes no contaban, por ejemplo, con computador para continuar con su proceso en esta modalidad, y, por lo tanto, hubo una primera fase de preparación de la Universidad en su totalidad para enfrentar esta modalidad virtual de buena manera.

Lo realizado en la línea de extensión académica y de vinculación con el medio, considerando la modalidad virtual, requirió de múltiples esfuerzos: nuevas capacitaciones, habilitación de aprendizajes, de todos y todas en estas áreas que para algunos significaba trabajar con nuevos dispositivos. Por otra parte, no solo estaba el contexto de pandemia, que nos obligaba a estar en esta condición de virtualidad, sino también lo que implicaba esta pandemia: la sensación de encierro, la necesidad de estar en conexión con las personas, y generar respuestas ante la incertidumbre. Ante ello como carrera empezamos a generar materiales tales como audios de opinión y

aportes en medios de comunicación -contenidos para Twitter, Facebook e Instagram-. Ideas y orientaciones para, por ejemplo, no sentirse solo o sola, o no caer en etapas anteriores a la depresión, buscábamos además paliar la sensación de encierro que generaba el aislamiento social. Por tanto, nuestro principal interés en esos dos años a partir de lo que fueron nuestras actividades regulares y de extensión, fue aportar a través de diversos medios en temáticas que permitieran volver a conectarnos y vencer el aislamiento social, o sea, no podemos tocarnos, no podemos aproximarnos, tenemos que cuidarnos resguardando la distancia física, pero eso en ningún caso puede significar que rompamos nuestros lazos, nuestros vínculos, no nos distanciamos socialmente, nos distanciamos físicamente, realizando todos los esfuerzos necesarios para mantenernos conectados, vinculados. La virtualidad nos ayudó a mantener esa conexión entre nosotros y de igual manera con los barrios.

En relación al rol de la Universidad y de la carrera en particular, éste fue tener presente y aportar con diversas actividades, todas en formato virtual: Desarrollamos conversatorios y seminarios, referidos en una primera parte a comprender la pandemia, implicancias, efectos, perspectivas, escenarios sociosanitarios, entre otros. Todos estos se constituyeron en nuestros temas frecuentes. Somos una facultad de salud y ciencias sociales por lo tanto nos tocaba muy de cerca el tema de los cuidados. Partimos relevando las problemáticas del cuidado; la vinculación de esto con los equipos profesionales; el abordaje de estos primeros meses de pandemia; el desconocimiento de la evolución de las pandemias, y los datos históricos de estas. Trabajamos sobre el temor de contagiarse, el alto número de fallecidos, el efecto sobre los distintos equipos, en particular sobre los profesionales que tenían trabajo de primera línea. Por lo tanto, estos primeros seminarios, conversatorios, webinars organizados fueron en la línea del cuidado, el cocuidado, el restablecimiento de lazos, el trabajo en equipo como soporte, evitando que el aislamiento nos afectara en tanto personas, como comunidad educativa, barrial, territorial, etcétera.

Este tiempo además correspondía al período post estallido social, que implicaba que se estaba generando el proceso constituyente, y por lo tanto, también como Universidad y como carrera en particular nos interpelaba directamente -obviamente por los énfasis que tenemos porque como trabajo social tenemos un interés y un foco puesto en la realidad y en los escenarios sociales- dado que el proceso constituyente tenía elementos muy necesarios de abordar, sobre todo en la lógica de informar permanentemente a la población respecto de qué se trataba tal proceso. Por lo tanto, ahí centramos otro foco de actividades de extensión de vinculación con el medio, que estaban orientadas a comprender dicho proceso constituyente, sus derivadas y preguntas cómo ¿a que apuntaba el

proceso?, ¿cuáles eran las aspiraciones?, ¿quiénes iban a ser parte del proceso constituyente? En ese quehacer que lo vinculamos a lo académico a través de conversatorios, contamos, por ejemplo, con la participación de trabajadoras sociales que estaban postulándose para ser constituyentes a nivel nacional. Otro conversatorio realizado, ya con las trabajadoras sociales electas como constituyentes, tuvo como objetivo problematizar la realidad desde el trabajo social, buscando que nos plantearan cuáles eran sus propuestas en su rol activo en el proceso constituyente, y cómo se traducía este rol desde lo profesional y disciplinar. Las respuestas obtenidas fueron muy interesantes para las distintas audiencias, iluminadoras para los y las estudiantes, para las y los académicos, y para colegas que participaron en ese webinar que fue de convocatoria muy masiva.

Otras situaciones sociales, tales como el fenómeno migratorio, nos acompañaron durante estos mismos años, las cuales fueron imposible de no ir vinculando y reflexionando con tal de buscar nuevas formas de trabajo, ya que iban coexistiendo con los dos fenómenos anteriormente señalados (pandemia y proceso constituyente). En tal escenario, tuvimos actividades ligadas a la interculturalidad y la migración, con diversas ONG y con otras instituciones que trabajan en ese ámbito, o bien con investigadores que abordan la temática, destacable fue la participación de la académica María Emilia Tijoux en uno de nuestros seminarios, quien abordó la tensión que existe hoy día en el contexto de pandemia y el fenómeno migratorio.

Por otra parte, también debimos abordar temas que en el contexto de pandemia tomaron ribetes emergentes, tales como el enfoque y desarrollo territorial; y también la crisis de la vivienda social, realizamos seminarios y conversatorios sobre ello. Además, impulsamos algunas instancias virtuales de transferencia tecnológica, que referían a cuestiones muy concretas, tales como acceder al registro social de hogares en el entendido que había un grupo importante de personas que habían quedado sin trabajo, y, por lo tanto, debían incorporarse al sistema de protección social del Estado. Considerando que la forma de entrada es justamente el registro social de hogares, y que su acceso no era por todos conocidos, hicimos muchos encuentros de orientación tipo conversatorio abierto en los que participaba quién tuviese interés.

Otro de los temas trabajados durante la pandemia, fue el enfoque de derechos humanos, que es un ámbito que como Escuela está en nuestro sello identitario, y, por lo tanto, es muy importante para nosotros su relevamiento a propósito del proceso constituyente, y también a partir de hechos que se veían en la realidad de ese momento. Tuvimos por lo menos unos cuatro conversatorios relacionados, desde una perspectiva interdisciplinar con psicología y terapia ocupacional, un trabajo de varias

sesiones, en el cual estaban convocados especialmente nuestros estudiantes, y también las instituciones de práctica con el fin de abordar los desafíos de la nueva Constitución respecto de la inclusión, a todo nivel, no solo inclusión de personas con discapacidad, sino que la inclusión de las distintas diversidades.

Todos estos temas se estaban agudizando ante una crisis social y sanitaria que afectaban al país, con un escenario social que requería que desde la Universidad se abordaran de manera destacada, que se problematizaran, generaran propuestas y orientaciones sobre la marcha, en un momento donde el cotidiano es tensionado por la realidad. Así, con mucho esfuerzo, reflexión y mística fuimos construyendo escuela y reconstruyendo nuestro quehacer y nuestros relatos. Ello también nos permitió sentirnos aportando a pesar de la distancia física, como carrera, desde el rol del trabajo social. Sentíamos que generábamos aportes orientados a la construcción de este tejido social, que veíamos que se debilitaba en esta exigencia de distancia física y queríamos aportar poniendo en práctica la idea de que, a pesar de no poder estar físicamente presentes, mediante la virtualidad era posible entrar en conexión, encontrando sentidos comunes, y relevar nuevos aprendizajes en esta condición y situación que tuvimos que vivir por dos años.

Formación profesional en pandemia

La pandemia construyó un escenario inimaginable que nos hizo actuar sobre la marcha en muchas ocasiones, adecuando lo planificado ante las nuevas emergencias sociopolíticas. También surgieron efectos sobre la formación profesional referidos a la manera de realizarla (virtualidad), como también en los énfasis de contenidos tanto del pregrado como de la educación continua que sostiene nuestra Escuela.

El ejercicio profesional mostró desafíos que se asumían superados. Uno de ellos, por ejemplo, era el dominio de sistemas virtuales, tales como el soporte web, el manejo e instalación de las TIC, e incluso la posibilidad de acceder a soportes de Internet tradicionales y establecidos. Ello era un supuesto sobre el que se basaba el trabajo con estudiantes entre los 20 y 30 años en edad promedio, tramo etario en que asumíamos que tales habilidades eran parte de la línea basal de formación que traían. Finalmente nos damos cuenta, tras las evidencias, de que no hay capacidad instalada de entender cómo funcionan los sistemas de soporte virtuales, ni tampoco necesariamente tienen acceso, o sea no tienen computador. Muchos y muchas estudiantes al no tener acceso a internet ven superadas sus posibilidades reales de formación. Cómo no recordar que, al momento de pedir prender la cámara, imaginábamos como docentes que nos

encontraríamos con una habitación adecuada para el estudio universitario, no obstante, nos encontrábamos con un o una estudiante en medio de un potrero; podíamos observar el quehacer doméstico de la familia; o las labores de cuidado realizado por el o la propio/a estudiante a otro/a miembro de la familia. Fuimos testigos de innumerables situaciones domésticas distantes en proporción de la ilustrada imagen de formación académica.

En esta develada crisis sociosanitaria el contexto en que se desarrolla la formación profesional muestra un déficit superior de lo que se creía y de lo que estaba instalado en la Universidad, por lo tanto, un primer desafío y un primer punto de quiebre es darnos cuenta de que lo que estaba estipulado no tenía que ver con la realidad de las y los estudiantes. Por lo tanto, sobre la marcha hubo que establecer sistemas de comunicación y de información, sistemas de educación que estaban en una aparente realidad que no era necesariamente de esa manera. Por lo tanto sobre la marcha había que continuar con una formación en un diseño ideal que había quedado descontextualizado, y a la vez se requería realizar la formación profesional que siempre representa un desafío para las carreras de ciencias sociales, porque lo esperable es afectar las emociones de los y las estudiantes, y con eso provocar un proceso cognitivo donde sean capaces de integrar conocimientos, y por tanto, incluir habilidades y posibilidades de materializar esos conocimientos, pero teniendo una base que no existía, que era un formato de comunicación presencial inexistente, ya se instalaban dos desafíos mayores. Por una parte, aprender y por otra materializar el conducto para ese aprendizaje. Creemos que no pocos profesores formadores nos encontramos con estudiantes asistiendo a clases en un celular que si les entraba una llamada se les cortaba la conexión o con una conexión inestable, albergamos recuerdos de estudiantes arriba de un cerro, en un campo tratando de buscar señal, por tanto, ahí había dos desafíos a la vez.

La crisis tanto del covid-19, como el estallido social profundizó una situación que no estaba delimitada ni clara, respecto a lo que traían y lo que eran los estudiantes. Mas allá de lo diagnosticado, la formación inicial cada vez estaba siendo más débil, digamos en las escuelas públicas o privadas de formación inicial, respecto a lo que se consideraba debían saber. Esta formación profesional en algún momento se ve fragilizada por esta situación, y, por otra parte, contábamos con pocas herramientas para incidir sobre estas brechas tan arraigadas en la formación de los y las estudiantes en Chile. No obstante, sobre la marcha pudimos encontrar que habían otras cosas que era imposible de imaginar, y que llevarlas a cabo ayudarían notablemente nuestro quehacer, como por ejemplo, tener profesores en otros países, y/o estudiantes o compañeros de estudios de otros lugares, lo

que enriquece notablemente la calidad de la formación, aportando elementos para su mejora y sobre todo para el quehacer profesional futuro, donde la experiencia viste de muy buena manera a la teoría y el modo como se tejen ambas dimensiones.

De lo profundo de la crisis vivida, con realidades familiares muy complejas, situaciones en que se requirió de asistencia sanitaria, y pérdidas de familiares se produce un profundo quiebre para la formación profesional. Este quiebre de espacio-realidad ahora lo hemos podido mirar como un profundo punto de inflexión respecto a un cambio de época tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Nuestra realidad, ahora con virtualidad cambió las maneras de relacionarnos y también nuestros espacios, nuestros hábitos espaciales, lo que hace que hoy en día tengamos una dimensión distinta de la formación profesional que no habíamos considerado y que en algunos aspectos profundiza y cualifica la amplitud de la formación profesional, y que en otras aristas todavía tenemos deltas muy de países en subdesarrollo, que las universidades dan por sabido o dan por hecho. Nos referimos a la posibilidad de acceder a un equipo de Internet o un equipo de computador que tenga acceso a conectividad virtual, por ejemplo. O sea que seguimos transitando por problemáticas del tercer mundo, en un país que había asumido su desarrollo ya en el escalón de países desarrollados.

Consideramos que todavía estamos en esa reflexión, y aún no tenemos conclusiones, continuamos construyendo esa formación profesional, que requiere mucha innovación para la adecuación a esta realidad, y que las universidades no hemos podido ir con la rapidez de realidad de lo que la crisis ha exigido.

En el mismo sentido de lo que planteábamos anteriormente también este tiempo de pandemia implicó para la formación profesional un enorme desafío, referido a todas las gestiones que se realizaron, para desarrollar los procesos de práctica en una modalidad virtual, lo que significó replantear la vinculación mantenida por muchos años con algunas instituciones. De la misma manera, hubo que buscar nuevas instituciones para que nuestros estudiantes desarrollaran las prácticas porque muchas instituciones no resistieron de buena y rápida manera realizar procesos telemáticos. También implicó que en algunos de los procesos de práctica tuviésemos que hacer un esfuerzo -desde el rol de la supervisión docente- para orientar a nuestros estudiantes respecto al desarrollo de intervención social en una modalidad virtual, consideramos que ahí se generaron experiencias innovadoras, ya que nuestros estudiantes lograron captar qué era lo que se necesitaba en las distintas instituciones en las que se situaron, generando propuestas de intervención en formato virtual desde la teleatención (utilizando

plataformas zoom, meet, entre otras) con tal de desarrollar de igual forma la atención a personas.

Respecto a la construcción de conocimientos, destaca el aporte desde los seminarios de grado, pues mucho del levantamiento de información debía realizarse de manera virtual, sin mediar un trabajo en terreno y una recolección de datos in situ, si no que todo debía desarrollarse mediante plataformas virtuales, -reuniones, focus group, entrevistas- lo que significó una adaptación y adecuación de metodologías y didácticas especiales intentando no trastocar la base epistemológica de cada una, con tal que los y las estudiantes se apropiaran de esta modalidad y desarrollaran los procesos de formación final de buena forma.

Todos estos ajustes implicaron la generación de instancias de actualización profesional disciplinar, en la que convocamos a estudiantes y colegas de instituciones de prácticas, a participar de breves talleres y cursos en la línea de actualización de estas materias.

Por otra parte, un énfasis importante fue en la línea de la sistematización de experiencias que para nuestro plan de formación está integrado en el proceso final de titulación de los y las estudiantes, los cuales han de desarrollar una sistematización de su práctica profesional para luego presentarlo en el examen de título. Por ello impulsamos una secuencia de talleres en tal línea. Esto no fue solo una sistematización de experiencias de trabajo social, sino que tal proceso se dio en un contexto de pandemia complejizado mucho más por la realidad de crisis sociosanitaria. Entonces relevar estas experiencias sistematizadas, desde ya gestadas en y con virtualidad, muestran una arista relevante en la construcción de nuevos escenarios de acción, de intervención y por ende de futuro, con la posibilidad de relevar preguntas tales: ¿cómo se atendió?, ¿cuáles fueron las dificultades?, ¿cómo enfrentaron los equipos este desafío? entre otras. Por lo tanto, ahí advertimos que existe en ese espacio una riqueza que todavía está pendiente de seguir explorándose, y qué forma parte de los trabajos de titulación de los y las estudiantes respecto a la sistematización de experiencias de práctica profesional desarrolladas en modalidad virtual.

Respecto a la supervisión profesional también afectada por esta modalidad virtual, lo cual incide en las posibilidades de acompañamiento formativo de estudiantes, debimos desarrollar una secuencia de seminarios y talleres con la participación de una académica española con la que tenemos vinculación referida a estos temas, ella es una trabajadora social reconocida en la temática de la supervisión profesional no sólo en el ámbito de la formación, sino también en la supervisión profesional en el espacio laboral. La cuestión que explorar en este ámbito fue cómo los equipos requieren de espacios de

supervisión de manera de poner foco en aquellos nudos y situaciones que en ocasiones entrampan el trabajo, y cómo es necesario hacer un alto y poder disponerse a revisar el que hacer. Nos interesaba poner ese tema a propósito de la pandemia y de que probablemente se vieron tensionados respecto de la respuesta oportuna y de la muestra de resultados en una modalidad virtual. Nuestro interés de potenciar el tema de la supervisión profesional corresponde al relevamiento de datos respecto de lo que estaban desarrollando los equipos, mostrando su alta demanda en un contexto de pandemia, y que, por tanto, requerían necesariamente detenerse un instante y generar espacios de reflexión en los que pudiesen analizar en profundidad, y buscar soluciones conjuntas destrabando aquello que pudiera estar generando tensiones o impedir resultados. Creemos que en este ámbito hubo un aporte de nuestra carrera en la línea de la supervisión profesional como tema relevante a enfrentar en una pandemia.

Conclusiones

Es posible señalar en esta restricción del quehacer cotidiano dada por la plena crisis de la pandemia, la cual mostró entre otras situaciones ya mencionadas, la constante pugna entre quienes intentábamos lidiar con esta situación en todos los ámbitos: hacer docencia o cuidar nuestro lugar profesional que empujábamos hace años, sentirnos parte de un grupo, entre otras posibilidades. Ello significó un constante rehacer estas concepciones con la intención de mantener vivos los distintos espacios de desarrollo, el estar presente. Ese estar presente estaba desdibujado por una crisis que nos interpelaba a una nueva manera de hacer presencia, la cual tenía hoy una categoría distinta "del participar o del estar" por lo cual esa categorización cambia radicalmente nuestra concepción del quehacer, este lugar deseado en todos los aspectos de la vida, llámese grupos de pares, de interés, familiares, afectivos, entre otros, en los cuales buscamos el reconocimiento y el afecto continuo, se desdibujaba en el momento en que no podíamos "estar". Ello se ve gradualmente cambiado por formas de participación en las cuales no estar presente físicamente, de igual manera significa seguir "estando" de modo remoto.

Esto nos invita profundamente a recomponer toda teoría de participación y de formación en materias humanas del relacionamiento social individual y comunitario. Por ello creemos que ha de transitarse el camino basal del relacionamiento social de los estados a través de la participación en políticas públicas, hasta el ejercicio más mínimo de participación personal, con tal de tejer este nuevo modelo de desarrollo post pandemia en condiciones del nuevo mundo al que nos adentramos. Ya la trabajadora social Arstein (1969) nos mostraba los escalones de la participación, y sin ella pensarlo, nos mostró las bases de que el problema no es la forma de participación, si

no la profundidad de lo que se podría alcanzar. Por tanto, la virtualidad no termina trastocando estos contenidos, sino otorgándonos otra manera de alcanzarla.

Referencias bibliográficas

Feo, O., Rodrigues, A., Saavedra, F., Quintana, J. y Alcalá, P. (2020). Crisis Civilizatoria: Impactos sobre la Salus y la Vida. *VI Dossier Salus Internacional Sur Sur*.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. 29, 57-72.

Sherry R. Arnstein (1969) Una escalera de participación ciudadana, Revista del Instituto Americano de Planificadores, 35(4), 216-224.

Desarrollo de pensamiento crítico: el desafío de la autorregulación y autonomía en tiempos de pandemia

M. Cristina González Campos

> Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad (…)
>
> Peter Facione (2007)

Introducción

Pensar la educación en Chile en los últimos años nos lleva a espacios comunes marcados por la crisis, por el estallido o revuelta social de fines del 2019 y desde comienzos de esta década, por la pandemia por covid-19, con el Plan Paso a Paso instaurado a nivel nacional en respuesta a ella, con sus fases de avances y retrocesos por comunas, de distanciamiento, cuarentena, vacunación progresiva, medidas de resguardo y en medio de todo, teletrabajo y clases online en los distintos niveles del sistema educativo. De "un día para otro", quienes desempeñamos la labor docente nos dimos a la tarea de recibir capacitación para asumir el quehacer lejos de las aulas, tratando de mantener el sentido de los procesos, aunque bajo una modalidad muy alejada de aquella en que fuimos formadas y en la que nos habíamos desempeñado hasta entonces.

Si antes de la pandemia nos hubiesen preguntado cómo calificaríamos las modalidades no presenciales de enseñanza-aprendizaje, quizás la respuesta mayoritaria no hubiese sido de aceptación o valoración positiva, derivada de lo distante que visualizamos esa práctica en el medio local. Así como habríamos respondido que no nos sentíamos calificadas para desempeñarla y efectivamente, con más o menos éxito, hubo que procurar mantener la continuidad de los procesos educativos, en ocasiones tratando de que éstos dieran la impresión de "normalidad". Con el paso del tiempo, efectivamente las "nuevas" condiciones dejaron de serlo y se transformaron en cotidianas, normalizándose la situación.

Las pantallas desplazaron a la relación directa y presencial en las habituales salas de clases y se convirtieron en el medio o vía, buscando los resultados

de aprendizaje adaptados a este nuevo contexto, no solo de las asignaturas teóricas, sino también de las prácticas en sus distintos niveles.

Si se considera específicamente el desplazamiento desde un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje a nivel superior hacia un patrón constructivista, es posible advertir precisamente algunos elementos clave que vieron limitado su desarrollo en tiempo de pandemia y de clases o prácticas online. En este sentido, es posible destacar la amplia relevancia que cabe a los procesos comunicativos y de interacción social para la construcción de un aprendizaje activo, significativo y situado, como también al trabajo cooperativo o colaborativo, como medio para potenciar la formación. Desde esta perspectiva, lo "afectivo" debe confluir con lo cognitivo y metacognitivo, para propiciar el aprendizaje (Tigse, 2019) y será precisamente lo afectivo lo que incida en el desarrollo de la autonomía.

De acuerdo con ello, es posible considerar el período de clases online como una especie de fractura en la aplicación del modelo constructivista, que se ha ido instalando paulatinamente en distintos niveles del sistema educativo, por cuanto en dicho período no siempre fue posible garantizar que "el (la) docente anima a los estudiantes a trabajar en equipo y alcanzar una autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje" (Tigse, 2019, p. 27). La dificultad está precisamente en este último punto, en especial si se considera que el trabajo en equipo o grupal estuvo también mediado tecnológicamente, con interacciones que no se vivieron de manera directa; con acuerdos más centrados en instancias evaluativas que en procesos de aprendizaje, donde el trabajo quizás no fue tan compartido ni colaborativo como se esperaba. Así, se puso en jaque el quehacer, tensionando hacia nuevas modalidades de desarrollar la enseñanza-aprendizaje, probablemente con el propósito de procurar que todo se normalizase; sin embargo, las realidades diversas y cambiantes no necesariamente confluyeron en tal punto.

Como se advierte, se generó un nudo crítico, en la medida que el quehacer fuera de las aulas no necesariamente permitió potenciar o fomentar la interacción y comunicación, incidiendo en el desarrollo o no de la autonomía en las y los estudiantes y practicantes. Desde la labor docente en ese período de teletrabajo, es posible destacar aquellos elementos que emergen de la evocación con mayor fuerza: extensas jornadas de trabajo desde casa, apariciones curiosas de familiares o mascotas haciendo caso omiso de la seriedad de la labor docente y de la trascendencia de la misma, reuniones con estudiantes en horarios poco habituales aunque ajustados a la disponibilidad de las partes, "salas" virtuales más o menos ocupadas por sus destinatarios, cámaras encendidas/apagadas, más de alguien oficialmente presente, sin estarlo; trabajos y evaluaciones en grupos virtuales, quizás

efectuados solo por algunos o algunas de sus integrantes, ¿Aprendizajes logrados?.

La condición de cámaras encendidas, que quizás en algún sentido puede ser considerada un requisito de base o una expresión de respeto, por otro, puede ser una especie de intromisión en el espacio físico y privado de cada persona. Por supuesto que eso se puede manejar, pero no siempre eso sucede o se está en una posición jerárquica o de autoridad que permita la expresión de la voluntad autónoma, el derecho a no aceptar o disentir frente a este requerimiento. Del otro lado, docentes procurando no solo sortear las barreras para generar aprendizajes, sino también para conciliar las múltiples tareas ligadas al desempeño profesional con lo familiar y personal. Es que vivir el trabajo remunerado desde lo doméstico requiere de una serie de ajustes, pasando por la conciliación de tiempos y espacios; las fronteras entre lo público y lo privado se diluyen e incluso pueden desaparecer, generándose incluso más de alguna situación incómoda.

En principio y dadas las condiciones de pandemia, se establecieron las coordinaciones necesarias para posibilitar que las prácticas pudiesen desarrollarse en modalidad virtual u online; nuestra carrera fue una de las cinco de las del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] que las desarrollaron en modalidad online en el primer año de pandemia, posibilitando procesos de intervención con personas mayores (Castillo, 2022). Visitas domiciliarias, reuniones con grupos, instituciones u otras instancias de la comunidad, gestiones, tuvieron que ser reemplazadas por entrevistas telefónicas prolongadas o por sesiones telemáticas, tanto en el plano de la intervención como del acompañamiento docente; de este modo, se estableció la relación profesional con familias, grupos e incluso "comunidades".

Las y los estudiantes que iniciaron sus prácticas intermedias en 2020, se encuentran actualmente ad-portas del término de su práctica profesional, último requisito para obtener el título profesional y el grado de licenciatura. Aunque quizás resulte apresurado pronunciarse sobre los resultados e impacto de esta nueva o distinta forma de aproximarse al quehacer disciplinar, da la impresión de que pese a todo, se han logrado los grandes aprendizajes que posibilitarán un exitoso desempeño profesional futuro. En este sentido, cabe destacar que lo anterior puede estar mediado por la posesión y desarrollo de habilidades o recursos personales de las y los estudiantes, que se ponen al servicio de ello. Lo anterior no excluye la presencia de dificultades o falencias en el proceso formativo. En un estudio focalizado en el período 2016-2018, se analizaron los cambios en la práctica docente, vinculados al perfil de estudiantes que ingresaba al instaurarse la gratuidad en la Educación Superior, lo que a su vez se tradujo en nuevos

desafíos a la labor, derivados de brechas históricas de base socioeconómica. Se logró establecer la presencia de dificultades respecto a habilidades comunicativas y a la vez, el incremento de actividades remuneradas para contribuir a la economía familiar, lo que incide directamente sobre la disponibilidad de tiempo para el trabajo autónomo requerido desde el modelo constructivista. En tanto que desde la docencia se perfiló una práctica flexible, comunicativa y que estimuló el trabajo colaborativo; destacando también que como forma de suplir las falencias, se "incentiva el trabajo autónomo y la autogestión" (Guzmán y Castillo, 2022, p.11). Si bien estos resultados son previos al contexto de pandemia e incluso al estallido o revuelta social, es predecible que las condiciones del estudiantado sean aún más complejas en tiempos de pandemia y actividad online.

Dos años bajo esta modalidad y luego uno de retorno a clases presenciales hace que el evocar la situación se convierta en una especie de ficción, en un segmento de espacio-tiempo atípico, extraño, como novelado. Y es que, de un modo u otro, los recuerdos se van acomodando en nuestra memoria y las imágenes se despliegan generando distintas emociones. Más de alguna situación divertida o incómoda se acopia en nuestro registro personal y colectivo; es probable que ello diera para una serie de relatos.

Marzo de 2023 marca el retorno a las aulas, a la ocupación de los espacios habituales dedicados al cultivo de la enseñanza. Y sorpresivamente, al parecer la vuelta a la presencialidad se vincula a una asistencia más constante a clases, los espacios se presentan ocupados, sin considerar aforo; da la impresión de que la carrera fue cursada en menos tiempo, aunque en realidad no lo es. Quienes iniciaron estudios en tiempos de pandemia, se encuentran ahora con otras personas, a quienes conocían solo a través de la tecnología. Esto último, quizás pueda parecer algo distante, alejado o indirecto, pero no hay que olvidar que para quienes son nativos/as digitales o para quienes han adherido a esta lógica, parte importante de las interacciones cotidianas han sido y son mediatizadas precisamente por la comunicación virtual u online; a tal punto que incluso en más de algún caso no solo permite restablecer el contacto con personas con quienes hemos compartido parte importante -o quizás no tanto- de nuestras vidas, sino también, iniciar o mantener relaciones de amistad o de pareja. Sin lugar a dudas, la tecnología no solo ha colonizado nuestra vida, sino también la ha inundado, e incluso en ocasiones da la sensación de que, de algún modo u otro, la controla.

Los procesos continúan, hay brechas que quizás no puedan ser cubiertas a tiempo y que en el desempeño profesional tendrán que ser asumidas y resueltas. No es la mejor salida, pero el escenario actual tampoco lo es.

A poco andar vamos advirtiendo dificultades, falencias en la formación no sólo en aspectos profesionales específicos, sino también en habilidades "blandas", en aquellas que precisamente se ponen en juego en la vida cotidiana, en interacción. Es ahí donde queda en evidencia lo complejo de la situación actual y a la vez, demanda el desarrollo de opciones que permitan enfrentarla en algún grado y sin tener certezas de la efectividad de estas.

Las prácticas de nivel intermedio y final impulsan a salir del aula, a vincularse con personas, familias, grupos, instituciones o instancias de la comunidad, a proyectar el quehacer profesional, a aplicar conocimientos, estrategias, acciones y a ser capaces de evaluarlas. En ese punto es clave demostrar el desarrollo paulatino de la autogestión y autonomía, sin embargo, precisamente allí se observan dificultades de logro. Los dos años de actividades lectivas online y el contexto de cuarentena, aislamiento o distancia según el Plan Paso a Paso, implicó no solo la protección y resguardo de la salud física, sino también afectó negativamente la salud mental de la población y el desarrollo de procesos de interacción y vinculación con otras personas y de habilidades que se ponen en práctica en la relación con sujetos, grupos, instituciones u otras instancias ligadas no solo al quehacer cotidiano, sino también formativo en términos disciplinares, como evidencia de aprendizajes propios de la formación profesional.

Actualmente hay estudiantes llevando a cabo procesos de práctica intermedia y profesional, procurando responder a desafíos que en ocasiones es probable sientan que escapan de sus posibilidades reales de manejo o ejecución, al contrastar con los aprendizajes esperados que supuestamente les habilitan. En este escenario, el monitoreo y acompañamiento docente representan una alternativa que permite retroalimentar y propiciar el desarrollo de la autogestión y autonomía, como elementos superiores del pensamiento crítico, sea que se le considere como sello disciplinar o como competencia.

A partir de la renovación curricular y cambio de plan de estudios por competencias del año 2014, se estableció un proyecto educativo centrado en las y los estudiantes, en correspondencia con el Modelo Educativo de la Universidad, estableciendo el pensamiento crítico como sello de la formación disciplinar en trabajo social. Éste se expresa en cuatro competencias declaradas, sintetizadas a continuación: a) asume una actitud crítica frente a distintos contextos; b) identifica los supuestos epistemológicos o teóricos base del accionar profesional y disciplinar; c) piensa complejamente los procesos; d) argumenta crítica y reflexivamente para contribuir a la transformación social (Universidad de Atacama, 2018).

Antes de continuar, cabe detenerse brevemente en la articulación entre perfil de egreso y logro de competencias, dado que el primero corresponde a una "descripción de las capacidades del futuro graduado expresada a través de la integración de una serie de competencias" (García, 2013, p.19), debiendo ser planteado en relación con el contexto, a la realidad de base.

Ligado a lo anterior, un convenio de colaboración internacional con la Universidad de Nariño-Colombia, se ha traducido en que estudiantes de la carrera de psicología efectúen práctica profesional en ambos departamentos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El quehacer se ha orientado hacia los distintos estamentos de la unidad y un eje ha sido el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo generar investigaciones que dan cuenta de los efectos positivos que ello tiene en la formación de estudiantes de trabajo social, con quienes se ha aplicado distintas estrategias; así se plantea la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre pre y post test, dando cuenta de la efectividad de éstas sobre el desarrollo de destrezas intelectuales (Betancourth et al., 2021, p.132). La relevancia del desarrollo del pensamiento crítico a nivel universitario es tal que se constituye no solo en sello de la formación disciplinar en Trabajo Social de la Universidad de Atacama, sino que también quedó establecida en el Modelo Educativo de la misma, como una de las competencias a desarrollar en los procesos formativos de las distintas carreras que imparte.

Según Facione (2007), supone el desarrollo procedimental progresivo y escalonado hacia la autorregulación y autonomía; en este sentido, se distinguen destrezas o "habilidades esenciales" a alcanzar en el proceso de aprendizaje, que permiten evidenciarlo, específicamente a través de: "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación autorregulación" (p. 4). Respecto a esta última, es definida como:

> Monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación de los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios" (p. 6). Contiene las subcapacidades de autoexamen y autocorrección, siendo entendida como un monitoreo autoconsciente no solo del proceso sino también del, o los, resultados esperados y alcanzados. (Facione, 2007, p. 6).

De lo anterior se desprende que se refiere a una habilidad de pensamiento o habilidad cognitiva, sin embargo, no basta con poseerla, sino que debe ponerse en práctica, llevarla al plano de la acción, del hacer, y en tal sentido, vinculada a la expresión conductual. Esto nos permite pasar a otro término que resulta imprescindible de abordar, en especial, si consideramos que la formación superior supone el instalar las competencias, recursos,

disposiciones, etcétera, para un ejercicio profesional autónomo, en la medida que se avanza paulatinamente en el proceso. De este modo, es comprensible que las y los estudiantes que inician prácticas de nivel intermedio, requieran de un acompañamiento más cercano, de monitoreo en el paso a paso, así como se espera que, en las instancias superiores y finales, haya un desempeño más autónomo, toda vez que se acercan al "término de la carrera" y al inicio formal de su propia vida profesional.

Ello lleva a referirse a la autonomía, pues al evaluar el logro de competencias en distintos niveles del proceso formativo, se establece que, a nivel avanzado, en la fase final del trayecto, se espera que las y los estudiantes puedan autorregularse y específicamente, se desempeñen de forma autónoma, aunque bajo supervisión (SATTVA, 2022). Entre las competencias genéricas de la Universidad se declara el logro de conocimientos sobre el área de estudios de cada profesión. Ello se expresa en una competencia genérica de la Carrera, específicamente referida a la demostración de conocimientos en intervención e investigación social, permitiendo un desempeño profesional autónomo y proactivo (Universidad de Atacama, 2018) Por tanto, cobra especial relevancia cuando se plantea la evaluación de distintos niveles de logro de las competencias asociadas al desempeño profesional; es allí donde adquiere pleno sentido, pues da cuenta de aquello que precisamente son capaces de evidenciar como expresión de su condición de egresadas y egresados de un proceso formativo disciplinar en educación superior.

El cambio paradigmático en educación superior lleva a destacar el aprendizaje por sobre la enseñanza, considerado como proceso y no como producto y donde el énfasis no está en el traspaso de contenidos, sino en el enseñar a aprender. En correspondencia con ello, se procura que las y los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, de la búsqueda de un aprendizaje colaborativo, significativo y autónomo (Guzmán y Castillo, 2022). Esta forma de concebir la formación es coherente con la práctica cotidiana en aula en circunstancias "normales" y por lo mismo, quizás resulte sobredimensionada o necesite ser revisada en el contexto de clases online, donde la interacción directa es desplazada por la comunicación mediada por la tecnología y en tal sentido, lleva a preguntarse por la validez de planteamientos relativos al efecto positivo de los aprendizajes colaborativos (Tigse, 2019), cuando las condiciones de base cambian debido a la instalación del clases y prácticas online limitando probablemente el desarrollo de la autonomía.

Se puede plantear que ésta se expresa en el plano de la conducta, del hacer, teniendo como sustrato, la capacidad de autorregulación. De este modo, ambos términos quedan asociados en relación con la capacidad no sólo de

pensar de manera independiente aquello que se proyecta sino de hacer efectivas las conductas o actos para llevarlo a cabo.

Sin embargo, ello deriva en una paradoja y en un desafío: en la medida que se aproximan al término de su proceso formativo y a la obtención de su respectiva certificación profesional, se supone que debiesen demostrar mayor autorregulación y autonomía, aunque al constatar que no necesariamente es así, es probable se induzca la necesidad de "retroceder" y en algunos casos, de efectuar un acompañamiento o monitoreo más estrecho a objeto de procurar el logro de los resultados esperados. Esta opción, a la vez, puede estar tensionada por la carga que implica para las y los docentes que la asumen, por las dificultades para conciliar el manejo del escaso tiempo "disponible", por decirlo de algún modo. A partir de ello, la reflexión crítica de los equipos docentes seguramente permitirá encontrar las vías más adecuadas para resolverla.

Quizás una opción precisamente se ancle en el desarrollo del pensamiento crítico y se sitúe incluso más allá de éste, específicamente apuntando a lo que Facione (2007, p. 17-18), denomina "educación liberal", aunque en estricto rigor se encarga de aclarar el término, al punto que se refleja mejor su contenido si se plantea como "educación liberadora"; implicando con ello que es respecto a quienes ejercen la docencia; supone entonces que es deseable que el trayecto permita ir cuestionando la autoridad de quienes han desempeñado el rol formador, para ir liberándose de su influencia. De este modo, "consiste en aprender a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros. (…) nos conduce a apartarnos de la aceptación ingenua de la autoridad" (…) (p.18) y se sitúa incluso más allá del pensamiento crítico, por cuanto procura el encuentro con lo cultural, ético y "espiritual" de la vida, en palabras del citado autor. Este tipo de educación posibilitará el desarrollo de procesos de toma de decisiones teniendo en consideración el bien común y la justicia social, como también la presencia de un escenario complejo y diverso, moldeado por factores económicos, sociales, culturales, ambientales, políticos, entre otros. Como se observa, lo propuesto puede tener pleno sentido en el trayecto de trabajadores sociales formados y formadas bajo el sello del pensamiento crítico o donde éste se constituya en una de las competencias a evidenciar en el desempeño profesional y disciplinar.

Referencias bibliográficas

Betancourth, S., Martinez, V., Tabares, V. y Castillo, A. (2021). Efectos de un programa de intervención sobre el desarrollo del pensamiento crítico en universitarios chilenos. *Pensamiento Americano, 14*(27), 125-136. https://doi.org/10.21803/penamer.14.27.375

Castillo, A. (2022). *Discurso 17° Aniversario de Trabajo Social.* Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Atacama.
Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. *Insight Assessment.* Versión 2007 en Español. http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php.
García, M.J. (2013). *Evaluar la integración de las competencias en la universidad. Hoja de ruta para evaluar la integración efectiva de las competencias en los programas formativos y orientarla hacia la mejora*. Bilbao-España: Ediciones Mensajero.
Guzmán, D. y Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación, 46*(1). http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593
SATTVA. (2022). *Evaluación del logro progresivo de las competencias disciplinares y los sellos de la carrera de Trabajo Social,* Universidad de Atacama.
Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación, 2* (1), 25-28. https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4
Universidad de Atacama (2018). *Informe de autoevaluación Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales,* Departamento de Trabajo Social.

Experiencias educativas socio materiales

Raúl Hozven Valenzuela

Una nueva realidad educativa

Nuestra cotidianeidad cambia profundamente desde marzo de 2020 tras el aviso de una nueva pandemia que sigue conmoviendo a la Humanidad. En este sentido, las consecuencias que acarrea el covid-19 genera implicancias complejas en lo socio económico, pues han detentado con expresividad las desigualdades de nuestra sociedad, no obstante, aquellas condiciones no se precisan en este texto, pero resultan necesarias de destacar en estas líneas.

Queda claro entonces que desde el advenimiento de esta catástrofe muchas áreas se han visto afectadas, tanto humana como no humanamente, pero sin dudas una sobre la que también se desplegaron variados efectos, corresponde a la esfera educativa. En este ámbito me ha tocado experimentar una difícil reorganización de los discursos y prácticas ante el advenimiento de una educación que obligatoriamente genera un cambio desde lo presencial a lo virtual, y hoy, desde lo virtual a lo presencial.

Frente a estos acontecimientos y retomando lo acaecido en el 2020 en el trabajo, las autoridades a modo de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje mandatan a una rápida adecuación a este contexto pandémico. Por tanto, se concentra todo, desde las discusiones curriculares, presupuestarias, de admisión, hasta un simple ejercicio en determinada cátedra, a los hogares, lo que implica necesariamente incluirme como profesor.

En rigor, lo que me toca vivenciar en las relaciones, comunicaciones y en particular las dinámicas académicas entre estudiantes, profesores, administrativos, auxiliares y directivos es un nuevo escenario donde asumen con propiedad los dispositivos socio técnicos, en una realidad socio material (Latour, 2005).

Lo anterior, corrobora más que nunca para mí, a una acepción en torno a la realidad que alude a una compleja interrelación que se origina entre aspectos sociales, donde se ubica la agencia de personas y colectivos, y lo técnico, que se remite a lo tecnológico, en definitiva, a materialidades diversas que no precisan ser humanas: la socio materialidad.

En este sentido mi experiencia sociomaterial se remite a la profunda interrelación entre personas y tecnologías, lo que implica un escenario de variadas ramificaciones psicológicas, sociales y culturales. Aquellas condiciones, por ejemplo, en el plano educativo se producen con mayor intensidad, ante los encierros obligatorios, emergiendo un tejido que implica interpelaciones en las formas de interacción, particularmente en el aula de clases virtual donde importa construir una nueva forma de atención con los y las estudiantes.

En este plano como docente me veo enfrentado a la demanda de producir estrategias que motiven a los y las estudiantes, más allá de una clase meramente expositiva. Por tanto, las horas lectivas y no lectivas experimentaron para mí una interesante oportunidad que estuvo sujeta a la creatividad, considerando los recursos disponibles.

En este contexto el escrito se asocia a una metodología propia de la investigación, la teoría fundamentada, al respecto, la adaptación que se fomenta en clases se remite a la construcción de codificaciones y categorías que emerjan del material de estudio solicitado a los y las estudiantes, en este caso, en una asignatura: Fundamentos del Trabajo Social.

La teoría fundamentada como opción teórico-metodológica

Antecedentes preliminares

La teoría fundamentada corresponde según Charmaz (2014), a un método de investigación cuyo soporte epistemológico radica en la vinculación entre un sujeto (investigador) que busca la comprensión de un fenómeno a investigar, mediante las acciones y significaciones de los participantes de la investigación y donde lo relacional asume un papel central.

Este encuadre resulta importante para efectos de este escrito, pues lo planteado en torno a la figura del investigador se extrapola en tiempos pandémicos a la figura del académico responsable del trabajo en el aula. Sin dudas, este aspecto resulta un punto necesario de graficar al lector.

Las razones de lo anterior, no solo se fundamentan por efecto de la pandemia, por cuanto Charmaz (2014) plantea que la teoría fundamentada corresponde a un procedimiento abierto e integral, que releva el involucramiento del investigador (académico, para este caso) en un campo de estudio determinado. Este escenario particular se refiere al aula de clases virtual en el que asumen propiedad los dispositivos socio técnicos, como mediadores relacionales en lo educativo. Pero, esta autora esboza otro soporte con el cual es posible extrapolar las potencialidades de la teoría

fundamentada al aula de clases, pues según Charmaz (2014), los sujetos y sujetas no hablan por sí solos.

Por ello, considerando las características del ejercicio que explicitaré, mi papel como académico consiste en justamente hacer hablar en un proceso de coconstrucción sobre determinados requerimientos, a modo de cristalizar en un retrato espeso, las situaciones de estudio. En consecuencia, todo se descubre en estos contextos, siendo importante suspender el conocimiento teórico y sus juicios, para entrar en una fase de expectación, vigilancia y profundo análisis, aspectos que, en términos formativos en pandemia, resultan importantes de tener presentes. (Strauss & Corbin, 2008)

El esquema de análisis presente en la teoría fundamentada

Mediante la teoría fundamentada o grounded theory se obtienen referencias, significados y representaciones desde los propios datos, construyendo teoría de los fenómenos que se investigan, y que se alcanzan en los contextos naturales en que acaecen (Strauss & Corbin, 2002).

Respecto a la codificación en teoría fundamentada, es importante mencionar que corresponde a un proceso tripartito, compuesto por una codificación abierta, selectiva y axial.

La primera de éstas es la codificación abierta, que se remite al proceso a través del cual se descubren e identifican los datos, teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones, cuando se extrapolan desde su medio natural, en este caso, adaptado a material bibliográfico.

Por otra parte, la codificación axial corresponde a una fase de ordenamiento y clasificación constituida por una serie de datos interrelacionados entre sí, que comparten características similares, que confluyen en categorías o subcategorías, que comienzan a ser construidas por el investigador o investigadora en un proceso dinámico y creativo:

> Es en este momento donde se pone en práctica, la creatividad, la capacidad de integración y síntesis, aptitudes para hallar relaciones en el material y de aplicar, aunque signifique algún grado de sesgo, lo que el analista sabe o intuye previamente del hecho estudiado. (Cáceres, 2008, p. 67).

Es muy importante ser innovador en la denominación de categorías, y en especial, saber integrar bien los datos brutos que se encuentran en estado puro en la realidad a través de procedimientos abiertos, y no rígidos, pues el diseño de la teoría fundamentada evita la estandarización y aboga por el

proceso, propendiendo entonces a un equilibrio entre ciencia y creatividad (Bonilla-García y López-Suarez, 2016).

La conformación de categorías se basa en primer lugar en la comparación constante y el muestreo teórico; respecto al método comparativo constante, de acuerdo a lo planteado por Bonilla-García y López-Suarez (2016) representa la apertura y flexibilidad de la teoría fundamentada, pues condensa la recolección, codificación y análisis que efectúa el investigador (profesor y estudiantes) respecto a los datos, en forma simultánea.

Mediante el muestreo teórico (Charmaz, 2014) se descubren las características o atributos de la categoría, donde se verifican las similitudes y diferencias de las propiedades proyectando interrelaciones entre éstas para la generación progresiva de la teoría emergente. Estos procedimientos no son ajenos a lo que desarrollan los y las estudiantes ante las tareas de búsqueda solicitadas.

En este punto cabe una importante aseveración pues tanto la codificación abierta como la axial terminan por componer la codificación selectiva que es en sí misma la teorización, que corresponde al proceso de integración y refinamiento teórico que termina por dilucidar la teoría emergente en el contexto de la recolección, codificación, análisis e interpretación de los datos (Carrasco-Aguilar y Luzón-Trujillo, 2019).

Por ende, la codificación selectiva corresponde a la relación conceptual y teórica que guardan entre sí las categorías y que se concreta en la teorización que ocurre cuando el investigador integra dichas relaciones dentro de un relato que contiene un conjunto de proposiciones entendidos como enunciados que expresan la relación entre dos o más categorías y sus propiedades, conformado por el investigador a través de la sensibilidad teórica.

Para finalizar, es importante señalar que, en la teoría fundamentada, de acuerdo a lo que se plantea por parte de Bonilla-García y López-Suarez (2016) se puede partir de una base cero en lo teórico, o desde los elementos teóricos presentes sobre alguna temática a investigar. Aquello resulta atingente para este ejercicio, por cuanto los y las estudiantes corresponden a primer año en educación terciaria.

Aquello sin dudas fortalece la firmeza en la teoría emergente, ante la contrastación de los hallazgos, y de éstos con la teoría, pero, debe estar siempre presente que el propósito de la teoría fundamentada es crear una nueva teoría, independiente del perfeccionamiento respecto de alguna ya existente, por ello cabe recordar que "los métodos son un medio para

conseguir un fin, no el fin en sí mismo" (Andreu et al., 2007, p. 54). La recolección de datos, análisis y la teoría que emerge en este proceso tienen una estrecha relación entre sí, destacando como precepto inicial su condición eminentemente inductiva, evitando una teoría preconcebida al momento del análisis, muy por el contrario, es necesario observar el estado puro de los datos que emerjan en el proceso de investigación. Al respecto, estas condiciones en términos telemáticos se reflejan del siguiente modo, conforme el ejercicio en clases.

Los fenómenos investigados, discrecionalmente pasan a constituirse en el material bibliográfico compartido a los y las estudiantes en la cátedra denominada "Fundamentos del Trabajo Social", en particular lo asociado a una unidad en particular, que se relaciona con las perspectivas críticas. En este módulo del curso, entre variados textos se solicita la lectura de un capítulo del libro "Perspectivas críticas en el trabajo social" de la autora Karen Healy (2001). De manera complementaria a lo anterior, el contexto en que todo lo precedente se concreta en la realidad virtual, es a través de los dispositivos socio técnicos que median en la relación pedagógica pandémica, en este caso a través de un soporte electrónico, denominado *Teams*. Esta plataforma corresponde a una aplicación especialmente creada para desarrollar trabajo híbrido, aspecto que resulta relevante en contextos de confinamiento.

Cabe destacar que a través de este dispositivo es factible realizar reuniones virtuales, compartir material informativo, efectuar llamadas tanto auditivas, visuales como mixtas, también trabajar al unísono en determinadas tareas, comunicarse a través de chat, entre alguna de sus posibilidades.

El despliegue requerido

Cabe destacar que el libro que he solicitado sea analizado por parte de los y las estudiantes es "Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas" de la autora Karen Healy, en particular el capítulo Nº1 "Trabajo Social: Los retos de nuestro tiempo", todo con el fin de introducir a los y las estudiantes respecto a algunas coordenadas para comprender el Trabajo Social Crítico. Desde este punto de vista la solicitud que se plantea a los y las estudiantes en un período de quince días es lo siguiente:

a) Lectura del capítulo, que en términos resumidos trata sobre: Los retos trascendentales que tienen los (as) trabajadores sociales en la actualidad en virtud a metarelatos del pasado y que se asocian a las grandes transformaciones. Con el tiempo, estas narrativas se convierten en un peso para la profesión. Frente a lo precedente resulta un imperativo recobrar y alabar las victorias, aparentemente mínimas que se despliegan

a escala local. Por tanto, resulta necesario re-evaluar los cambios locales. En rigor, abrir el trabajo social crítico a las teorías pos-estructurales en un nuevo milenio.

b) Etiquetar el capítulo en comento a través de variadas lecturas, relevando los aspectos de interés.
c) Desarrollar la teoría fundamentada, en particular las codificaciones abierta, axial y selectiva (esquematizándola).
d) Decidir cómo se presentará al curso el análisis efectuado, destacando el concepto emergente, que se construye desde la codificación selectiva.
e) Propiciar una discusión con el grupo curso, respecto a las codificaciones expuestas, tensionando en particular la codificación selectiva.
f) Elegir democráticamente a una estudiante para que apunte y sistematice las discusiones, a modo de compartir al grupo curso (Esta tarea implica un premio en puntos para su trabajo).

Con el fin de presentar en el escrito la esquematización antes dicha se procede en este momento a exponer la codificación esperada por mi parte como académico:

Figura Nº1

Codificando el capítulo Trabajo Social: Los retos de nuestro tiempo

Codificación abierta	**Codificación axial**	**Codificación selectiva**
Trabajo social activista	Cambio social emancipador	La importancia de la práctica del trabajo social
Trabajo social critico		
Simplificación de las acciones de los trabajadores sociales	El lenguaje del gerencialismo	
La reducción y el silencio de las características locales de la práctica		
Tradiciones estructurales	La tradición crítica	
Tradiciones post estructurales		
Compromiso social		
Diálogo		

Fuente: Elaboración propia, 2022.

(*) He condensado cada uno de los términos expuestos en las codificaciones a modo de guiar al lector. Por tanto, lo que se presenta resulta ser subjetivo pues depende de cada interpretación, pero, discrecionalmente es posible afirmar que el cuadro apunta a lo señalado en el capítulo de manera general.

Conclusiones y derivas

Lo que se esperó formativamente a través de las relaciones socio materiales que se construyen en esta asignatura, se remiten a destacar una ruta para la práctica del trabajador social crítico en la actualidad. En el grupo curso se promovió una discusión respecto al papel de su praxis que no está exenta de conflictos cuando se despliega en un escenario profundamente neoliberal que incide en aspectos laborales, psicosociales y socioculturales, tanto en personas, colectivos como profesionales de las ciencias sociales.

En aquel sentido relevo las posibilidades de la profesión en el marco de la crítica postmoderna, aprendiendo a valorar (tal como plantea la autora) las prácticas locales y situadas que son posibles de propiciar a través de nuestras intervenciones sociales. Efectivamente, se plantea la invitación a que no todo cambio debe ser necesariamente estructural, pues existe una infravaloración de las transformaciones microestructuales, ergo, se destaca el propósito de Karen Healy respecto a reflexionar en profundidad sobre las prácticas progresistas en un nuevo milenio, época en la que se desplegarán numerosos trabajadores y trabajadoras sociales.

Considerando el despliegue del trabajo precisado y aun cuando se corra el riesgo de parecer adaptado a los requerimientos de este libro, o mágicamente ideal, cabe mencionar que esta práctica desarrollada en la plataforma Teams, tuvo mucho éxito. De manera complementaria a lo anterior, lo interesante se remite a que nunca estuvo en entredicho el cumplimiento de la tarea encomendada, y en especial, la participación de los y las estudiantes. Por lo tanto, puedo sellar que esta forma de trabajo ayudó a los y las estudiantes a condensar un texto relevante, que se utiliza preferentemente para comenzar a concebir al trabajo social desde una mirada crítica. Sin embargo, en estas conclusiones quisiera explicitar algunas meditaciones que se suceden en torno a la amplia oferta de apoyo que tienen los y las estudiantes en la actualidad, y que es posible aprehender desde internet.

Luego, considerando las potencialidades de esta poderosa red, como académico creo necesario tener en cuenta sus fortalezas, pero con una sana distancia, a modo delinear estrategias que consideren los aprendizajes docentes construidos antes del uso de las plataformas Teams, Zoom, Moodle, u otras. Todo aquello para evitar reproducciones o rutas cortas para la realización de trabajos, y, por el contrario, seguir empujando procesos de abstracción en nuestros y nuestras estudiantes.

En este contexto, creo que el trabajo propuesto permite escamotear el escenario que supone por ejemplo en la actualidad, el Chatbot de

inteligencia artificial ChatGPT que, desde 2022 emerge como alternativa para aprendizajes mediados por una raíz socio material, fuente que se ha querido patentar en estas líneas. Así, lo que este trabajo ofrece (aun cuando no sea infalible) es una reducción de copias o de simulación de trabajos reflexivos, que provee el ChatGPT. A la sazón es posible plantear que el trabajo inductivo que se produce en la experiencia constituye una reserva para resguardar el trabajo autónomo y reflexivo, ante el exceso de apoyo en materialidades no humanas.

En aquel sentido, la cavilación final que deseo trazar dice relación con la irremediable adaptación a este tejido que hoy se despliega en materia educativa (en todos los niveles) pero con una conveniente cuota de resistencia. En definitiva, transformar el valor de experiencias pedagógicas que en el pasado se desarrollaban, sin estos "ruidos" de corte tecnológico y que desde la pandemia se han patentado irremediablemente hasta nuestros días. Sumado a lo anterior, tras el ejercicio no me cabe dudas que de una u otra manera es necesario el fomento de una lectura profunda y compleja, pues es un aspecto importante que no puede extraviarse ante el abanico de posibilidades que se presentan en internet.

En concreto, es necesario procurar ejercicios atractivos que eviten la utilización de soportes que omitan el esfuerzo humano, por ello, resumidamente concluyo que es necesaria una constante posición de vigilancia, seguir apostando por el procesamiento humano, teniendo en cuenta eso sí, las hibrideces presentes en los procesos educativos entre humanos y no humanos: dispositivos e internet. Para el caso del trabajo que se ha expresado en estos momentos, la resolución de un aspecto teórico, pero en clave de trabajo práctico socio material constituyó un desafío, considerando el espesor de una cátedra que implica la revisión de un acervo bibliográfico importante.

Dado todo lo señalado, creo que el principal aprendizaje que tengo en estos años implica considerar un triunvirato virtuoso para desplegar durante y la post pandemia en clases: el tiempo, la interacción socio material y los reemsambles que como académico necesario debo producir ante una realidad educativa que llega para instalarse con sus nuevos discursos y prácticas.

Referencias bibliográficas

Andréu, J., García-Nieto, A., & Pérez A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, *2*(1), 53-82.

Carrasco-Aguilar, C. y Luzón-Trujillo, A. (2019) Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*. 18(1). http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría de actor red*. Argentina: Manantial.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research*: *Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage

Más allá de las brechas de aprendizaje en contexto de pandemia: complejidades para la docencia y las experiencias de formación en el campo profesional de trabajo social.

Paola Marchant Araya - Lorena Valencia Gálvez

No perdamos nada de nuestro tiempo; quizá
los hubo más bellos, pero este es el nuestro
Sartre (1962)

Introducción

La pandemia por coronavirus, covid-19 ha tenido un gran impacto en la vida de millones de personas alrededor del mundo, siendo no sólo una crisis sanitaria, sino que también humanitaria, con dramáticas consecuencias económicas y sociales para las personas y los países, comparada, incluso, con la Segunda Guerra mundial (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020a, 2020b; Bergin, 2020). La rápida propagación del virus se tradujo en 4.199.000 muertes y millones de contagios cuyos efectos aún se están conociendo (Reuters, 2021). La crisis ha ampliado las diferencias de los niveles de vida entre economías desarrolladas y no desarrolladas, lo que estaría afectando los niveles de desigualdad (Fondo Monetario Internacional [FMI], 2020; Banco Mundial, 2020a).

Chile, no ha quedado atrás de este escenario de complejidad; se tienen efectos directos como son las 34.016 personas fallecidas (Ministerio de Salud, 2021), y miles de contagiadas; aumento en el desempleo, caída en los ingresos de los hogares, y efectos indirectos entre los cuáles se cuentan los problemas de salud mental, tales como, la depresión (46,7% de la población). De hecho, un estudio en el área reporta que un 45,9% de las personas evalúan que su estado de ánimo actual es peor o mucho peor en comparación con la situación anterior a la pandemia (Asociación Chilena de Seguridad, 2021). Adicionalmente, se suma el consumo de drogas, especialmente medicamentos sin recetas (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, 2021), y los cuadros de angustia psicológica, vividos especialmente por mujeres (Duarte & Jiménez-Molina, 2021). A nivel educativo, la pandemia ha traído efectos negativos en el contexto escolar con importantes brechas de aprendizaje,

que no sólo generan pérdida de nuevos conocimientos, sino también, de aquellos adquiridos previamente (Ministerio de Educación, 2020; Banco Mundial, 2020b; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022), a lo que se suma la deserción escolar (UNESCO, 2021). Se estima que esta pandemia no tiene precedentes, y se predice que tendrá efectos de largo plazo, tanto en la salud, como en el capital humano, productividad y otras variables clave para el desarrollo (Aguilera et al, 2022).

A nivel de educación superior, América Latina y Europa han vivido un impacto sustancial, ya que casi todas las instituciones debieron cerrar sus puertas a las actividades presenciales sustituyéndolas por cursos en línea (European Commission, 2021), lo que afectó no sólo los aprendizajes de los estudiantes, aspecto ya de suyo importante, sino que, además, tuvo efectos en las formas de enseñar y aprender. La transformación digital ha significado un cambio cultural en la experiencia universitaria de los estudiantes, lo que ha impactado a nivel global tanto en la enseñanza como en la evaluación (Banco Interamericano de [BID], 2020). Tales cambios, ya se encuentran afectando y afectarán el desempeño y el campo profesional en las distintas esferas (López, 2021).

Trabajo Social, ha debido enfrentar este contexto de transformación e incertidumbre, traduciéndose en grandes desafíos para los espacios de formación y el campo profesional (Vázquez-Fernández, 2021). El impacto de la pandemia ha traído la necesidad de analizar nuevos escenarios y actuar como colectivo, para liderar los cambios desde lo individual a lo comunitario, desde las aulas a los contextos de intervención, porque las implicancias ya se están viendo en las instituciones y los sujetos, siendo una demanda ética estar preparados.

En este contexto, es que nos propusimos reflexionar acerca de cómo se ha vivido la experiencia de pandemia en escuelas formadoras de trabajo social en Santiago de Chile, desde nuestra perspectiva como trabajadoras sociales docentes. Describiremos efectos de la pandemia, más allá de las brechas de aprendizaje existentes, considerando la docencia, la experiencia en contextos de práctica y su relación con los desafíos en el campo profesional.

Recolectando datos

Para abordar el propósito de este escrito, recurrimos a evidencia levantada a partir de fuentes primarias. Los datos analizados, corresponden a evidencia de carácter cuantitativa y cualitativa que buscamos fuera un insumo para la reflexión etnográfica realizada por nosotras. A partir de esta, logramos

describir y analizar la experiencia vivida por docentes y estudiantes de dos escuelas de trabajo social de la región metropolitana, de carácter tradicional, con más de 90 años formando trabajadores sociales en el país. La información correspondió a un período crítico de alta incertidumbre e inseguridad a nivel global, como fue la pandemia por covid 19, lo que afectó los modos de ser, vivir y aprender en el contexto de la educación superior en Chile.

El material analizado corresponde a distintas fuentes de ambas Escuelas, tales como: Un estudio sobre brechas de aprendizajes en contexto de pandemia, que buscó levantar evidencias acerca del impacto de esta en los aprendizajes de los estudiantes, por nivel y tipo de cursos; esta actividad consistió en la aplicación de un cuestionario en línea a docentes de una de las Escuela de Trabajo Social, durante el mes de septiembre del año 2021. Respondieron 24 docentes, lo que corresponde a un 77% del total de académicos y académicas, y sus resultados se utilizaron para levantar una propuesta de acciones remediales por parte de los académicos de dicha Escuela.

Un estudio de experiencia estudiantil en pandemia (2021), aplicada a nivel institucional que consultó de manera voluntaria, entre otros, a estudiantes de Trabajo Social acerca de su experiencia de aprendizaje, salud integral, retorno a la presencialidad y caracterización general. La tasa de respuesta en Trabajo Social fue de un 34,5% del total de estudiantes de la carrera (359 estudiantes). Una investigación, en la que participó una muestra de 482 casos (59,1% mujeres, 40% hombres y 0,8% no binarios). Los datos fueron recogidos a través de una encuesta en línea entre el 8 de julio y el 23 de agosto de 2020, que incluyó estudiantes y profesores que estuvieron dispuestos a participar. El propósito de esta encuesta fue comprender mejor la disrupción causada por covid-19 en la universidad y sus Escuelas de formación, e investigar las primeras medidas adoptadas por las instituciones de educación superior en respuesta a la crisis. Consideró, la enseñanza y el aprendizaje, la conectividad, el bienestar general, la salud mental, los niveles de riesgo y vulnerabilidad, y la sensación de seguridad en el hogar. También abarcó el papel de las y los trabajadores sociales como una profesión socialmente responsable que se ocupa directamente de los efectos del covid-19.

Junto a lo anterior, se consideró la experiencia vivida por las autoras, quienes son miembros permanentes de las Escuelas de Trabajo Social en la que se obtuvo la evidencia descrita. Las docentes son académicas e investigadoras, y asimismo realizaron labores de gestión a nivel de las Escuelas y la Universidad durante el período post pandemia.

A nivel de análisis de los datos, utilizamos una matriz temática que nos permitiera de manera inductiva identificar patrones y categorías compartidas en las distintas fuentes. A partir de ello, logramos dar cuenta de cinco ejes o núcleos interpretativos, que describimos en el siguiente apartado.

Reflexiones acerca de los efectos de la pandemia en escuelas de formación

Los principales tópicos que surgen a partir del abordaje cualitativo reflejan, por un lado, el impacto de las condiciones de confinamiento en la salud mental y física de las y los participantes, y por otro, los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de tecnologías de la información y el paso de la relación cara a cara presencial, a una relación virtual a través de las pantallas de los computadores o teléfonos móviles. A su vez, surge una reflexión acerca del rol del trabajo social ante una emergencia sanitaria de la magnitud de la que hemos venido enfrentando con el covid-19, recalcando el rol de la profesión en el diseño de intervenciones sociales situadas en contextos educativos.

Digitalización de la docencia

La docencia durante la pandemia desafió a docentes y estudiantes desde distintas esferas. En el contexto del confinamiento, los estudiantes reciben su educación en línea sentados frente a las pantallas de sus computadoras o teléfonos móviles en casa. La docencia remota de emergencia impuso una lógica de diseño e implementación curricular no experimentada con anterioridad. Si bien, se había comenzado a crear innovaciones del tipo clase invertida, con cápsulas de videos por temas, evaluaciones en plataforma Canvas, y foros, aún este tipo de metodologías se encontraba en fase piloto. La pandemia, vino a forzar la lógica digital, lo que, en más de algún caso, tensionó la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.

Los efectos de la digitalización han sido percibidos por la comunidad, tanto en sentido positivo como negativo. En lo positivo, docentes y estudiantes desarrollaron un aprendizaje tecnológico acelerado para enseñar y aprender, respectivamente, lo que se cree permanecerá en la formación como una ganancia. Las herramientas más utilizadas han sido: foros, tutorías online, trabajo de grupos online, uso de cápsulas creadas en el contexto de pandemia, que son útiles para reforzar contenidos; creación de cápsulas de contenido en temas acotados, retroalimentación en línea y, además, se instalaron prácticas masivas de clase invertida. En el estudio de brechas post pandemia realizado por una de las Escuelas, los docentes reportan una

mejora sustantiva en las capacidades tecnológicas tanto de ellos, docentes, como de sus estudiantes.

En lo negativo, se aprecian no sólo brechas de aprendizaje, como ya la literatura lo ha documentado (Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO], 2020; Salmi, 2021); en lo específico, estudiantes de taller de práctica reportan que, si bien los contenidos de los cursos fueron abordados, el formato de enseñanza remota no permitió la comprensión con profundidad de éstos, lo que perciben cuando deben enfrentar el desafío de aplicar tales contenidos en contextos de diagnóstico, diseño y evaluación de las intervenciones. Tales efectos, ya se vislumbraba desde la perspectiva de los profesores, en especial en los cursos con prerrequisitos, en los cuales, los aprendizajes van encadenados en una trayectoria. Los aprendizajes superficiales logrados en un curso dificultan la evolución hacia aprendizajes profundos en el siguiente curso, y de éstos con las prácticas. A lo anterior se suma, la imposibilidad de contar con tiempo y recursos adicionales, por parte de las Escuelas para remediar tales carencias, las que en la mayoría de los casos se mantendrán presentes hasta el egreso de los estudiantes y su desempeño profesional inicial. En este sentido, es que se levanta la necesidad tanto de académicos como de estudiantes, por más apoyo de las autoridades universitarias en materia de estrategias de enseñanza online, medios tecnológicos y recursos económicos para asegurar una formación de calidad y condiciones de trabajo adecuadas a los desafíos.

A nivel de tipos de cursos, las encuestas realizadas a docentes, durante y post pandemia, nos permiten afirmar que los contenidos más afectados por la docencia remota han sido las prácticas, cursos con salidas a terreno, tal como son los de aprendizaje + servicios; las asignaturas metodológicas, con aplicaciones en laboratorios o talleres, y cursos asociados a las herramientas de intervención, entre otros. La falta de experiencia aplicada o práctica de los estudiantes no pudo ser reemplazada en la modalidad online, dejando brechas de aprendizaje difíciles de soslayar. Por otro lado, se observó, un sentido de frustración en algunos docentes, dada las limitaciones que experimentaron en los contextos remotos, tanto, en la implementación de sus estrategias de enseñanza, como, desde el punto de vista de la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes. Asimismo, el esfuerzo por lograr motivación, participación y compromiso con el aprendizaje es un desafío permanente de los docentes, por sobre, muchas veces, los esfuerzos académicos que realizan los estudiantes.

Surgen nuevos escenarios en el aula

Un aspecto que consideramos de interés ha surgido en el contexto de las discusiones en torno a los efectos de la pandemia, referido a lo que estudiantes y docentes han denominado "flexibilidad". Este concepto cobra sentido en el contexto de las dificultades vividas en pandemia y los efectos post pandemia, como han sido, la conciliación estudio trabajo, la ansiedad y el agotamiento por la demanda académica y problemas de salud mental no tratados. Asimismo, dificultades de acceso y uso de las tecnologías en los hogares, ansiedad y crisis de pánico por la vuelta a la presencialidad y sobre todo precariedad económica, lo que ha llevado a las y los estudiantes a buscar empleos informales. Sin embargo, en ocasiones, esta demanda por la flexibilidad ha sido vista como "una suerte de todo vale", lo que tensiona la relación académica y los aprendizajes comprometidos, porque si bien es cierto, hemos estado conscientes que debemos "entender al estudiante que está en una situación complicada" (Docente, comunicación personal, 2020), no se puede perder de vista que formar Trabajadores Sociales es una responsabilidad ética con los estudiantes, con los usuarios y la sociedad, un dilema permanente entre compromiso social y responsabilidad académica. Buscar el equilibrio será nuestro desafío en la formación.

Las condiciones materiales, son justas y necesarias

Algunos núcleos de tensiones afloran en las experiencias de docentes y estudiantes, en cuanto a sus condiciones materiales durante la pandemia:

La proporción de computadores y el acceso a ellos en cada uno de los hogares tanto de docentes como de estudiantes, convierte la desigualdad económica en una desventaja de aprendizajes. Asimismo, el acceso a internet y la calidad de la conexión es un factor determinante a la hora de acceder a la educación, especialmente para las personas que viven en zonas rurales con baja cobertura o en zonas urbanas de alta vulnerabilidad social donde las compañías de internet no llegan.

Si bien la mayoría de los actores de ambas escuelas no han tenido dificultades en este sentido, gracias a sus propios recursos y apoyos a nivel de las universidades, la realidad para estudiantes de escasos recursos, así como quienes son de regiones, fue muy difícil durante la pandemia, lo que no podemos olvidar ante escenarios similares en el futuro.

Por otro lado, y en palabras de formadores: "el repertorio de docentes y estudiantes para el uso y manejo de las distintas plataformas requiere una formación previa" (Docente, comunicación personal, 2020), especialmente a las personas de edad más madura y avanzada.

Interacción entre actores

Respecto de la relación docente-estudiante, los efectos de la pandemia se comenzaron a observar en la presencialidad. En lo positivo, si bien la alternativa de un encuentro digital pasó a ser un recurso habitual para reunirse entre compañeros, docentes y estudiantes, y entre docentes, incluso a nivel nacional e internacional, dada la facilidad que provee la conexión por internet, en lo negativo, la falta de presencialidad ha tenido efectos en las dinámicas de relación entre las personas. Se observa un trato, en ocasiones, marcado por la agresividad, conductas poco tolerantes y poco empáticas entre estudiantes, mayor distancia entre generaciones y al interior de las mismas, dada la falta de una experiencia universitaria real; disminución de la participación en actividades colectivas, falta de motivación por reunirse con otros en los espacios universitarios. Se observa de manera transversal una facilidad, aprendida, para *apagar la cámara* y *desconectarse* del encuentro con otros, como si todavía estuviésemos encerrados y en contextos remotos.

En consecuencia, la pérdida de presencialidad vino a desafiar la creación de nuevas instancias de encuentro y conocimiento entre estudiantes, docentes y equipos al interior de las Escuelas. Se hacen necesarias estrategias innovadoras para superar el acostumbramiento a las actividades online por sobre la presencialidad, lo que ha tenido efectos directos en la escasa participación de docentes en reuniones de equipo, que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Salud mental

Un efecto indirecto fuertemente observado en docentes y estudiantes de ambas Escuelas ha sido lo que se ha denominado la segunda pandemia (Asociación Chilena de Seguridad, 2021), esto es, problemas de salud mental. En los primeros, estudiantes, han sido frecuentes las crisis de pánico al salir de sus hogares, donde se sienten protegidos/as; la ansiedad al enfrentar los desafíos naturales de la formación universitaria, depresión y activación de problemas de salud mental detectados con anterioridad a la pandemia, pero no tratados, o cuyo tratamiento fue interrumpido por la obligación del encierro, y, la escasez de espacios de atención y horas disponibles para salud mental en los sistemas de salud estatal.

En los segundos, las y los docentes, se aprecia agotamiento y cansancio atribuido por una parte a las condiciones de confinamiento estricto en que se encontraban durante la pandemia, lo cual causó estrés, incertidumbre y presión. Una profesora universitaria declaró:

> Estoy en cuarentena y solo salgo de compras una vez cada dos semanas, con miedo y precaución. Estoy trabajando en línea y a veces siento mucha presión entre las tareas domésticas y las tareas… las reuniones (E14, comunicación personal, 2020).

Por otra parte, el proceso de retorno ha sido desgastante, a lo que se suman los requerimientos propios del desarrollo académico que realizan las universidades para mantener los estándares de productividad. Tal como señaló una de las profesoras universitarias:

> Estoy estresada por la carga de trabajo y por cumplir con las múltiples funciones que tengo que cumplir como cabeza de familia. Estoy cansada y tengo una energía excepcionalmente baja y dificultades de concentración. Para hacer frente a la situación, juego con mis hijos, hago algo de jardinería, tejo un poco. (E45, comunicación personal, 2020)

Las personas también estaban experimentando incertidumbre a corto y largo plazo. Como señaló un estudiante: "Estoy agobiado por el futuro incierto que enfrentamos en asuntos sociales, políticos, de salud y económicos" (E123, comunicación personal, 2020).

El estrés y la incertidumbre conducen a síntomas de salud mental como insomnio y ansiedad. Como muestran los estudios recientes (por ejemplo, Ozamiz-Etxebarria et al., 2020), la incertidumbre es común en escenarios pandémicos, por lo que es esencial desarrollar intervenciones clínicas y de salud mental adecuadas. El diagnóstico de la condición psicológica real de los grupos potencialmente destinatarios de tales intervenciones también es crucial. En este sentido, un estudiante informó: En cuanto a mi salud mental, estoy sufriendo de insomnio y mucha ansiedad porque no sé qué pasará en los próximos meses tanto por la pandemia como económicamente (E123, comunicación personal, 2020)

Las cuarentenas conducen a efectos psicológicos negativos, y estos pueden producir efectos duraderos en la salud mental de las personas. De hecho, la experiencia de confinamiento por covid-19 en China ha mostrado que las personas experimentaron un aumento de los problemas psicológicos, como los discutidos anteriormente, es decir, ansiedad y estrés (Duan y Zhu, 2020). Lo anterior, ha obligado a los equipos y docentes a aprender nuevas estrategias para abordar tales problemas, desde técnicas de primeros auxilios de salud mental, pasando por estrategias de abordaje psicológico ante la presencia de patologías, como técnicas de autocuidado personal y de equipos. Creemos que este escenario se complejiza ante las consecuencias económicas, sociales y humanitarias de la pandemia, que ya se observan a nivel global.

En este contexto, se necesita más investigación para comprender completamente todo el impacto psicológico de la pandemia y diseñar intervenciones biosociales integradoras para reducir el impacto negativo. Además, el bienestar psicológico es una piedra angular para hacer frente a la pandemia de covid-19 y para prevenir los trastornos mentales. Como ha señalado Dorado-Barbé et al. (2021), adaptar las intervenciones sociales a estos nuevos escenarios es crucial, al igual que trabajar con las personas para identificar problemas y reacciones emocionales intensas desencadenadas por un evento traumático. Lo que esto significa es que prevenir y manejar la crisis con medidas sociales y de salud efectivas es un imperativo ético no sólo para los gobiernos sino también para los trabajadores sociales.

Cambios en los contextos de práctica

Los efectos de la pandemia también han sido observados en el contexto de la intervención social, lo que se ha logrado apreciar a partir de las experiencias vividas por los estudiantes en los centros de prácticas. En estos, se han reportado cambios en las modalidades de trabajo, pasando de una presencialidad completa a teletrabajo en algunos días a la semana, lo que tiene efectos en la organización y tipo de tareas que realizan los estudiantes. En la experiencia prepandemia, era habitual contar con profesionales de lo social, acompañando el quehacer de los estudiantes, de manera directa o indirecta, en cambio hoy, tenemos estudiantes que han debido enfrentar la soledad de un supervisor o supervisora que se encuentra trabajando online, desde otras regiones, o desde sus casas; equipos que asisten un día a la semana a las instituciones para reuniones específicas; y supervisores con licencia por el desgaste de los últimos años. Técnicas habituales, tales como la visita domiciliaria y la entrevista se realizan, muy a menudo, de manera online, con las dificultades de acceso y aplicabilidad propias. Los procesos se digitalizan, creando plataformas para la sistematización y manejo de información, con miras hacia la utilización de datos que sustenten las decisiones profesionales, lo que hace necesario mejorar el nivel de alfabetización digital de los equipos.

Lo anterior, ha traído consigo la demanda por una formación más especializada en innovación y tecnologías para la intervención (López, 2021), junto al desarrollo de capacidades personales tales como la autonomía, la creatividad, la automonitoreo, que permita a los estudiantes tomar conciencia sobre la calidad de sus desempeños. Además, desarrollar estrategias que les permitan definir metas y planificar su intervención (Carless et al, 2011; Boud y Molloy, 2013; Ajjawi y Boud, 2017), en concordancia con los propósitos de las instituciones, las políticas públicas y los nuevos desafíos globales.

Trabajo Social profesional en pandemia

Efectos de la pandemia también se han observado en la acción de trabajadores sociales que ejercen en las instituciones de educación superior, en las cuales las y los trabajadores sociales ayudan a prevenir el fracaso y el abandono, y trabajan en la inclusión educativa de quienes están fuera del sistema, acercando los sistemas familiares y redes sociales a los sistemas educativos. De esta manera, se destaca que los y las trabajadoras sociales en el campo educativo orientan sus intervenciones profesionales a abordar las necesidades más urgentes de las personas (ya sean estas estudiantes, docentes o funcionarios/as) y sus familias. En el contexto de la pandemia esas necesidades urgentes se caracterizaron por estar asociadas principalmente a ámbitos de la salud mental. Tal como señalan algunas/os estudiantes en relación con sus necesidades urgentes:

> Mi estado de salud actual se caracteriza por la tensión, ansiedad, estar bajo presión (E56, 2020, comunicación personal, estudiante de educación media, mujer). Tengo una sensación de incertidumbre y estrés laboral (E39, 2020, comunicación personal, estudiante de educación media, hombre)

En Chile, más del 90% de los estudiantes que ingresan a universidades públicas chilenas, provienen de los hogares más vulnerables y de escuelas públicas y subvencionadas. La mayoría de ellos obtienen acceso a una educación gratuita proporcionada por un subsidio estatal bajo la reciente Ley de Educación Gratuita. Sin embargo, el acceso a la educación superior no resuelve los problemas de vulnerabilidad de los grupos familiares de origen, sobre todo durante la pandemia:

> Con muchos gastos por que todos subió de precio en lo que respecta a los alimentos (E18, comunicación personal 2020)

> Con trabajo, pero con esposo desempleado desde enero (E19, comunicación personal, 2020)

> Mis ingresos bajaron notoriamente y si bien por estos meses próximos no veo problemas, creo que en un par de meses si (E22, comunicación personal, 2020)

De acuerdo con lo observado en las prácticas, el desempeño de las y los trabajadores sociales en las universidades o centros educacionales, incluye el proporcionar apoyo y orientación, información y asesoramiento, así como también referencias y el uso de redes sociales, estrategias de contención y ayuda en el manejo de situaciones estresantes.

Por otra parte, personas usuarias de servicios sociales, como docentes, funcionarias/os y estudiantes universitarios señalaron que las situaciones que más les afectaron durante la pandemia fueron el alto nivel de estrés debido a la incertidumbre y el colapso de los cuidados en el hogar debido al teletrabajo, las clases en línea de sus hijos y las labores domésticas. Tal como señalan los docentes entrevistados:

> Estoy muy ajustado con los tiempos, bajo estrés, debido a que el cierre del jardín infantil me obliga a cocuidar a mi hija durante el día, impidiéndome estar al día con las funciones laborales, de estudio y del hogar (E35, comunicación personal, 2020)

> Incertidumbre respecto de los acontecimientos y cómo se resolverá la situación. Preocupación por las personas afectadas por esta situación, especialmente los más vulnerables (E32, comunicación personal, 2020)

En definitiva, en base a la observación y a las narrativas obtenidas durante los estudios y experiencias vividas en ambas universidades, podemos concluir que el rol de las y los trabajadores sociales durante la pandemia en el área educativa y en otras áreas de intervención psicosocial, se centró en tareas de acompañamiento, orientación, apoyo, redes sociales, contención y gestión del estrés producto de la emergencia sanitaria mundial, el confinamiento, el desempleo y la falta de acceso a los recursos digitales y el internet. De la misma manera, la conexión y el acompañamiento que han ofrecido las y los profesionales del trabajo social en los distintos espacios han resultado fundamentales para conectar a las personas y transitar hacia mejores condiciones de vida.

Desafíos para la formación y la intervención social

Como señala Dhawan (2020), la enseñanza en línea ya no es una opción sino una necesidad, y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en línea es, por lo tanto, fundamental hoy en día. Asimismo, abordar las externalidades y contextos diversos en que los efectos se dan resulta ser un desafío y una responsabilidad de todo trabajador social.

Relaciones humanizadas

La pandemia covid-19 ha impactado en las relaciones entre los distintos actores del proceso formativo de las escuelas de trabajo social, desplazando el contacto cara-a-cara hacia relaciones híbridas o directamente virtuales. Las experiencias que hemos descrito en el presente documento da cuenta de la importancia del "vínculo" que lleva a la colaboración, al encuentro, al diálogo y la participación con sentido entre las personas (sean estas estudiantes, docentes, profesionales, usuarias de servicios, etcétera), por lo

que toda acción en pro de la generación de comunidades de aprendizaje será fundamental en la calidad de vida de docentes y estudiantes.

Tecnologías inclusivas

En la pandemia, las tecnologías irrumpieron dramáticamente en la vida de estudiantes y docentes, haciendo evidentes las desigualdades no solo de acceso, sino de uso y disponibilidad. Tal cuestión, se hace relevante de considerar al plantear una intervención profesional mediada por las tecnologías, donde usuarios y trabajadores sociales no siempre cuentan con tales condiciones para ser plenos partícipes de la acción profesional. La alfabetización tecnológica y la inversión de recursos se hacen prioritarias en el contexto de una formación donde todos se encuentren incluidos.

Énfasis en salud mental y autocuidado

El efecto indirecto de la pandemia ha sido, por excelencia, los problemas de salud mental, los que se han traducido en deterioro del bienestar y la experiencia universitaria de estudiantes, ansiedad, estrés y agotamiento en los docentes. Lo anterior, invita a un compromiso por el autocuidado personal y de los equipos, técnicas de gestión del estrés para la intervención con usuarios. En lo institucional, se hace evidente la inyección de recursos para mejorar la atención oportuna a estudiantes, docentes y administrativos profesionales, ya que contar con condiciones humanas de trabajo tendrá efectos positivos no sólo en la formación sino en la vida de las personas.

Una docencia en contexto

La docencia ha sido tensionada por el cambio, la innovación y la incertidumbre, lo que ha obligado a transformarse, adaptándose con flexibilidad a los distintos contextos. En este sentido, se han debido modificar las metodologías de enseñanza y la evaluación, con el propósito de potenciar las capacidades de los estudiantes, su autonomía, espíritu crítico y reflexivo, para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad global. La invitación a futuro es conocer las capacidades de entrada de los estudiantes a la educación superior, ya que aún desconocemos los efectos a mediano y largo plazo que la pandemia dejó en el nivel escolar, con el objeto de generar estrategias que sean coherentes con las características y perfiles de los estudiantes del futuro.

Por otra parte, la planificación de las condiciones de enseñanza para el contexto a distancia impuso exigencias docentes que, en el contexto presencial, no eran comunes, tales como: a) conocimiento de las posibles actividades a realizar en la plataforma de enseñanza o a través de material

impreso (como construcción de cuadernillos, manuales, actividades programadas), con el fin de facilitar efectivamente el desarrollo del aprendizaje; b) capacidad de gestión de la plataforma de enseñanza, que implicó también la construcción de actividades docentes en esa plataforma; c) tiempo necesario para secuenciar la enseñanza, planificar y elaborar estas actividades; d) tiempo para implementar la enseñanza; y e) acceso a recursos específicos y relevantes para la enseñanza a distancia, como una cámara y un micrófono. Múltiples desafíos que los docentes debieron enfrentar, no siempre apoyados por sus instituciones.

Énfasis en la supervisión y la retroalimentación

Es bien sabido que para poder lograr aprendizajes y mejorar en el proceso deben pasar, al menos, cuatro cosas: que conozcamos la meta, que sepamos cuán lejos estamos de ella, que sepamos que tanto esfuerzo deberá desplegar para lograrla, y que contemos con información acerca del progreso en el trayecto. En este contexto la retroalimentación y la supervisión para la mejora se hace evidente. Una supervisión efectiva tanto del progreso de los estudiantes, como de los equipos que intervienen directamente en situaciones traumáticas, se hace necesaria. Las experiencias de intervención en trabajo social resultan críticas para quienes se encuentran a cargo y para quienes las viven, por la exposición a la violencia vicaria como testigos de relatos y vivencias extremas de las personas con las que se trabaja. Se requiere supervisión de los equipos de atención directa y de los equipos de supervisión académica para brindar ese apoyo a las y los estudiantes en formación.

Finalmente, solo nos queda señalar, que los efectos de la pandemia aún no se pueden dimensionar a cabalidad, por lo que debemos estar preparadas y preparados para observar sus manifestaciones, investigar acerca de sus implicancias, intervenir sobre sus consecuencias, prevaleciendo siempre el sentido de la justicia y la dignidad humana como valores fundamentales de nuestra disciplina y profesión.

Referencias Bibliográficas

Aguilera, B., Cabrera, T., Duarte, J., García, N., Hernández, A., Pérez, J., Sasmay, A., Signorini, V., y Talbot-Wright, H. (2022). COVID-19: Evolución, efectos y políticas adoptadas en Chile y el mundo. *Serie de Estudios de Finanzas Públicas de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda,* (28), 1-72.
https://www.dipres.gob.cl/598/articles-266625_doc_pdf.pdf

Ajjawi, R. y Boud, D. (2017). Investigación del diálogo de retroalimentación: un enfoque de análisis interaccional. *Valoración y evaluación en la educación superior, 42*(2), 252-265.
https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863

Asociación Chilena de Seguridad. (04 de mayo de 2021). *Salud mental de los chilenos empeora en abril tras implementación de cuarentenas: Síntomas de depresión llegan a 46,7%.*
https://www.achs.cl/centro-de-noticias/noticia/2021/salud-mental-de-los-chilenos-empeora-en-abril-tras-implementacion-de-cuarentenas-sintomas-de-depresion-llegan-a-46-7-#:~:text=de%20Noticias%20Noticia-,Salud%20mental%20de%20los%20chilenos%20empeora%20en%20abril%20tras%20implementaci%C3%B3n,depresi%C3%B3n%20llegan%20a%2046%2C7%25&text=La%20nueva%20versi%C3%B3n%20del%20estudio,la%20poblaci%C3%B3n%20del%20pa%C3%ADs%20confin.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020). *La Educación Superior en tiempos de Covid-19. Aportes de la segunda reunión del diálogo virtual con rectores de las universidades líderes de América Latina.*
https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Diálogo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf

Banco Mundial. (2020a, 07 de octubre). *Debido a la pandemia de COVID-19, el número de personas que viven en la pobreza extrema habrá aumentado en 150 millones para 2021.* https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021

Banco Mundial. (2020b). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública.*
https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696

Bergin, T. (2 de diciembre 2020). The U.S. has spent billions stockpiling ventilators, but many won't save critically ill COVID-19 patients. *Reuters.* https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-ventilators-insigh-%20idUSKBN28C1N6

Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Desarrollar prácticas sostenibles de retroalimentación. *Estudios en educación superior*, 36(4), 395-407.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5-22.https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Dorado Barbé, A., Pérez Viejo, J. M., Rodríguez-Brioso, M. del M., y Gallardo-Peralta, L. P. (2021). Emotional well-being and resilience during

the COVID-19 pandemic: Guidelines for social work practice. *International Social Work*, 64(2), 279-284. https://doi.org/10.1177/0020872820970622

Duan, L. y Zhu, G. (2021). Psychological interventions for people affected by the Covid-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0.

Duarte, F., y Jiménez-Molina, Á. (2021). Psychological distress during the COVID-19 epidemic in Chile: The role of economic uncertainty. *PLoS ONE,* 16(11). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251683

European Commission (2020). *Coronavirus - European Universities Initiative impact survey results.*

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/coronavirus-european-universities-initiative-impact-survey-results_es.

Fondo Monetario Internacional [FMI] (2020). *Perspectivas de la economía mundial: Una crisis como ninguna otra, una recuperación incierta.* https://www.imf.org/es/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020

Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revistas Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 105-119.

http://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO]. (2020). *COVID-19 y educación superior*: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

López, A. (2021) Digital Intervention, COVID-19, and Critical Realism: Toward a Science of Digital Social Work. *Journal of Sociology & Social Welfare*. 48(3), 1-28.

Mahmood, S. (2021) Instructional strategies for online teaching in Covid-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 3(1), 199-203.

Ministerio de Educación. (31 de marzo de 2020). *Coronavirus: Mineduc implementa plan de apoyo específico para escuelas rurales.* https://www.mineduc.cl/mineduc-implementa-plan-de-apoyo-especifico-para-escuelas-rurales/

Ministerio de Salud. (09 de julio de 2021). Informe Epidemiológico No.136. Enfermed*ad por* SARS-CoV-2 (COVID 19).

https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/07/Informe-Epidemiol%C3%B3gico-136.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2020a). *Afrontar el coronavirus (COVID-19), Unidos en un esfuerzo*

global. Monitoreo de las políticas por país. https://www.oecd.org/coronavirus/es/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2020b). *The territorial impact of COVID-19: Managing the crisis across levels of government. Paris, France: Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a global effort.* https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-territorial-impact-of-covid-19-managing-the-crisis-across-levels-of-government-d3e314e1/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *La encrucijada de la educación en américa latina y el caribe. Informe regional de monitoreo* ODS4-Educación 2030. file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/Bibliograf%C3%ADa/Unesco%202022%20Encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (17 de septiembre 2021). *La UNESCO alerta que 117 millones de alumnos a través del mundo permanecen aún sin escolarizar* https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-117-millones-de-alumnos-traves-del-mundo-permanecen-aun-sin-escolarizar

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, Anxiety, and Depression Levels in the Initial Stage of the COVID-19 Outbreak in a Population Sample in the Northern Spain. *Cuadernos de Saude Publica.* 36(4), 1–9. https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020

Reuters. (02 de diciembre de 2020). The U.S. has spent billions stockpiling ventilators, but many won't save critically ill COVID-19 patients. https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-ventilators-insigh- idUSKBN28C1N6

Reuters. (12 de julio de 2021). *COVID-19 Global Tracker.* https://graphics.reuters.com/world-coronavirus- tracker-and-maps/es/

Salmi, J. (2021). Impact of COVID-19 on higher education from an equity perspective. *International Higher Education*, 105(1), 5-7.

Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (2021). *Segunda encuesta sobre los efectos del COVID-19.* https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2021/06/Segunda-Encuesta-SENDA.pdf

Xiang, Y., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., Y Ng, C. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The lancet psychiatry,* 7(3), 228-229. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8

Vázquez-Fernández, M.J. Nieto Morales, C. y Nieto cabrera, M.E (2021). *Trabajo social en tiempos de pandemia: nuevas necesidades y retos*. Dykinson.

Storytelling y trabajo social inclusivo, aprendizajes docentes durante la sindemia por covid-19

Ketty Cazorla Becerra

Introducción

En el marco de los tiempos pos pandémicos que vivimos es relevante revisitar las prácticas docentes que se activaron durante la vida universitaria en modo covid-19, con el fin de reflexionar respecto de su sostenimiento o ajuste en el marco del ya consolidado retorno a la presencialidad. Este trabajo analizo una experiencia docente online desarrollada entre agosto y octubre de 2022, con la participación de estudiantes de la asignatura de Discapacidad, Inclusión y Trabajo Social perteneciente a un plan de estudios de trabajo social impartido en una universidad de la región de Valparaíso, que tiene como foco metodológico la técnica del storytelling. Esta herramienta metodológica fue propuesta a las y los estudiantes para favorecer la reflexión desde las narrativas hacia una intervención de trabajo social que considere un enfoque basado en derechos humanos en el caso de personas en diversidad funcional. El capítulo presenta, en primer lugar, los entornos de la experiencia docente, para luego describir los elementos teóricos y metodológicos que conciernen al storytelling como técnica plausible en la docencia universitaria; y, en tercer lugar, analizar dicha técnica desde su potencial polifónico al narrar, su compatibilidad con el formato de aula invertida y la oportunidad que ofrece para construir narrativas de tipo digital. Finalmente, propongo algunas reflexiones para destacar los puntos clave de replicabilidad de la técnica en la formación de trabajo social pensando en la diversidad de contextos académicos que enfrenta.

Entornos que traman el uso docente del storytelling

Entornos sindémicos universitarios

Una de las más complejas pandemias en la historia de la humanidad emerge a finales del año 2019 por el denominado covid-19, alcanzando un alto impacto debido a la simultaneidad de la crisis en términos de tiempo y lugar (Alcántara-Ayala, 2021). Así, todos y todas al mismo tiempo han vivenciado los efectos de la vida cotidiana en modo covid-19, sin duda, un fenómeno planetario performador de las prácticas sociales. Estos múltiples efectos han propiciado no solo una pandemia, sino que también una sindemia, noción

que usaremos de ahora en adelante debido a que nos interesa subrayar la inevitable relación existente entre los fenómenos sanitarios y sociales. Desde la antropología médica se propone comprender la sindemia como un proceso en donde diversas infecciones o enfermedades interactúan con factores ambientales, sociales, culturales, económicos y físicos de la población, acentuando las desigualdades sociales y el ejercicio injusto del poder (Singer, 1990), con ello entendemos, que cada contexto social sufre una sindemia diferente. Nos interesa tomar distancia de la noción pandémica por su propósito homogeneizador que otorga mayor eficiencia a las respuestas del Estado, propiciando invisibilizar y desvalorizar experiencias, fracasos y aciertos sociales situados. Por el contrario, cuando evocamos lo sindémico, hablamos de la imbricada relación de lo social en la salud y de la intencionada búsqueda de lo diverso, para ver y valorar el amplio repertorio de abordajes que tuvo la vida cotidiana en modo covid-19.

En Chile, la sindemia tuvo su inicio con el primer caso notificado el 3 de marzo de 2020, hito que hace emerger el brote epidémico, expandiéndose hasta alcanzar las dieciséis regiones del país. El 18 de marzo de 2020 el presidente de turno decretó «estado de excepción constitucional de catástrofe» en todo el territorio nacional, levantándose hace tan solo unos meses desde la elaboración de este texto. Este proceso tuvo una primera gran ola con pic de contagios a mediados de 2020 y una segunda gran ola a mediados del 2021. El país establece una serie de medidas sanitarias para enfrentar esta sindemia como los confinamientos, toque de queda, vacunaciones, proteger empleos, entre otras (Ministerio de Salud [MINSAL], 2020).

Dentro de las medidas de perfil social, se encuentran las adscritas al ámbito educativo. Desde el 16 de marzo de 2020 en adelante el Ministerio de Educación canceló totalmente las clases presenciales en jardines infantiles y establecimientos de educación básica, media y superior, pidiendo utilizar los recursos digitales disponibles por cada nivel del sistema. Así las Universidades del país deciden continuar con sus clases, pero de forma digital, es decir sin presencialidad, mediante plataformas que permiten desarrollar sesiones telemáticas (MINSAL, 2021).

En este escenario, la Universidad donde se desarrolla la experiencia consigna formalmente el 16 de marzo del 2020 la total suspensión de la actividad presencial, y también define las estrategias de docencia a utilizar, especialmente refiriéndose al paso de la modalidad presencial a la remota. Destaca la adquisición de licencias para el cuerpo académico que permitieran operar con pertinentes plataformas telemáticas y herramientas tecnológicas complementarias. Particularmente la Escuela donde se

circunscribe la experiencia se adscribe a la política interuniversitaria e instruye para que todas las asignaturas teóricas y prácticas del plan de estudio se desarrollen en modalidad remota. Para ello, el personal académico se capacita para utilizar una plataforma digital ad hoc a la docencia. A la par, se comenzaron a realizar sistemáticas capacitaciones para fortalecer las herramientas de docencia digital, destacándose el curso denominado Taller Storytelling, Narrativas Digitales, en que participo y donde se releva a esta técnica como plausible en el medio telemático universitario.

Entornos curriculares de trabajo social

La escuela de trabajo social donde se desarrolla la experiencia ha propuesto una estrategia educativa centrada en la y el estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico, la diversidad, el pluralismo y la inclusión social. En este marco la unidad académica contiene un plan de estudios donde se contemplan 10 semestres con un total de 54 asignaturas, distribuidas en 48 no electivas de formación profesional y 4 electivas de formación complementaria. Una de estas 4 asignaturas electivas se denomina Trabajo Social, Inclusión y Discapacidad, con un total de 3 créditos y una carga directa de 1,5 horas semanales. Esta asignatura se inserta en la formación de pregrado y tributa al nivel de competencia de profundización disciplinar. Su propósito es propiciar la reflexión disciplinar de Trabajo Social respecto de la inclusión de personas en situación de discapacidad, en el marco de los diversos contextos de intervención, como el educacional o el laboral, entre otros.

Cabe destacar que el programa de la asignatura se diseña curricularmente el año 2016 por lo que su nomenclatura conceptual se ciñe a la noción de discapacidad, término que hoy está en debate por situarse en una visión capacitista de las relaciones sociales. Más recientemente la política pública está transitando desde el uso de la noción "persona en situación de discapacidad" a la noción de "diversidad funcional", por responder de mejor manera al modelo social de inclusión.

Entornos temáticos de discapacidad y diversidad funcional

En el escenario conceptual actual, tenemos, por un lado, la noción de discapacidad, que resulta de la interacción entre sujetos con deficientes condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras y las diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales que presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008). Es importante distinguir entre discapacidad de dependencia, ya que la segunda se refiere a aquella

circunstancia donde se ve mermada la autonomía para realizar actividades de la vida diaria como el cuidado personal, actividades domésticas básicas, movilidad esencial, reconocer objetos, orientarse, entender y ejecutar órdenes, entre otras (Servicio Nacional De La Discapacidad [SENADIS], 2017). La Ley N° 20.422 (10 de febrero de 2010) define la dependencia funcional como el estado permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de una o más deficiencias de causa física, mental o sensorial, requieren ayuda para realizar las actividades esenciales de la vida. Con ello, se entiende que no toda persona en situación de discapacidad es dependiente, de hecho, existen quienes en situación de discapacidad son completamente autónomos y no requieren cuidados. Asimismo, la dependencia puede o no estar ligada a una situación de discapacidad, ya que la falta de autonomía también puede explicarse por razones no biológicas o físicas (Zunzunegui, 2011).

Por otro lado, también tenemos la noción de diversidad funcional propuesta, entre otros, por Palacios y Romañach (2006), que redime las capacidades en vez de acentuar las discapacidades, y se propone entenderla como aquella diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales de manera diferente a la mayoría de las personas. Esta se basa en los derechos humanos y considera esencial proteger la dignidad y participación social de las personas discriminadas por su diversidad funcional, para que haya igualdad de oportunidades. Este enfoque se basa en otra interpretación de la convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad del año 2008, donde el Estado reconoce el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas en diversidad funcional al bienestar general, y donde la promoción del pleno goce de derechos y libertades se deben alcanzar con íntegra participación y el mayor sentido de pertenencia al desarrollo económico, social y humano de la sociedad.

Frente a estas dos nociones, debemos consignar que el programa creado en 2016 utiliza la noción de discapacidad, pero trascurridos varios años, la nomenclatura del curso implementado en 2021 ya incluye la noción de diversidad funcional en la práctica, por lo tanto, a ella nos referiremos de aquí en adelante. Esto coincide además con los principios de trabajo social como disciplina, especialmente en lo referido a la protección de la integridad, respeto y ejercicio del derecho humano en condiciones de igualdad y diversidad. Así entendido, la disciplina debiera concebir a las personas como sujeto social con agencia, y no como un beneficiario pasivo de la política pública, promoviendo el bien-estar y bien-ser de las personas desde la mirada de la diversidad funcional.

Reseña teórico-metodológico del storytelling

Dentro de las ciencias sociales, el enfoque narrativo, según Coffey y Atkinson (2003) se focaliza en producir relatos en actores sociales que representan y contextualizan su experiencia y saberes. Existe un interés por la reflexividad, la subjetividad y la intersubjetividad entre las relaciones mediadas por el poder, lo visual y/o el lenguaje (Riessman,2008). Así entendido, lo narrativo es una interpretación construida a en base a experiencias subjetivadas, aptas para ser interpretadas desde múltiples aproximaciones, a través de narrativas y contranarrativas que conviven en un mismo relato (Camacho, et al, 2021).

Dentro de este marco narrativo destaca como técnica, el denominado storytelling, o narración de historias, que es una de las prácticas centrales de nuestra vida social, ya que vivimos la mayor parte del tiempo en un mundo construido sobre las reglas y mecanismos de la narración, y esto significa que todos y todas experimentamos diariamente el arte de narrar.

En el ámbito educativo, es una técnica que permite contar una historia para compartir contenidos que conectan los sentidos, especialmente el auditivo y el visual, siempre vinculando la emocionalidad de los participantes (Santiago y Velarde, 2016). Es comprendida como una herramienta de perfil creativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde allí construir puntos de vistas de análisis que pueden sostenerse en narrativas tanto digitales como no digitales (EduTrends, 2017).

La técnica del storytelling se encuentra dentro del repertorio de herramientas del aprendizaje activo, es decir centrado en el estudiante (Flanagan, 2015), ya que permite que el estudiantado participe de manera activa en pensar y resolver problemas, además de explicar y reflexionar sobre lo aprendido (Sánchez, 2008). Facilita el contextualizar conceptos complejos, favoreciendo el diálogo de ideas y experiencias, contribuyendo a la integración entre la teoría y la práctica, considerando incluso la conexión entre lo narrado y las vivencias personales (Flanagan, 2015). Esta técnica se basa en que las y los estudiantes les den contexto situado a conceptos teóricos de una materia específica, mediante la creación o captura de una historia, y si esta tarea es colectiva favorece la coconstrucción activa de aprendizajes significativos (Piqué y Forés, 2012).

En el ámbito de trabajo social, la técnica es habitualmente usada en la investigación social con énfasis narrativo, pero el uso de historias también es utilizado en el ámbito de la intervención social, ya que favorece el potencial diagnóstico y la toma de decisiones en el marco de las relaciones en la vida social. El contar historias propicias la transformación desde el

proceso de construcción y coconstrucción de un relato, aportando antecedentes útiles para el diagnóstico y la ejecución. Una ventaja de esta técnica es que su funcionamiento resulta familiar para las personas, y tiene una evidenciada capacidad para transmitir información y ejemplificar la aplicación de conocimientos (Boal y Schultz,2007).

Existen diversas autorías para figurar las fases de un storytelling, pero nos quedaremos con la propuesta de Escartín (2015), a saber:

a) presentación de modelo de ejercicio, compuesto de entrega de bibliografía e informe explicativo elaborados por el o la docente;
b) creación de la historia por parte de los estudiantes, supervisado por reuniones de seguimiento con el o la docente;
c) creación del informe explicativo por parte de los estudiantes, solicitándose que responda a las siguientes indicaciones: (a) redactar un caso pertinente y contextualizado a la asignatura y temática abordada; (b) incluir en la historia entre 2 a 3 conceptos vistos en clases; (c) explicar y argumentar el uso de los conceptos elegidos en la historia; (d) seguir las pautas estándar académicas de redactado y aspectos formales.
d) Retroalimentación de storytelling entre los grupos, realizando un plenario de retroalimentación de pares.

Son estas fases las que se utilizan en la experiencia de formación en Trabajo social vinculado a la noción de diversidad funcional que estamos consignando en este escrito, y que a continuación describiremos.

Una experiencia docente de trabajo social y su uso del storytelling

El presente texto ilustra mi experiencia docente desarrollada entre agosto y octubre de 2021 con la participación de estudiantes de la asignatura de Discapacidad, Inclusión y Trabajo Social perteneciente al cuarto año de un plan de estudios de trabajo social de la región de Valparaíso, enmarcado en un contexto de sindemia por covid-19. Siguiendo el modelo de Escartín (2015), las fases del trabajo online desarrollado se pueden sintetizar de la siguiente manera:

a) Presentación del modelo de ejercicio: En una clase situada en plataforma digital, entregué a los y las estudiantes la pauta de trabajo a realizar, explicando cada ítem y entregando bibliografía de apoyo. Las instrucciones son: i) Conformar grupos de 3 a 4 integrantes. ii) Leer dos apoyos bibliográficos, uno temático sobre derechos humanos y discapacidad, y el otro sobre storytelling. iii) Seleccionar un derecho humano desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad revisada

en clases. iv) Crear un storytelling en formato escrito que narre la historia de un personaje real o ficticio que vea vulnerado el derecho humano seleccionado previamente. v) Desarrollar una editorial que analice al menos dos elementos teóricos, conceptuales o de política pública abordados en clases para argumentar la narrativa. Además, se comparte un set de preguntas discutidas en salas grupales digitales para orientar el ejercicio narrativo: ¿Qué es narrar? ¿Qué es lo que se narrará?, ¿Quién narrará?, ¿Cómo se narrará? ¿Quién será el receptor del relato?, entre otras. En esta misma actividad compartí la rúbrica de evaluación y discutimos los criterios a considerar.

b) Creación de la historia por parte de estudiantes: Creé salones grupales digitales de trabajo y como docente visité cada grupo desarrollando una tutoría personalizada con el fin de hacer el seguimiento a la construcción colectiva del storytelling. Las tutorías instan a los siguientes cometidos básicos de un storytelling: i) Definir uno, dos o más personajes que pueden ser antagónicos. ii) El personaje principal debe tener un objetivo, pero éste debe presentar barreras que se vayan superando. ii) La narración debe tener un conflicto claro ligado a la vulneración de derechos de personas en diversidad funcional, y debe transitar desde un inicio, pasando por un desarrollo y llegando a un final. Estas tutorías se desarrollan en dos ocasiones diferentes. En el segundo encuentro los equipos muestran sus avances en la plataforma digital colaborativa jamboard de Google, que permite la retroalimentación entre pares. Cabe destacar, que entre cada encuentro las y los estudiantes me envían correos electrónicos con propuestas que son retroalimentadas a la brevedad.

c) Creación del informe por parte del estudiantado: Los y las estudiantes elaboran informes con los siguientes acápites: introducción, storytelling, editorial, conclusiones, referencias bibliográficas. El informe debe alcanzar los estándares de redacción y formalidad planteados por el sistema APA 7. Cabe destacar, que el estudiantado cuenta con un par de semanas de trabajo autónomo, donde las tutorías digitales son opcionales.

b) Retroalimentación de storytelling entre pares: En encuentro digital de pleno curso, cada grupo cuenta con un tiempo de 20 minutos para exponer sus avances de la historia escrita, siendo interrogado por sus pares y por mí, con el fin de identificar posibles mejoras. La mayoría de los grupos presenta narrativas escritas, pero hubo uno que proyectó un video con imágenes en formato de comics, despertando el mayor interés entre las y los presentes.

c) Entrega de informe: Una vez desarrollada la retroalimentación cada grupo envía el informe respectivo al repositorio del aula virtual de la asignatura y es calificado por mí con la rúbrica detallada de argumentación.

Pero debido a la alta motivación entre el estudiantado y la buena calidad de las narraciones sobre vulneración de derechos humanos realizadas, se decide de manera colaborativa que la segunda calificación del curso se sostenga en la continuidad del trabajo del storytelling, pero ahora con énfasis en la intervención social. Así emergen nuevas fases del trabajo que a continuación describo:

a) Intercambio de storytelling entre grupos de trabajo: Los estudiantes señalan que las clases online han limitado los contactos con diversidad de estudiantes, por lo tanto, se propone que en una segunda evaluación los grupos intercambien azarosamente sus storytelling, para así proponer un plan de intervención en una historia en la que no hayan trabajado inicialmente. Una vez redistribuidos los storytelling cada grupo lee el informe entregado y consiga preguntas para realizar al grupo de pares. Durante la semana, y mediante el uso de correos electrónicos, los grupos de estudiantes responden preguntas de sus pares.

b) Presentación de modelo de ejercicio de intervención: En la siguiente clase entregué las instrucciones del nuevo ejercicio coconstruído junto a los estudiantes, indicando la rúbrica de evaluación. Las consignas de trabajo son las siguientes: i) Conforme un grupo de trabajo y revise el storytelling asignado al azar. ii) Diseñe un proceso de intervención social que considere un enfoque inclusivo desde la perspectiva de los Derechos Humanos y diversidad funcional. iii) Apoye su propuesta en bibliografía del curso.

c) Diseño del plan de intervención para storytelling asignado: Se replica la experiencia previa, realizando tutorías grupales remotas en el aula digital, con el objetivo de colaborar en la creación de un plan de intervención pertinente para cada storytelling asignado.

d) Creación del informe de plan de intervención para storytelling por parte de estudiantes: Una vez desarrolladas las tutorías, cada grupo tiene un par de semanas de trabajo autónomo para elaborar un informe de propuesta de intervención social según la siguiente estructura: introducción, presentación del storytelling asignado, fundamentación de la intervención, objetivos de intervención, estrategias, técnicas, recursos, tiempos, indicador (es) de evaluación y medio de verificación, principales aprendizajes.

e) Retroalimentación de la intervención para storytelling por mi parte como docente: En encuentro digital por grupos de trabajo, retroalimenté a cada grupo indicando propuestas de mejora al informe.

f) Entrega de informe final: Una vez desarrollada la retroalimentación cada grupo envía el informe respectivo al repositorio del aula virtual de la asignatura y es calificado con rúbrica detallada de argumentación.

Storytelling y su aporte a la docencia de un trabajo social inclusivo

La docencia en temas de inclusión y trabajo social desarrollada a través de la técnica del storytelling demuestra que los y las estudiantes obtienen una herramienta nueva que permite construir una historia que promueve la reflexión situada en contextos sociales. Particularmente en esta experiencia el estudiantado adquiere competencias para construir un storytelling considerando sus elementos constitutivos básicos, a saber, personajes, conflicto, y trama narrativa (inicio, desarrollo, final). Este saber práctico es valorado tanto como herramienta diagnóstica como de intervención social.

La técnica genera aprendizajes que devienen en dos tópicos centrales, por un lado, lo referido a la formación en diversidad funcional; y, por otro lado, lo referido a la intervención de trabajo social. En ambos casos se destaca su potencial polifónico al narrar, su compatibilidad con el formato de aula invertida y la oportunidad de construir narrativas digitales, fortalezas que a continuación se refieren.

Potencial polifónico al narrar inclusión en formato storytelling

Las historias creadas en un trabajo colaborativo online entre estudiantes permiten comprender que la narrativa es una herramienta poderosa para lograr reflexionar más situadamente sobre el tópico de la vulneración de derechos en personas con diversidad funcional, mostrando el devenir vulnerador o protector que tiene la forma en que narramos una historia. Los estudiantes declaran dentro de sus aprendizajes significativos, el haber comprendido que la narración nunca es objetiva y siempre emerge de una posición que performa sujetos con mayor o menor agencia frente a la transformación social que enfrentan. Es así como, los storytelling creados abordan relatos de vida con énfasis biográficos que dan cuenta de la experiencia de diversidad funcional, relevando la importancia de comprender a los sujetos sociales, no de manera homogénea, sino en una diversidad de voces, o polifonía, que respete el enfoque de derechos humanos.

Refiriéndonos ahora al tópico de formación en intervención social, el storytelling genera en un principio que los y las estudiantes lo asocien al nivel clásico de intervención de caso, pero tras las tutorías online, intenté

disputar esa creencia, para motivar a pensar la narrativa como una técnica factible tanto en sujetos individuales como colectivos. La conarración ciudadana o comunitaria, ilustrada en relatos de memoria local o defensa de un territorio, son expresiones de historias a varias voces por un objetivo común, lo que permite comprender la ductilidad de esta herramienta en diversos niveles de intervención de trabajo social. Cabe destacar, que los estudiantes utilizan el storytelling para construir una suerte de aproximación diagnóstica con énfasis narrativo, el que logran con facilidad. Sin embargo, solo algunos equipos logran utilizar la técnica al proponer un plan de intervención.

Compatibilidad entre el aula invertida y el storytelling

En lo referido al tópico de vulneración de derechos en personas con diversidad funcional, los estudiantes se ven enfrentados por el storytelling a una noción opuesta a la de discapacidad. Así entonces, la diversidad funcional emerge como una nueva nomenclatura para comprender la inclusión, y desde mi liderazgo como docente propongo cumplir este objetivo con la estrategia de aprendizaje activo denominada aula invertida. Esta es una forma de aprendizaje muy compatible con formatos mixtos presenciales-digitales, que dan vuelta la clase para que lo central ya no suceda entre el o la docente y el aula, sino que se invierta para que ocurra entre los estudiantes y fuera del aula. En el marco del trabajo autónomo, las y los estudiantes logran aprendizajes significativos tras su trabajo colectivo, caudal de aprendizajes que es retomado por el o la docente en el aula digital para favorecer mayores capas de reflexión y análisis crítico. Esto permitió que los y las estudiantes lograran identificar sus propias prácticas de lenguaje discriminatorias, elaboradas en los primeros informes, y llegar a comprender de mejor forma la noción de diversidad funcional.

Ahora bien, en cuanto al tópico de formación en intervención social, también se logran propiciar aprendizajes ligados al aula invertida, pero situado en lo social. El estudiantado logra identificar que un enfoque de derechos humanos inclusivo en la intervención de trabajo social requiere flexibilizar la posición ascendente entre el sujeto interventor y el intervenido. Es decir, requiere comprender que si trabajo social se define como una disciplina que promueve los principios de la justicia social y autodeterminación, entonces la construcción de narrativas que propicie deberá invertir el rol protagonista puesto en la narrativa profesional y experta, y poner al sujeto intervenido en el centro, para que, a través de su trabajo autónomo, pero acompañado por trabajo social, alcance mayores condiciones de bien-estar y bien-ser.

Oportunidad para una narrativa digital a través del storytelling

En cuanto a las materialidades que se consignan en una práctica narrativa como la del storytelling, es posible consignar que, en el tópico referido a la diversidad funcional, se logran implementar por parte de los y las estudiantes herramientas de lenguaje inclusivo no capacitistas, que buscan incluir a la pluralidad de formas de comunicación. Por ello, algunos grupos, proponen su storytelling desde estrategias de comunicación aumentativa, la que incluye modalidades de comunicación ilustradas como los pictogramas, señales o formato audio. Esto implica el comprender que no solo los contenidos de las narrativas deben ser polifónicos, sino también sus medios de expresión, como una manera de llegar a las diversas formas de funcionar que tienen las personas que se encuentran participando de una política pública. En este sentido, el acceso gratuito y rápido a páginas de internet que ofrecen íconos y sistemas de lectura a viva voz, son herramientas que permiten demostrar entre los y las estudiantes que la construcción de narrativas puede ser más o menos inclusiva, si se apoyan en tecnologías digitales facilitadoras de la comunicación.

Pero, probablemente, uno de los aprendizajes más significativo estuvo relacionado al tópico de intervención social, ya que el storytelling se visualiza como una herramienta de intervención que hoy puede alcanzar rápidamente un perfil digital. Estudiantes indican que un storytelling en formato imagen (caricatura, cuento ilustrado) o formato video puede ser de atractivo interés para sujetos participantes de intervenciones sociales y también de atrayente uso para noveles profesionales, que por su competencia generacional construyen historias visuales en sus redes sociales cotidianamente, las que acrecienta el grado de digitalización de la narrativa, haciéndola más comunicable e interactiva.

Hoy en día la narrativa con imágenes o videos es factible de realizar con mediana simplicidad si se cuenta con las competencias digitales para usar programa y aplicaciones que ofrecen soporte para el diseño de creación de historias. Es decir, la realización del storytelling digital desde el trabajador social o mejor aún desde el propio participante de la intervención, a través de una imagen o video se transforma en otra manera de producir narrativas que animen a abogar por formas más inclusivas al narrar versiones de la vida cotidiana en grupos invisibilizados como la diversidad funcional. En este sentido, el territorio digital es hoy un factible espacio de construcción y difusión de storytelling, ya sea para compartir la información de un derecho vulnerado o buscar redes para colaborar por su protección.

Reflexiones finales

La vida universitaria digital suscitada por la sindemia por covid-19 claramente obligó a explorar arreglos y ajustes a las formas tradicionales en que presencialmente situábamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los estamentos universitarios, académicos, estudiantes y gestores, nos encontrábamos cumpliendo tareas universitarias y en paralelo viviendo los efectos de la sindemia en su cotidianeidad. Es así como el contexto universitario en modo covid-19 trastoca la temporalidad y la espacialidad de las prácticas social-educativas, haciendo que el proceso de formación fuera más complejo. En este escenario de escaso tiempo y movilidad por la superposición de tareas laborales y de cuidado, emerge la técnica del storytelling como una posibilidad de provocar una instancia de aprendizaje online, que permitiera un trabajo de reflexión colaborativa no presencial. En este sentido, el storytelling y su compatibilidad con el formato de aula invertida y digitalización del aula, ofrece una oportunidad de aprendizaje significativo factible y muy acorde a los requisitos de formación en trabajo social. Pero, este aprendizaje no solo sería aplicable al escenario sindémico que experimentamos, sino que también es transferible a otras circunstancias de contingencia como las que ocasionalmente ocurren en zonas determinadas del país producto de movimientos telúricos, revueltas sociales, o emergencias ambientales, o en contextos más situados al ámbito universitario, como movilizaciones estudiantiles extendidas, entre otras.

Ahora bien, formar en temáticas de alta sensibilidad para trabajo social como la diversidad funcional, y hacerlo a través de la técnica del storytelling, permite que futuros profesionales se adscriban a una posición más crítica respecto a cómo y para qué estamos narrando historias de diversidad, a quién sirven y que sujeto social finalmente es el que se construye. Las narraciones que hacemos de los sujetos en diversidad funcional no solo los nombran de una determinada manera considerada más o menos inclusiva, sino que los sitúan en una posición determinada dentro de la trama social, situándolo dentro-fuera, arriba-abajo, capacidad-discapacidad, si es que nos quedamos en el formato binario de comprensión de la realidad, pero que también pudieran explorar multiposiciones -si nos alejamos de esta lógica binaria- para reflejar las variadas acciones de trabajo y cuidado que estas personas desarrollan diariamente. Dicho de otro modo, el ejercicio narrativo permite ver las variadas posiciones que una persona con diversidad funcional cumple en la sociedad, las que habitualmente son invisibilizadas, como el ser madre-padre, trabajador/a, líder comunitario, cuidador, entre muchas otras posibilidades, dando mayor valor a la vida en formato de diversidad. Pero, el contar una historia no solo colabora en la tarea de nombrar o posicionar a un sujeto, su efecto más potenciador, está en la capacidad de la narrativa

de preformar prácticas sociales, es decir, el propiciar formas de hacer las cosas, de perpetuarlas en el tiempo a través de la repetición de narraciones.

Sin embargo, este poder performador es arma de doble filo, ya que es posible que trabajo social a través de su narrativa propicie prácticas inclusivas o no inclusivas, dependiendo desde del lugar teórico, metodológico y ético desde donde nos domiciliemos. Incluso, algunas prácticas no inclusivas a veces pueden ser producidas por las narrativas emanadas de las propias políticas públicas, por ello es tan relevante que noveles trabajadores sociales aprendan a oír otras voces desde su realidad situada, para evitar la homogeneización y la consabida invisibilización que luego emerge de narrativas hegemónicas y uniposicionales.

Contar una historia, no sería entonces dar una voz a los que no la tienen, sino dar oídos al resto para escuchar lo que se suele silenciar. En este marco, las técnicas narrativas como el storytelling, ofrecen una posibilidad de formar trabajadores sociales que respondan de manera más inclusiva al desafío de alcanzar trasformaciones sociales por mayor justicia e igualdad social.

Referencias bibliográficas

Alcántara-Ayala, I. (2021). COVID-19, más allá del virus: una aproximación a la anatomía de un pandesastre sindémico. *Investigaciones Geográficas*, 104. https://doi.org/10.14350/rig.60218

Boal, K., y Schultz, P. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly,* 18 (4), 411-428.

https://www.sciencegate.app/document/10.1016/j.leaqua.2007.04.008

Camacho, D., Ruiz de Oña, C., y Torres, A. (2021). La narrativa como enfoque metodológico para el estudio multidisciplinario de la frontera sur (Chiapas–Guatemala). Experiencias y reflexiones. *EntreDiversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 141-163. https://doi.org/10.31644/ED.V8.N1.2021.A06

Coffey y Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos.* Editorial Universidad de Antoquía.

Escartín, J., Saldaña, O., Martín-Peña, J., Varela-Rey, A., Jiménez, Y., Vidal, T., y Rodríguez-Carballeira, A. (2015). The Impact of Writing Case Studies: Benefits for Students' Success and Well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196(1), 47-51.

https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.009

Flanagan, S. (2015). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students? *Journal of*

Practice Teaching and Learning, 13(2-3), 146 -168. http://journals.whitingbirch.net/index.php/JPTS/article/view/822

Ley 20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 10 de febrero de 2010.

https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=

Ministerio de Salud (2020). Plan de acción por Coronavirus. https://www.gob.cl/coronavirus/plandeaccion/

Ministerio de Salud (2021). Actualización al Plan Paso a Paso nos Cuidamos. https://www.gob.cl/coronavirus/pasoapaso/

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2008). Convención sobre los derechos de personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* Diversitas. http://hdl.handle.net/10016/9899

Piqué, B. y Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior.* Universitat de Barcelona.

Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.

Santiago, N., y Velarde, A. (2016). El storytelling digital como herramienta pedagógica para el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos de educación preescolar en la región de la costa de Oaxaca. *Revista Educateconciencia*, 11(12), 174-187

http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/download/209/325/876

Sánchez, M. (2008). Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2017). Caracterización de la dependencia en las personas en situación de discapacidad a partir del II Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Servicio Nacional de la Discapacidad.

Singer, M., Bulled, N., Ostrach, B., y Mendenhall, E. (2017). Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*, 389(10072), 941-950. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30003-X

Tecnológico de Monterrey (2017). Edu Trends Storytelling. *Observatorio de Innovación Educativa.* 32.

http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-storytelling.pdf

Zunzunegui, M. V. (2011). Evolución de la discapacidad y la dependencia. Una mirada internacional. *Gaceta Sanitaria*, 25(S), 12-20. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.07.026

Experiencias docentes de adaptación e innovación en pandemia

Formación investigativa en tiempos de pandemia: los desafíos de la virtualidad

Francisco Ramírez Varela

Introducción

Los contextos sociosanitarios a raíz del covid-19 nos han llevado a la transformación de las prácticas laborales, académicas y del que hacer profesional; virtualizando nuestros espacios, adaptándonos a nuevos escenarios y a nuevas plataformas de interrelación social. Si bien hay que considerar de base que la virtualidad y la digitalización no son nuevas, hoy se nos vinieron de frente y debemos adaptarnos. Sin duda alguna, una de las prácticas que se ha visto que afecta a la crisis, es el desarrollo de la investigación, donde no ha quedado excluida la formación investigativa, la cual ha forzado a su introducción en los procesos de educación, basados en la interacción virtual y digital, ocupando herramientas y plataformas online que buscan facilitar la formación de metodologías y técnicas de investigación. Es por lo que cabe cuestionarse si es que se puede realizar formación investigativa virtual desde las ciencias sociales. Para tratar de despejar esa interrogante es que se propone una reflexión a partir de la información, recogida con docentes y por medio de las experiencias vividas, sobre los desafíos y las estrategias desarrolladas en la formación investigativa durante la crisis sociosanitaria.

Investigación y formación investigativa

La investigación es un requerimiento que debe ser parte de toda universidad, con su ejercicio al interior de los diferentes estamentos y colaboradores de la institución, trasciende los límites del conocimiento, siendo este un gran objetivo de la investigación, el cual debiese transformar la vida de la universidad (Guerra-Molina, 2017). Se debe considerar que, para cualquier universidad, formar investigadores debe ser una cuestión crucial, que debería permear las estructuras curriculares y la cotidianidad educativa, conduciéndola a la construcción de una cultura de la investigación donde las relaciones educativas se organicen alrededor de la búsqueda del conocimiento (Rojas y Méndez, 2017). No podemos pensar una cultura investigativa, sin considerar la revisión y el fortalecimiento de la trasmisión de las competencias investigativas. Son parte de la movilización de saberes (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) para dar respuesta a problemas del contexto, mediante el desarrollo de procesos

investigativos. Por la complejidad que implica en el proceso de formación de estas, requiere de competencias de base como son el trabajo en equipo, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, el pensamiento crítico, la comunicación, el saber disciplinar inherente al objeto de estudio, entre otras (Reynosa et al., 2019). El desarrollo de estas competencias investigativas en los estudiantes universitarios depende de las estrategias que se adopten en los modelos educativos, donde el rol del docente investigador es fundamental, debido a que investigar se aprende investigando (Reynosa et al., 2019).

Bajo esta perspectiva la investigación no solo debe ser considerada como la búsqueda científica del conocimiento, sino que también es compartir conocimientos, en base a procesos reflexivos y sistemáticos, los que descubren mediante métodos y técnicas la realidad donde se inserta una comunidad investigativa. En base a la experiencia generada puede ser una fuente que genera conocimientos (Espinoza, 2020). Podemos entonces decir que este proceso de investigación acontece y está mediado por la formación investigativa, entendida como la enseñanza aprendizaje, a través del método y los procesos de investigación, de los cuales se deduce dentro de ello todas las acciones orientadas a favorecer la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar con éxito actividades asociadas a la investigación científica (Guerra-Molina, 2017). La formación investigativa, hace referencia entonces, a la investigación como un instrumento del proceso enseñanza aprendizaje mediante el método científico, dentro de programas y procesos, encaminados a la aprehensión de habilidades investigativas (Daza-Orozco, 2019)

La formación investigativa se encamina a desarrollar las habilidades necesarias para el logro de determinados resultados de aprendizaje. El aprendizaje de investigación y la aplicación de los respectivos procedimientos serán acordes a la etapa y/o nivel del proceso investigativo que se está formando, ya sea en torno a la iniciación de la investigación, o al diseño o la aplicación de procesos de pesquisa en trabajos que normalmente son conducentes al grado académico (Norman-Acevedo, Daza-Orozco, y Caro-Gómez, 2021). La formación investigativa, en especial dentro del área de las ciencias sociales, se debe no solo al contexto socio pedagógico del ámbito educativo, sino también al contexto social donde se desarrollan las experiencias investigativas. La adecuada formación, se basa en la interacción y coconstrucción del conocimiento, que se acompaña de la adecuación de los contextos y los ámbitos educativos, lo que se ha visto dificultado en la forzada virtualización de sus procesos a raíz de la pandemia, afectando también a las experiencias de investigación de los propios formadores.

Análisis desde las experiencias

Con el propósito de reconocer los desafíos y estrategias que han tenido los docentes frente al proceso de formación investigativa virtual y asimismo, comprender las principales transformaciones en la formación investigativa, con énfasis en el área de las ciencias sociales en la Universidad de las Américas (UDLA), se realizó un estudio de corte cuantitativo, ejecutado con profesores que han realizado y/o estén realizando asignaturas dentro del ámbito de la investigación en el año 2020 y durante el 2021, en la carrera de trabajo social, así como en el programa de intervención comunitaria de dicha universidad. Estas áreas de formación de las ciencias sociales se desarrollan dentro de un modelo educativo en base al constructivismo social, el cual contempla dentro de sus pilares fundamentales los resultados de aprendizaje, los que son basados en medir el conocimiento, las habilidades, las destrezas y las actitudes de las y los estudiantes. La investigación formativa no es ajena a este modelo, en especial centrada en la formación profesional y disciplinar en su modalidad de pregrado, en los diferentes niveles que involucra la misma, como puede ser en el desarrollo de habilidades para la investigación, en el aprendizaje de las metodologías respectivas, y en la aplicación de procesos de producción de conocimientos, presentes en los diversos niveles de la formación investigativa.

El estudio realizado da cuenta que, si bien los docentes cuentan con experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación, ésta bajó en cuanto a su realización durante la pandemia, así como su participación en equipos de investigación o unidades asociativas formales. Las experiencias investigativas de las y los docentes cobran importancia en la formación de nuevos investigadores.

El último año en contextos de pandemia, las y los docentes indican que se ha recibido cursos de capacitación y/o formación en el uso de plataformas de educación virtual, sin embargo, esto se contrapone con los cursos de capacitación y/o formación en el uso de plataformas de investigación online que han realizado las y los docentes. Esto es una de las dificultades observadas, en cuanto a la transmisión de experiencias en el proceso formativo, donde los docentes e investigadores no se encontraban preparados para el ejercicio de la investigación y la formación desde la virtualidad.

Es importante mencionar que la situación contextual de pandemia ha sido un proceso de aprendizaje continuo no solo por parte de los estudiantes y docentes, sino que también la adecuación a los nuevos formatos de enseñanza que son un aprendizaje continuo a nivel institucional; que a pesar

de que esta Universidad, contaba con una incipiente línea de formación a distancia en modalidad online, es diferente cuando se enfrenta todo el proceso de la oferta académica de manera virtualizada. Sin embargo, no solo se ha generado los espacios de adecuación a la virtualidad, sino que se han realizado diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje del uso de plataformas virtuales, así como la inversión en licencias de programas que faciliten el proceso, a la vez que en relación con la infraestructura y equipamiento que se adecue al funcionamiento mínimo dentro del contexto abordado.

En cuanto las estrategias que han tomado las y los docentes de las líneas de formación investigativa, para adecuar sus asignaturas en el contexto de la pandemia y la virtualidad, podemos destacar que existe un reconocimiento a la manera en que se ha realizado cambios en los programas de asignaturas y contenidos para su enseñanza online, así como con las estrategias de enseñanza de los contenidos, en cuanto los métodos y la didáctica con que enseñaban antes del 2020. Esto último con especial énfasis en la generación de formas innovativas para la ejecución de ejercicios investigativos por parte de las y los estudiantes. Ello dadas las dificultades iniciales por el contexto de pandemia, que conlleva medidas sanitarias de cuarentenas, distanciamiento físico y movilidad restringida, que afectó el trabajo en terreno que los estudiantes podían desarrollar.

La conectividad y participación de los estudiantes, se destaca como una dificultad del proceso formativo virtual, esto por los problemas de conexión o de una adecuada conexión, influyendo en los niveles de participación, especialmente de carácter sincrónica. El solo hecho de conectarse a clases online por videoconferencia, y no conectar muchas veces las cámaras, porque puede afectar su calidad de conexión, dificulta los procesos de participación activa en clase, como también la retroalimentación que pueden realizar las y los docentes, así como la disposición hacia las clases realizadas. Eso conlleva, en palabras de las y los mismos docentes, una despersonalización del vínculo para un proceso de aprendizaje significativo y participativo. Al obstáculo referido a la falta de interacción en el desarrollo de contenidos, se agrega la dificultad de realizar aquellas actividades que pueden ser más prácticos o procedimentales de manera online, además, en el caso de asignaturas de formación investigativa, se agrega el no acceso del estudiantado a programas computacionales específicos. Estos elementos, también dificultaron las evaluaciones de las actitudes y los procedimientos prácticos con relación a la formación investigativa.

Las dificultades en cuanto conectividad e interacción entre estudiantes y docentes, es un obstáculo como veremos a la hora de la construcción de los

procesos de investigación social. Lo anterior en dos sentidos, el primero por que dificulta la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así la retroalimentación efectiva de los procesos y experiencias. Por otra parte, se devela la necesidad de la interacción entre los diferentes actores del proceso en el ejercicio investigativo, lo que debe partir de la formación e interacción entre docentes y estudiantes.

Desde otra perspectiva, se debe reconocer como facilitadores del proceso, principalmente la flexibilidad de la formación investigativa a los contextos, y la disponibilidad de las y los docentes, como también de las y los estudiantes, para asumir los cambios en los programas y su adecuación a los tiempos de la educación virtual. La virtualidad ha permitido a los y las docentes, introducir didácticas vinculadas al uso de tecnologías de información y comunicación, que permiten nuevas formas de interacción con el estudiantado, más directa o con mayor dedicación, permitiendo a su vez la introducción de material audiovisual de apoyo, que ha facilitado una mayor interconexión entre estudiantes por medio de redes sociales virtuales. Igualmente, ha sido valorado como un facilitador por parte de las y los docentes el uso de licencias de plataformas para la conexión de clases virtuales, como, por ejemplo, Zoom Pro, que les ha permitido el acompañamiento al estudiantado, a través de una interacción mediante aplicaciones asociadas, así como la revisión por videoconferencias de los trabajos, y también compartir material de manera más dinámica y cercana. Todo lo anterior, nos pone como gran desafío la incorporación de elementos virtuales tanto en la formación online, como en el desarrollo de la investigación remota o virtual.

Uno de los facilitadores, valorado de manera reiterativa, es la motivación y compromiso de las y los estudiantes de no abandonar los procesos de formación investigativa, existiendo la adecuación a los contextos forzados de la virtualidad. A la vez, se destaca la disposición de los y las estudiantes para adaptarse a nuevas estrategias de formación. Por otra parte, la motivación a aprender de las y los estudiantes muestra una actitud científica que no es menor en su proceso formativo. Es importante destacar que la actitud investigativa y la disposición de los estudiantes es de los ítems con mayor valoración en la encuesta, lo que sienta las bases de un ejercicio formativo que va más allá de los resultados de aprendizaje, o las dimensiones evaluadas.

La enseñanza investigativa debe ser considerada como eje de la formación disciplinar y también del fortalecimiento de la actitud investigativa, entendida como la búsqueda permanente de los elementos que nos permitan comprender la realidad, desde la duda razonable, que nos posibilita no solamente interrogarnos sobre las necesidades y los problemas

sociales, sino que además desde las bases teóricas y epistemológicas pertinentes a la formación en ciencias sociales. La actitud científica no solamente como el resultado de un proceso de aprendizaje y de los conocimientos adquiridos, sino desde la motivación de los futuros investigadores, es entendida como el motor del aprendizaje (Rodríguez, 2006), y a la vez la base de la formación y actitud investigativa. En este sentido la motivación es un factor resiliente frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente ante los contextos de virtualización vivenciados por la pandemia, favoreciendo no solo hacer frente a las adversidades, sino que también la adecuación a las mismas. Desde ahí es que podemos comprender la motivación como parte influyente sobre la actitud de las y los estudiantes y, por ende, en sus resultados.

A la vez las y los docentes deben incitar la motivación, y ser capaces de dinamizar y adecuarse a los contextos de aprendizaje e integrar los conocimientos, que sean agentes de formación de actitudes investigativas. Es central considerar la actitud investigativa como eje de la cultura institucional; de la formación disciplinar, profesional, y de vida dentro de las ciencias sociales. Tenemos el desafío de fortalecer la investigación, planteando la transformación de contenidos que sean incluyentes de las necesidades e intereses de los y las estudiantes, generando una mirada crítica de esta construcción del conocimiento por medio de la formación investigativa.

Resulta importante que las universidades desarrollen habilidades investigativas en sus estudiantes, a través de la incorporación necesaria, integral y no obligatoria de la investigación como elemento diferenciador de aprendizaje dentro del currículo y la institución; que sea más allá de un requisito de grado (Guerra-Molina, 2017). Que sea capaz de integrar una visión multidimensional que recoja en su construcción la trayectoria del estudiantado en cuanto a sus experiencias y posibilidades, así como las condiciones institucionales de las universidades y el desarrollo de una cultura de investigación, además del impacto directo de ella en la formación universitaria (Rojas y Méndez, 2017). De este modo la formación investigativa debe considerarse como una de las maneras de coconstrucción de una cultura de investigación, en función del desarrollo de habilidades investigativas.

La calidad de la formación profesional descansa no solo en la docencia, sino que también en la construcción de un ambiente interactivo que propicie un proceso compartido de construcción del conocimiento, lo que se vió dificultado dentro de la virtualización del proceso, al no contar con condiciones de apoyo e infraestructura tecnológica de base, adecuadas a los propósitos de la formación en tal campo. Es por ello la importancia de la

adecuación a los contextos, que resignifican el papel de la investigación. La adecuada formación investigativa, se basa en la interacción y coconstrucción del conocimiento, que se acompaña de la adecuación a los contextos y los ámbitos educativos, lo que se ha visto dificultado en la forzada virtualización de sus procesos, donde la enseñanza tradicional y las modalidades mediadas por la virtualidad, se ven obligadas a asumir nuevas estrategias para la formación en investigación.

En la investigación social se debe considerar que la realidad social es compleja y dinámica, es en sí espacios en continuo cambio, conformada por interacciones sociales. Por ello no existe una única realidad, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente, donde cada interacción social crea una situación nueva, única, irrepetible y nunca puede ser plenamente previsible. Es a partir de estos principios que entendemos que el ser humano es un sujeto histórico que se encuentra inserto en un contexto social, económico, cultural y político, mismo que incide en su forma de ver, sentir y actuar como individuos y como parte de una colectividad, en tanto este mundo social está incorporado imaginariamente en nuestros cuerpos, nuestros hábitos, en la forma que percibimos, en el pensamiento y en la acción. Es desde esta posición que entendemos la investigación social como un proceso continuo de interacción social, que se debe a la misma, aunque ella se de en contextos de interacción virtual. Es por lo anterior que nos enfrentamos al mismo tiempo a un desafío epistemológico, que corresponde a entender la virtualización como contextos sociales que muchas veces desconocemos, o nos encontramos distantes, pero que interactúan soterradamente en espacios digitales hace cerca de tres décadas.

La formación investigativa se sustenta en la movilización de saberes, con base en los conocimientos y habilidades, pero con fuerte sustento en los valores y las actitudes frente a la investigación. No se puede desconocer los espacios virtuales de interacción, como un lugar donde fluctúan una ecología de saberes de los cuales muchas veces se hace caso omiso. Es así como De Sousa (2008) se refiere a una ecología de saberes en la manera en que se intenta la coexistencia de diferentes conocimientos; basándose en la idea de que conocimientos heterogéneos pueden coexistir. Es importante reflexionar que los espacios virtuales nos abren una puerta a nuevos saberes, donde fluctúan distintas miradas normalmente invisibilizadas, más allá de lo que se piensa no son espacios monopolizados, sino que son un entramado de redes, donde muchas veces se halla las voces socialmente silenciadas, que encuentran en el espacio virtual un eco, confluyendo una suerte de ecología de saberes virtuales. Es decir, dentro del espacio virtual confluyen y conviven diferentes miradas, que pueden encontrar equilibrio más allá de los algoritmos de los metabuscadores.

El proceso de formación investigativa, partiendo desde su etapa de diseño, debe incluir elementos de flexibilidad, para su adecuación lo que pasa sin duda por la gestión y los contextos investigativos. Es por lo que, ante contextos de crisis, como ha sido la pandemia, se debe considerar desde la formación profesional la flexibilidad contextual del proceso investigativo, que facilite el equilibrio entre los actores sociales involucrados, partiendo por el propio investigador, investigadora, o equipo, como promotores y promotoras del proceso metodológico. A su vez, se deben tomar en cuenta la adecuación de elementos de la gestión investigativa, que faciliten la formación profesional. Dentro de esto la flexibilidad de la investigación debe de permitir redireccionarla, sin que esta pierda su foco temático y el eje central. Debemos lograr que se abran a la flexibilidad, pero sin pérdida de la validez científica.

Se entiende que el conocimiento se da por medio de la interacción de quien desea conocer, y de quien desea ser conocido o conocida. La base de una investigación, sobre todo con caracteres etnográficos, es una descripción densa de lo que quien conoce está viviendo, promoviendo descubrimientos, por medio de articulaciones sociales significativas (Malinowski, 2001). La interacción facilitada por un proceso investigativo, sin duda podrá convertirse en hechos significativos en contextos que marcan a las personas, como es la emergencia sanitaria o el confinamiento que obliga a la virtualidad. Por ello es necesario apropiarse desde la investigación social, de los procesos de formación investigativa desarrollados por medio de técnicas que serán mediadas por el computador, a través de plataformas digitales.

En la entrevista, por ejemplo, uno de los aspectos fundamentales es la interacción social por medio de la cual se capta el momento en que la realidad social está siendo creada constantemente por las y los actores. En ese sentido, no es la mera recolección de narrativas, sino un acto de producción de significados donde tiene mucho peso el contexto, en ese sentido es una narrativa situada en un espacio tiempo (Fernandez, 2001). Una entrevista mediada por un computador nos lleva a espacios virtuales determinados, donde de igual manera, aunque con matices, puede fluir esa interacción, que resignificará su naturaleza híbrida, su fluidez conversacional, y la interacción en espacios virtuales en contextos sanitarios que la determinan. Donde se intercambian sin duda vivencias y experiencias que alimentarán la entrevista, generando de esta forma una coconstrucción que obedece a la acción de participación colaborativa entre quien entrevista y la persona entrevistada. Por tanto, no cabe duda de que el uso de métodos y técnicas virtuales de investigación, deben incorporarse a la formación investigativa en los contextos post pandemia.

Pero también estas técnicas mediadas por el computador y el uso de diversas plataformas digitales nos desafían a generar virtualmente el entramado del orden social de lo buscado y la subjetividad de cada individuo (Canales, 2006). Donde, a manera de ejemplo, si desarrollamos entrevistas grupales de manera virtual, se debe facilitar el tejido de intersubjetividades que nos llevan a consensos en la construcción de relatos comunes estableciendo una dinámica que permite nuevos tejidos sociales, entre nuevos tejidos virtuales de interacción.

Asimismo, la utilización de lo virtual nos lleva a potenciar el uso de los programas y aplicaciones digitales, que facilitan la investigación social; lo que implica un desafío no solo en cuanto a la formación tecnológica necesaria; la adecuación material de aquello; y la conectividad a los espacios virtuales, desde los contextos físicos en que nos encontramos, dadas las características de teletrabajo que hemos vivenciado en el contexto de la crisis sociosanitaria. Pero este desafío es doble, porque también está presente para los sujetos y actores participantes dentro de la investigación, porque implica su conectividad; el acceso a los programas y plataformas digitales y el buen uso de ellos.

A manera de conclusión

Las experiencias vivenciadas en el contexto sociosanitario, que forzaron la virtualización, así como la información recogida en el estudio realizado, han dado pie a procesos de reflexión sobre los desafíos de la virtualidad en la formación investigativa. Se ha puesto en evidencia que la apertura y masificación de la conectividad en red y de las plataformas digitales, han significado sin duda alguna, habilitar los espacios virtuales como una dimensión de la vida y las interacciones sociales, implicando la necesidad de reformular los principios de la investigación, contextualizándolo acorde a los parámetros que nos ha impuesto el enfrentamiento a la crisis sociosanitaria. No debemos olvidar que la virtualidad es un entramado de interacciones sociales, y que dentro de ella la investigación social se debe a los contextos y debe modificarse en base a ellos.

El desafío epistemológico se sustenta en entender la virtualización como contextos sociales que muchas veces desconocemos pero que interactúan soterradamente en espacios digitales. La resistencia de las ciencias sociales, y el distanciamiento de esta, posicionándose muchas veces desde un rechazo a la virtualidad, nos coloca en una "racionalidad perezosa", parafraseando a De Sousa (2008), ya que obviamos y desperdiciamos parte de una realidad que no entra dentro del orden de lo establecido epistemológicamente por la razón, produciendo ausencias de lo social, en las interacciones de la virtualidad. Existe la resistencia desde las ciencias

sociales a lo digital y a lo virtual, pero la fuerza del contexto sociosanitario en pandemia puede que se hayan limado algunas asperezas, que debemos de seguir abordando.

Los procesos de virtualización contextual pueden convertirse en cotidianeidades pos pandémicas. Los espacios virtuales de aprendizaje se han convertido en contextos de enseñanza con innumerables retos a nivel sociocultural, pedagógico, y también tecnológico, donde la transformación de los modelos de enseñanza tradicional y las modalidades mediadas por la virtualidad se ven obligadas a asumir nuevas estrategias para la formación en investigación, siendo este un elemento inherente a todo proceso educativo como gestor y motor de conocimientos (Chicué, 2015).

Es vital pensar la formación investigativa fuera de modelos educativos rígidos, necesitando transitar hacia un construccionismo social, que sea parte integral de una actitud científica y una cultura investigativa. Desde la universidad se debe construir colectivamente una cultura investigativa, pensando colectivamente desde la transmisión de la investigación o pedagogía de esta (Restrepo, 2007). No debemos desconocer que la investigación y la formación investigativa se debe a los contextos, es por lo que debe flexibilizarse y modificarse en base a ellos.

La interrogante de fondo es: ¿se puede realizar formación investigativa virtual en las ciencias sociales? Sin duda que sí, y el contexto nos ha obligado a aquello, desde el confinamiento y las medidas adoptadas frente a la pandemia. Es claro que se puede, y se debe adaptar y transformar la práctica social, apoyarse en lo digital y encaminarnos en la virtualización de los procesos investigativos. La adaptación de los pilares del proceso investigativo es posible, pero debemos dejar los temores y resquemores a la virtualización, y más bien, sacar provecho de ellos. Debemos enfrentarnos al desafío central que representa el proceso de aprendizaje investigativo al que nos hemos expuesto durante la pandemia, y del que debemos aprender. Sin duda alguna, podemos virtualizar el proceso y adaptar la investigación, pero no perder su fin último que debe ser la transformación social.

Referencias bibliográficas

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social.* LOM.

Chicué, V. B. (2015). Estrategia didáctica para la formación en investigación en la educación virtual: Experiencia en la Universidad Manuela Beltrán. . *Revista Escuela de Administración de Negocios.* 1(79), 64-79.

Daza-Orozco, C. (2019). *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas.* Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

De Sousa, B. (2008). *Los desafíos de las ciencias sociales hoy*. La Paz: CLACSO.

Espinoza, E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado, 16*(74), 45-53.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045&lng=es&tlng=es.

Fernandez, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Pensamiento actual, 2*(3).

Guarín, G. (2017). Epistemologías del sur. En S. Alvarado, JaimePineda, & K. Correa, *Polifonías del sur. Desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Clacso.

Guerra-Molina, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe, 6*(1), 84–89.

https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180

Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del pacífico occidental*. Ediciones Península.

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista médica herediana, 20*(3), 119-122.

Norman-Acevedo, E., Daza-Orozco, C., y Caro-Gómez, C. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *PANORAMA, 15*(28), 1-12.

Ramírez, F. (27 de noviembre de 2021). La formación investigativa virtual durante la crisis sociosanitaria del Covid-19. *III CONGRESO VIRTUAL IBEROAMERICANO SOBRE TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA 2021*. RISEI. https://tendini.risei.org

Restrepo, B. (2007). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en Sentido Estricto*. http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/curriculos/documentos/Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigacion.pdf.

Reynosa, E., Serrano, E., Ortega-Parra, A., Navarro, O., Cruz-Montero, J. y Salazar E. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 259-266.

Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Rev. Cienc. Salud.* (4 (Especial)), 158-160.

Rojas, M., y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia, 13*(2), 53-69.

Serrano, J. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1).

Formarse en movimiento: innovaciones y ajustes metodológicos para la enseñanza de la investigación con estudiantes de primer ingreso de trabajo social[1]

Gabriela Rubilar Donoso

Introducción a modo de confesión del oficio

Las asignaturas de metodología de investigación llegaron en el último cuarto de mi trayectoria docente y luego de más de un centenar de cursos impartidos desde el año 2000 a la fecha. En las carreras de pregrado de trabajo social estas asignaturas suelen ser asignadas a académicos con formación de base en disciplinas como sociología, estadística y antropología (Véliz, 2021), con una clara distinción entre tradiciones cuantitativas y cualitativas (Cea D' Ancona, 1998), por lo que mi vínculo con la formación de investigación había sido preferentemente a través de los trabajos de finalización de carrera y dirección de tesis de pre y postgrado.

Para Véliz (2021) que los trabajadores sociales no enseñen directamente investigación en las cátedras obligatorias de la carrera es una cuestión central que impacta el imaginario que las/os egresados tienen de la investigación en trabajo social. Su enseñanza queda externalizada a otras disciplinas supuestamente con más competencia narrativa atribuida (Valles 2002) en estos campos y por lo mismo con opciones de aportar trucos en el oficio de investigar (Becker, 2009), modelando concepciones de la investigación como algo externo, ajeno a la disciplina, sin reconocer al acervo y las competencias disciplinares en este ámbito (Matus et al., 2004).

Por eso no resulta extraño, que pese a contar con más de dos décadas de experiencia docente, el primer curso de metodología de investigación como profesora responsable haya sido impartido recién hace ocho años atrás, precisamente cuando terminaba el estudio sobre Investigación y Trabajo Social (Rubilar, 2015). Buena parte de las reflexiones consignadas en esa investigación quedaron reflejadas en esa asignatura concebida como un curso de "metodología cualitativa" ubicado en el quinto semestre de la carrera de pregrado, en el tercer año de la formación, luego de las asignaturas del ciclo básico.

[1] Agradecimientos al proyecto ANID/Conicyt/ FONDECYT 1230605 Viajes centenarios y trayectorias de las ideas. Geopolítica, producción de conocimiento y agendas de investigación del Trabajo Social, que hizo posible la realización de este capítulo.

Los siguientes cursos que he dictado de manera ininterrumpida desde 2016, han tenido otro cariz y se han ubicado en los dos extremos del ciclo formativo: en el primer semestre del primer año como curso "introductorio" a los métodos de investigación y al final del ciclo formativo ahora bajo la figura de seminarios intensivos de investigación de doctorado.

El análisis que aquí presento se centra en este primer curso denominado "Metodología de investigación social I", que introduce a las/os estudiantes en la lógica de investigación (Verd y Lozares, 2016), al mismo tiempo que los aproxima al aprendizaje de algunas técnicas esenciales como: las observaciones, las entrevistas (Callejos, 2002) y las encuestas. Esta asignatura reconoce tempranamente las experiencias investigativas previas que las/os propios estudiantes traen antes de ingresar a la experiencia formativa de educación superior. De allí la relevancia de la noción de repertorios investigativos (Rubilar, 2013) y de los vínculos con experiencias tempranas de producción de conocimiento y contextos de descubrimiento.

Bajo la expresión "lo que traemos en las mochilas" desarrollamos junto a Caterine Galaz en 2017 un proyecto de investigación en docencia universitaria que analizaba longitudinalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje de investigación en estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Chile (FIDOP-2017) Una de las actividades de este proyecto fue la realización de un taller que asumía este título como consigna, buscando recoger y reconocer experiencias previas en investigación en estudiantes de primer ingreso. Este es un aspecto clave para la Universidad de Chile ya que un porcentaje significativo de quienes ingresan a la carrera de trabajo social son además primera generación de estudiantes universitarios de sus familias, (cerca del 50% de las/los estudiantes según la Encuesta Caracterización Estudiantes Nuevos Universidad de Chile, 2018-2022) por lo que este taller forma parte de las actividades iniciales del proceso formativo en investigación social

En los últimos años he tenido que impartir esta asignatura atravesando eventos significativos de la vida económica, social y política del país como: el movimiento feminista de 2018, la antesala del estallido social en 2019 y la pandemia de covid-19 con sus fases de cuarentena total, cierres dinámicos y aperturas que involucró los periodos 2020 y 2021; así como el retorno a la presencialidad en 2022 con la implementación de aulas de docencia híbrida.

Acontecimientos que han impuesto cambios y continuidades en los contenidos y diseño metodológico de esta asignatura. De allí el título de este capítulo, dado que fueron procesos que no sólo afectaron a las/os estudiantes de la asignatura, sino también al equipo docente y ayudantes de este curso. En total se reportan las reflexiones sobre procesos pedagógicos

y formativos de este período con énfasis en los efectos de la pandemia en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de investigación de más de cuatrocientas personas, la mayor parte de ellas jóvenes universitarios cuyo promedio de edad bordea los 18 - 20 años, y para quienes la pandemia significó también cambios y procesos de transformación a nivel identitario y generacional, como ha quedado en evidencia en algunos estudios desarrollados en estos contextos (Valenzuela, et al, 2021; Benítez y Rubilar, in press).

¿Qué se [busca] enseña[r] en un curso de metodología de investigación de primer año?

Como señalé en la introducción, la reflexión que hago en este escrito se centra en el curso de Metodología de Investigación I, un curso de carácter conceptual y aplicado que se imparte en el primer semestre de la carrera de trabajo social. Esta asignatura busca desarrollar en las/os estudiantes una actitud de permanente indagación sobre la realidad social, sobre las problemáticas y los fenómenos sociales que se configuran como objeto de análisis e intervención del trabajador social. Esto implica desarrollar la capacidad de reconocer ciertos procesos y lógicas que se encuentran a la base de la generación de conocimiento, al mismo tiempo que reflexionan acerca del uso y alcance de las metodologías de investigación de las ciencias sociales. Esta asignatura es el primer curso de la línea formativa en metodologías de investigación de esta carrera que se imparte en la Universidad de Chile y cuyo plan curricular que está compuesto por cinco cursos obligatorios (figura 1), siguiendo la secuencia que se detalla a continuación:

Imagen 1: plan de estudios carrera trabajo social – línea metodologías

Licenciatura en Trabajo Social				
CICLO BÁSICO				
CERTIFICADO DE TÉRMINO DE CICLO BÁSICO EN CIENCIAS SOCIALES				
I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL I 5 SCT	ESTADÍSTICA I 5 SCT	ESTADÍSTICA II 5 SCT	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL II 5 SCT	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL III 5 SCT

Fuente: Departamento de Pregrado- Carrera Trabajo Social – Universidad de Chile

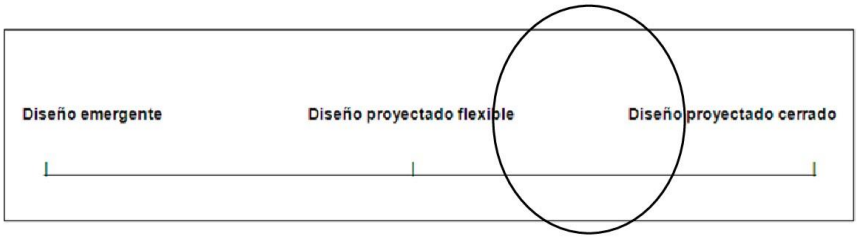
A diferencia de lo encontrado por Véliz (2021) en su estudio, la principal innovación de esta propuesta formativa fue "adelantar" la enseñanza de las metodologías de investigación al primer semestre del primer año de ingreso, y ubicarla en el tercer año como suele ser lo habitual, incluso antes de las asignaturas de estadística. Esto implica que los contenidos de esta asignatura son los primeros que las/os estudiantes de primer ingreso desarrollan tras su egreso de la educación secundaria, de allí la importancia de concebir esta asignatura como un curso bisagra o de transición entre distintas experiencias formativas.

Tomando en cuenta lo anterior, se espera que tras haber cursado esta asignatura las/os estudiantes: i) comprendan las bases y lógicas de la investigación social, ii) formulen preguntas de investigación pertinentes a los fenómenos sociales, iii) configuren marcos interpretativos consistentes con las principales matrices teóricas de las ciencias sociales y del trabajo social, iv) desarrollen habilidades y herramientas iniciales para la escritura académica y la comunicación científica, y v) exploren condiciones mínimas para el diseño de instrumentos de levantamiento de datos primarios con énfasis en herramientas clásicas de recopilación de información.

El curso incluye contenidos sobre investigación social y sus supuestos, con énfasis en cuestiones epistemológicas sustentadas en los debates sobre paradigmas de investigación en ciencias sociales (Guba y Lincoln, 2011; 1995). Se identifican las distintas tradiciones presentes en investigación social y las lógicas que se ponen en juego. Esta parte de la asignatura sigue una modalidad de enseñanza más lectiva que incluye lecturas de materiales considerados clásicos (Durkheim 1997; 1895, Cea D'Ancona 1998, Wright-Mills 1968) y otros autores más contemporáneos (Corbetta 2007, Verd y Lozares 2016). Los contenidos de esta primera unidad suelen ser evaluados de manera individual, con un control de lectura comentado en formato escrito.

La otra parte del curso corresponde a cuestiones más instruccionales vinculadas a los diseños de investigación y las decisiones de diseño en función de las lógicas antes expuestas que da cuenta de tipos de diseños -de más a menos estructuración-, optando en este caso por diseño estructurados con algunos componentes de flexibilidad y ajuste. El esquema presentado en el libro de Verd y Lozarez (2016) sintetiza de manera muy ilustrativa donde se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta parte de los contenidos de esta asignatura.

Imagen 2:



Fuente: Verd y Lozares, 2016

Aquí la dinámica del proceso de investigación se enseña fase a fase y se aprende a través de la metodología basada en la construcción de un diseño de proyecto (Sautu et al. 2005) que incluye a lo menos: la identificación de preguntas de investigación seguida de definición de objetivos, supuestos o hipótesis de trabajo. Posteriormente se realiza un proceso de identificación de variables (Salinas 2014) incluyendo la operacionalización de una variable compleja para luego avanzar en la construcción de un instrumento piloto de recolección de información y su prueba para ajustes de diseño.

Este diseño se realiza en parejas o de manera individual e incluye una evaluación de entregas por fases (generalmente dos) que finaliza con la "prueba de un instrumento". El instrumento más frecuentemente elegido por las/os estudiantes son los diseños de encuestas o cuestionarios electrónicos que aplican a través de formatos en línea disponibles como Google Forms, seguido de entrevistas semi estructuradas y observaciones no participantes.

En general se define esta asignatura como un curso de carácter conceptual y aplicado que busca desarrollar en las/os estudiantes una actitud de permanente indagación sobre la realidad social, sobre las problemáticas y los fenómenos sociales que se configuran como objeto de interés del trabajador social. Esto supone una concepción de trabajo social como disciplina con capacidad de generar conocimiento mediante la reflexión y uso de las metodologías de investigación de las ciencias sociales, que se enseña-aprende desde los ciclos formativos iniciales y queda únicamente circunscrita a los estudios de postgrado y más concretamente al doctorado, donde se desarrolla más bien la investigación autónoma con mayores niveles de complejidad y aporte a la producción del conocimiento.

Se busca por tanto en este curso impulsar y promover competencias investigativas básicas, dado las características de las/os estudiantes de primer ingreso y el contexto de aula masiva (más de 60 estudiantes por

docente), donde la mayor parte de los procesos pedagógicos recaen en la figura del docente y el apoyo de una o dos estudiantes de cursos superiores quienes desarrollan labores de soporte a las lecturas mínimas del curso.

¿Qué se [espera] aprende[r]?

Mirando las encuestas que completan los alumnos al momento de matricularse en la Universidad se observa que: las/os estudiantes de esta asignatura esperan mayoritariamente aprender observando y reflexionando antes de elaborar sus ideas y compartirlas con otros, incluyendo la posibilidad de hablar directamente con la profesora sobre los contenidos de la asignatura, lo que denota una preocupación/interés por una enseñanza más personalizada. Un poco más de un cuarto de las/os alumnas/os no sabe que esperar de una asignatura de este tipo, y es posible inferir de lo anterior que no cuentan con referentes para ajustar sus expectativas dado que son mayoritariamente primera generación de estudiantes universitarios (Fuente: U-Curso Caracterización estudiantes 2018).

En 2019 y 2020 un tercio de las/los estudiantes esperaba aprender mayoritariamente con actividades que implicaran analizar, comparar y hacer preguntas para examinar la información desde diferentes perspectivas. Otro grupo de estudiantes, con un porcentaje algo menor, esperaba aprender con actividades que impliquen trabajo en grupo, discusiones y/o experimentos, seguido de quienes buscaban aprender con actividades que implicaran ejemplos de aplicación inmediatos (Fuente: U-cursos Caracterización estudiantes 2019-2020).

En 2021 y 2022 la encuesta de caracterización de las/os estudiantes de primer ingreso ya no abordaba las expectativas de aprendizaje, sino que, dado el contexto de pandemia y de las medidas de restricción de la movilidad, se enfocó en preguntas sobre: conectividad para realizar actividades académicas, espacio de estudio, desarrollo de actividades laborales y tiempo dedicado a las labores domésticas o de cuidado (Fuente: U-cursos Caracterización estudiantes 2021 y 2022). Lo anterior da cuenta de la relevancia que adquirió el contexto y las condiciones del hogar de las/os estudiantes en la promoción de los procesos de aprendizaje, lo que implicó ajustes progresivos en la forma de enseñanza de los contenidos de esta asignatura. Tomando en cuenta su relevancia y los cambios generados en el contexto producto de la pandemia, las reflexiones que se desprenden las desarrollaré en un apartado exclusivo que enfatiza en los cambios generados en este periodo.

Innovaciones y cambios en los procesos de enseñanza 2017-2019

Inicialmente en este curso se buscaba comprender las bases y lógicas de la investigación social de carácter deductiva (Hernández et al., 2013), sin incorporar aun elementos más abductivos o híbridos. Se enfatizaba igualmente en la formulación de preguntas de investigación, aunque desde un esquema de diseño más cerrado con énfasis en la identificación de variables y modelos semi experimentales que controlan algunas de ellas. Se avanzaba en la identificación de universos de estudio y marcos muestrales con criterios de representatividad (Salinas 2010), y también se esperaba diseñar instrumentos de levantamiento de datos con criterios de validez y confiabilidad.

Hasta 2017 esta asignatura se enseñó con un lenguaje de distinción que diferenciaba la investigación cuantitativa de la investigación cualitativa, para luego asumir una perspectiva de enseñanza más centrada en las lógicas de investigación, para desde allí observar el papel que juega o no la teoría en las decisiones de diseño, considerando proyectos más estructurados a más flexibles (Mendizábal 2006, Valles 1999; 2009). El libro de Verd y Lozares (2016) fue clave para hacer este cambio de foco, y centrarse en los debates sobre diseños investigativos basados en lógicas hipotético-deductivas, abductivas e inductivas, aunque predomina en esta asignatura el énfasis en las dos primeras dado que la profundización de los contenidos de la lógica inductiva se desarrolla en el curso de Metodología de Investigación III.

Este cambio de lenguaje entre perspectiva cuantitativas (cuan) y cualitativas (cual) es parte de una de las tensiones/dilemas que se quieren desmontar cuando se enseña investigación social. Morse (1991) estableció las abreviaturas "cuan" y "cual" para dirigirse a los métodos cuantitativos y cualitativos respectivamente, mediante un estado igual de ambos métodos, sin embargo, muchas veces las personas declaran su preferencia o inclinación por uno u otro enfoque como si fueran cuestiones dicotómicas, aspectos encontrados en la investigación desarrollado por Véliz (2021), quien señala:

> la docencia se enfrenta a la dificultad de que en los planes de estudio los cursos de teoría y los cursos de metodologías, así como los cursos de metodología cuantitativa y cualitativa, se encuentran separados y no necesariamente hay una articulación entre ellos (p. 53)

Específicamente, desde el año 2017 se asume en este curso la opción de pensar en diagramas de flujo acerca de diseños parcialmente mixto de estatus equivalente y secuencial (Leech y Onwuegbuzie, 2009). Esta es una

diferencia importante a lo encontrado por Véliz (2021) en su estudio sobre formación investigadora en trabajo social.

Un segundo énfasis de este periodo, que supuso también innovaciones metodológicas fue el proyecto FIDOP de investigación en docencia universitaria, que valoró el acervo que los estudiantes tienen en su formación investigativa temprana. Rescatando prácticas y formas de aprendizaje presentes en su educación secundaria, que incluyen visitas a laboratorio, el cultivo y la posterior germinación de una semilla de leguminosa y el desarrollo de estrategias de investigación desde el método científico basadas en la observación y registro de estos procesos. Un resumen de los talleres "lo que traemos en las mochilas años 2017 y 2018" se pueden revisar en estos enlaces: https://youtu.be/dDAWfLm8164 https://youtu.be/5lO1_FZRZB8

Se incorporan además prácticas situadas de recopilación e información donde las/os estudiantes participan directamente, como la experiencia de ser encuestado en el Censo 2017, desarrollada por 53 estudiantes quienes censaron de manera voluntaria e inscribieron sus impresiones epistemológicas/teóricas en un cuaderno reflexivo (Cornejo et al, 2017). De este modo se toma en cuenta lo planteado por Scribano et al. (2006) quienes señalan que una de las principales dificultades de la enseñanza de las metodologías es la distancia entre lo teórico y lo práctico, planteando como desafío de la enseñanza "re-crear los vínculos que separan (en nuestra natural manera de hacer el mundo) lo teórico y lo práctico" (p. 92).

Sobre este ejercicio de articulación teórico/práctica una estudiante comentó:

> "Mi experiencia en el censo, fue en un bloc de departamentos de cuatro pisos, que quedaba a una cuadra de mi residencia, a pesar de que me sentía ansiosa, porque no sabía cómo me trataría la gente, tuve una muy buena recepción por parte de las familias, todos me hicieron pasar a sus casas, y la mayoría me ofreció desde baño, fruta, leche, hasta almuerzo, solo hubo una persona en especial, que aunque me permitió censarlo, cuestionó todo el proceso, preguntando cual era el fin del censo, a lo que le expliqué que se hacía con fines estadísticos, para saber el número de la población y como estaban evolucionando las tasas de natalidad y mortalidad, luego contra atacó preguntando ¿para que servían las preguntas sobre el trabajo? A lo que le expliqué que sin esos datos no se sabría el porcentaje de cesantía, por lo que no sabrían que políticas públicas podrían crear para mejorar eso. Si bien solo se quedó callado al final de la encuesta, creo que logré explicarle mejor el objetivo de esta investigación" (estudiante de primer año, registro subido a u-cursos 21 de abril de 2017).

En 2018 el Movimiento de Mayo Feminista impactó también la docencia universitaria y las prácticas de enseñanza. Uno de los acuerdos de estas movilizaciones estudiantiles en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) fue la necesidad de incorporar en los programas de curso una mayor cantidad de bibliografía obligatoria escrita por personas de género femenino o disidencias sexuales, esto hoy se expresa en el compromiso de la FACSO con el sello de igualdad de género. Se sugiere la existencia de paridad de género entre las autorías, pero atendiendo a que los campos de conocimiento tienen desarrollos desiguales.

Post Mayo Feminista se incorporan a esta asignatura bibliografías mínimas de autoras como: María de los Ángeles Cea D' Ancona (1998), con los primeros dos capítulos de su manual de metodología de investigación donde se revisan en detalle los trabajos de autores clásicos como Durkheim y Weber y por lo mismo sus visiones quedan contenidas en este debate. También se agregan textos de Karina Batthyány y Mariana Cabrera (2011) que se suma al manual metodológico de Ruth Sautu et. al (2005) sugerido desde el inicio de este curso, a partir de la tradición ya anunciada por Valles (1999, 2009) de formarse en metodología a través de manuales (Denzin y Lincoln 2014 [1994], Rubilar 2015) y apéndices (Wrigt Mills, 1968). Además de autoras mujeres, se incorporan textos disciplinares de trabajo social en temas metodológicos como trabajos propios (Rubilar 1999) que no había sido incorporado explícitamente en las versiones anteriores del programa. El trabajo de Cea D´Ancona (1998) y Rubilar (1999) también forma parte de las bibliografías mínimas de los programas de las escuelas de trabajo social que Véliz (2021) analizó en su investigación doctoral.

Incorporar trabajos propios como parte de los textos a evaluar en el control bibliográfico de esta asignatura no era algo extendido en mi práctica docente ya que este era un texto que dejaba como material complementario junto a otra bibliografía de interés para continuar profundizando (Álvarez-Uría y Parra 2014). Desde 2019 se invierte esta relación en atención a los acuerdos post Mayo Feminista y lo encontrado por Véliz (2021). Así el texto propio (Rubilar, 1999) comienza a ser considerado como un material obligatorio de la asignatura y parte activa de la evaluación del curso.

La tercera innovación metodológica clave de este período fue la incorporación de bibliografía obligatoria en formato de audio libro. Esto se realizó por primera vez en 2017 con tres textos que formaban parte de los materiales del control de lectura dada las adaptaciones y ajustes metodológicos del ingreso a la carrera de un estudiante con baja visión. Los audios de tres textos obligatorios (Durkheim, 1997[1895]; Wrigt Mills, 1968 y Corbetta, 2007) fueron grabados en formato MP3 y se dejaron disponibles para todos los estudiantes en la plataforma de apoyo a la

docencia no presencial. Poco tiempo después estos audios tenían un numero de descargas casi equivalente al 80% de los inscritos en la asignatura, descubriendo que eran "escuchados" por las/os estudiantes durante sus tiempos de transporte, llegando a reemplazar en algunos casos la lectura.

De esta forma se comprende tempranamente que las adaptaciones metodológicas realizadas para estudiantes con necesidades especiales son también adaptaciones universales que pueden ser usadas por otros, de ahí la promoción del acceso universal a los textos de audio. En 2018 se incorpora un cuarto texto en formato audio libro y en 2019 se reemplazan los textos clásicos de Durkheim y Wrigth Mills por las referencias señaladas en el párrafo anterior.

Las movilizaciones estudiantiles de mayo 2018 y las que siguieron en 2019 también implicaron cambios en la forma de enseñar-aprender y evaluar esta asignatura. En total la asignatura tenía cuatro evaluaciones: un control de lectura individual y el diseño de proyectos, que las parejas de estudiantes entregaban en tres fases de frecuencia mensual, las que eran revisadas y retroalimentadas antes de la entrega siguiente. Los ajustes en los calendarios académicos producto de los paros y movilizaciones fusionaron entregas, quedando esta asignatura con una evaluación menos ya que el diseño se acota a dos entregas.

Ajustes metodológicos: transiciones y transformaciones en el periodo de pandemia 2020-2022

En el primer semestre de 2020 una pandemia sin precedentes producto del covid-19, mantuvo a la mayor parte de los habitantes del país en periodos prolongados de cuarentena total, que incluyó hasta 14 semanas de confinamiento en algunas comunas, incluyendo la zona donde se ubica la sede de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Esta medida de cuidado sanitario implicó el cierre de la totalidad de los establecimientos educativos, incluyendo todos los niveles, desde la educación primaria hasta la formación universitaria.

La formación se traslada progresivamente a modalidades de enseñanza remota. En el caso de la Universidad de Chile se contaba previamente con una plataforma de apoyo a la docencia no presencial que funcionaba con mejoras progresivas desde hace más de una década (U-cursos). Esto permitió montar en un periodo relativamente breve una estructura básica de repositorio de materiales asincrónicos (textos, videos de clases grabadas, tutoriales, guías), sin embargo, las clases no se iniciaron hasta ocho semanas después de decretado el cierre de las dependencias, dado que el principal

obstáculo a enfrentar fueron los problemas de conectividad del estudiantado.

A continuación, detallo las condiciones iniciales del contexto de la docencia y explicito los ajustes para el inicio del quehacer académico en tiempos de covid-19.

Para facilitar la conectividad de las/los estudiantes la Facultad entregó algunas tablet y chip de internet a las personas que presentaban mayores problemas en tal sentido, aun así, el proceso de traspaso de docencia presencial a virtual fue lento y tardó bastante debido a las dificultades de transporte y comunicación de medios para este fin, y presentó intermitencias a lo largo de todo el periodo de pandemia, que se alargó más allá de los pronósticos iniciales. Por eso la evaluación de la docencia y las encuestas de caracterización de las/ls estudiantes nuevos, han reiterado en estos temas en los años siguientes al inicio de la pandemia indagando y monitoreando las condiciones de conectividad del estudiantado.

En paralelo las/os académicos se adaptaban lo más rápido posible a este nuevo escenario (Rubilar et al. 2021). De manera concreta tuve que contratar internet en mi hogar y aprender a editar y grabar videos que subí inicialmente como material asincrónico. A las pocas semanas de iniciadas las clases, la interacción se vuelve más sincrónica y creé un canal de YouTube para subir los videos, ya que en ese formato las/os estudiantes podían acceder a las clases sin necesidad de descargarlas y podían revisar sus contenidos con recursos de internet limitados. A la fecha este canal alberga más de un centenar de videos de clases, donde un tercio de ellas corresponden a las clases desarrolladas en el marco de la asignatura de Metodología de Investigación I entre los años 2020 a 2022.

Las horas de docencia de esta asignatura se ajustaron a las indicaciones propuestas por la Universidad para este tiempo de excepcionalidad. Concretamente se redujo la sesión de clase expositiva de los contenidos a un máximo de 60 minutos/semanales, se entregó material complementario en enlaces de videos y se generó material audiovisual que se las/os estudiantes pudieran revisar de manera asincrónica.

Entre las innovaciones desarrolladas tempranamente se detallan las siguientes:

Inicialmente se observa que estos materiales complementarios del curso abordaron cuestiones de investigación asociadas con la pandemia, el desarrollo de vacunas y las investigaciones sobre la enfermedad, incluyendo los debates sobre pandemia/sindemia. Progresivamente estos contenidos y

recursos pedagógicos fueron ajustados y se redujeron en número producto de las observaciones de las/os propios estudiantes. Progresivamente, desde 2021 han ido avanzando hacia temáticas de ciencia abierta y divulgación de la investigación, aspecto que ha significado un cambio en la forma de pensar la producción de conocimiento en investigación y sus formas de enseñanza, siendo parte actualmente del grupo CLACSO de Ciencia Abierta.

Esta primera innovación se desarrolló con el propósito de mantener la atención de las/os estudiantes en el periodo en que permanecían confinados/as, con el fin de dar una impronta actual al proceso de enseñanza, usando ejemplos y casos reales y así privilegiar un mayor aprendizaje en el estudiantado. Esto en base a la experiencia de impartir una clase no presencial, con estudiantes que pasaban la mayor parte de esa hora docente con cámara y micrófonos apagados.

Para motivar la implicación de las/os estudiantes en las sesiones sincrónicas y no esperar sólo la visualización de los materiales publicados, se idearon algunos recursos pedagógicos que permitiera conocer a quienes ingresaban por primera vez a la universidad, y favorecer el tránsito en este tiempo de excepcionalidad con cuarentenas casi totales.

De allí surge una segunda innovación que denominé: "La previa", en una clara alusión al espacio de tiempo que se genera a lo que acontece antes del inicio de cada clase sincrónica. Esta instancia se desarrolló durante los años 2020 y 2021 en el cuarto de hora anterior al inicio de cada clase. De este modo se da inicio a la sesión de zoom con quince minutos de antelación y mientras las/os estudiantes se van conectando y se ajustan los sistemas de audio o se reinician/actualizan los programas, se desarrolla una conversación informal que invita a: tomarse un café/té para despertar, se comentan situaciones del acontecer nacional y político y se intercambian puntos de vista sobre la pandemia. Este tiempo de conversación que ocurre a primera hora de la mañana reemplaza a lo que tradicionalmente ocurría cuando finaliza una clase presencial, y las/los estudiante se acerca hasta el/la profesor/a para consultar acerca de la materia, responder dudas o plantear algún tipo de requerimiento.

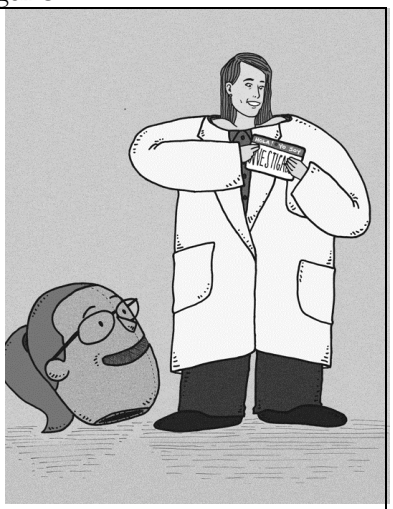
La tercera innovación fueron las "performances", que corresponden a caracterizaciones o usos de objetos para ilustrar temas que expliquen mejor algunos de los contenidos de esta asignatura, y mantener la atención de las/os estudiantes mientras en sus lugares de cuarentena se desarrollaban otras actividades en paralelo. Esto implicó usar recursos para caracterizarse como: científico como delantal blanco, impermeable y lupa para Sherlock Holmes, gafas de sol y paraguas para explicar nociones como paradigmas

de investigación. Algunas de estas propuestas fueron adaptadas de un video realizado en 2017 junto con Zapara y Ramírez para mujeres en ciencias https://youtu.be/ND1DpwCHW4g pero que en contexto de pandemia fueron adquiriendo mayor fuerza. Si bien, mi hijo –quien comparte edad/generación con las/los estudiantes- indicaba con algo de pudor: "mamá ¡por favor no te disfraces!", estos recursos pedagógicos fueron acogidos de manera favorable en la evaluación de fin de curso lo que queda reflejado además en algunos "memes" que circularon entre los estudiantes. Las siguientes imágenes muestran el uso de estos usando recursos como hipérboles de procesos de enseñanza-aprendizaje que son exagerados de manera intencional.

Imagen 3

Fuente: meme de whatsapp, curso 2020

Fuente: https://www.dailyleader.com/2023/01/02/2023-public-domain-debuts-include-last-sherlock-holmes-work/



Fuente: ilustración realizada por Fabián Peña, 2021

¿Cómo valoraron las/los estudiantes estos ajustes Metodológicos?
Aspectos Positivos:
-comunicación fluida
-buena explicación de contenidos
-comprometido con el horario
para mejorar:
-mucha materia en poco tiempo.
-más comunicación con les ayudantes.
-más sesión de preguntas.
Hay gran disposición por parte del equipo docente. Hacen uso de todas las plataformas disponibles para mejorar el desarrollo del curso. Además, están atentas a la plataforma de U-Cursos y correos. Lo que me complica es que como el ramo es nuevo para muchos que venimos saliendo de enseñanza media, los contenidos son bastante "abstractos" aun. Sería conveniente que la profesora realizara una explicación de los proyectos de investigación mucha más básica y esquematizada.
La actitud de la profesora ante el curso y el formato fue muy buena, la variación en las evaluaciones junto con su corrección también lo fue, además de la disminución de la carga académica que ayudó mucho en la comprensión de la materia. Negativamente sólo puedo destacar la dificultad en la realización de la segunda evaluación, que se ve dificultada por la situación de contingencia actual

Fuente: Encuesta de retroalimentación a la docencia virtual, desde 29/06/20 hasta 24/07/20

Finalmente, los ajustes en el calendario académico y las orientaciones emanadas por la dirección de pregrado de la Universidad hicieron que este curso pasara a tener sólo dos evaluaciones con tiempos y modalidades muy distintas a las generaciones que le preceden. La innovación en el sistema de evaluación implicó que para aprobar el curso los estudiantes de los años 2020 debían realizar: un control de lectura comentado en el plazo de una semana y un diseño de proyecto que se entrega al final del semestre con todas las etapas o fases contempladas en los cursos anteriores, ya que esta se desarrolla en un espacio fuera del horario de clase, con tiempo y acceso a material de consulta de libre disposición. Se siguen trabajando en talleres, pero sin evaluación o feedback docente que implique una calificación con el fin de no recargar de trabajo adicional realizado en este periodo.

En síntesis, en el periodo de clases no presenciales (año 2020 y 2021) se redujo el tiempo semanal de clases sincrónicas, el número de semanas de clases y la cantidad de evaluaciones, al mismo tiempo que se desarrollaron mecanismos y recursos de apoyo para potenciar la conectividad de las/os

alumnos y el porcentaje asistencia a las sesiones de clase sincrónica con un porcentaje superior al 50% del estudiantado, alcanzando su nivel más alto el 29 de julio de 2020 (80% de conexión) y el 14 de abril de 2021 (91% de conexión) en cada curso. Se observa que en general la conectividad como un proxi de asistencia es más alta y constante en el curso 2021 que en 2020.

Durante el año 2022, la asignatura de Metodología de Investigación experimentó una transición importante pasando de un formato no presencial sincrónico a uno híbrido también sincrónico. En las primeras sesiones de clases presenciales se contó con asistencia masiva en sala de más del 75% de las/os estudiantes inscritos, mientras que un 20% optó por la conexión virtual. La asistencia presencial bajó porcentualmente tras una toma del campus de ocho semanas, y el aumento de casos de contagios producto de la llegada del invierno, pero en general predominó una mayor concurrencia del estudiantado a la clase en vivo versus la posibilidad de conectarse remotamente 60/40, opción que se mantuvo durante todo el semestre. En este periodo de ajuste, algunas de las innovaciones anteriores quedaron en la práctica docente, como por ejemplo, las innovaciones en el sistema de evaluación, el uso material complementario y los recursos lúdicos para explicar ciertos contenidos. La siguiente imagen corresponde a la sesión de paradigmas de investigación realizada en aula híbrida con las/os estudiantes de primer año 2022, tres semanas después de haber retomado las clases de manera presencial.

Imagen 4: Paradigmas en disputa ¿Quién con quién?

Fuente: Clase metodología de investigación, 5 abril 2022

Durante el año 2022 se realiza el doble de horas de clases en comparación con el periodo 2021 y se retoman los espacios de "ayudantía", estos últimos al inicio en forma no presencial y luego de manera presencial bajo la premisa de trabajo en taller, o espacio de retroalimentación de los diseños desarrollados por las/os estudiantes.

Al cierre: reflexiones en torno al oficio de investigar en trabajo social y lo que está por venir

La reflexión y la revisión de las formas de enseñanza de la investigación constituyen un campo necesario de investigación y estudio en docencia universitaria. La pandemia por covid-19 y sus variantes SARS-Cov-2 implicaron cambios y transformaciones significativas en la forma de concebir y desarrollar la docencia y los procesos formativos en todos los niveles de la educación.

Entre los años 2020 y 2021, producto de las medidas de confinamiento y cuidado, la mayor parte de la docencia de educación superior fue impartida en forma no presencial usando distintas plataformas tecnológicas de apoyo, así como recursos pedagógicos para impartir los contenidos de cada asignatura. Los cursos de metodología de investigación no fueron la excepción, y si bien en la web es posible acceder a excelentes cursos en línea con tales fines, en el caso de este escrito analizo el proceso de ajuste y transformación de un curso de metodología de investigación de primer año de trabajo social a las condiciones impuestas por el contexto de pandemia.

En este periodo, se realizan tres innovaciones educativas orientadas a favorecer los procesos de enseñanza de investigación en general y se reducen las horas lectivas y los contenidos a evaluar. Esto último puede suponer una baja en los niveles de exigencia para aprobar la asignatura y un cambio en la escala de evaluación, que permitió a los estudiantes del año 2020 tener en promedio 0.5 puntos más en sus evaluaciones, tendencia que decrece y se ajusta en 2021 al promedio de los años previos a la pandemia.
¿Qué aprendieron? o ¿Qué dejaron de aprender las/os estudiantes en ese periodo? Es una interrogante que permanece sin respuesta a la fecha y que posiblemente se pueda retomar en este año en curso, cuando estos alumnos/as tomen el curso de Metodología de Investigación Social II.
¿Es necesaria la labor docente para promover aprendizajes de estos contenidos? ¿Qué aspectos se mantienen y cuales se resignifican? Son otras interrogantes más complejas que surgen de este análisis e invitan a reflexionar acerca del rol de la docencia en procesos enseñanza universitaria en contextos de transformación, con especial énfasis en los cambios que ha experimentado la enseñanza universitaria en temas como: perfil del

estudiantado, brecha digital, caducidad de los contenidos, ciencia abierta, entre otros.

Investigar y enseñar acerca de lo cual se es ineludiblemente parte, ha sido la consigna que he seguido en la última década de mi quehacer académico, perfilando de este modo una línea de investigación que reconstruye trayectorias de investigadoras sociales y avanza en los debates sobre producción de conocimiento disciplinar. Lo que también incluye una reflexión activa sobre formación investigativa, maestros/discípulos y mapas del conocimiento (Moller, 2019) analizando los procesos de mentoría, diálogo intelectual, y los roles adscritos a la figura de un docente que sabe o modula y estudiantes que aprenden o resignifican la forma de producir saberes. En la actualidad, los debates sobre el rol de las/os docentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje se encuentran tensionados y dinamizados por una serie de dispositivos y recursos pedagógicos al que las/los estudiantes pueden acceder de manera directa sin muchas intermediaciones. De hecho los contenidos de una asignatura como esta están constantemente insumados por YouTuber que hacen videos en formato casi profesional en Instagram (@terepaneque), por divulgadores de ciencia que muestran sus trabajos en distintas plataformas (Gabriela Jorquera Rojas en Naukas https://www.youtube.com/watch?v=9YYg-Kzmwc4) incluyendo podcast que se escuchan en Spotify (La ciencia Pop de Gabriel León https://open.spotify.com/show/5WuaHQehFw2Gq2dpIqSw43?si=401a3a88cf17474a).

En un curso como el que analizamos en este capítulo estoy constantemente invitando a las/os estudiantes a profundizar en sus aprendizajes, ir más allá, identificar lecturas, videos, películas y materiales que conecten mejor con sus motivaciones y promuevan procesos de aprendizaje de la ciencia y la investigación. En este sentido estamos convencidos que varias de las innovaciones generadas en el contexto de pandemia quedarán incorporadas en las prácticas docentes de esta asignatura, tal como ocurrió con las innovaciones que precedieron en los años 2017-2019. Todas ellas tienen como propósito adaptarse a las transformaciones del entorno, promover procesos autónomos de actualización e instalar el interés por la investigación, así como el disfrute que observamos ante el conocimiento producido. Las metáforas en torno al oficio de investigación como viaje (Kvale) o taller artesanal (Wright Mills, 1968) son especialmente pertinentes para esta reflexión que usando la frase del chef Gusteau "cualquiera puede cocinar" invita a que cualquier estudiante, independiente de su procedencia educacional, trayectoria escolar previa y derroteros seguidos en sus viajes previo pueda recorrer los caminos de la investigación y hacer de esta su pasión y oficio, desarrollando sus capacidades y potencialidades en este

ámbito. Esa fue al menos la interpretación de esta frase que hizo Anton Egon al final de la película Ratatouille (Brad, 2007) y que nosotros seguimos repitiendo de cara a los tiempos que están por venir.

Agradecimientos

Este capítulo ha sido desarrollado en el marco del proyecto ANID/CONICYT/FONDECYT 1190257 Estudio longitudinal de Trayectorias y transiciones investigativas de Trabajo Sociales chilenos, se agradecen los apoyos brindados por esta agencia para la realización de este capítulo. También se ha contado con los insumos en perspectiva longitudinal del proyecto Estudio longitudinal de desarrollo de competencias para la investigación en estudiantes de Trabajo Social Fondo de Investigación de la Docencia Pregrado FIDOP UCH1555-FIDOP 2016-17 y los aportes del proyecto ANID/CONICYT/FONDECYT 1230605 Viajes del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Uría, F. y Parra, P. (2014) The Bitter Cry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del Trabajo Social en Inglaterra y los Estados Unidos. Cuaderno de Trabajo Social. 27(1), 93-102.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (coord.) (2011) Metodología de Investigación en las Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo: Universidad de la República.

Brad, B. (Director). (2007). Ratatouille [Película]. Pixar Studio Animations.

Becker, H. (2009) *Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Siglo XXI.

Benitez, P. y Rubilar, G. (s. f.) Young NEETs in Chile. Itineraries and horizons after the social-health crisis, Revista Novos

Callejo, J. (2002) Observación, entrevista y grupo de discusión, el silencio de tres prácticas de investigación. Revista Española de Salud Pública, Vol. 76(5), 409-422.

Cea D' Ancona, M. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cornejo Cancino, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). Data Analysis in Biographical-Narrative Approaches: From Methods to an Analytic Intentionality. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 18(1). https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2491

Cornejo, M., Rubilar, G. y Zapata, P. (2019). Researching Sensitive Topics in Sensitive Zones: Exploring Silences, "The Normal," and Tolerance in Chile, International Journal of Qualitative Methods 18, https://doi.org/10.1177/1609406919849355

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2014). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Durkheim, E. (1997) *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.

Falla, U. (2009) Reflexiones sobre la Investigación Social y el Trabajo Social. *Tabula Rasa*. 10(1), 309-325.

Figueroa, Y., Chamblas, I., Rubilar, G. (2018) La generación de conocimiento en Trabajo Social: percepción de graduadas y graduados de dos programas de Magíster en Trabajo Social de Chile. *Cuadernos Trabajo Social* 31(2), 407-416.

Guba, E., Lincoln, Y. (2011) Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N., Lincoln, Y. (ed.) *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P (2013) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México

Henríquez, P. (2016). ¿Qué se enseña y cómo se enseña investigación en las escuelas de Trabajo Social?: Aproximaciones a la formación profesional de cuatro universidades de la Región Metropolitana. *Revista de Trabajo Social*, 90(1), 32-58.

Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2017) *Memoria de Censo*.

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Leech, N. y Onwuegbuzie, A. (2009) A typology of mixed methods research designs. *Qual Quan*t 43, 265–275.

https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3.

León, G. (Anfitrión). (2020-presente). *La ciencia pop*. [Podcast]. Spotify. https://open.spotify.com/show/5WuaHQehFw2Gq2dpIqSw43?si=401a3a88cf17474a&nd=1

Matus, T. Aylwin, N. y Forttes, N. (2004). *La reinvención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del trabajo social chileno 1925-1965*. Santiago Chile: Escuela Trabajo Social PUC.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (Cap. 2). Barcelona: Gedisa.

Moller, V. (2019) *Rutas del conocimiento. La historia de cómo se perdieron y redescubrieron las ideas del mundo clásico*. Madrid: Taurus.

Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nurs. Res*. 40(1). 120–123.

Muñoz, G., Rubilar, G., Matus, T. y Parada, P. (2021) ¿Qué nos dicen las revistas y redes de investigación en trabajo social? Expresiones y concepciones en torno a la construcción de conocimiento disciplinar. *Revista Propuestas críticas en Trabajo Social*. 1(1), 145-162

Ratatouille (2007) Película de animación dirigida por Brad Bird, duración 110 minutos estrenada en junio de 2007 y ganadora de Oscar a mejor película de animación.

Rubilar, G. (2009) ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chilenos. En Revista de Trabajo Social N°76: 17-34.

Rubilar, Gabriela (2013). Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 27, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130229

Rubilar, G. (2015) Investigación y Trabajo Social ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.

Rubilar, G., Galaz, C. y La Brenz, Ch. (2021) Academic and family disruptions during the COVID-19 pandemic: A reflexive from social work. *Qualitative Social Work QSW*. 20 (1–2) 587–594.

Salinas D. (2010). *A Cuántos y a quiénes preguntar: Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional.* Ediciones Universitarias de Valparaíso

Salinas, D. (2014) *Descifrando el ADN del dato. El Adn del dato cuantitativo: su sentido y construcción en investigación social y educacional.* Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Sautu, R.; Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Scribano, A., Gandia, C., Magallanes, G. (2006) La enseñanza de la metodología de la investigación. *Ciencia Sociales Online*, revista electrónica, 3 (1), 91-102.

Valenzuela, P., Rubilar, G. Manquilepe, A., Torres, L., Peralta, C., Arancibia, J., González, J., Soto, V., & Strauss, J. (2021) Experiencias intergeneracionales sobre encierros: pasados, presentes y futuros. Detonantes y reflexiones en clave biográfica tras la pandemia de SARS-CoV-2. *Última Década*, 29(57), 4–34.

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional.* Madrid: Síntesis.

Valles, M. (2002) *Entrevistas Cualitativas, Cuadernos Metodológico de Centro de Investigaciones Sociales*. Madrid: CIS.

Valles, M. (2009) Hacerse investigador social: testimonios del oficio y artesanía intelectual del sociólogo. *Política y Sociedad* 46(3), 13-36.

Verd, J.M. y Lozares, C. (2016) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Síntesis.

Véliz, C. (2021) Discursos sobre Formación en Investigación y Enseñanza de las Metodologías de investigación social en carreras de Trabajo Social en universidades chilenas. [Tesis doctoral] La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Wright Mills, C. (1968) *La imaginación sociológica*. Santiago: FCE

Formación en metodología cuantitativa en trabajo social desde la perspectiva crítica: reflexiones desde la docencia en pandemia

Carlos Andrade Guzmán

Introducción

La formación en trabajo social se encadena con su sentido puesto en la idea de transformación social. En este sentido, si revisitamos la definición global de la disciplina que hoy presenta la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, volvemos a la idea de que "el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento y la liberación de las personas" (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2022). En otros términos, quienes transitamos desde el trabajo social en la docencia, adherimos – o a lo menos, debiésemos tender – a una comprensión de una docencia y una didáctica que ponga el acento, por un lado, en la idea de mediano y largo plazo, dado por el formar para la transformación social, y por otro, desde un sentido de corto plazo, dado por reflexivamente revisitar de manera crítica nuestra forma de promover el aprendizaje al interior y fuera del aula, en pos de contribuir al desarrollo de quienes se están formando. Ello es particularmente crucial cuando se busca promover el desarrollo de habilidades y competencias para la generación de conocimiento disciplinar desde una perspectiva crítica.

De una u otra forma, lo anterior implica llevar adelante una didáctica que reconozca de manera constante los principios de la disciplina (Rao et al., 2021) y, a su vez, la idea de que producir conocimiento desde el trabajo social tiene, tal vez, como un elemento diferenciador respecto de otras áreas del saber, un interés no únicamente dado en "conocer por conocer". En torno a ello, si retomamos dos preguntas básicas: "¿qué se investiga en Trabajo Social?" y "¿cómo se investiga?", muy posiblemente, las respuestas no difieran sustantivamente de lo que se respondería en otras áreas disciplinares. Así, por ejemplo, generar conocimiento en torno a fenómenos como la pobreza o el racismo podrían mencionarse como objetos de estudio a los que se aproxima el trabajo social. Asimismo, la utilización de diversas metodologías para producir conocimiento (Núcleo Estudios Interdisciplinarios en Trabajo Social, 2021) estarían presentes en la investigación que se lleva adelante por quienes nos aproximamos desde esta área disciplinar. Ahora bien, decir que la pobreza o el racismo – así como

tantos otros focos de estudio son privativos del trabajo social, estaría muy lejos de ser plausible. Lo mismo en relación con las diferentes metodologías. No obstante, si agregamos la pregunta sobre el "¿para qué se investiga desde el Trabajo Social?", en diálogo con la definición global hoy día vigente, la respuesta remite al sentido puesto en la búsqueda de la transformación. Dicho de otro modo, el trabajo social como disciplina incorpora la investigación en el desarrollo de su actuación en pos de contribuir al cambio social (Teater y Hannan, 2021)

En este sentido, la formación de futuras/futuros trabajadoras/trabajadores sociales en metodologías de investigación debiese encontrarse en consonancia con ello. No obstante, esto puede verse tensionado cuando, en términos generales, muchas veces quienes entran a estudiar trabajo social se sienten menos motivadas/os por aprender herramientas para lo que tradicionalmente se comprende por investigación (Gredig y Bartelsen-Raemy, 2018) -en el sentido de generar estudios únicamente centrados en conocer, muchas veces sin un sentido puesto en la búsqueda de la transformación social-, que por el aprender herramientas para la intervención. Ello, volviéndose más crítico cuando las herramientas de investigación que se deben aprender dados los planes curriculares de estudio, son las cuantitativas, las cuales, incluso, pueden llegar a generar rechazo en las/los estudiantes, quienes pueden haber elegido la carrera bajo la influencia del deseo de no volver a ver en su trayectoria formativa nada vinculado con las matemáticas (Calderwood, 2012).

Es dentro de este marco que me sitúo en este capítulo. Ello, recogiendo una parte de mi historia en la docencia disciplinar desde una perspectiva auto etnográfica que comprendo como "un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal" (Ellis et al., 2019, p. 17). En este marco, revisito reflexiva y críticamente mi experiencia en docencia en escuelas de trabajo social de Santiago de Chile en universidades tanto públicas como privadas, en las cuales he buscado contribuir a la formación de estudiantes en las asignaturas de estadísticas; análisis de datos cuantitativos, y métodos y metodologías de investigación, entre otras. Asimismo, pese a focalizar la reflexión en este capítulo en la formación en metodología cuantitativa, comparto que la docencia en la que me he involucrado con estudiantes de la disciplina ha estado igualmente dada por la formación en métodos y técnicas de investigación cualitativa y por la enseñanza de políticas sociales y otros cursos centrados en el diseño y gestión de intervenciones. Ello es relevante dado que en estos cursos también he implementado metodologías docentes que igualmente han aportado a los cursos que he desarrollado desde una perspectiva más bien centrada en la metodología de la investigación. Al respecto, señalo que este rol docente en mis años

compartiendo conocimientos, lo he concebido de forma permanente desde una perspectiva de "facilitador de conocimiento" (Casasola W, 2020, p. 44), y desde un reconocimiento de la importancia de un aprendizaje circular, esto es, en permanente lógica de enseñanza-aprendizaje estudiantes-docente-estudiantes.

Dicho lo anterior, en este capítulo me propongo compartir algunas reflexiones en torno a la pregunta sobre qué desafíos e innovaciones he debido llevar adelante en el contexto de pandemia para formar en metodología de la investigación cuantitativa. Dejo en claro que en este capítulo no me centraré en los desafíos, más bien de orden transversal que han debido llevarse adelante en el contexto de pandemia como, por ejemplo, enfrentar la necesidad de incorporar herramientas de alfabetización digital para la docencia universitaria o la priorización de contenidos que han debido trabajarse en pandemia. Sin embargo, pondré el acento en aquellos elementos específicos que he visibilizado en el ejercicio docente en este período. Ello, con miras a compartir algunas experiencias que, siempre comprendiendo el alcance situado de mi propio testimonio, puedan aportar a la formación en general en carreras de trabajo social.

Algunas reflexiones en torno a metodologías y paradigmas de investigación

La idea de qué comprender por metodologías en tanto categoría conceptual, no se encuentra del todo resuelta. Marradi et al., (2010), recupera cómo estás son posibles de ser comprendidas en tanto disciplinas normativas. Ello, dado que cada una de las diversas existentes entregarían "indicaciones acerca de lo que es oportuno hacer en cada situación específica" (p. 35) vinculada con la producción de conocimiento.

Yo las comparto de manera similar. No obstante, reconozco que las diversas metodologías deben ser abordadas de manera flexible y no ortodoxas. En otros términos, las formas de hacer han ido variando, flexibilizándose, mas no por eso, han perdido su rigor. Ejemplo de ello es el hecho de que previo a la época de la informatización y el desarrollo de las comunicaciones, producir conocimiento en base a encuestas o entrevistas semiestructuradas de manera presencial ocupaba un lugar privilegiado, lo cual, claramente hoy día ha cambiado, dando espacio a diversas formas virtuales de producir conocimiento, por ejemplo, utilizando estas mismas estrategias. Ello, buscando -y, a mi juicio, debiendo hacerlo- resguardar en todo momento aspectos de calidad.

Con todo, tiende a ser común que cuando hablamos de metodologías, nos refiramos a las formas de llevar adelante la producción de conocimiento,

reconociendo en ellas, métodos que apoyan esta tarea (Herrera, 2016). Dentro de este marco, estoy de acuerdo con Sautu (2007) en el que "la metodología se apoya sobre los paradigmas" (p. 34). No obstante, comprendo, a su vez, a las metodologías como una dimensión sobre la cual analizar los paradigmas que marcan nuestras posiciones al llevar adelante procesos de generación de conocimiento. En este sentido, en diálogo con Guba y Lincoln (1998), adhiero a la comprensión de que la idea de paradigma de investigación refiere a un sistema de creencias y miradas del mundo que orienta a la persona que investiga, no solo en términos de metodología, sino que también en términos epistemológicos y axiológicos. En este sentido, este punto a mi entender es clave, dado que la dimensión epistemológica refiere a cómo quien investiga se vincula con aquello que investiga. Desde acá, entonces, al menos para mí, quienes nos situamos desde una comprensión de un trabajo social transformativo, epistemológicamente, nos vinculamos con aquello que investigamos en aras de contribuir a la transformación social. En este sentido, retomamos la idea de un trabajo social crítico y de una producción de conocimiento situado desde un paradigma igualmente crítico.

Pese a lo anterior, tal vez de forma paradójica, es que se ha tendido a reproducir el hecho de que cuando se busca generar conocimiento declarativamente adhiriendo a una perspectiva crítica, con frecuencia lo cuantitativo quede relegado. En otros términos, esto equivaldría a decir, equivocadamente desde mi perspectiva, que lo cuantitativo no puede ser crítico. Ello, a mi entender, apoyado por la comprensión dualista entre sujeto-objeto que ha promovido el positivismo y en la que sería esperable que quien produce conocimiento, lo haga dejando a un lado sus valores y visiones (Guba y Lincoln, 1998; Pérez, 1994). En este punto es donde en la docencia en trabajo social, reconozco un aspecto que dificulta incentivar el interés por la metodología cuantitativa: el supuesto hecho de que en lo cuantitativo debiese haber una ausencia de nuestros valores o, a lo menos, no debiésemos estar tan en sintonía con ellos en favor de generar un conocimiento "objetivo". Esto, desde una comprensión, a mi entender, reducida, contribuiría a cerrar las puertas para ver que lo cuantitativo puede ir de la mano con una producción de conocimiento disciplinar crítica que busca la transformación social.

Dialogando con el hecho de que las metodologías, independientemente de ser cuantitativas o no, pueden ser utilizadas desde cualquier paradigma (Guba y Lincoln, 1994). Esto es, desde una perspectiva epistemológica, podemos utilizar la metodología cuantitativa desde un posicionamiento profundamente crítico y comprometido en clave militante con la transformación social (Pérez, 1994). Ello, siendo equivalente a que, desde una vereda declarativamente cualitativa, sea igualmente posible llevar

adelante una investigación que, enmarcándose en el trabajo social, en la búsqueda de objetividad en los hallazgos, reproduzca una relación dual entre quien investiga y lo que investiga.

Estas reflexiones en torno a metodologías y paradigmas que me han acompañado en mis años de docencia nutren algunos de los elementos que desarrollo en las siguientes páginas. Ello, buscando compartir algunas reflexiones que he generado a lo largo de mi carrera en torno al ejercicio docente en metodología cuantitativa y, principalmente, en términos de los desafíos con los que me he encontrado a la hora de contribuir a la formación los que, de manera importante, en muchos casos, se han visto agravados producto de la crisis sociosanitaria.

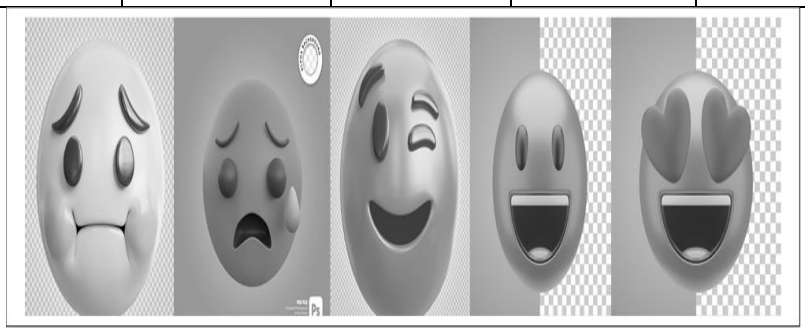
Desafíos, transformaciones e innovaciones

A continuación, presento algunos desafíos y derivadas innovaciones didácticas vinculadas a mi ejercicio docente en pandemia. En este sentido, reconociendo a la didáctica, en general, como el oficio de contribuir a la formación de otras/otros, en específico, comprendo la didáctica universitaria como una particularmente centrada en el diseño de estrategias que promuevan la incorporación de herramientas, habilidades y competencias, "en relación con la significatividad de los aprendizajes de los futuros profesionales" (Diaz, 2001, en Casasola, 2020, p.45). En este marco, un primer desafío con el que he transitado desde que he asumido cursos de metodología cuantitativa con estudiantes de trabajo social y que pareciera haberse agravado producto de la pandemia, es el enfrentar la baja motivación con la que, en términos generales, las/los estudiantes de trabajo social tienden a llegar a un curso asociado a lo cuantitativo.

En este marco, una primera innovación que he implementado en clases (presenciales y virtuales), ha sido dejar la primera sesión, menos para el abordaje de todo lo que pueda encontrarse asociado a los números propiamente tal, y más para el que las/los estudiantes se acerquen a una experiencia más bien lúdica en relación con lo que será abordado durante el semestre. En esta línea, en la primera clase, luego de presentarnos y dar cuenta de porqué transitamos por el Trabajo Social, es presentarles a las/los estudiantes una serie de imágenes en una suerte de "escala de emociones" con las que llegamos al curso con apellido de cuantitativo. No siendo exactamente igual, la idea ha sido presentarles algo más o menos así:

Figura 1: "Escala de emociones: ¿cómo sientes que llegas al curso de Metodología de la Investigación Cuantitativa"

1	2	3	4	5



Fuente: elaboración propia[2]

En clases, en sala o virtual, la presentación de este tipo de imágenes, primeramente, tiende a generar risa. En el mundo de lo virtual, ello se ha presentado también en función de las "reacciones" que se puedan transmitir a través de plataformas como Teams o similares. Asimismo, las risas se han manifestado en los chats de clases. Luego de romper el hielo, he invitado a que las/los estudiantes compartan libremente: ¿con qué imagen se identifican hoy y por qué? Lo anterior, ha posibilitado que comiencen a hablar de sus expectativas en relación con el aprendizaje de la metodología cuantitativa. En su gran mayoría, las/los estudiantes se han identificado con las imágenes 1 y 2 más asociadas a la "no motivación". Por ejemplo, han compartido sus razones en torno a que sería "difícil aprender todo lo que tenga que ver con números". Luego de ello, y de invitar a que, reconociendo esta primera disposición presente en la sesión inicial, seguramente vinculada con experiencias previas, vayamos viendo cómo nos sentimos con la metodología cuantitativa y su aprendizaje a lo largo del curso, hemos dado paso a reflexionar sobre contenidos cruciales. Por ejemplo, la idea de los paradigmas de investigación como sistemas de creencias y posicionamientos de parte de quien produce conocimiento y la función de la metodología cuantitativa en el trabajo social crítico y sus posibilidades. En esta línea, relevando, sin acabar los espacios de reflexión, hemos abordado tres grandes áreas: 1) la comprensión y el alcance cuantitativo de fenómenos sociales, 2) el generar conocimiento en materia de intervención social (por ejemplo, para el diseño de intervenciones, para la evaluación ex dure o la evaluación ex post) y, 3) para la incidencia política. En este punto, relevando el poder que tienen los números a la hora

[2] Agradezco profundamente a América Rodríguez Aguilera por compartir su cuenta premium de "Freepick" para facilitar las imágenes que se han puesto en la escala.

de transmitir hallazgos y mensajes, más un en un contexto de crisis sociosanitaria como la que hemos vivido producto del covid-19.

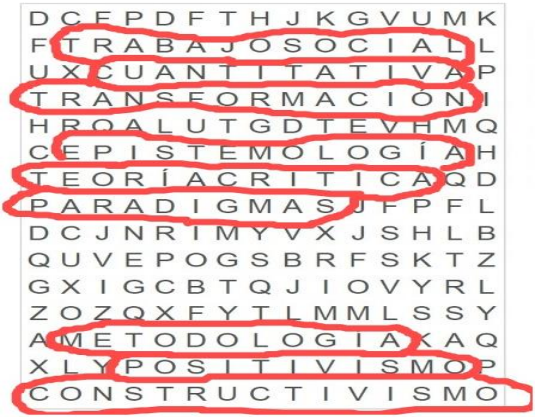
Otro desafío y, posiblemente, uno de los más importantes, ha sido, en diálogo con mis reflexiones sobre paradigmas y metodología, el poder avanzar hacia que las/los estudiantes puedan visibilizar las posibilidades que tiene el uso de la metodología de la investigación cuantitativa en la producción de conocimiento en trabajo social desde una perspectiva crítica. Ello, que no necesariamente se remite al contexto de pandemia, pero que considero ha sido agravado por ella dadas las dificultades que implica el desarrollo de la docencia virtual ampliamente conocidas. Por lo que este es un elemento que requiere ser abordado de forma permanente.

En este contexto, una innovación didáctica ha sido abrir la posibilidad de que las/los estudiantes exploren temáticas en torno a que producir conocimiento disciplinar y con las cuáles se sienten motivadas/motivados. Reconstruyendo históricamente mi ejercicio docente, en los primeros años, entregaba al inicio de cada curso, un set de temáticas en las cuales las/los estudiantes podían llevar adelante procesos de investigación. Por ejemplo, en temáticas de pobreza o niñez, entre otros. Reconociendo que estos temas siguen siendo fenómenos sociales vigentes en la reflexión disciplinar, he dejado libres las temáticas en las cuales las/los estudiantes, puedan llevar adelante sus procesos de generación de conocimiento. En este sentido, algunos temas que ellas/ellos han estudiado, han sido, por ejemplo, expresiones de vulneración que vive el pueblo mapuche, o las vivencias de personas transgénero en determinados ámbitos del bienestar, por ejemplo, en el plano laboral. En torno a estos temas, he buscado promover la reflexividad crítica desde un sentido de articulación entre lo cuantitativo y la discusión técnica disciplinar. En ello, ha sido de utilidad articular la reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante investigar sobre estos temas en trabajo social?; ¿cómo puede aportar la metodología cuantitativa en la generación de conocimiento disciplinar desde una perspectiva crítica y transformadora? Y ¿cómo me relaciono yo con la metodología cuantitativa en perspectiva crítica? En torno a estas preguntas, he podido escuchar en clases el que los diversos temas que se encuentran las/los estudiantes trabajando, son relevantes, por ejemplo, en pos de resguardar o restituir derechos humanos. En torno al aporte de la metodología cuantitativa en la generación de conocimiento, entre otros, he escuchado reflexiones sobre el que puede abrir puertas a estos temas, dado por el poder hegemónico que ésta tendría en los procesos de toma de decisión en materia de políticas públicas vinculadas con las diversas temáticas de interés. En tal sentido ha sido posible vincular la metodología cuantitativa con el contexto de crisis sociosanitaria y los aportes que, desde esta particular mirada, se podría hacer a la generación de éstas. Así, en el

modo cómo se vinculan las/los estudiantes con la metodología cuantitativa en sus procesos de generación de conocimiento, en términos generales, pareciera ser importante para las/los estudiantes, es la posibilidad de incidencia política a través de la transmisión de mensajes fundamentados en información cuantitativa. En otros términos, la posibilidad de una investigación militante (Pérez, 1994). En este sentido, compartir con estudiantes ejemplos respecto a cómo exponer una posición paradigmática crítica en documentos elaborados con metodología cuantitativa en trabajo social, desde mi experiencia, ha posibilitado, igualmente, contribuir a la internalización de aprendizajes (algunos ejemplos revisados en clases son los trabajos de Andrade-Guzmán, 2021; Andrade-Guzmán C, 2021; Andrade-Guzmán y Eissmann-Araya, 2020; Rodríguez y Treviño, 2016)

Un tercer desafío ha sido el mantener la motivación por el aprendizaje de lo cuantitativo especialmente durante la docencia online en que ello era un tema transversal, por lo tanto, en el caso particular de estas metodologías se ve agravado. En ello, he percibido como útil incorporar en términos de innovación, "momentos de quiebre" al interior de las sesiones que, particularmente en el contexto de la docencia virtual, ha propiciado una mayor participación. Al respecto, el trabajo con herramientas lúdicas conocidas como las "sopas de letras" en las cuales presentar contenidos sobre los que hemos estado discutiendo a lo largo del semestre, ha facilitado, por un lado, el mantener o tal vez volver a propiciar la atención de las/los estudiantes al interior de las sesiones y, por otro, posibilitar el refuerzo de conceptos claves para el aprendizaje. Un ejemplo de estas sopas de letras se presenta a continuación:

Figura 2: Ejemplo de una sopa de letras para el refuerzo de conceptos en torno a metodología de la investigación cuantitativa y trabajo social crítico



Fuente: elaboración propia,2022

Conciliación cuidados y trabajo docente en pandemia

Debido a la orden sociosanitaria de distanciamiento y permanencia en los hogares, conciliar el trabajo docente con el rol de cuidador de mi hijo en edad preescolar ha supuesto igualmente un desafío. En este sentido, reconociendo, no obstante, que conciliar el trabajo de cuidados con el trabajo docente, no siempre se da en condiciones que lo faciliten. La irrupción de la pandemia conllevó el encierro en los hogares, tensionando, en muchos casos, las condiciones ya adversas de conciliación. En este marco, niñas/niños en edad escolar que previo a la pandemia, con frecuencia, asistían a establecimientos fuera del hogar y cuidadoras/cuidadores que, en muchas ocasiones, realizaban sus labores remuneradas igualmente fuera del hogar, con la crisis debieron replegarse en casa y familiarizarse con el desarrollo de actividades en formato remoto. En esta línea, este desafío de conciliación no lo vivimos únicamente quienes realizamos docencia, sino que también las/los estudiantes. En mi caso, convivió el deber detener en más de una ocasión mis clases para acompañar a mi hijo a realizar labores, por ejemplo, de aseo o de alimentación, con escuchar a estudiantes que, a través de la cámara, solicitaban permiso para atender igualmente a hijas/hijos, a abuelas/abuelos o a padres/madres, entre otros. Este nuevo elemento en el contexto de lo virtual posibilitó contribuir al reconocimiento conjunto de que todas/todos nos encontrábamos afectadas/afectados por la irrupción de la pandemia. Asimismo, posibilitó pensar en conjunto cómo nos relacionábamos de manera tal, de dificultar lo menos posible el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes, en particular en el campo de materias "poco queridas" para ellos/ellas, como lo es la metodología cuantitativa de investigación social.

Igualmente, esto supuso un espacio para la innovación didáctica. Una innovación, posiblemente, no diametralmente rupturista a las formas de hacer docencia sobre metodologías previo a la pandemia, pero sí en el sentido de propiciar un nuevo espacio para el aprendizaje: el ocupar el propio contexto para aprender a usar metodología cuantitativa generando conocimiento disciplinar en perspectiva crítica. Eso fue posible promoviendo la reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Estás solo tu afectada/afectado por las consecuencias de la pandemia?; ¿cómo este nuevo escenario nos marca un espacio de producción de conocimiento disciplinar utilizando metodología cuantitativa en perspectiva crítica?; ¿cómo cuando pensamos en las condiciones adversas que enfrentamos desde una perspectiva únicamente centrada en mi vivencia – por ejemplo, yo únicamente como docente, estudiantes únicamente como estudiantes -, damos cabida a una racionalidad neoliberal que nos limita de avanzar hacia cambios estructurales?, y ¿cómo la pandemia ha afectado las condiciones de

vida en los territorios y cómo la actuación disciplinar tiene un espacio de contribución en perspectiva critica que puede usar la metodología cuantitativa?

En este contexto, diversos grupos de estudiantes generando procesos de investigación disciplinar en perspectiva crítica utilizando metodología de investigación cuantitativa en el marco de las asignaturas, optaron por elegir observar condiciones de vida, por ejemplo, en sus propios barrios, relevando la nueva emergencia de ollas comunes o en relación con arreglos de cuidado territorial. Ello, nutriendo reflexiones y propuestas en torno al espacio que puede ocupar la actuación disciplinar en clave critica, por ejemplo, mostrando condiciones de precariedad en los espacios barriales, en pos de tensionar la política pública y el sistema de protección.

Algunas reflexiones y propuestas finales

En este capítulo he intentado responder la pregunta sobre cuáles son los desafíos e innovaciones que he implementado en el contexto de pandemia para contribuir a la formación en metodología de la investigación cuantitativa desde una perspectiva crítica a estudiantes de trabajo social. A modo de conclusión, desde mi experiencia acercar la formación en metodología de la investigación cuantitativa a estudiantes de trabajo social, de modo que puedan verla desde un marco de espacios de posibilidad para generar conocimiento disciplinar en perspectiva crítica, supone, principalmente, promover una relación virtuosa de las/los estudiantes con estos contenidos que, a priori, pueden, o percibirse como áridos o, incluso, no despertar interés en quienes estudian trabajo social. En este marco, desde mi experiencia, las/los estudiantes, previo e incluso en el marco de pandemia, logran visibilizar espacios de vinculación entre lo cuantitativo y el trabajo social crítico. No obstante, en la promoción de este vínculo, entre otros, se vuelve crucial promover la reflexividad para poder observar los espacios de posibilidad para generar conocimiento disciplinar en perspectiva crítica utilizando metodología cuantitativa.

Al respecto, comparto cuatro propuestas que pueden contribuir a otras personas que se dedican al ejercicio docente con estudiantes de trabajo social. Éstas, que anuncio tomando como referencia la formación en metodologías de la investigación cuantitativa para la generación de conocimiento disciplinar en perspectiva crítica, considero, incluso pueden muy posiblemente contribuir a la formación en torno a otras áreas formativas. A saber: Promover desde un inicio y de forma constante con las/los estudiantes, el que se sientan con la disposición para ir observando a lo largo del o los cursos, cómo se van vinculando con los contenidos.

En torno a visibilizar los espacios de posibilidad de poder generar conocimiento disciplinar en trabajo social desde una perspectiva crítica usando metodología cuantitativa, invitar a que las/los estudiantes se planteen en torno a sus temáticas de interés preguntas sobre el espacio que puede ocupar la metodología cuantitativa cuando se llevan adelante procesos de producción de conocimiento disciplinar desde una mirada crítica.

Compartir con las/los estudiantes ejemplos respecto a cómo otras personas han producido conocimiento disciplinar en perspectiva crítica utilizando metodología cuantitativa. Revisar ejemplos en base a tesis o artículos puede contribuir en este camino. Finalmente, y de manera permanente en pos de trabajar lo vincular y, en este sentido, la disposición y la atención en clases, promover una docencia cercana que invite a las/los estudiantes a asistir a la sala de clases presencial o, en el caso de lo virtual, conectarse a la sesión, lo considero crucial. En ello, estrategias lúdicas, sin duda no enseñan metodología de la investigación cuantitativa para un trabajo social crítico. Sin embargo, sí pueden contribuir a modificar la disposición con la cual quienes se encuentran en la sala (presencial o virtual) se aproximan a ellas.

Referencias bibliográficas

Andrade-Guzmán C. (2021). Trabajo Social Intradisciplinar en Chile. Evaluaciones realizadas por interventoras (es) en relación con aspectos de colaboración. *Cuadernos de Trabajo Social*, *16*(1), 62–85. https://orcid.org/0000-0003-4150-032X.

Andrade-Guzmán, C. (2021). Colaboración Intradisciplinar en Trabajo Social: explorando el peso explicativo de aspectos institucionales, organizacionales y personales en la colaboración entre profesionales y técnicos en Chile. *Revista Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social*, 199–223. https://doi.org/10.29344/07171714.37.2574

Andrade-Guzmán, C. y Eissmann-Araya, I. (2020). Educación superior en Trabajo Social en Chile y formación para la intervención en situación de calle. Desafíos desde la evaluación que interventores hacen de sus procesos de práctica pre-profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, *30*, 239–258. https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8931.e-ISSN

Calderwood, K. (2012). Teaching Inferential Statistics to Social Work Students: A Decision-making Flow Chart. *Journal of Teaching in Social Work*, *32*(2), 133–147. https://doi.org/10.1080/08841233.2012.670065

Casasola W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, *29*(1).

Ellis C., Adams T. y Bochner A. (2019). Autoetnografía: un panorama. In Bérdard Silvia M (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17–41).

Federación Internacional de Trabajadores Sociales. (2022). *Definición Global de Trabajo Social.*

Gredig, D. y Bartelsen-Raemy, A. (2018). Exploring social work students' attitudes toward research courses: predictors of interest in research-related courses among first year students enrolled in a bachelor's programme in Switzerland. *Social Work Education*, *37*(2), 190–208 https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1389880

Guba, E., y Lincoln, I. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guba, E., y Lincoln, I. (1998). *Competing Paradigms in Qualitative Research*.

Herrera, J. (2016). Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, *10*(5), 51–62.

Marradi, A., Archenti, N., y Piavoni, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage learning Argentina.

Núcleo Estudios Interdisciplinarios en Trabajo Social. (2021). ¿Qué nos dicen las revistas y redes de investigación en trabajo social? Expresiones y concepciones en torno a la construcción de conocimiento disciplinar. *Propuestas Críticas En Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*, *1*(1), 146–164. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61241

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla. Madrid.

Rao, S., Andrade, C., Reyes-Martínez, J., y Eissmann-Araya, I. (2021). Uso del inglés en programas de Doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, *16*, 165–186. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0018

Reyes-Martínez, J., Andrade-Guzmán, C., Eissmann, I., y Takeuchi, D. (2020). Self-Reported Victimization and Cultural Participation in Mexico. *Victims and Offenders*, *15*(4), 457–482. https://doi.org/10.1080/15564886.2020.1747580

Rodríguez, L., y Treviño, L. (2016). Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de Trabajo Social mexicanos. *Trabajo Social Global*, *6*(11), 3–30. https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v6i11.5181

Sautu R. (2007). ¿Cómo se hace una investigación en Ciencias Sociales? In Sautu Ruth (Ed.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (pp. 21–46). Ediciones Luminiere.

Teater, B., y Hannan, K. (2021). ¿Dónde está lo "social" en trabajo social? Un análisis del uso de la teoría en la intervención de trabajadoras/es sociales. *Propuestas Críticas En Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*, *1*(1), 122–145. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61239

Innovaciones y adaptaciones en la formación de estudiantes de primer año de trabajo social durante el contexto de pandemia por covid19

Daniela Giambruno Leal

Fundamentos del Trabajo Social I y II en circunstancias de "normalidad": objetivos, contenidos y estrategias metodológicas

Al ingresar a la carrera de Trabajo Social en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, las y los estudiantes deben cursar dos asignaturas medulares para su formación disciplinaria y profesional: Fundamentos del Trabajo Social I y Fundamentos del Trabajo Social II, ubicadas en el primer y segundo semestre del primer año de la carrera, respectivamente. De acuerdo al plan de estudios correspondiente (2021), tanto Fundamentos I como Fundamentos II forman parte de la "línea disciplinaria" en la cual se agrupan aquellas asignaturas que buscan construir las bases que permitan a las y los estudiantes aproximarse a un conocimiento complejo de los fenómenos sociales según sus expresiones diversas, y tomando en cuenta los ámbitos psicosociales, socioculturales, socio-territoriales y socio-políticos (Propuesta de actualización curricular de la carrera de trabajo social, 2021). Es en el marco de esta línea entonces que se articulan los objetivos y contenidos de las asignaturas que analizaré en este capítulo, donde en el caso de "Fundamentos del Trabajo Social I", el objetivo se orienta al desarrollo de una primera aproximación general a elementos constitutivos de la profesión y disciplina ya sean epistemológicos, ontológicos y éticos (Programa de Asignatura TSL 140, 2021). En este marco, el curso persigue propiciar formas de comprensión de la realidad de mayor complejidad que distingan las configuraciones históricas de fenómenos y problemas sociales, incluyendo el propio devenir de la disciplina y profesión del trabajo social (Matus et al., 2004; Carballeda, 2002). Para el logro de tales objetivos, la asignatura incluye contenidos vinculados a los conceptos de actividad humana (Arendt et al, 1993), vida cotidiana (Giannini, 1997), (des)naturalización de los social (Lechner, 2002), historia e historicidad, y modernidad y modernización (Bauman, 2003; Beck, 1998; Giddens, 1994). Por su parte, la estrategia metodológica del curso incluye instancias semanales de cátedra y taller, instancia ésta última introducida desde 2020 en adelante, con el fin de analizar lecturas y discutir reflexivamente los temas abordados durante las cátedras (Programa de asignatura TSL 140, 2021).

Por su parte, y como señalé anteriormente, la asignatura de "Fundamentos del Trabajo Social II" también se inscribe en la línea disciplinaria, a través de la cual se sigue profundizando en la aproximación a contenidos centrales de la disciplina, pero esta vez propiciando un primer acercamiento a los contextos de inserción laboral en los cuales se desarrolla el quehacer del trabajo social (Programa de asignatura TSL 150, 2021). En este contexto, los contenidos del curso incluyen los conceptos de necesidades humanas, desarrollo humano sustentable (PNUD, 2012), epistemologías y desarrollo científico moderno (Durkheim, 1986; Berger y Luckman, 1968; Fromm, 1962), la técnica de la observación (Taylor y Bogdan, 1987), y la política social como contexto de la intervención del trabajo social, entre otros. Respecto de la estrategia metodológica, encontramos la incorporación de instancias de cátedra y taller, aunque en este caso el taller buscará propiciar procesos de reflexión, análisis y aprendizaje colectivo a partir del vínculo entre la acción (la práctica) y los contenidos abordados en la asignatura (Programa de asignatura TSL 150, 2021). Vinculación teoría-práctica que se nutre del desarrollo, en el marco del taller, de las "prácticas de observación", a partir de la inserción de las y los estudiantes en espacios institucionales u organizacionales donde se despliega el quehacer del trabajo social durante los meses de septiembre a noviembre, por un periodo de cuatro horas semanales. A través del taller, y del desarrollo sistemático de registros de observación, es que se busca propiciar un acercamiento reflexivo, analítico y crítico a los procesos de intervención social realizados en espacios institucionales y/u organizacionales, así como en contextos territoriales específicos. Finalmente, tanto en esta asignatura como en el caso de Fundamentos I, encontramos la participación de un equipo conformado por un mínimo de tres profesores o profesoras para el despliegue de las distintas instancias de aprendizaje.

Adaptaciones e innovaciones en contexto de crisis sociosanitaria y virtualidad

Taller de Fundamentos I

Tal como mencioné anteriormente, durante el año 2020 la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social I introdujo, como innovación metodológica, la instancia de taller, decisión que fue adoptada antes del inicio de la pandemia, con el fin de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de carácter más particularizado, a partir de la distribución del curso en tres grupos de no más de veinte estudiantes por profesor/a. De esta manera, y a través de cada taller, se buscaba propiciar un acompañamiento y seguimiento más personalizado de la formación de las y los estudiantes al ingresar a la carrera, considerando capitales culturales diferenciados y trayectorias de formación secundaria disimiles que se

expresan en dificultades para la producción de textos académicos, así como en la comprensión lectora. Es en este escenario previo a la irrupción de la pandemia por covid-19 que la incorporación de la metodología de taller se concibió como una estrategia relevante no solo para fomentar aprendizajes colaborativos, sino también para profundizar el diálogo entre la teoría y la práctica, principalmente a través de ejercicios que permitieran el análisis de la realidad social a partir de categorías conceptuales claves abordadas en el transcurso de las cátedras. Lo anterior tomando en cuenta las posibilidades que el taller, entendido como instrumento de enseñanza-aprendizaje, otorga a la hora de fomentar habilidades cognitivas, comunicativas y discursivas asociadas al 'diálogo, la narración, la exposición y la negociación', entre otras (Rodríguez, 2012, p. 16).

Sin embargo, al iniciar el año académico 2020, el equipo de profesores y profesoras de la asignatura se vio enfrentado al desafío de adaptar la propuesta de taller a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la irrupción de la crisis sociosanitaria por covid-19. Tal adaptación supuso cambiar la modalidad del taller, desde la presencialidad a la virtualidad, a través del uso de la plataforma zoom. Tal decisión implicó asumir riesgos e incertidumbres asociadas a la ausencia de experiencias previas vinculadas al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje remotos, situación no obstante compartida para el caso de profesores y estudiantes. A lo anterior se sumó los efectos de las medidas de flexibilización académica adoptadas por las autoridades universitarias como respuesta a las problemáticas de conectividad experimentadas por gran parte de los hogares en el país. De estas medidas, la más relevante fue la liberación de los requisitos de asistencia, considerando su impacto en los grados de participación en las instancias de taller, lo cual limitará sustancialmente las posibilidades de desarrollar procesos sistemáticos y permanentes de discusión y diálogo colectivo. Por todo lo anterior, la innovación que representaba el "taller de fundamentos I" se readaptará a las condiciones imperantes, centrándose en la exposición y explicación de los contenidos por parte de cada profesor/a en el taller respectivo, con el fin de generar un insumo extra que pudiera contribuir a los procesos de comprensión lectora, reforzando conceptos clave, y generando preguntas y ejemplos, así como ejercicios optativos, a través de los cuales las y los estudiantes pudieran distinguir y analizar la presencia e incidencia de los conceptos teóricos que estaban siendo abordados en las instancias de la catedra.

Durante 2021, el "taller de Fundamentos I" fue nuevamente implementado, todavía de forma remota, aunque esta vez con una experiencia acumulada por parte de profesores, profesoras y estudiantes, sumado a mejores condiciones de conectividad a raíz de las medidas implementadas por las

instituciones de educación superior desde 2020 con el fin de facilitar el acceso a internet de sus respectivos estudiantes. De esta manera, encontramos que, si bien los requisitos de asistencia continuaron suspendidos, fue posible contar con mayor presencia de estudiantes en sala, y de forma más regular, lo que permitió generar procesos más sostenidos y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, se propiciaron en el taller instancias de conversación y reflexión en común, con una participación más activa de las y los estudiantes en la plataforma zoom, principalmente a través del uso de audio, pero también del chat. Sin embargo, cabe señalar la presencia de igual modo de estudiantes en sala con cámaras apagadas sin hacer uso ni del audio ni del chat, siendo difícil identificar si tal situación se debía a problemas de conectividad, a falta de interés o indiferencia frente a las dinámicas del taller. En estos casos es cuando se advertía los límites impuestos por la virtualidad a la hora de tomar contacto e interactuar con los estudiantes dada la distancia y la ausencia de proximidad.

Coloquios y prácticas de observación virtuales

La segunda innovación metodológica introducida en las asignaturas de fundamentos del trabajo social I y II fue el desarrollo de distintos "coloquios virtuales", instancias que buscaron generar posibilidades de conocimiento e interacción con representantes del trabajo social a nivel nacional e internacional. El primero de ellos se desarrolló a finales del curso de fundamentos del trabajo social I durante el primer semestre de 2020, en el marco de la indagación y problematización que realiza la asignatura respecto a la trayectoria histórica del trabajo social y de sus desarrollos contemporáneos. En este marco, y en aras de diversificar y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las condiciones impuestas por la pandemia por covid-19, surgió la idea de generar una instancia de encuentro colectivo en la cual poder contar con la participación de exponentes internacionales del trabajo social para ampliar la mirada del desarrollo de la disciplina más allá de las particularidades nacionales. En contexto de virtualidad, tal idea aparecía novedosa y factible, considerando la modalidad remota que las instituciones de educación superior estaban implementando independientemente del lugar. En este caso, encontramos que la virtualidad apareció como una posibilidad significativa para propiciar instancias de encuentro y conocimiento con exponentes y experiencias internacionales asociadas a la disciplina y profesión del trabajo social, estrechando distancias y favoreciendo intercambios académicos que en circunstancias de presencialidad hubiesen implicado mucha mayor complejidad. De este modo, y frente a las posibilidades y oportunidades abiertas por la virtualidad, decidimos realizar un primer "coloquio virtual internacional", contando con la participación de representantes de la disciplina de Estados

Unidos, Hong-Kong y África, instancia que buscó propiciar el desarrollo de una mirada amplia y diversa de la formación y quehacer del trabajo social según realidades socioeconómicas y culturales diferentes.

El gran interés, motivación y novedad que la instancia de coloquio generó entre las y los estudiantes nos llevaron a proyectar su repetición en la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social II, en tanto que observamos que los "coloquios virtuales" podían constituirse en una modalidad significativa de utilizar para el desarrollo y adaptación de las "prácticas de observación". Al respecto, cabe señalar que la realización del "taller de fundamentos II" durante el segundo semestre de 2020 se constituía en un gran desafío para el equipo de profesores responsables de la asignatura, pues dicha estrategia, tal como fue expuesto al inicio del capítulo, se desplegaba en directa articulación con la inserción de las y los estudiantes en espacios institucionales y organizacionales a través de las llamadas "prácticas de observación" orientadas al conocimiento in situ del quehacer profesional del trabajo social. De esta manera, el taller se constituía en un espacio de reflexión colectiva respecto de tales experiencias de inserción, las cuales a su vez debían ser descritas y analizadas en los respectivos "registros de observación" que cada estudiante debía entregar en el taller tras sus visitas a terreno. Sin embargo, frente a las restricciones impuestas por la pandemia, las prácticas de observación debieron ser suspendidas, lo que implicó pensar en estrategias alternativas que permitieran a las y los estudiantes de primer año de la carrera realizar una primera aproximación al quehacer del trabajo social.

Por consiguiente, y considerando la experiencia positiva de realización del coloquio virtual internacional desarrollado en la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social I, y su buena acogida entre las y los estudiantes, es que decidimos desplegar una serie de "coloquios virtuales" con la participación de trabajadores sociales en ejercicio según distintos campos de intervención (salud, niñez, vivienda, entre otros). En estas instancias, las cuales contaban con la participación de entre dos a tres profesionales según cada campo, donde tenían la oportunidad de realizar una exposición de su quehacer profesional, distinguiendo la articulación entre fenómenos, problemáticas, sujetos y políticas sociales; para luego dar paso a una instancia de plenario donde las y los estudiantes podían realizar distintas preguntas, ya sea a través del audio y/o del chat. Después de cada coloquio, y como parte de las actividades contempladas en el taller de la asignatura, las y los estudiantes debían realizar un registro de descripción y análisis de los contenidos de cada coloquio según las directrices entregadas por los profesores de cada taller, como forma de dar continuidad a los registros de observación asociados a las prácticas. En base a los coloquios y los análisis desarrollados a partir de los registros, las y los estudiantes debían finalizar el

taller de fundamentos II con una "cápsula audiovisual" a través de la cual pudiesen dar cuenta de la investigación de un fenómeno de interés a partir de lo conocido en los coloquios y sus propias reflexiones. Como es de esperar, las capsulas audiovisuales también se constituyeron en una innovación metodológica significativa durante el contexto de crisis sociosanitaria pues permitieron readecuar los formatos de elaboración de los trabajos finales del taller y de la práctica de observación a los contextos de virtualidad y del lenguaje audiovisual. En este sentido, la elaboración de las cápsulas audiovisuales se constituyó en una estrategia coherente en el contexto de procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidad remota. Por otra parte, su confección propició el aprendizaje y creatividad de las y los estudiantes a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación, lo que fue reforzado a través del trabajo grupal, donde conocimientos y posibilidades de acceso diferenciados pudieron ser compartidos y complementados.

Durante el 2021 los coloquios virtuales continuaron, aunque con menor frecuencia, donde en el marco de la finalización del curso de Fundamentos del Trabajo Social I, se realizó un coloquio internacional que contó con la participación de un académico de Alemania; mientras que, en el segundo semestre, en el marco de la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social II, se realizó un coloquio virtual con profesionales insertos en contextos municipales de la región. En este caso, encontramos la realización de solo un coloquio con profesionales debido a que las "prácticas de observación" fueron reanudadas a través de una nueva modalidad, donde duplas o tripletas de estudiantes tuvieron la posibilidad de establecer comunicación y contacto con distintos profesionales insertos en diversas instituciones, programas y organizaciones, tanto dentro como fuera de la región. A través de esta modalidad de asignación a prácticas de observación virtuales, se buscó propiciar instancias de comunicación y encuentro virtuales con profesionales en ejercicio con el fin de conocer e indagar, a través de primera fuente, acerca de los procesos de intervención del trabajo social. Junto con lo anterior, se retomaron los talleres de fundamentos II de forma más sistemática, así como el desarrollo de los registros de observación a partir de las instancias de encuentro y diálogo con los respectivos profesionales, incluyendo los procesos de investigación y análisis de fuentes secundarias emprendidas por las y los estudiantes.

De las adaptaciones e innovaciones descritas previamente, cabe reflexionar sobre lo acontecido en la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social II, particularmente en lo que respecta al despliegue del taller y de las prácticas de observación, dadas sus implicancias en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un primer punto a comentar es que si bien el reemplazo de las prácticas de observación in situ por los coloquios virtuales

permitió dar continuidad a los procesos de aproximación al quehacer profesional del trabajo social, tal conocimiento resultó difícil de aprehender y materializarse para las y los estudiantes, quienes sólo contaban con el relato de las experiencias de los profesionales invitados, sin posibilidades de advertir e identificar las manifestaciones de tales contenidos en sujetos, grupos, contextos o territorios particulares. Tales dificultades se apreciaban en los registros de observación elaborados por las y los estudiantes, en los cuales no se lograba profundizar en la relevancia, manifestación y centralidad de distintos contenidos asociados a los procesos de intervención en los que participa el trabajo social, según lo expuesto en el relato de las y los profesionales. La situación varía en cierta forma durante 2021, cuando se reanudan las prácticas de observación en modalidad virtual a través del contacto establecido entre las y los estudiantes con profesionales en distintos contextos de inserción laboral de forma más sistemática. En este caso, nos encontramos con un escenario más propicio para la profundización del conocimiento adquirido respecto a los procesos de intervención social asociados al quehacer del trabajo social. Lo anterior dadas las posibilidades de establecer una conversación más directa, constante y personalizada con distintos trabajadores sociales, a través de entrevistas y distintas instancias de comunicación, facilitándose una aproximación de mayor densidad al ejercicio profesional. En este caso, el medio de conocimiento continuó siendo el relato de los profesionales, lo que claramente todavía impedía aprehender de forma más concreta los elementos y factores involucrados en los procesos de intervención social. Sin embargo, las mayores posibilidades de comunicación con las y los profesionales permitió, en algunos casos, ahondar en los conocimientos, a través del planteamiento de distintas preguntas, o a través del abordaje de distintas interrogantes y observaciones comunicadas a las y los estudiantes a través de la retroalimentación de sus registros de observación.

Desafíos y aprendizajes para la formación profesional

La realización de este texto me ha permitido recapitular, de forma detallada, las distintas adaptaciones e innovaciones metodológicas introducidas en los procesos de formación de estudiantes de primer año de la carrera de trabajo social durante los años 2020 y 2021 como respuesta a los desafíos impuestos por la crisis sociosanitaria por covid-19. A través del análisis de las experiencias desarrolladas en las asignaturas de Fundamentos de Trabajo Social I y Fundamentos de Trabajo Social II, se ha podido analizar con mayor detalle y especificidad sobre las implicancias de los desafíos impuestos por la virtualidad para la formación universitaria, particularmente en los que respecta al despliegue, calidad y efectividad de los procesos y experiencias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es posible advertir que a casi tres años desde el inicio de la pandemia por covid-19, y habiendo

retomado la relativa normalidad de las rutinas individuales y colectivas, tanto la flexibilidad como la creatividad para hacer frente a las circunstancias impuestas por la crisis sociosanitaria y la virtualidad se constituyeron simultáneamente en desafíos como aprendizajes a la hora de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en circunstancias excepcionales. En este contexto, y a partir del caso de las asignaturas analizadas en este capítulo, encontramos que tanto los coloquios como los encuentros virtuales con profesionales, se constituyeron en innovaciones significativas que permitieron dar cierta continuidad a los procesos de práctica de observación, principalmente en lo que respecta a la posibilidad de tomar contacto y conocer, aunque sea de forma indirecta, el quehacer profesional de trabajadores sociales insertos en contextos institucionales, políticos y territoriales específicos. Tal innovación metodológica representa una nueva estrategia disponible, la cual se proyecta puede contribuir a complementar y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en modalidad presencial.

Sin embargo, es necesario reconocer, tal como lo dije en secciones anteriores, que la flexibilización del formato de práctica desde la presencialidad a la virtualidad no estuvo exento de complejidades, considerando las dificultades experimentadas por las y los estudiantes para poder asir, de forma concreta, lo que trabajadores sociales hacen, es decir, el quehacer profesional in situ, al no poder presenciar las instancias y espacios de interacción a través de los cuales se despliegan los procesos de intervención social, lo que claramente se advertía en los registros de observación. Frente a lo anterior, las y los profesores nos encontramos particularmente desafiados y desafiadas a lograr estimular y reforzar la curiosidad y análisis de las y los estudiantes frente a los conocimientos adquiridos en las instancias de encuentro y comunicación con los respectivos profesionales, tanto a través de las instancias colectivas del taller, pero principalmente, al retroalimentar sus registros de observación. Curiosidad y profundización analítica que en muchos casos vino a ser alcanzada al confeccionar sus cápsulas audiovisuales de finalización del taller y práctica de observación, donde finalmente, algunos/as estudiantes lograban dar cuenta del encuadre de los procesos de intervención distinguido factores políticos, institucionales, territoriales, así como las características y particularidades asociadas a los grupos y sujetos de intervención a propósito de los fenómenos de interés a ser investigados. En este sentido, las cápsulas se constituyeron en un aprendizaje e innovación significativa, proyectándose también como una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje y de evaluación disponible para las y los profesores, al considerar cómo la elaboración de las cápsulas, principalmente a través del trabajo en grupo, propician el aprendizaje e incorporación activa de las tecnologías de la información y comunicación por parte de las y los

estudiantes a la hora de plasmar y vehicular sus aprendizajes, fomentando la síntesis de conocimientos y la creatividad.

Por último, no es posible concluir este capítulo sin reconocer que el mayor desafío de las innovaciones metodológicas emprendidas durante el contexto de pandemia por covid-19 fue la virtualidad. Al respecto, si bien fue posible descubrir y apreciar que las instancias virtuales, por ejemplo, los coloquios internacionales y nacionales, representaban espacios de encuentro e interacción significativas, constituyéndose en un medio para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que permitían salvar distancias y tiempos con otros lejanos, de todas formas, se aprecian nudos críticos, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de los talleres. Talleres que en formato presencial permiten una mayor fluidez de la comunicación y participación, pero que requieren de mayor estructuración y direccionalidad en contexto de virtualidad. Un punto crítico a reconocer aquí es el hecho de que los formatos virtuales hacen más fácil la desconexión y desinterés de las y los estudiantes, quienes no se encuentran obligados a encender sus cámaras o expresar opinión, lo que por supuesto se ve agravado por el efecto de las desigualdades de acceso y calidad de la conexión a internet, y de las condiciones del propio entorno de la vivienda y el hogar, algo de lo cual las y los docentes no podemos hacernos cargo, pero que claramente necesita ser reconocido a la hora de decidir desplegar o incluir estrategias de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual.

Referencias bibliográficas

Arendt, H., Cruz, M., y Novales, R. G. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beck. U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*, Paidós.

Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La Construcción Social de La Realidad*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.

Carballeda, A. (2002) *La intervención social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Durkheim, E. (1986). *Las Reglas del Método Sociológico*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (1962). Marx y su Concepto del Hombre. México D.F: Fondo de Cultura Económica

Giannini, H. (1997). *La reflexión cotidiana*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile

Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid.

Lechner, N. (2002). *Las Sombras del Mañana*. Lom Ediciones.

Matus, T. Aylwin, N. y Forttes, N. (2004). *La reinvención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del trabajo social chileno 1925-1965*. Santiago Chile: Escuela Trabajo Social PUC.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2012). Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: el Desafío de Repensar el Desarrollo.

Programa de Asignatura TSL 140 Fundamentos del Trabajo Social I. (2021). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Escuela de Trabajo Social. Carrera de Trabajo Social.

Programa de Asignatura TSL 150 Fundamentos del Trabajo Social II. (2021). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Escuela de Trabajo Social. Carrera de Trabajo Social.

Propuesta de Actualización Curricular de la Carrera de Trabajo Social (2021). Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Incertidumbre en la intervención social: tensiones y aprendizajes desde la formación universitaria de la práctica profesional en contexto de pandemia por covid-19

Yesika Herrera Soto
Claudio Montero Urrutia
Giannina Sáez Ulloa

Introducción

La emergencia sociosanitaria a causa del covid-19, declarada emergencia de salud pública de preocupación internacional y pandemia por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020), cobró innumerables vidas humanas a nivel mundial, mostrando su primera aparición en Chile durante el mes de marzo del año 2020. Esto nos enfrentó a una amplia complejidad social y a un gran desafío para la formación profesional y disciplinaria del trabajo social, en primer lugar, para tomar el pulso de la configuración del contexto emergente a nivel nacional y local y, en segundo lugar, para re-conocer las condiciones de posibilidad para el ejercicio y quehacer profesional en contextos inéditos para el oficio en tiempos contemporáneos.

Estos desafíos se fueron configurando de manera particular en el contexto de las prácticas profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), las cuales se mantuvieron vigentes durante los años 2020 – 2021, periodo en el cual la principal estrategia sanitaria, a nivel nacional, fue de control y contención de la emergencia, a través del confinamiento y distanciamiento físico. En este contexto fue necesario revisar la Propuesta Pedagógica de Práctica[3] y realizar ajustes acordes a las condiciones de posibilidad de los diversos agentes e instituciones y/u organizaciones sociales partícipes del proceso de formación profesional. Esto propició el desarrollo de modalidades diversas de práctica, las que fueron tomando cuerpo y carácter en la medida que se fue gestando el proceso, desarrollando prácticas remotas, prácticas presenciales y prácticas híbridas.

[3] La propuesta pedagógica para las prácticas integradas, fue elaborada como una guía para el desarrollo de las prácticas profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV, contando con la participación del equipo docente año 2009 – 2010, compuesto por un total de 11 docentes de la Escuela de Trabajo Social.

Al mismo tiempo, el equipo docente responsable de guiar la práctica[4], valora para la toma de decisiones respecto de qué y cómo guiar el proceso formativo en este contexto, las condiciones de posibilidad de llevar a cabo una práctica en cada espacio institucional. Lo que implicó un diálogo y evaluación conjunta con los actores institucionales. En este proceso, se consideró fundamental remirar la Propuesta Pedagógica para la Práctica Integrada, entendiendo ésta, como la base orientadora del modelo de prácticas implementada en la escuela de trabajo social. Desde allí que la

> Práctica Integrada se constituye en una intervención consciente, intencionada y reflexiva en la realidad social, cuyo objetivo final es la transformación social y sus procesos se hacen operantes mediante el desarrollo de un marco teórico metodológico y de discernimiento ético, como, asimismo, por el diseño y la programación desde y para una realidad específica. (Arancibia, et al., 2010).

Desde esta concepción van surgiendo las primeras interrogantes frente a este contexto de confinamiento y distanciamiento social; ¿es posible seguir sosteniendo el propósito de la intervención y de la formación de la intervención social bajo el contexto de confinamiento y distanciamiento físico?, ¿es posible sostener la modalidad de trabajo en equipo con las y los estudiantes, que venimos desarrollando por más de una década?

Tal como se señala en dicha propuesta pedagógica,

> "los/as estudiantes conforman equipos de práctica, los cuales están integrados por estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera que se insertan en un mismo centro de práctica, quienes tienen el desafío de conformar un trabajo en equipo, capaz de comprender los fenómenos sociales presentes en la realidad y desarrollar respuestas pertinentes a las necesidades de los distintos grupos sociales y actores involucrados". (Arancibia et. al, 2010, p.26).

Estas prácticas tienen una temporalidad que se acopla con el año académico, es decir, inician durante el mes de marzo y finalizan a inicios del mes de diciembre, proporcionando condiciones para proyectar un proceso interventivo lo más cercano posible a las realidades sociales con las que se vinculan.

En el contexto de alta complejidad y plena contingencia por la pandemia, la primera apuesta que realizamos como equipo docente, fue comprender que la formación de prácticas profesionales, en el contexto de la emergencia

[4] Equipo compuesto por 8 docentes, con experiencia profesional en distintos campos de intervención, quienes realizan procesos de acompañamiento académico por duplas docentes a los equipos de estudiantes en formación.

sociosanitaria, requería incorporar como condición de base procesos creativos y flexibles, capaces de generar condiciones de adaptación al medio, sin perder los ejes fundamentales de la formación profesional, lo cual se tradujo en ajustes metodológicos según la variabilidad y dinamismo de cada campo de intervención para el desarrollo de la vida pública en contextos situados, vale decir, ajustes metodológicos relativos a los procesos pedagógicos de formación, no obstante, el mayor desafío estuvo en visualizar las posibilidades y limitaciones respecto de los procesos de intervención social, en el marco de las prácticas profesionales para la formación del trabajo social, aspectos interpelados por (1) las condiciones de existencia de la población sujeta a la intervención social, caracterizadas por las diversas deprivaciones de las que son objeto en nuestra sociedad, y (2) por las aprensiones propias de las y los actores inmersos en contexto de complejidad, toda vez que quienes desarrollan intervención social se encontraban, en ese momento, tan expuestos y vulnerables al contagio por covid-19, como la población general.

Bajo estas premisas y el devenir propio de una propagación que inicialmente no contaba con medios de contención claros, la incertidumbre emerge como una categoría de base para pensar la formación profesional y la intervención social, entendiendo esta como una dimensión fundamental para comprender la pluralidad y multidimensionalidad, pero también la ambivalencia, aleatoriedad y dinamismo propio de las realidades sociales (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2006).

En este sentido, la incertidumbre implica el cuestionamiento de certezas, la instalación de la duda y el temor frente a escenarios sociales complejos e imprevisibles, como los vividos en tiempos de pandemia, frente a ello se observan múltiples desafíos para la formación profesional y disciplinaria, siendo relevante el reto que plantea Morin en cuanto a "mantener una incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica" (Morin, 1999, p.8).

La incertidumbre se posiciona entonces como un eje orientador para pensar e implementar procesos interventivos en contextos de formación profesional, caracterizados por el binomio acción/reflexión, concibiendo la incertidumbre como un ciclo continuo de "orden, desorden, interacción, organización" (UNAM, 2006, p.25), otorgando así, oportunidades para asir de manera comprensiva la variabilidad de la transformación y cambios que componen la intervención social, siendo central los desafíos metodológicos para concretar apuestas en contexto de emergencia y re-mirar cómo

incorporamos en los procesos de formación profesional el abordaje de lo incierto y la emergencia de lo inesperado.

Al mismo tiempo, en los procesos formativos asociados a las prácticas integradas, se releva la importancia de articular dimensiones teóricas, metodológicas, instrumentales, éticas y epistemológicas como estrategia para limitar el impacto de la incertidumbre en la intervención social y, de esta manera, abordar el malestar individual y colectivo que se multiplica en nuestras sociedades, donde "daría la sensación de que el proceso histórico que ha llevado a la humanidad y al conocimiento científico a discernir entre las situaciones previsibles e imprevisibles de inestabilidad, siempre vuelve al punto de partida y que hoy en día nos enfrentemos a nuevas situaciones de "riesgo incontrolable" como rasgo característico de la "sociedad de la incertidumbre" (Lozano et. al, 2012, p.405).

En esta línea, durante el año 2022 como equipo docente a cargo de las prácticas integradas, nos adjudicamos e implementamos un proyecto de financiamiento universitario denominado, "Actualización de la propuesta pedagógica para la práctica integrada de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV", enmarcado en el proyecto de innovación 2022 del Programa de Mejoramiento, Innovación e Investigación de la Docencia Universitaria PUCV, esto con la intencionalidad de acceder a aquellos aprendizajes construidos en contexto de pandemia, considerando las experiencias de los diversos actores involucrados, en particular de supervisores/as institucionales, y de los y las estudiantes en práctica de los años 2020 (que durante 2022 cursaron su último año de formación) y 2021, visualizando las interacciones, relaciones y reorganización que se desarrollaron para sostener y posibilitar la continuidad de los procesos de aprendizaje y formación profesional y las intervenciones sociales asociadas a dichos espacios, sin perder su profundidad y soporte.

Para recuperar las experiencias de los distintos actores del proceso, durante el mes de agosto del año 2022, se desarrollaron tres entrevistas grupales; una destinada a estudiantes que cursaron la asignatura de práctica integrada durante los años 2020 y 2021, otra destinada a supervisores institucionales vinculados a la práctica integrada durante los mismos dos años y una tercera dirigida a estudiantes egresados de la carrera, siendo las convocatorias abiertas y voluntarias para cada grupo. La definición de estos actores para recuperar las experiencias de aprendizaje responde a la posición estratégica y central que toman en el proceso de formación profesional, siendo las y los protagonistas de este.

Respecto de la participación de estudiantes, la entrevista contó con un total de once asistentes, todos/as en calidad de tesistas, vale decir, cursando el

último año de formación profesional. Del total de participantes, diez corresponden al género femenino. Por su parte, la entrevista con egresados/as de la Escuela contó con una asistencia total de doce personas, con la presencia de diez participantes mujeres, encontrándose todas/os en ejercicio profesional. Finalmente, la entrevista dirigida a supervisores/as institucionales contó con una asistencia de siete profesionales todas mujeres. Las entrevistas fueron transcritas literalmente[5], resguardando todas las consideraciones metodológicas del análisis de contenido.

Habiendo concluido la ejecución del proyecto, es posible señalar aprendizajes significativos que se fueron desarrollando en el contexto descrito, relevando por ejemplo la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en su doble uso; por un lado, en el proceso formativo en aula y por otro en la intervención directa en cada uno de los campos de intervención social. Ahora bien, como contracara de este proceso, se visualiza la emergencia de tensiones vinculadas a las dimensiones de lo social; ético-político, teórico-metodológica y técnico-operativo para el ejercicio del trabajo social contemporáneo (Prieto y Romero, 2009), las que pueden agruparse en (1) dificultades para acceder a una relación cara a cara con las/los sujetos de intervención y su consecuente establecimiento de vínculos profesionales y relaciones de confianza, (2) trabajo colaborativo y de equipo, considerando que parte de los integrantes de los equipos de estudiantes no se conocían de manera presencial, (3) los desafíos asociados a pensar y comprender un territorio sin poder transitarlo de manera física-espacial, (4) la articulación de conocimientos y reflexión de distintos agentes y (5) respecto de las/los profesionales en formación que a su vez son actores/sujetos de las realidades en que la incertidumbre se instala, vivenciando la pandemia desde un ejercicio reflexivo que les convocó de manera permanente a la problematización desde la formación disciplinaria.

La recuperación de estas reflexiones se constituye en una oportunidad para visibilizar aprendizajes, desafíos y tensiones que conformaron los contextos de formación e intervención en trabajo social en tiempos de pandemia, siendo fundamental intencionar ejercicios de inflexión que posibiliten ajustar de manera asertiva la propuesta pedagógica asociada a los procesos de práctica profesional en el actual contexto social. Lo anterior, frente a los desafíos del contexto post pandémico, entendido como una nueva normalidad, que constituye una invitación para la disciplina en términos de incorporar las adecuaciones y nuevas formas de ejercicio y formación

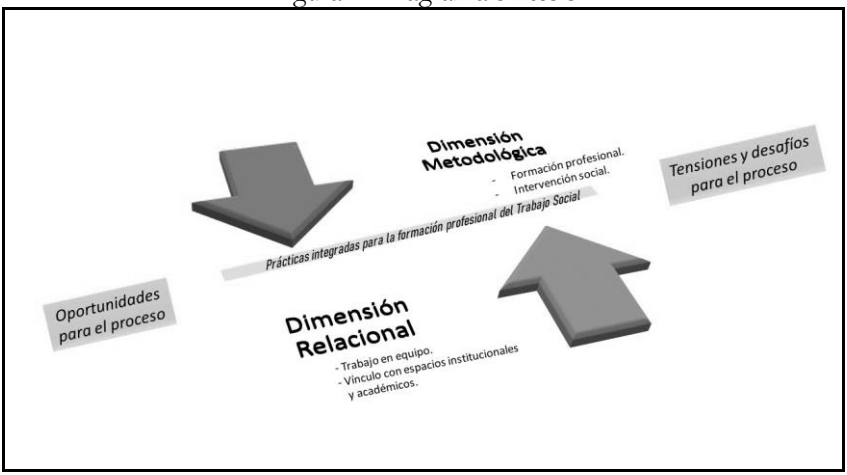
[5] El proceso de transcripción, entre otras actividades, fue realizado por dos estudiantes tesistas de Trabajo Social, que participaron en el proyecto en calidad de ayudantes, vaya todo nuestro agradecimiento por su aporte en este esfuerzo colectivo.

profesional que se implementaron durante la emergencia sociosanitaria y distanciamiento social, donde "esta nueva normalidad, más que el restablecimiento del régimen anterior supondrá cambios y definición de nuevas normas de funcionamiento social y comunitario" (Nomen, 2021, p.57).

Principales resultados de la investigación: tensiones, aprendizajes y desafíos de la formación en tiempo de pandemia

De los resultados obtenidos, es posible visualizar dos dimensiones centrales que permiten organizar la experiencia y aprendizajes de las y los implicados; dimensión metodológica y dimensión relacional, las cuales se vieron interpeladas por tensiones y desafíos propios del proceso, ámbitos que presentamos de manera gráfica y sintética en la imagen siguiente:

Figura 1: Diagrama síntesis



Fuente: elaboración propia, 2023.

Dimensión metodológica

La metodología, en tanto conjunto de técnicas, herramientas y enfoques definidos para aproximarnos a la diversidad de realidades sociales, se posiciona como una dimensión significativa en la recuperación de los aprendizajes desarrollados en contextos de incertidumbre, pudiendo visualizar su abordaje en dos ámbitos que, si bien están íntimamente ligados, requieren de una diferenciación en términos analíticos: formación profesional e intervención social.

Sobre la formación profesional

En cuanto a los aspectos pedagógicos para la formación profesional, emerge en el relato de las y los estudiantes la relevancia de contar con procesos de acompañamiento sistemáticos por parte de la supervisión institucional y docente. En este sentido se valora y expone como una necesidad la fluidez y articulación del intercambio disciplinario y profesional del trabajo social con las figuras de supervisión, cuya principal característica está asociada al conocimiento acumulado desde la experiencia, lo cual se observó amplificado en contexto de incertidumbre, en particular con la supervisión institucional, toda vez que ésta se vio tensionada por las altas cargas laborales que las y los profesionales fueron experimentando en los diversas áreas de intervención, tomando un lugar especial el campo de salud, el cual se reconoce como un campo de intervención de "primera línea" en contexto de crisis sociosanitaria, configurando un inesperado escenario con nuevos desafíos para los procesos de formación profesional, donde se reconoce que un elemento relevante para lograr desarrollar aprendizajes significativos, desde las y los estudiantes, fue la proactividad con la que logran desenvolverse en el espacio institucional:

> *y a veces parecía ser que no habían 'muchas cosas por hacer' y eso afectaba la proactividad y lo que buscaba o lo que podría hacer dentro de los límites que el supervisor necesitara, que creo que en salud se dio más claro en los últimos años, porque el supervisor tenía muchas cosas que hacer, entonces uno tenía que buscar que cosas hacer para poder apoyar al supervisor dentro de lo que uno podía o no hacer* (entrevista tesistas)

En la actualidad y observando con distancia lo descrito, reconocemos la relevancia y valoración de que la supervisión institucional disponga de un contexto material (tiempo y espacio físico) y de disposición formativa para el desarrollo de un acompañamiento, pedagógico constante y sistemático de los y las estudiantes. Lo anterior hace posible proyectar procesos formativos efectivos y colaborativos que contribuyen a un mejor enfrentamiento de los desafíos correspondientes a los contextos sociales en los que se desenvuelve el trabajo social, donde la capacidad de adaptación y flexibilidad de los diversos actores es central.

> *no sé si la Escuela al momento de elegir los supervisores considera la extremada carga laboral que tienen algunos, porque eso fue lo que nos pasó en mis dos prácticas, nuestras supervisoras tenían una extremada carga laboral… era una carga laboral tremenda lo que no permitía que fluyera el proceso de práctica con nuestro equipo* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Este escenario apertura un nuevo aprendizaje al reconocer la tensión que emana de la autonomía de las y los estudiantes en los procesos de formación profesional, toda vez que las instituciones en tiempos de crisis sociosanitaria, al ver limitados los espacios de acompañamiento pragmáticos, amplificaron los contextos de autonomía para los equipos de práctica integrada, lo cual es visto por estudiantes, de manera simultánea, como una oportunidad y a su vez como una dificultad, esta última a propósito de las expectativas asociadas a la guía y al desarrollo de procesos de formación directivos.

> *sé que no tengo que buscar prácticas paternalistas, pero en un momento de práctica, de guía… necesitamos certezas en algún momento, y ahí en un momento en que te digan sabes que: 'Quédate con esto' y que ese momento ¡ojalá! no sea la última vez que veas a tus profes antes de la entrega* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Lo anterior proporciona la oportunidad de observar las expectativas que se configuran en torno al acompañamiento docente en el desarrollo de las prácticas profesionales, valorando la capacidad de cuestionar y problematizar la realidad que se observa y en la que se participa, pero del mismo modo demandando una guía y acompañamiento que proporcione respuestas pertinentes a las cuestiones que van emergiendo en la experiencia de práctica.

> *personalmente buscaba alguien que me pudiera guiar desde lo profesional -más allá de qué son las duplas que me está evaluando- entonces muchas veces tuve que buscar el camino principalmente sobre dilemas éticos en las prácticas… preguntarles directamente ¿qué haría usted como profesional? Quiero saber en su posición -bueno yo sé que tengo que descubrirlo y aprender- pero quiero escuchar a alguien que ha estado trabajando y ha tenido una larga trayectoria laboral, y decirme que habría hecho usted: 'está bien', ¿estoy tan perdida? o estoy pensando 'No sé'… Entonces yo desde la dupla docente buscaba eso, buscaba una guía profesional que se pusiera en los zapatos… no que te digan 'es que podrían buscar por ahí a lo teórico' 'podrían hacer esto', pero sigue siendo ambiguo, sigue siendo abstracto, y yo buscaba seguridad, despejar la duda. Pero bueno es parte del aprendizaje y era lo que a veces uno esperaba* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

En este punto se visualiza otra tensión; la complejidad de integrar conocimientos y contenidos de la práctica tratados en modalidad virtual, refiriendo particularmente la vinculación necesaria de establecer entre los contenidos abordados en contextos de taller (que se desarrollaron por un largo periodo en modalidad remota) con la realidad social en la que se

insertaban (la cual se presentó para algunos equipos de práctica en modalidad híbrida, esto es presencial y remota).

> *considerando el contexto de pandemia y el tema de la virtualidad, era igual complicado comprender altiro lo que se nos estaba enseñando en taller* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Visualizamos en lo anterior una tendencia a escindir lo académico de lo institucional, en una suerte de recreación de la anacrónica concepción de separación entre teoría y práctica. Cuestiones que son problematizadas por las y los propios estudiantes al remirar y reflexionar sobre la experiencia y aprendizajes obtenidos en las prácticas desarrolladas en contextos de incertidumbre por pandemia y que, por supuesto, se constituyen en un elemento que debe ser integrado en los procesos y programaciones docentes, teniendo a la vista los desafíos de la temporalidad de implementación de las prácticas, en que se requiere articular de la manera más armónica posible, los tiempos institucionales con los tiempos académicos y por sobre todo, lograr instalar en el estudiantado que todos los procesos guiados en contextos académicos, dicen relación con generar condiciones reflexivas – analíticas para la inserción, estudio e intervención de las realidades observadas.

> *yo creo que dado la forma en la cual se da la relación entre profesores, estudiantes y supervisores, como que siento que los profesores tienen exigencias que son netamente académicas, que a las instituciones no les interesa si sabemos o no, entonces claro nosotros estamos haciendo cosas que son exclusivamente para el taller… el taller es un soporte para nuestra práctica y no viceversa, no la práctica un soporte del taller, entonces cuando en la práctica decimos 'hacemos cosas netamente para el taller' yo creo que nos referimos a esas cosas* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Lo anterior se configura como un desafío para la formación profesional, en la medida que en este discurso los estilos de supervisión (desde la institución de práctica y desde el equipo docente) se identifican como un problema más que como una oportunidad para enriquecer el proceso de práctica. Aspecto que tiene mayores posibilidades de desarrollo con supervisores/as institucionales que se posicionan desde un trabajo social que requiere una articulación estrecha en la relación conocer-hacer, y con estudiantes que logren profundizar de manera comprensiva en torno a dicha dialéctica de la intervención social.

Al mismo tiempo, respecto de las formas de trabajo posible entre supervisor/a institucional y supervisor/a docente se generan sugerencias

interesantes desde las y los supervisores institucionales entrevistados, que pueden facilitar este proceso de aprendizaje.

> *quizás considerar aumentar las reuniones con los profes supervisores o no sé cómo intencionar la metodología, que tiene relación a poder concretarse un poquito más, tener más reuniones periódicas, considerando igual lo que dijo una colega que también me vi reflejada, en que igual hubo un estrés de por medio, ha habido aprendizajes respecto a la inserción de estudiantes, pero también eso generó en los equipos que nosotros tuviéramos que re organizar el trabajo, tener a una persona puntual ahí supervisando a los chicos y eso también fue carga laboral, pero eso… cómo incorporar ese aprendizaje de aumentar las supervisiones o los encuentros entre docentes y supervisores de práctica* (Entrevista a Supervisores/as, Comunicación Personal, 2022)

Finalmente, un aspecto relevante que rescatamos se relaciona con profundizar el vínculo entre ambas supervisiones, fortaleciendo canales de comunicación y la articulación entre los requerimientos académicos e institucionales, para facilitar su integración desde una lógica de complementariedad, que facilite el desarrollo de los procesos de intervención desplegados desde los equipos de estudiantes en práctica.

Sobre la intervención social

En la dimensión metodológica, otros ámbitos que emergen con fuerza desde los aprendizajes identificados en la asignatura de prácticas integrada fueron aquellos ligados a los procesos de intervención social, toda vez que ésta debió ser implementada en contextos de restricción e incertidumbre, generando inicialmente dudas respecto de las condiciones de posibilidad para desarrollar de manera rigurosa, tanto los procesos de intervención social, como los procesos de formación profesional.

En este punto destaca la valoración por la capacidad de adaptación y ajuste metodológico para aproximarse a realidades particulares y levantar propuestas de intervención desde modalidades híbridas, donde la tecnología y en particular las tecnologías de información y comunicación (TIC) se instalan como una oportunidad para dinamizar los procesos interventivos, innovando en herramientas que facilitaran un eje central de la intervención social, como lo es la participación de las y los sujetos de intervención. Aspecto central, toda vez que, en los periodos de mayor restricción de presencialidad y contacto físico, como lo fueron las cuarentenas obligatorias, la incorporación de estas herramientas posibilitó acceder a dichas realidades, reconociendo las limitaciones propias del contexto digital

- remoto, pero a su vez, observando como estas herramientas viabilizaron mantener el desarrollo del ejercicio profesional para el trabajo social.

De este modo, las y los estudiantes fueron incorporando en sus propuestas metodológicas para el diseño de intervención el uso y adaptación de las TIC, destacando: redes sociales, aplicaciones, programas y plataformas digitales, material audiovisual e ilustrativo, siendo reconocidos en la actualidad como herramientas que se han integrado como parte de las posibilidades para el ejercicio profesional, considerándolas herramientas dinámicas, amigables y atractivas para distintos grupos etarios y generacionales.

> *un aprendizaje super significativo de las prácticas online fue aprender a usar las redes sociales y los programas… me impulsaron a aprender sobre estas nuevas tecnologías, a perderles el miedo y cómo ver posibilidades para realizar intervenciones* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Siendo este escenario, un contexto en el cual se dieron condiciones para desarrollar procesos innovadores, creativos y flexibles para acercarse a aquellas realidades limitadas materialmente, donde el territorio y el establecimiento del vínculo profesional cara a cara no estaba dentro de las posibilidades inmediatas.

> *era como la oportunidad de poder innovar ya sea en técnicas o desde las herramientas que nos daba la tecnología en tiempos de pandemia y también desde la propia disciplina, tomar esas herramientas y llevarlas desde el trabajo social y además que desde el trabajo social se pueden buscar otras formas para hacer intervención como fueron mucho las cápsulas audiovisuales o buscar otro formato, ya sea lives en instagram y usar todas las herramientas disponibles para llegar a esos otros que físicamente no se podía y que debía hacerse de manera virtual* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

En este sentido, es interesante observar como las y los estudiantes reconocen la experiencia de intervención social en contexto de crisis e incertidumbre, como una oportunidad para observar y vivenciar procesos que no tenían abordajes teóricos previos, relevando ciertos campos de intervención social, como lo fue el campo de salud, donde los equipos de estudiantes se vieron enfrentados de manera directa y estrecha a la contingencia ocasionada por una pandemia y su consecuente crisis sociosanitaria.

De este modo, se reconoce que la pandemia enfrentó a los distintos actores participantes de la intervención social, incluidos las y los estudiantes, a la

urgencia, presionando a sus actores para desarrollar y aplicar capacidades y competencias que posibilitaran guiar las intervenciones y sobre todo, teniendo la claridad de la necesidad de flexibilidad y adaptación de los planes de intervención proyectados, generar un escenario en el que fuera posible desplegar de manera metodológica y operativa el acervo de aprendizajes acumulados durante la formación profesional.

> *nosotros igual tuvimos… una ventaja que fue tener y vivir este tema de la pandemia donde tuvimos que ser flexibles en torno a esto y tener que adecuarnos y ver las formas de acercarse a estas realidades* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

> *bueno la pandemia nos dio esta oportunidad… poner la creatividad y la flexibilidad que debe tener el trabajador social en su máximo esplendor y esto si bien como ustedes en primer año y segundo año nos venían diciendo que es necesario la flexibilidad y todo eso en tercero y cuarto tuvimos que aplicarla altiro muy fuerte, y eso lo valoro harto* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Y si bien, al inicio de este proceso de alta incertidumbre surgen diversos cuestionamientos respecto de la factibilidad de llevar a cabo y sostener los procesos de formación profesional y la intervención social desde el trabajo social, hoy al observar con distancia esta época es posible señalar que sí fue posible desarrollar procesos de manera responsable, rigurosa y con carácter disciplinario, reconociendo la relevancia de integrar los aprendizajes obtenidos en contextos virtuales e híbridos al desarrollo de la intervención social en contextos de presencialidad.

> *es como confirmar que es posible hacer cosas independiente del contexto y que uno busca las mil maneras para hacer posible algo y en este caso es intervenir… es positivo que seamos una generación que [considere[que si es posible en tiempos de crisis hacer cosas y quedarse inmóvil no es opción… lo híbrido es posible, entonces para nosotros como generación si es posible no solo lo presencial, entonces es interesante recuperar como establecemos ese equilibrio ahora, porque creo que no podemos olvidar todas las herramientas que se nos han otorgado para intervenir, para involucrarnos socialmente* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Este aprendizaje también es reconocido y valorado por los y las supervisores institucionales en el marco actual de requerir nuevas formas de contacto con los y las sujetas de intervención, pero además como una estrategia propia de un nuevo paradigma cultural.

> *en mi caso, ha sido un aprendizaje y un avance constante, como bien decía hace un rato las generaciones de ahora vienen con otros aprendizajes, con otras competencias que quizás no aparecían hasta hace unos años atrás dentro del perfil de necesidades o de las competencias que tiene que tener un profesional y hoy día si aparecen porque tenemos un cambio de paradigma cultural en todo sentido y uno de esos tiene que ver con esto, con estas competencias tecnológicas, así que yo he aprendido harto con las estudiantes* (Entrevista a Supervisores/as, Comunicación Personal, 2022)

Otro aspecto que incorporan los y las supervisoras es la duración anual de la práctica integrada como facilitador del proceso de aprendizaje de la intervención social ya que permite situarlos en un campo y en un programa particular y de allí construir propuestas de cambio. En este sentido se puede advertir cómo el tiempo de permanencia en cada institución y/u organización social es recuperado como un acierto para la formación profesional.

> *sin lugar a dudas, siento que la continuidad anual es fundamental para que ellos puedan tener en realidad un proceso, yo creo que por ejemplo el primer semestre fue como de "acomodo" de conocer recién la organización, de saber qué es lo que estábamos haciendo, de ver también la parte administrativa que hacemos nosotros los trabajadores sociales, de que es lo que te pide cada institución, y de qué forma uno va respondiendo también a las necesidades de nuestros usuarios/as, dentro de los marcos que se van dando; entonces sin lugar a dudas que sea anual y no…, yo encuentro que es un buen aprendizaje a diferencia de otras universidades que efectivamente, yo también tuve en su oportunidad alumnos de otras universidades que no eran de esa forma, yo creo que eso es un "plus" para la formación profesional* (Entrevista a Supervisores/as, Comunicación Personal, 2022)

Dimensión relacional

Los aspectos relacionales se constituyen en un ámbito de alta relevancia para la experiencia obtenida por estudiantes en los procesos de práctica integrada, reconociendo por un lado la relevancia del tipo de vinculación que se establece con las instituciones y la docencia, destacando la importancia de configurar espacios de contención, reflexión y guía profesional, con rutas claras que limiten, dentro de lo posible, los contextos inciertos.

En este punto se identifica un elemento de tensión, toda vez que la generación de espacios de contención y guía profesional se ven cruzados transversalmente por los procesos evaluativos propios de la formación

académica, lo cual establece brechas que inciden en el despliegue fluido de espacios con estas características.

> *Cómo que a veces me da miedo que el profe me va a decir que 'no lo hice'… entonces como que ese componente del miedo que se está dando, exponer los conflictos empieza a entorpecer los procesos y terminamos con demasiadas perspectivas en torno a lo que quizás en su momento podría haber sido más fácil de sobrellevar* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

De este modo se observa que la tensión que resulta de la articulación del acompañamiento o guía profesional/académica con los procesos evaluativos en contexto de formación profesional, se amplifican cuando nos enfrentamos a contextos de alta incertidumbre, donde las y los estudiantes puedan experimentar sentimientos de inestabilidad y temor, aumentando la experiencia perceptiva de complicación del proceso formativo y no necesariamente de complejización del proceso. En este sentido incorporar estas emociones y sentimientos como una dimensión más de la intervención social, que requiere por tanto de su racionalización teórica y epistémica, favorece el desarrollo de una perspectiva crítica y autocritica respecto de los procesos sociales de los que somos parte (Morín 1999).

Ahora bien, el ámbito que es explicitado con mayor fuerza en lo relacional, se vincula con la concepción de trabajo en equipo que experimentaron las y los estudiantes, logrando valorar los atributos y oportunidades que este otorga a la intervención social desde el trabajo social, pero también reconociendo los desafíos que esto conlleva al desarrollarse en el contexto de pandemia, donde un aspecto central fue la posibilidad de identificar y valorar los límites entre sus integrantes, toda vez que se conformaron equipos de trabajo entre estudiantes que no se conocían y que a propósito de la crisis sanitaria, no les fue posible conocerse presencialmente de manera inmediata.

> *mi mayor aprendizaje y creo que incluso el de los más importantes, fue fortalecer el trabajo en equipo… para mí la primera práctica fue un aprender a respetar los límites de los otros a hacer un buen trabajo en equipo y no quedarme en el 'pucha me tocó un mal grupo', y eso lo he aplicado para la segunda práctica y ahora en tesis, y creo que gracias a eso me ha ido muy bien en los siguientes años en la universidad* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

Un primer elemento que se valora del trabajo en equipo, que se intenciona en las prácticas integradas, es la capacidad de intercambio y

retroalimentación que se construye entre los niveles que conforman la práctica, estudiantes de 3° y 4° año, quienes se van nutriendo desde los aprendizajes teóricos y prácticos que han acumulado a lo largo de la formación profesional y también desde la dimensión relacional,

> *era igual complicado comprender altiro lo que se nos estaba enseñando en taller, entonces personalmente yo siempre recurría a mi equipo que estaba conformado por seis personas y la mitad ya iba en segundo nivel, entonces ellos contribuyen mucho al aprendizaje de los que íbamos en primer nivel, y bueno, era un aprendizaje entre toda la verdad…* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

> *una de las cosas centrales, que más valoramos fue como se piensa la práctica integrada, como se arman los equipos, porque una cosa es la idea que te puede prestar tu supervisor académico o institucional y otro es la construcción que se da entre compañeros* (Entrevista a Egresados/as, Comunicación Personal, 2022)

> *estaba pensando en esto de la complementariedad de los saberes, como desde el primer nivel y segundo nivel, pero no tan solo en términos académicos, como de los ramos, sino también de las habilidades que tiene cada uno, porque a mí me pasó que en mi primera práctica me tocó con una compañera que era muy extrovertida y yo soy muy introvertida y eso igual yo lo veía como un límite o un desafío en realidad al momento de la intervención grupal y en eso ella me ayudó mucho a tener más confianza en mí misma* (Entrevista a Egresados/as, Comunicación Personal, 2022)

Por otro lado, se releva la disposición y compromiso individual y colectivo para facilitar el desarrollo adecuado de la intervención social en contextos inciertos y restrictivos, visibilizando la dimensión ética del trabajo social, pues la intervención remota requirió de mayores esfuerzos intelectuales para comprender la realidad que enfrentaban, siendo central el compromiso y proactividad de las y los estudiantes.

> *agregar a esto del trabajo en equipo lo que es la disposición y la proactividad, creo que tener la disposición de trabajar tanto en equipo como en las prácticas* (Entrevista a Tesistas, Comunicación Personal, 2022)

El conflicto al interior de los equipos de trabajo emerge como un tema significativo que se incrementa en contextos de incertidumbre, y que a su vez tensiona la relación que se establece entre los procesos de formación profesional y el desarrollo de la intervención social, en especial por la evaluación académica del aprendizaje, reconociendo desde allí, la necesidad de integrar el conflicto de manera guiada y consciente para facilitar los

procesos de intervención y la aprehensión de sus aprendizajes, validando como un desafío la apertura de los posibles conflictos que se dan en los equipos de trabajo a los espacios formativos, dejando al margen la evaluación.

> *para quizás quitarse el estigma y el prejuicio ante los conflictos porque a veces son cosas que nos exceden, son personales y se mezclan con nuestras responsabilidades académicas… pero a veces uno no lo dice porque también yo siento que hay un discurso de miedo hacia está evaluación y los profes* (Entrevista a Egresados/as, Comunicación Personal, 2022)

> *a veces tenemos mucho miedo de tener conflictos, cuando los conflictos son parte de la vida social y el conflicto se tiene que entender como una posibilidad de mejora* (Entrevista a Egresados/as, Comunicación Personal, 2022)

En esta dirección, se reconoce como un desafío el desarrollo e integración de mecanismos de comunicación efectivos, que posibiliten y favorezcan el intercambio en sus distintas formas, digital/virtual/presencial, para los contextos de desarrollo profesional, visibilizando desde allí, que en aquellas situaciones que generan inestabilidad y/o incertidumbre, es central fortalecer los espacios de acompañamiento que favorezcan la sensación de estabilidad, claridad y guía profesional en los distintos frentes que configuran la práctica y quehacer profesional de estudiantes en formación en trabajo social, lo cual contempla la relación estudiante – estudiante; estudiantes – supervisores institucionales; estudiantes – supervisores académicos, y supervisores académicos – supervisores institucionales.

Finalmente, hemos de mencionar como la salud mental de las y los estudiantes se vio interpelada en el curso de las adaptaciones aquí descritas para desarrollar una intervención social en contextos de incertidumbre, reconociendo el desgaste emocional y visualizando la importancia de generar espacios de confianza y seguridad para abordar las tensiones propias de los contextos experimentados.

> *desgaste emocional y salud mental que tenemos en las prácticas porque claro está el tema de la conflictividad… aprendí a resignificar el conflicto de una manera muy positiva… y claro el desgaste emocional de eso fue tremendo y también cómo dijeron se traduce en una nota… lamentablemente estamos en ese sistema y esa nota refleja una frustración* (Entrevista a Egresados/as, Comunicación Personal, 2022)

Al respecto, los y las supervisores institucionales entrevistados identifican el trabajo en equipo como una estrategia formativa, que permite el desarrollo

de aprendizajes fundamentales para el ejercicio profesional y, a la vez, se constituye en un soporte de cuidado. Aspecto que en tiempos de distanciamiento físico y virtualidad se constituyó en un eje central de la práctica, ya que el acompañamiento entre pares, considerando que muchas veces los y las supervisores se veían limitados para responder de manera oportuna a los requerimientos de sus estudiantes, se transformó en una modalidad de trabajo central para viabilizar los procesos de intervención en curso.

> *el tema del trabajo en equipo, de cómo ellas son capaces de generar redes entre ellas, ver de qué forma se van priorizando o van dando "esta es tu habilidad, esta es la tuya" y vamos como reforzándonos mutuamente, eso yo también creo que es necesario en nuestra profesión y no siempre se da, porque también tiene que ver con un tema de autocuidado que tenemos que hacer unos con otros, sobre todo en esta profesión* (Entrevista a Supervisores/as, Comunicación Personal, 2022)

Reflexiones: puntos de llegada

A modo de síntesis, podemos señalar que el contexto de pandemia por covid-19, se configuró como un escenario de grandes desafíos para el ejercicio profesional del trabajo social, reconociendo las tensiones y dificultades que se fueron instalando en el despliegue de la intervención social y de la formación profesional disciplinaria, tensiones y limitaciones que se articulan contradictoriamente con las oportunidades y posibilidades que, del mismo modo, fueron emergiendo en dicho contexto, pudiendo confirmar el supuesto inicial al que apostó el equipo docente de las prácticas integradas de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV, que fue la posibilidad de dar continuidad y ajustar los procesos de intervención y formación profesional en contextos de crisis, emergencias e incluso restricciones físico-espaciales, siempre que se dispongan de competencias y capacidades adecuadas que fomenten el desarrollo flexible, adaptativo y creativo de la formación de trabajadoras/es sociales, y si bien se reconoce que la presencialidad no es reemplazable en la intervención social, sí se valoran las alternativas que surgen para afrontar creativamente contextos de emergencia e incertidumbre social.

En este sentido, se rescatan aprendizajes que dan cuenta de continuidades y discontinuidades en el proceso formativo asociado a las prácticas integradas, siendo relevante destacar: La centralidad del trabajo en equipo, un aspecto presente en el modelo pedagógico de nuestra Escuela, pero que se resignifica a partir de la realidad vivida en el contexto de pandemia. Lo colectivo adquiere en ese momento la calidad de soporte inmediato y regular. Estas formas de grupalidad virtual se nos devuelven para repensar,

ahora en la presencialidad, cómo abordamos pedagógicamente el trabajo en equipo en consideración de las subjetividades e intersubjetividades juveniles universitarias construidas con sus "lecturas colmadas de perplejidad, de desconfianza y también de esperanzas" (Baeza y Aravena, 2021).

El otro, particularmente ese compañero o compañera de práctica, pasó a ser el soporte más inmediato en tiempos de pandemia, facilitando cada uno de los procesos de formación e intervención. En este sentido la mediación de los aprendizajes en torno al trabajo en equipo, por parte del supervisor académico e institucional, resultaron relevantes, pero no siempre oportunos. El aprendizaje, en este sentido, es fortalecer metodológicamente los distintos niveles de trabajo en equipo posibles de gestionar en el proceso formativo de práctica integrada.

Otra de las continuidades refiere a las posibilidades formativas que tiene el contar con una práctica curricular intermedia (en el tercer y cuarto año de la carrera) de dos años de duración. Esto es percibido por los y las supervisoras institucionales como un elemento que facilita la inserción de los equipos de estudiantes y el despliegue de una intervención social factible de adecuarse a los requerimientos contextuales institucionales, sociales, culturales y políticos. En tal sentido, los resultados de esta investigación permiten sostener que la temporalidad de las prácticas dialoga con estos contextos, facilitando que lo situado de la intervención social tome mayor sentido y pertinencia, toda vez que dicha condición posibilita el desarrollo de procesos de intervención vinculados a las dinámicas cotidianas de las instituciones y de las realidades que habitan las y los sujetos de intervención directa. Esto facilitó que, por un lado, los contenidos curriculares pudieran graduarse y ajustarse a cada programa y/o institución y, por otro lado, contribuyó de manera positiva a que los y las estudiantes experimentaran la flexibilidad metodológica como una práctica necesaria y cotidiana en el desarrollo de las intervenciones sociales.

En la misma línea de las continuidades, la integración de los niveles de intervención, como una condición de posibilidad para dar cuenta de la complejidad de lo social aparece como una propuesta pedagógica pertinente a los desafíos del trabajo social contemporáneo. Desde la percepción de las y los supervisores institucionales se valora como un aspecto central la consideración teórico-metodológica y también ético-política para configurar la intervención social desde la lectura de la realidad, superando la imposición del método a ésta, lo que por tanto tiempo se hizo presente en la formación profesional y que hoy es resignificado como una forma de cristalizar el devenir de lo social.

Las formas que adopta la flexibilidad y creatividad emergen como discontinuidad en la medida que, si bien son principios y prácticas metodológicas centrales en una concepción de la intervención social contemporánea, se requiere repensar los modos que estas adoptaron en el confinamiento y podrían adoptar en la postpandemia. En tal sentido, la incorporación de las TIC posibilitó la continuidad del vínculo profesional y el desarrollo de los procesos de intervención y formativos. El aprendizaje es que su incorporación en el proceso formativo y de intervención requiere de su abordaje en forma sistemática, considerando que, entre los aspectos más desafiantes de los nuevos contextos de desarrollo profesional, visibilizados dramáticamente durante la pandemia, aparece la vinculación entre intervención social y herramientas tecnológicas, relación que puede no ser problematizada o asumida mecánicamente desde el colectivo profesional, toda vez que "…se ha establecido casi como idea asumida, la resistencia de los trabajadores sociales tanto a la innovación como a la introducción de herramientas tecnológicas en su uso profesional. En cierto sentido esta impresión, no del todo justificada, puede entenderse con las situaciones de otras profesiones y disciplinas. El cambio suscitado por las TIC ha supuesto una transformación profunda que está siendo vivida como disruptiva en muchas ocasiones." (Alonso y Echevarria, 2016, p. 167)

Finalmente, es posible poner en valor la centralidad que se otorga al papel de los y las supervisoras institucionales para el acompañamiento de los equipos de estudiantes y el desafío de una mayor articulación entre los espacios académicos e institucionales, avanzando así en la anhelada tarea de derribar las falsas dicotomías que se conforman respecto de la reflexión-acción para la intervención social desde el oficio del trabajo social, lo cual toma especial realce cuando nos situamos en contextos de alta incertidumbre, donde la emergencia de lo inesperado puede ser contenida desde el acompañamiento sistemático y experimentado en el oficio.

Para concluir, se aprecia como parte de los principales aprendizajes adquiridos, que los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional del trabajo social, requiere el despliegue de procesos pedagógicos colaborativos, contenedores, flexibles y con capacidad de adaptación (teórica, metodológica y pragmática), de tal modo que sean capaces de responder y ajustarse de manera oportuna y ágil a contextos de incertidumbre y alta contingencia social. A lo cual hemos de añadir la resignificación del trabajo con otros/as, donde "el/la par" ocupa un lugar central para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje abordado en estas páginas.

Referencias bibliográficas

Alonso, A. y Echeverría, J. (2016). ¿Qué es la innovación social? El cambio de paradigma y su relación con el Trabajo Social. *Cuadernos De Trabajo Social*, 29(2), 163-171.

Arancibia, L., Benavente M., Espinoza C., Cáceres G., González D., Herrera Y., Jaramillo J., Parodi V., Peters R., Saavedra I. y Zuleta, C. (2010). Propuesta Pedagógica para la Práctica Integrada. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Baeza, M. y Aravena, A. (2021). Subjetividades juveniles en tiempos de pandemia. La extraña condición de ser «mechón» no presencial. *Ultima década*, *29*(57), 93-124.

https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000300093

Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018) Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(3), 345-358, https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823.

Grajales, J. y Osorno, Y. (2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. *Revista Reflexiones y Saberes*, (11), 2-9.

Lozano, C., Piñuel J. y Gaitán, J. (2012). Construcción social y mediática de la incertidumbre: discursos en torno a las quiebras del acontecer. *Prisma Social,* (8), 380-413.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: Ed Santillana UNESCO.

Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Soci*al, 1, 55-61

https://revistes.ub.edu/index.php/itinerariosts/article/view/its.v0i1.32432/32960

Organización Panamericana de la salud [OPS] (2020). Enfermedad por el Coronavirus (COVID 19).

https://www.paho.org/es/tag/enfermedad-por-coronavirus-covid-19

Parola, R. (2020). Problematizando las Prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. PROSPECTIVA. *Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (29), 73–88.

https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714

Paulo, J., Flores, C., Hernández, E. y Martelo, A. (2017). Reflexiones desde el aula.: Acerca de la configuración histórica y epistemológica del objeto de intervención en Trabajo Social. Palobra: *Palabra que obra*, (17), 302-315.

Picardo, O. (2003). El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento. UOC.

Prieto, C. y Romero, M. (2009) Una opción para leer la intervención del Trabajo Social,
https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929207.pdf

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. Prospectiva. *Revista De Trabajo Social E Intervención Social,* (29), 57–72.
https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084.

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2006). La Ética de la Incertidumbre en las Ciencias Sociales. En *Complejidad e Interdisciplinariedad en Ciencias y Humanidades, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/houtart/02etica.pdf.

La docencia universitaria en pandemia y sus interrogantes abiertas

Sandra Iturrieta Olivares – Clément Colin

Como hemos podido testimoniar a través de estas páginas el surgimiento de la pandemia por COVID-19 y las medidas sociosanitarias implementadas por el Gobierno chileno entre los años 2020 y 2021 para limitar su expansión, tuvieron implicancias importantes en nuestras formas de concebir y pensar el trabajo y el quehacer profesional. Tal vez las profesiones basadas en la presencialidad y el encuentro con otras personas hayan vivido esta realidad con más fuerza. Ha sido el caso de la docencia, y más particularmente de la docencia en trabajo social, dado que enseñamos una disciplina y una práctica profesional que construye su sentido desde el encuentro mutuo y el establecimiento de relaciones sociales desde la presencialidad.

En los relatos y recuerdos compartidos en cada uno de los capítulos de este libro, podemos identificar algunos ejes de reflexión sobre las transformaciones vividas en los quehaceres docentes y las formas en que estos cambios influyeron, y siguen influyendo en las prácticas cotidianas de quienes estamos a cargo de la formación de profesionales de trabajo social en las universidades chilenas.

De forma general, todas las experiencias compartidas en los capítulos concuerdan en que la pandemia ha impuesto la necesidad de alcanzar un cierto grado de adaptación y de creatividad en las formas de ejercer la docencia universitaria. En este sentido, son numerosas las experiencias que podemos considerar como exitosas desde el punto de vista de la forma de enseñar. Igualmente, son diversas las innovaciones e invenciones que hemos tenido que implementar de forma habitualmente autoimpuesta y en un corto plazo, para responder a la rapidez e inmediatez con la cual surgieron las medidas contra la expansión del COVID-19. Así, los diversos capítulos insisten en la capacidad de adaptación, y la creatividad que hemos debido desplegar de modo vertiginoso, quedando en evidencia que tal desafío ha sido enfrentado de manera solitaria frente a nuestros dispositivos tecnológicos.

Orgullo es una expresión recurrentemente empleada al retrotraer a nuestras memorias el hecho de haber logrado desarrollar estrategias que nos permitieron recorrer con entereza los estrechos senderos que la pandemia

iba dejando en el contexto de crisis sociosanitaria, y más aún porque logramos mantener nuestro quehacer docente comprometido con la impronta ético-política que nos caracteriza como personas formadoras de profesionales de trabajo social, ello a pesar de los cambios contextuales que abruptamente nos fueron compelidos, así como a la humanidad toda. Sin embargo, el desafío que nos hemos autoimpuesto de rememorar nuestras vivencias como docentes en pandemia y sus implicancias cotidianas, nos sitúa en las interrogantes que persisten hasta el día de hoy, respecto de lo que fue la formación online de profesionales del trabajo social, y las implicancias futuras que ello tendrá, de lo que seguramente seremos testigos con información privilegiada en los años venideros.

Quienes participamos de la escritura de cada uno de los capítulos, dejamos entrever a veces de modo explícito y otras de manera latente, una serie de emociones asociadas con el periodo pandémico que devela un real interrogante respecto del ser profesional en el futuro. Incertidumbres, miedos, ansiedades o malestares se constituyen en emociones dominantes en los relatos. A pesar del orgullo, y a veces el alivio por haber logrado adaptarse a los cambios provocados por las medidas de orden sociosanitario impuestas durante la pandemia, surgen de forma permanente dudas sobre las propias prácticas y las implicancias que la formación online de profesionales tendrá en el futuro. En particular, las reflexiones sobre las prácticas profesionales desarrolladas online por el estudiantado tienen como correlato preguntas sobre la fundamentación de tales actividades curriculares, y si lograron efectivamente cumplir con el compromiso ético-social que construye el sentido mismo del trabajo social. La reflexividad solitaria y en aislamiento social, adicionada a la premura de tener que enfrentar el deber académico, tensiona las posibilidades de articulación para pensar esta problemática que por emergente no es menos gravitante en la formación profesional. Pareciera ser que la tecnosociabilidad apareció entonces, como una posibilidad real de articulación de distintas formas de pensamiento para el abordaje de una actividad tan central como las prácticas profesionales en trabajo social. Tal vez haya sido esta preocupación por hacer bien el trabajo académico e intentar salvaguardar sus resultados, lo que sustenta nuestra poca resistencia frente a la constitución impuesta de una universidad digital, y aunque algunos relatos evocan una resistencia más fuerte por parte de las disciplinas de las ciencias sociales, se trata principalmente de resistencias frente al uso de las tecnologías para enseñar y no de una insubordinación particular a la idea de universidad y de enseñanza digital online. Queda abierta la pregunta entonces respecto de la validez de desarrollar una formación profesional híbrida en el futuro, o la oposición tenaz frente a tal alternativa, en que las dudas respecto al éxito, posibilidades y límites del desarrollo de las prácticas durante la formación profesional online se mantienen latentes.

Por otra parte, las preocupaciones expresadas en el conjunto de los capítulos frente a los cambios y la desterritorialización, que vivimos producto de la pandemia por COVID-19, se dirigen sobre todo hacia el estudiantado. No obstante, quienes estamos a cargo de la formación profesional también experienciamos procesos de desterritorialización acordes a la imposición de desarrollar nuestros trabajos desde un lugar distinto al que habitualmente usábamos, pasando desde las aulas a la intimidad de nuestros hogares. Ello implicó, por tanto, la vivencia de una reterritorialización que significó no solo tener que compatibilizar la privacidad de nuestras cotidianeidades con el trabajo académico, sino que también innovar las estrategias pedagógicas; utilizar soportes tecnológicos diferentes a los habituales, y relacionarnos intersubjetivamente en tiempos inciertos y en espacios las más de las veces improvisados. Si bien podríamos pensar, en un primer tiempo, que las dificultades por adaptarse provendrían de nuestra hipotética falta de conocimientos y habilidades respecto de lo tecnológico, nuestras experiencias evidencian facilidades docentes impensadas y muchas veces no autoconscientes para rápidamente y sin capacitaciones formales, asumir las tareas de formación, así como reuniones y diversas actividades académicas, vía las diversas plataformas online que estuvieron a nuestro alcance en tal período temporal. A la par, malestares, miedos e incomodidades fueron expresados por estudiantes clase a clase frente al uso de estas mismas tecnologías. Ello pone en entredicho la atribución frecuente y homogeneizante de su condición de "nativos/as digitales" y la nuestra como "extranjeros/as digitales". En este sentido, además de reconocer y evidenciar las desigualdades sociales en las condiciones materiales de existencia para desarrollar una asistencia virtual adecuada y adaptada a la enseñanza online, al retrotraer nuestras memorias los relatos también testimonian en variados pasajes las dificultades para actuar con autonomía por parte del estudiantado en general.

El desarrollo de adecuados niveles de autonomía estudiantil para enfrentar con éxito sus futuros desafíos laborales, ha sido una preocupación constante durante el desarrollo de nuestra docencia online, ya que el desmedro de esta capacidad evidenciado en tal período, en variados momentos pone en tensión el buen desarrollo de las clases online, que al igual que las presenciales, evidentemente supone el involucramiento y la auto regulación estudiantil para el desarrollo pertinente de las diferentes actividades formativas individuales y grupales, como asimismo para la asistencia real -no simulada- a las aulas virtuales. En este marco, la autorregulación estudiantil traducida en automonitoreo de la calidad de sus desempeños, y, por otro lado, la flexibilidad de los procesos académicos, se constituyen en dos componentes indivisibles que podrían ser vistos como un cambio favorable emergente junto a nuevas prácticas docentes innovadoras. No obstante, por momentos se transforman en obstáculos

para salvaguardar el compromiso ético y social con la formación universitaria y con el futuro quehacer profesional. En tal contexto, la flexibilidad sus límites y potencialidades, se constituyen en otra pregunta que queda abierta luego del contexto de pandemia, toda vez que supone la autonomía estudiantil, la que cada vez ha ido quedando más y más puesta en entredicho.

Desde otro prisma, el desarrollo de la formación profesional online nos instó al entrenamiento de destrezas y capacidades para reconocer, analizar e incorporar al trabajo profesional, el despliegue humano que se evidencia al otro lado de las pantallas, en que las corporalidades, conductas e interacciones adquieren nuevos sentidos al estar mediados por dispositivos tecnológicos. La gestualidad, los silencios, las fallas de conectividad, como asimismo la irrupción accidental de pasajes privados de las vidas cotidianas, sumadas a las cámaras frecuentemente apagadas, al silencio al otro lado de las pantallas, y a las evidencias de simulación de presencia estudiantil durante numerosas sesiones de clases, se constituyen todos en elementos que hacen surgir preguntas, que aún se mantienen sin responder respecto de los aprendizajes logrados, de su permanencia y calidad durante el desarrollo de las clases online, en que la obligatoriedad/voluntariedad del encendido/apagado de las cámaras ocupó un lugar central, instando a discusiones sobre la autonomía y privacidad de las personas, sus derechos, obligaciones, compromisos, y posibilidades materiales de logro. Lo ético y lo político de estas reflexiones son interrogantes que también permanecen abiertas en la actualidad.

Por otra parte, las capacidades para desarrollar aprendizajes ubicuos ha sido otro de los elementos relevantes de nuestras reminiscencias de los tiempos de pandemia por COVID-19. En tal sentido la necesidad de cimentar, tanto docentes como estudiantes, una posición de vigilancia sobre los conocimientos ofrecidos por dispositivos de inteligencia artificial y las posibilidades de hibridez en la conducción humana y no humana de procesos educativos, es otra de las interrogantes que trascienden el período de pandemia, ello sobre la base de que existe consenso en que luego del trabajo online, ambos estamentos experienciamos una mejora sustantiva de nuestras capacidades tecnológicas. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades sociales, relacionales y comunicacionales del estudiantado, como asimismo sus valoraciones del trabajo colaborativo real, y no solo la suma de partes, sus características e implicancias para la vida profesional, son también interrogantes que se mantienen abiertas hasta la actualidad y que son testimoniadas en vastos pasajes de nuestros relatos.

Finalmente, la vuelta a la presencialidad y al dinamismo de la vida universitaria ha sido testimoniada en nuestros relatos como un hecho

alegre, con aromas a optimismo frente a la posibilidad de revertir la despersonalización del vínculo entre docentes y estudiantes, como así también entre estudiantes, que es relatada en diferentes pasajes de nuestros escritos. No obstante, tal alegría y optimismo se entremezcla en momentos con ciertos niveles de cansancio atribuidos a incertidumbres, presiones laborales y a situaciones personales que con distintos matices nos ha correspondido vivir en estos tiempos de pandemia por COVID-19, y las implicancias de ser responsables de formar profesionales online, en que la validez científica y disciplinar de nuestras acciones docentes en aquel tiempo, es una interrogante que nos acompaña incluso en la actualidad.

Habernos congregado para escribir cada una de las ideas que han sido vertidas en este libro, sin duda es un acto de resistencia frente al ensombrecimiento en el trajín cotidiano actual, de las emociones, incertezas y esperanzas, y también descubrimientos e innovaciones, con las que nos mantuvimos infranqueables en nuestras convicciones respecto de la formación de profesionales de trabajo social, sus requerimientos, desafíos y oportunidades. En este contexto queda en evidencia que, si bien la tecnosociabilidad propició el trabajo académico, ésta tiene límites en cuanto a las posibilidades de desarrollar trabajos colectivos. En tal sentido, este libro intenta relevar la importancia de articular distintas formas de pensar lo experienciado durante la pandemia por covid-19, e intenta constituirse en una de las piedras que podemos aportar a la construcción de este edificio sobre las reflexiones a propósito de las memorias y experiencias docentes.

Vayan nuestros testimonios y sus subjetividades, para las futuras generaciones de docentes y estudiantes de trabajo social.

SOBRE LAS AUTORÍAS

Sandra Iturrieta Olivares Posdoctorado en el Estudio de las Ideas, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en el Análisis de Problemas Sociales de las Sociedades Avanzadas, Universidad de Granada, España. Trabajadora Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora del Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en las Sociedades Contemporáneas (www.observatoriolatinoamericano.cl) y académica Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: sandra.iturrieta@pucv.cl

Clément Colin Posdoctorado en Desarrollo Urbano, línea Entorno construido, Centro por el Desarrollo Urbano Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctorado en Geografía, Universidad París Est, Francia. Máster en Urbanismo y Ordenamiento del Espacio, Universidad de Marne la Vallée, Francia. Licenciado en Ciencias humanas y sociales, mención Estudios Urbanos, Instituto Francés de Urbanismo, Université Paris 8, Francia. Académico Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Integrante cofundador del Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en las Sociedades Contemporáneas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: clement.colin@pucv.cl

Julia Cerda Carvajal Magister en Ciencias Sociales, Universidad de las Artes y Ciencias Sociales, Chile. Trabajadora Social, Universidad de Chile. Académica Escuela de Trabajo Social Universidad Tecnológica Metropolitana. Correo electrónico: jcerda@utem.cl

Luis San Martin Mena Maestrando en psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Trabajador Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Psicólogo Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Correo electrónico: luis.sanmartin@utem.cl

Paula Leiva Sandoval Doctoranda en Trabajo Social, Universidad Rovira i Virgili, España. Magíster en Trabajo Social y Trabajadora Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Académica Escuela de Trabajo Social, Universidad de las Américas, Chile. Integrante del Núcleo de Investigación Social Aplicada-NISA, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: pleiva@udla.cl

Adriana Sanhueza Cisterna Doctoranda en Trabajo Social, Universidad Rovira i Virgili, España. Magíster en gobierno y gerencia pública Universidad de Chile. Trabajadora Social Universidad Católica Silva Henríquez. Académica Escuela de Trabajo Social, Universidad de las Américas. Perteneciente Núcleo de Investigación Social Aplicada-NISA, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: asanhueza@udla.cl

Cristina González Campos Doctora en Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España. Máster en Historia Agraria Latinoamericana, Universidad Internacional de Andalucía, España. Máster en Metodología de Investigación Social: Innovaciones y Aplicaciones, Universidad Complutense de Madrid, España. Asistente Social, Universidad de Concepción, Antropóloga y Licenciada en Antropología, Universidad Austral de Chile. Profesora Asociada Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Atacama. Integrante del Comité Académico del Magister en Metodología de Investigación Cualitativa para la Salud, Universidad de Atacama. Correo electrónico: cristina.gonzalez@uda.cl.

Raúl Hozven Valenzuela Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster en Educación con mención en Currículum Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Trabajador social y licenciado en Trabajo Social Universidad de Valparaíso, Chile. Académico Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, Chile. Integrante del Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en la Sociedades Contemporáneas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Correo electrónico: raul.hozven@uv.cl

Paola Marchant Araya Doctora en Ciencias de la Educación, y Magister en Psicología, mención educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabajadora Social, Universidad de Valparaíso. Académica Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mpmarcha@uc.cl

Lorena Valencia Gálvez PhD en Antropología, Universidad de Manchester. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Investigadora Posdoctoral Marie Zambrano. Miembro del Grupo de Investigación e Innovación en Trabajo Social (GRITS). Universitat de Barcelona. España. Integrante del Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en la Sociedades Contemporáneas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: l.valencia.galvez@ub.edu

Ketty Cazorla Becerra Doctoranda en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster en Salud Pública, Trabajadora social, y Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, Chile. Investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos de la Universidad de Valparaíso, Chile. Estudiante de postgrado de Millennium Institute for Care Research (MICARE), Chile. Correo electrónico: ketty.cazorla@uv.cl

Francisco Ramírez Varela Doctor en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile. Magister en Antropología y Desarrollo Universidad de Chile. Trabajador Social Universidad Centroamericana, Nicaragua. Académico Investigador, Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: framirezv@udla.cl

Gabriela Rubilar Donoso Doctora en metodología de investigación Universidad Complutense de Madrid, España. Trabajadora Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica del departamento de trabajo social de la Universidad de Chile. Correo electrónico: grubilar@uchile.cl

Carlos Andrade Guzmán Doctor en Trabajo Social y Políticas de Bienestar de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. PhD in Social Work del Boston College de Estados Unidos. Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile, ingeniero y licenciado en Comercio Internacional de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Académico del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en la Sociedades Contemporáneas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: carlos.andrade@uchile.cl

Daniela Giambruno Leal PhD en Política Social - University College London. Master en Identidades Contemporáneas - University of Bristol. Licenciada en Trabajo Social - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora Asociada en la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: daniela.giambruno@pucv.cl

Yesika Herrera Soto Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magister en Psicología Social, Universidad de Valparaíso, Chile. Trabajadora Social y académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: yesika.herrera@pucv.cl

Claudio Montero Urrutia Doctorando en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Trabajador Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo electrónico: claudio.montero@pucv.cl

Giannina Saéz Ulloa Magíster en Análisis sistémico aplicado a la sociedad, Universidad de Chile. Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica tiempo parcial, Escuela de Trabajo Social Pontifica Universidad Católica de Valparaíso. Trabajadora social I. Municipalidad de Villa Alemana, Chile.
Correo electrónico: giannina.saez@pucv.cl

Este libro fue sometido a un comité de referato internacional que actuó bajo la modalidad de doble ciego.

La realización de este libro ha sido posible gracias al financiamiento de la investigación titulada "Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto en tiempos pos-COVID-19: relevando imaginarios profesionales" (FOVI 210050), a través del concurso de Fomento a la Vinculación Internacional para Instituciones de Investigación Regionales (2021) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile, a quienes agradecemos el apoyo brindado.

Este libro impulsado por el Núcleo de Investigación sobre las Profesiones en las Sociedades Contemporáneas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, intenta testimoniar diferentes experiencias, desafíos, interrogantes y aprendizajes, de un grupo de profesoras y profesores de Trabajo Social de universidades chilenas del norte, centro y sur del país, que durante el tiempo de pandemia por covid-19 debimos adaptarnos, crear, e innovar, para sortear ¿con éxito? los quiebres en nuestras rutinas cotidianas impuestos por la pandemia y las medidas sociosanitarias subsecuentes.

La necesidad de no olvidar lo que ocurrió y cómo se ha vivido desde las propias experiencias desbordadas de subjetividades, junto con el anhelo de rescatar estas experiencias y de rememorarlas para pensar el futuro, ha sido lo que nos llevó a congregarnos para escribir este libro, que ofrecemos como un acto de resistencia frente al ensombrecimiento en el trajín cotidiano actual, de las emociones, incertezas y esperanzas, y también descubrimientos, innovaciones y aprendizajes, con las que nos mantuvimos infranqueables en nuestras convicciones respecto de la formación de profesionales de Trabajo Social, sus requerimientos, desafíos y oportunidades. En tal sentido, este libro intenta relevar la importancia de articular distintas formas de pensar lo experienciado durante la pandemia por covid-19, e intenta constituirse en una de las piedras que podemos aportar a la construcción de este edificio sobre las reflexiones a propósito de las memorias y experiencias docentes. Vayan nuestros testimonios y sus subjetividades, para las futuras generaciones de docentes y estudiantes de profesiones ligadas a la intervención social.

NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN
SOBRE LAS PROFESIONES
EN LA SOCIEDADES
CONTEMPORÁNEAS

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

9 789566 276036