

Tejidos de experiencias.

Sistematización de experiencias durante las prácticas académicas virtuales de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 en el año 2020

Programa Trabajo Social - Sede Cali

Resumen:

Esta sistematización de experiencias presenta las similitudes y diferencias en los aprendizajes, significados y retos de las practicantes de Trabajo Social en dos instituciones diferentes, ESE Ladera y World Vision, de la ciudad de Santiago de Cali durante su proceso de práctica académica virtual, en medio de la situación de emergencia sanitaria generada por el Covid-19 entre agosto a diciembre de 2020. Expone los conocimientos previos y condiciones necesarias para la generación de aprendizajes derivados del quehacer profesional. Describe las emociones que atravesaron las personas participantes del proceso de práctica y la influencia de sus significados al momento de darle sentido a las experiencias. Además, ratifica la reflexividad como un proceso inherente al quehacer profesional frente a los contextos y escenarios de intervención del Trabajo Social para así responder de manera pertinente a los retos derivados de las coyunturas en cada momento histórico.

Palabras Clave:

Aprendizajes, Significados, Retos, Virtualidad, Práctica académica, Trabajo Social

Tejidos de experiencias

Sistematización de experiencias durante las prácticas académicas virtuales de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 en el año 2020

Laura Catalina Murillo Pérez

Danyi Vanessa Zúñiga Rodríguez

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali
2021**

Tejidos de experiencias

Sistematización de experiencias durante las prácticas académicas virtuales de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 en el año 2020

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadoras Sociales

Laura Catalina Murillo Pérez

Danyi Vanessa Zúñiga Rodríguez

Monografía: Sistematización de experiencias

Directora: Claudia Constanza Galeano Martínez

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali
2021**

AGRADECIMIENTOS

La práctica académica en Trabajo Social implica confrontación, reflexividad, creatividad y compromiso. De allí que sea importante para las y los estudiantes el poder construir esta experiencia no sólo desde sus propias capacidades y habilidades, sino en equipo con los diferentes actores que les acompañan, quienes desde su conocimiento y experiencia compartida generosamente contribuyen a una formación integral. En esta oportunidad el agradecimiento es para todas aquellas personas que desde el ejemplo, la constancia y el amor por el Trabajo Social comunitario enriquecieron nuestro proceso formativo.

A la organización World Vision, la Institución Red de Salud Ladera E.S.E. y a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, porque en el marco de su relación colaborativa interinstitucional, facilitaron el desarrollo de nuestra práctica académica desde el principio de corresponsabilidad.

A las supervisoras de práctica Paula Andrea Velásquez y Alejandra María Gutiérrez, y a la profesional de campo Laura Tenorio, quienes acompañaron la práctica académica y compartieron generosamente su experiencia para la elaboración del presente trabajo, desde su rol incentivaron un ejercicio profesional constante y apasionante desde el Trabajo Social.

A las voluntarias comunitarias Ana Francisca Mulato Moreno y María Elizabeth Galvis Upegui que participaron con compromiso y amor en el proceso formativo al que se les invitó

A nuestras compañeras de práctica Angie Carolina Hurtado Tabares, Danny Alejandra López Montoya y Gisell Andrea Arcos Cossio, quienes hicieron posible la culminación del proceso de práctica gracias a su compromiso, amistad y sororidad; además, con generosidad nos compartieron su experiencia para la elaboración del presente trabajo.

A las y los docentes que acompañaron nuestro proceso formativo, especialmente a la profesora Claudia Constanza Galeano, quien dirigió con compromiso y dedicación la presente monografía.

A nuestras familias, amigas y personas significativas que con su amor han sido el soporte para hoy estar a puertas de culminar nuestra formación como Trabajadoras Sociales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: SOBRE EL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN.....	8
1.1. El problema de sistematización.....	8
Antecedentes y justificación.....	8
Formulación.....	11
1.2. Objetivos de la sistematización	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO 2: CÓMO SE SISTEMATIZÓ LA EXPERIENCIA - METODOLOGÍA	13
2.1. Camino metodológico	13
2.2. Elementos facilitadores y obstaculizantes del proceso de sistematización	16
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO: PUNTO DE CADENETA	17
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS.....	37
4.1. Contextos institucionales.....	38
4.2. Los proyectos de intervención.....	39
Proyecto ESE Ladera “Diseño para la Implementación de la Política de Participación Social en Salud.”	39
Proyecto World Vision “Formación comunitaria en protección y prevención de violencias.”	43
4.3. Los equipos de intervención.....	45
Equipo de la ESE Ladera.....	45
Equipo World Vision.....	46
4.4. El contexto de las experiencias	48
Comuna 20 - ESE Ladera	49
Comuna 21-World Vision	49
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	50
5.1. Recuperación cronológica de las experiencias.....	51

Línea del tiempo de la práctica académica en ESE Ladera	51
Línea del tiempo de la práctica académica en World Vision	51
5.2. Fases de la intervención	52
Proyecto ESE Ladera “Diseño para la Implementación de la Política de Participación Social en Salud.”	52
Proyecto World Vision “Formación comunitaria en protección y prevención de violencias”	56
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	62
6.1 Aprendizajes de las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World Vision	62
6.2. Los significados de las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World Vision	90
6.3. Retos en las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World Vision	120
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	133
7.1. Principales hallazgos teórico - prácticos de las experiencias	133
7.2. Nuevos interrogantes e hipótesis	135
7.3. Sugerencias para una proyección o reproducción de la experiencia (recomendaciones).	136
BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXOS	147

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de entrevistas semiestructuradas.

Anexo 2. Instrumento matriz de análisis documental.

Anexo 3. Instrumento de fotolenguaje (para facilitador o facilitadora)

Anexo 4. Guía de fotolenguaje (para participantes)

Anexo 5. Formato Matriz de categorización.

Anexo 6. Rejilla estado del arte.

Anexo 7. Fotografías sesión de fotolenguaje realizado durante la experiencia de sistematización.

INTRODUCCIÓN

“Somos del mismo material que se tejen los sueños”

- Sabiduría popular

El arte de tejer nos conecta con nuestros sentimientos y pensamientos más profundos, algo que como humanidad parecemos necesitar cada día más, especialmente cuando nos encontramos en el marco de una coyuntura en la que los lazos tejidos son los que nos dan soporte para la reinención que hoy nos convoca. De allí que, en el propósito de tejer nuestras experiencias de práctica académica de Trabajo Social, cada hilo ha sido representado por una idea, un aporte, una reflexión hecha por cada una de las participantes, quienes con sus voces matizaron los aprendizajes, y dieron forma a los significados y retos que nos deja el paso por esta importante etapa de la formación profesional. Aún más, cuando desde nuestra profesión hemos asumido el deber de tejer con y para otras personas, desde una postura humanitaria, reflexiva y propositiva.

Por lo anterior, este documento recopila las experiencias de práctica académica desarrolladas en las instituciones de la ESE Ladera y World Vision, dadas las condiciones atípicas derivadas por la pandemia, donde el aislamiento y la interacción mediada por la virtualidad fueron condicionantes que permitieron a las estudiantes construir aprendizajes, significados y superar retos, con profesionalismo, creatividad y capacidad de adaptación. A pesar de que la posibilidad de las prácticas académicas de Trabajo Social en la virtualidad aún no está avalada por el Consejo Nacional de Trabajo Social (CONETS), la naturaleza de la coyuntura y la premura de continuar con las acciones profesionales ante las necesidades sociales emergentes obligó a transpolar el ejercicio profesional al escenario virtual.

Cabe señalar que para el CONETS (2019) la formación virtual o a distancia no es promotora de las capacidades y habilidades necesarias que deben desarrollar las y los profesionales que intervienen en lo social, y si bien se asume que el uso de las TICS dinamiza los procesos, es insuficiente para una formación académica de calidad, a pesar de que el Estado colombiano acredite programas de formación en Trabajo Social desde la modalidad virtual, como ha sido el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Fundación Universitaria Católica del Norte, la Universidad Católica Luis Amigó, la Uniminuto y la Uniclaletiana; donde los planes de estudios no cumplen con los requisitos mínimos estipulados por el CONETS para el otorgamiento de la tarjeta profesional a sus estudiantes.

De allí que, el objetivo de esta sistematización sea comprender dos experiencias de práctica académica virtual de Trabajo Social desarrolladas en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020. Lo cual es importante para repensar la pertinencia de una apuesta de intervención virtual, especialmente en situaciones de crisis social.

Para empezar, introducimos el capítulo sobre el objeto de intervención que contiene los antecedentes, justificación, formulación y objetivos el cual da cuenta del estado del arte, la pertinencia de la investigación y los ejes que guiaron la sistematización. Después, planteamos el capítulo metodológico donde describimos los momentos que atravesamos hasta llegar a este informe, pasando por el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión a fondo y los puntos de llegada. Posteriormente, presentamos el capítulo de marco teórico que contiene los fundamentos de nuestra sistematización, abarcando el paradigma, las corrientes teóricas, conceptos claves para comprender las experiencias y la concepción de sistematización desde donde nos ubicamos para realizarla. Enseguida, proponemos un capítulo de análisis de contextos en donde presentamos los contextos institucionales en los que tuvieron lugar las prácticas académicas, las propuestas de intervención diseñadas por cada grupo de practicantes y los equipos de profesionales de cada experiencia. Luego, trabajamos un capítulo en el que describimos cronológicamente los momentos de cada una de las prácticas académicas. También, redactamos un capítulo correspondiente al análisis e interpretación de las experiencias de práctica académica virtual donde se vislumbran cuáles fueron los aprendizajes, significados y retos en cada experiencia, allí afloraron aspectos comunes que nos permitieron encontrar resonancias, tensiones, y a la vez percibir las particularidades de cada proceso. Por último, planteamos un capítulo de conclusiones y recomendaciones en el cual exponemos los principales hallazgos, interrogantes emergentes y algunas recomendaciones para futuras experiencias de práctica similares. Junto a este, agregamos los anexos de la sistematización que incluye fotografías de las experiencias de práctica y los instrumentos de apoyo para la recolección de información de esta investigación.

CAPÍTULO 1: SOBRE EL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN

1.1. El problema de sistematización

Antecedentes y justificación

Para acercarnos a los antecedentes que ampliaron nuestro panorama y conocimiento respecto a experiencias de intervención virtual e intervenciones desde Trabajo Social durante la coyuntura de Covid-19¹, encontramos que alrededor de las nuevas cotidianidades mediadas por la virtualidad se vienen haciendo investigaciones respecto al lugar de la profesión en dicha esfera; por su parte, al indagar respecto a los desarrollos desde Trabajo Social entorno al Covid-19, hallamos que la construcción de conocimiento frente a ésta coyuntura se viene gestando a la par con los acontecimientos que atravesamos cada día las y los profesionales de las ciencias sociales y humanas desde los distintos campos de acción.

En el escenario internacional, específicamente el Español, encontramos los planteamientos de Arriazu y Fernández (2013), quienes alrededor del desarrollo de Trabajo Social y las nuevas cotidianidades virtuales nos presentan que el uso de las tecnologías de información y comunicación (TICS) pueden ser una herramienta importante en las intervenciones desde esta profesión, especialmente para garantizar la atención de personas que por distintos factores se ven imposibilitadas a una atención presencial pero que aun así requieren acompañamiento profesional. Por ejemplo, históricamente el teléfono se ha constituido como un medio de comunicación que en la intervención psicosocial supera el nivel instrumental. Por lo anterior, estos autores exponen una serie de consideraciones que como profesionales debemos tener en cuenta para pensarnos la viabilidad de una intervención mediada por internet: la variable tiempo-espacio, el acceso a recursos tecnológicos y las condiciones particulares de la persona a acompañar, por ejemplo, inconvenientes en el proceso comunicativo, pacientes con problemas de movilidad o determinados trastornos y en situaciones de riesgo.

En esa misma línea Miranda (2016), presenta el resultado de su investigación sobre un foro virtual abierto alrededor del tema de salud mental, en el que se exponen las diferentes potencialidades y limitaciones de pensarse una intervención en escenarios virtuales colectivos, en este documento se retomaron las voces de las y los participantes quienes manifestaron una amplia aceptación y transformación de sus situaciones particulares a través del espacio de interacción virtual y ayuda entre iguales. Consideramos que estos postulados son un importante aporte para pensar en la posibilidad de generar procesos de intervención desde el Trabajo Social en estos momentos en los que la presencialidad se ve limitada para preservar la vida.

¹ Enfermedad producida por el virus SARS-CoV-2, propagado desde finales del año 2019 alrededor del mundo.

En consecuencia, para autores como Millán (2020), durante esta pandemia por Covid-19 se ha potenciado la creatividad de las y los trabajadores sociales para mantener el contacto con las personas que atienden y lograr los objetivos de intervención por medio de las TICS, como lo son, las llamadas diarias, la educación preventiva virtual e incluso los servicios de entrega de ayuda humanitaria a domicilio. Estas herramientas han sido fundamentales para atender a los grupos vulnerables durante la crisis, por lo que el autor considera que después de la pandemia, las y los profesionales debemos desarrollar nuevas habilidades y enfoques que permitan abordar las necesidades sociales tradicionales y las emergentes, a partir de las estrategias ya implementadas.

Por su parte, en el contexto latinoamericano, autoras como Montenegro & Montenegro (2020), reconocen que las TICS han sido herramientas valiosas para las intervenciones de Trabajo Social en medio de la pandemia, pero plantean que su uso no alcanza para dar respuesta a determinadas problemáticas sociales, de modo que es necesario buscar desde el plano epistémico, otros esquemas para comprender de manera holística la nueva realidad que nos interpela con escenarios socioeconómicos que profundizan las condiciones de vulnerabilidad, el empobrecimiento por el desempleo y la precariedad laboral; así como también formular metodologías adecuadas de intervención.

De lo anterior, nos llamó la atención que, aunque desde el Trabajo Social históricamente se ha propendido por acciones en campo donde la presencialidad es primordial, es importante dar la discusión alrededor de ampliar el campo de acción en dirección a nuevos escenarios como el de la virtualidad, que pareciera imprescindible para las sociedades actuales, aún más en el marco de una situación que ha implicado el "reinventarse" las maneras de socialización. Por consiguiente, consideramos que esta apuesta puede ser punto de partida para reflexionar alrededor de las nuevas necesidades en materia de acompañamiento y orientación que tienen las personas, los grupos y las comunidades. Es decir, se configura como una invitación y un recordatorio de que la formación y las intervenciones de las y los profesionales deben realizarse según las necesidades y retos que nos plantean las realidades cambiantes de las sociedades en las que vivimos.

De igual manera, al referirnos a la práctica académica como un eslabón de la formación profesional, es importante señalar que hasta el momento conocimos algunos documentos entre ensayos y artículos investigativos alrededor de la incidencia de las TICS en los pregrados en Trabajo Social desde escenarios virtuales. Por lo cual, autoras como Daza & Arias (2011) exponen en su entrega, la importancia que ha venido cobrando con el tiempo la educación virtual como complemento en el proceso formativo de Trabajo Social permitiendo a las y los profesionales en esta área optimizar el manejo y circulación de la información. Además, las autoras reconocen los retos del uso de las TICS tanto en los procesos de formación presenciales como en la formación a distancia, para ellas no es suficiente tener acceso a los medios tecnológicos, sino que se hace necesario contar con “aspectos pedagógicos, metodológicos que posibilitan la creatividad e innovación de ésta en la formación académica y profesional” (Daza & Arias, 2011, p. 26).

En este mismo sentido es que para autores como Cáceres (2006), la experiencia del uso de estrategias como las aulas virtuales, ha sido de gran utilidad para el seguimiento de prácticas académicas desde el Trabajo Social más allá de las supervisiones presenciales, dado que permite un contacto constante entre estudiantes y docentes en la medida que tienen mayor posibilidad de reorientar sus acciones. Y de igual manera, se convierten en espacios en los que se promueve el trabajo cooperativo puesto que se eliminan dificultades como el desplazamiento, coincidencia de horarios, etc. Lo anterior, nos llevó a reflexionar acerca de cómo el desarrollo tecnológico se ha convertido en una herramienta de trabajo muy útil con la que además de interactuar y aprender, también podemos sistematizar de manera clara, rica y organizada las experiencias profesionales para así dar cuenta del conocimiento producido en la acción. Lo cual cobra mayor sentido en escenarios como el actual (la pandemia), cuyos factores requieren agilidad en el desarrollo de los procesos y una articulación interdisciplinar a pesar de las dificultades generadas para el encuentro cara a cara.

Ahora bien, por lo que se refiere a sistematizaciones de experiencia de prácticas académicas o profesionales en Trabajo Social, en el contexto nacional encontramos una amplia bibliografía. Por ejemplo, la sistematización de experiencias de Franco & Martínez (2015) sobre su práctica académica en una Institución Educativa del municipio de Jamundí en el Valle del Cauca, donde las autoras plantean algunas recomendaciones para futuras intervenciones en el campo educativo, tales como: evaluar constantemente el quehacer para reorientar teórica o metodológicamente la intervención, propiciar siempre un diálogo de saberes entre los actores involucrados y tener en cuenta las dificultades socioeconómicas de las y los estudiantes como un elemento que interfiere en la apropiación y ejecución de los conocimientos aprendidos en las instituciones educativas.

De igual forma, encontramos el documento elaborado por Caicedo & Castaño (2020), el cual reúne varias de las categorías que fueron de nuestro interés para la elaboración del presente documento, dado que hacen una recopilación de reflexiones sobre el Trabajo Social en diferentes campos de práctica profesional/académica durante el contexto de la pandemia, las autoras presentan hallazgos en diversas áreas de intervención como: familiar, educativo, salud, conflicto y convivencia social, organización y participación comunitaria. Además, plantean reflexiones sobre el rol del Trabajo Social, las estrategias de intervención en medio de la virtualidad, la generación de procesos de intervención con medidas de precaución y las limitaciones de las poblaciones al acceso a recursos tecnológicos y económicos para afrontar la pandemia. Es preciso aclarar que cada área recoge diferentes experiencias de práctica en distintos lugares, con distintas personas, necesidades y recursos.

Entre los planteamientos de dicho documento, hallamos que en el campo de la salud, se crearon espacios de diálogo mediados por la tecnología para fortalecer prácticas de autocuidado, promover hábitos efectivos de salud y concientizar sobre el bienestar propio con el fin de mitigar los factores de riesgo para la salud física y mental; en el campo comunitario, las intervenciones contribuyeron a afrontar el confinamiento de mejor manera por medio del desarrollo de capacidades y

competencias, y detectando situaciones de vulneración de derechos para intervenirlos de manera individualizada. También, se destaca que la comunicación mediada por la virtualidad es más un acto de transmisión de información que una construcción colectiva de relaciones porque la participación de algunos actores es limitada y en relación con esto, se identificó que una de las mayores dificultades de intervenir en tiempos de pandemia es cumplir con las exigencias institucionales cuando aún la población tiene acceso limitado a dispositivos electrónicos y conexión a internet. En este sentido, alcanzar la transformación social de las realidades en esta coyuntura aparece como uno de los principales retos para la praxis profesional, que hoy en día tiene múltiples vulnerabilidades laborales.

Por su parte al indagar sobre sistematizaciones de experiencias de estudios comparativos, en el campo de las ciencias sociales y humanas, hasta el momento no encontramos ningún documento que corresponda a esta tipología, los trabajos que han abordado lo comparativo corresponden a investigaciones cualitativas, asunto que nos llamó la atención debido a que consideramos que comprender los encuentros y desencuentros de los procesos permite reflexionar sobre la diversidad de estrategias implementadas al intervenir la realidad social. De modo que nuestra propuesta de sistematización cobra mayor relevancia al ser de las primeras de ese tipo en el marco de las humanidades, específicamente desde Trabajo Social en el contexto caleño.

De igual forma, encontramos que esta apuesta es valiosa porque nos permitió reflexionar sobre las potencialidades y retos que trae consigo el desarrollo tecnológico y las formas de interacción emergentes como la virtualidad, a las distintas disciplinas tras un hecho que seguramente será un hito en la historia del mundo, con el cual no esperábamos encontrarnos aquellos profesionales que estamos entrando a los escenarios de intervención y cuya acción cobró mayor importancia por las implicaciones sociales, psicológicas, físicas y emocionales, etc., generadas con la emergencia por Covid-19. En este mismo sentido, nos condujo a pensar en la dimensión ético-política desde la formación profesional, puesto que ésta será un soporte cuando los fundamentos teóricos se queden cortos para interpretar e intervenir en las distintas realidades y nos permitirá guiar la toma de decisiones en beneficio de las personas con quienes trabajamos, a pesar de los imprevistos.

Formulación

Por lo que se refiere al ***eje de sistematización*** que guió este proceso, nos interesamos por:

Las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

En concordancia, los ***subejos de esta sistematización*** retomaron tres aspectos que reflejaron la manera en que las experiencias de práctica académica en estos centros interpelaron a las y los participantes tanto en lo profesional como en lo personal; estos son:

- Aprendizajes para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.
- Significados de la experiencia para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.
- Retos y aprendizajes de las practicantes en las experiencias de la práctica académica virtual de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

1.2. Objetivos de la sistematización

Objetivo general

Comprender las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

Objetivos específicos

- Indagar por los aprendizajes para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.
- Comprender los significados de la experiencia para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.
- Conocer los retos y aprendizajes de las practicantes en las experiencias de la práctica académica virtual de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19

orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

CAPÍTULO 2: CÓMO SE SISTEMATIZÓ LA EXPERIENCIA - METODOLOGÍA

2.1. Camino metodológico

Ahora bien, para el desarrollo de este proceso de aprendizaje nos ubicamos desde la noción de sistematización de experiencias, planteada por Alfredo Ghiso (1998), quien nos invita a reconocer el ejercicio de sistematización como *“un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido”* (p.4). Es decir, el ejercicio profesional de sistematizar debe fundamentarse tanto en los aspectos académicos, como en su relacionamiento con lo empírico, permitiendo así, devolver los resultados por medio de la comunicación asertiva y comprensible para quienes hicieron parte del proceso. Además, el autor sostiene que sistematizar se configura como *“un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia”* (Ghiso, 1998, p.4). Lo cual significa que, este ejercicio de conocimiento nos reta como profesionales a reflexionar, comprender y expresar para encontrar puntos de ruptura en las acciones, apuntando siempre a que tengan un mayor impacto y trascendencia en la cotidianidad.

En ese orden de ideas, debemos mencionar que esta sistematización fue formulada de manera paralela en tanto tuvo lugar durante el desarrollo de toda la experiencia. Además, decidimos apoyarnos metodológicamente en los planteamientos de Jara (2013) quien para sistematizar propone 5 tiempos. Primero, *el punto de partida* que nos implicó empezar desde la práctica en la que somos protagonistas y registrar rigurosamente las actividades, reuniones y encuentros para nutrir las experiencias vividas en campo.

Segundo, *las preguntas iniciales*, donde se definió el objetivo de la sistematización, se delimitó el objeto a sistematizar, se precisó un eje, se ubicaron las fuentes de información para recuperar el proceso de la experiencia y se elaboró un plan operativo que incluyó instrumentos, técnicas, recursos y cronograma. En concordancia, en la siguiente matriz metodológica presentamos las técnicas y fuentes que evidencian la pluralidad de voces que hicieron posible esta sistematización.

Matriz Metodológica
1. Sub eje: Aprendizajes para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas

a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

Categoría:	Técnicas:	Fuentes:
Aprendizajes: En las prácticas virtuales de Trabajo Social	-Entrevistas virtuales semiestructuradas ² - Revisión documental ³	-Supervisoras de práctica, profesional de campo, practicantes de Trabajo Social y lideresas comunitarias vinculadas con la práctica académica. -Memorias de los talleres o reuniones virtuales, actas de supervisión de práctica, informes finales niveles I y II de práctica.

2. Sub eje: Significados de la experiencia para las y los participantes en las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

Categoría:	Técnicas:	Fuentes:
Significados de la experiencia	-Entrevistas virtuales semiestructuradas -Revisión documental	-Supervisoras de práctica, profesional de campo, practicantes de Trabajo Social y lideresas comunitarias vinculadas con la práctica académica. -Memorias de los talleres o reuniones virtuales, actas de supervisión de práctica, informes finales niveles I y II de práctica.

3. Sub eje: Retos y aprendizajes de las practicantes en las experiencias de la práctica académica virtual de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

² Anexo 1. Instrumentos de entrevistas semiestructuradas.

³ Anexo 2. Instrumento matriz de análisis documental.

Categoría: Retos y aprendizajes	Técnicas: - Entrevistas virtuales semiestructuradas - Revisión documental -Fotolenguaje ⁴	Fuentes: -Supervisoras de práctica, profesional de campo, practicantes de Trabajo Social y lideresas comunitarias vinculadas con la práctica académica. -Memorias de los talleres o reuniones virtuales, actas de supervisión de práctica, informes finales niveles I y II de práctica. -Practicantes de Trabajo Social y fotos de los procesos práctica.
---	--	---

Tercero, la *recuperación del proceso vivido*, fue el momento en el que empezamos a recoger las voces de cada participante para reconstruir lo sucedido con una visión global de los acontecimientos principales y los momentos significativos para cada una. Seguido de esto, organizamos y categorizamos toda la información teniendo en cuenta los subejos, con ayuda de la herramienta Atlas.Ti.

Cuarto, la *reflexión de fondo*, donde iniciamos la fase interpretativa sobre lo reconstruido a partir la elaboración de cierres parciales con información condensada en matrices⁵ por cada una de las categorías, analizamos y establecimos relaciones comparativas (para este caso entre las dos experiencias de práctica a partir de los sub ejes), identificamos las causas, contradicciones, interrelaciones, descubrimos la lógica de la experiencia y confrontamos o equiparamos dichas reflexiones con planteamientos teóricos. En este punto cabe señalar que para efectos del análisis y el manejo riguroso y confidencial de la información, las voces de las personas participantes fueron referenciadas mediante las siguientes equivalencias:

Equivalencias para verbatim	
Entrevista 1 Practicante 01 ESE Ladera	[Ent1-P01]
Entrevista 2 Practicante 02 World Vision	[Ent2-P02]
Entrevista 3 Practicante 03 ESE Ladera	[Ent3-P03]
Entrevista 4 Supervisora 01 ESE Ladera	[Ent4-S01]
Entrevista 5 Supervisora 02 World Vision	[Ent5-S02]
Entrevista 6 Voluntaria 01 World Vision	[Ent6-V01]
Entrevista 7 Voluntaria 02 World Vision	[Ent7-V02]

⁴ Anexo 3. Instrumento de fotolenguaje (para facilitador o facilitadora)

Anexo 4. Guía de fotolenguaje (para participantes)

⁵ Anexo 5. Formato Matriz de categorización.

Entrevista 8 Profesional Campo 01 World Vision	[Ent8-C01]
Foto lenguaje practicantes: A - G - D (ESE Ladera) Cr - Cat (World Vision)	[FTL-A] [FTL-G] [FTL-D] [FTL-Cr] [FTL-Cat]

Quinto, los *puntos de llegada*, en donde se explicitaron los principales resultados del proceso respondiendo a los objetivos, evidenciando las fortalezas del proceso y los aspectos por mejorar; estos resultados pueden constituir un nuevo punto de partida. A su vez, se elaboró un producto audiovisual (video)⁶, para compartir los aprendizajes con las personas involucradas y con otros sectores interesados a modo de devolución.

2.2. Elementos facilitadores y obstaculizantes del proceso de sistematización

Ahora bien, es pertinente describir las dificultades, aciertos y situaciones particulares vividas en cada uno de los momentos metodológicos que atravesamos para llegar a la elaboración de este informe. Inicialmente, en el punto de partida, tuvimos facilidad en la recopilación documental dada la rigurosidad con la que en ambos procesos de práctica se llevaba el registro de cada una de las actividades realizadas, es decir, en cada práctica académica se llevaba una memoria del proceso lo suficientemente organizada. Enseguida, en el momento de las preguntas iniciales, nos encontramos con la dificultad de reconfigurar el proyecto de sistematización debido a las nuevas condiciones de cada practicante en su centro de práctica a partir de la pandemia. No obstante, fue superado gracias a que los intereses de base sobre lo que deseábamos sistematizar seguían existiendo, es decir, la intención de comprender los encuentros y desencuentros de las experiencias y la pluralidad de voces.

Luego, durante la recuperación del proceso vivido, tuvimos algunas dificultades para contactar y acordar momentos de encuentro virtual o presencial con más participantes de cada uno de los procesos de práctica, o sea, para ampliar la pluralidad de voces en nuestra sistematización. Sin embargo, los espacios que se lograron pactar se dieron de manera sencilla debido al interés que cada persona tenía por hacer parte de esta investigación. Sumado a esto, después de recoger toda la información, nos encontramos con la dificultad del manejo del gran volumen de información y la falta de acceso a herramientas tecnológicas de organización de información que permitiera un procesamiento más ágil de la misma, por lo que este momento de la metodología nos tomó más tiempo del que habíamos previsto en el cronograma.

Posteriormente, en el momento de la reflexión de fondo, surgieron dos situaciones particulares relacionadas con el proceso de documentación y rastreo de fuentes bibliográficas⁷. La primera, es

⁶ Se puede ver el archivo a través de este enlace:

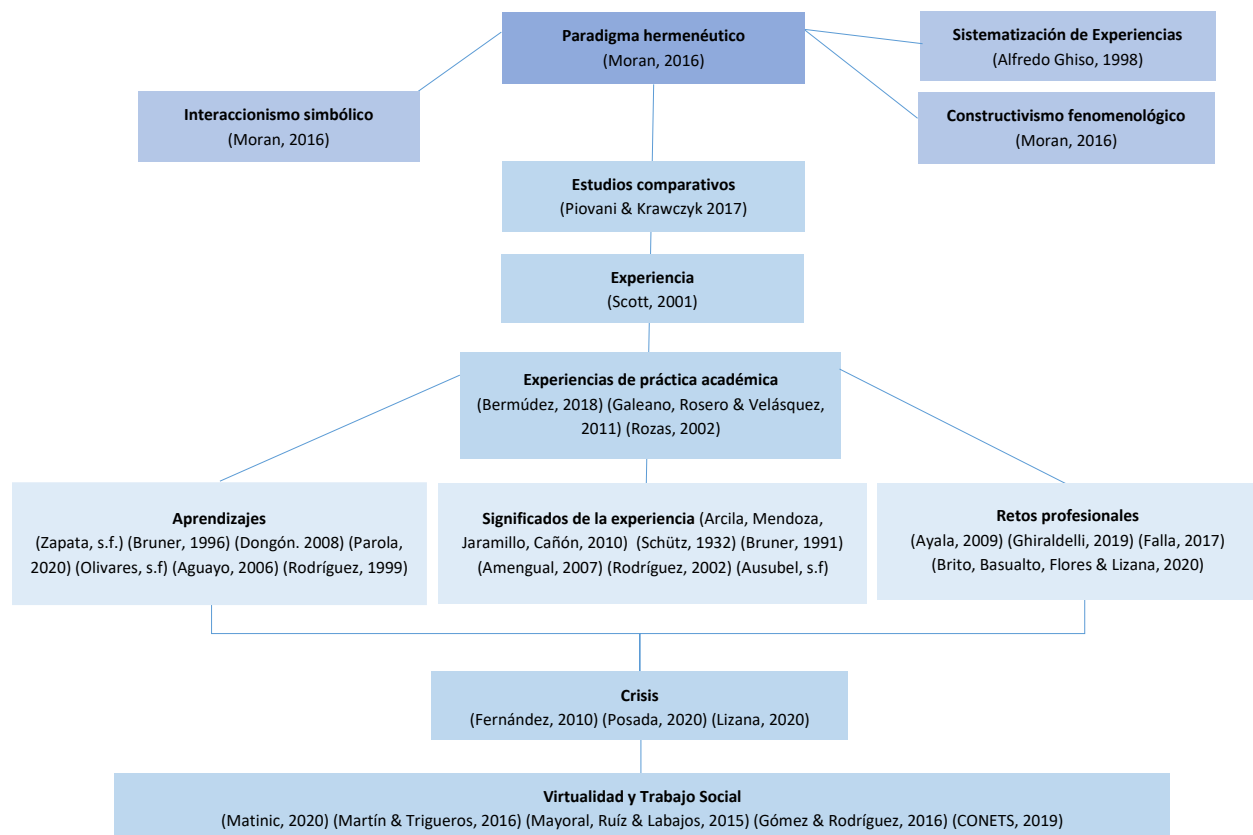
https://drive.google.com/file/d/1NL_GQVugKzCMv_2uR2MaFy1lEPmRnjiI/view

⁷ Este proceso de revisión documental y construcción del estado del arte se apoyó en el Anexo 6. Rejilla estado del arte.

que por las medidas sanitarias tomadas ante la coyuntura, el acceso a documentos físicos en bibliotecas no fue posible, de modo que la información que nos permitió dar sustento teórico proviene en su mayoría de referencias bibliográficas consultadas vía web, asunto que a nuestro modo de ver aún es muy restrictivo para acceder al conocimiento, es decir, en la web los documentos completos no son de libre acceso. La segunda, se refiere a que, por el carácter sincrónico de la información requerida para el análisis, nuestros referentes son en su mayoría autores contemporáneos quienes actualmente trabajan en la producción de conocimiento desde las dinámicas sociales que vivimos diariamente, especialmente alrededor de temas como: la formación virtual, el Trabajo Social ante la crisis sanitaria, los procesos de intervención mediados por las TICS, etc. Además, se presentó una situación externa al proceso de sistematización que indiscutiblemente afectó nuestra capacidad analítica durante este momento debido a la confluencia de emociones que nos desbordaba, nos referimos a la crisis que atravesó el país a partir del Paro Nacional en el marco de la pandemia por Covid-19.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

PUNTO DE CADENETA



Esta sistematización de experiencias estuvo fundamentada en el paradigma hermenéutico, debido a que desde este pudimos comprender la subjetividad de las personas y su participación activa en la construcción social de la realidad que se encuentra en constante transformación, asunto que a su

vez permitió el reconocimiento de la capacidad de reflexividad e interpretación del mundo empírico desde una perspectiva propia (Morán, 2006). En ese sentido, retomamos dos corrientes que guiaron el proceso de acción e interpretación. La primera es el interaccionismo simbólico, el cual se caracteriza por la premisa de que son los actores quienes determinan la construcción de la realidad mediada por el tiempo y la cultura, a partir de su acción y de los significados que le otorgan a su forma de conocer el mundo (Morán, 2006). Y la segunda, el constructivismo fenomenológico, el cual está fundamentado en la dialéctica sujeto- objeto, acercándonos a un mundo social producto de hombres y mujeres en interacción, el cual es “asumido e interiorizado de tal manera que llega a determinar las estructuras de su propia conciencia” (Morán. 2006. p.310). Siendo así, reconocemos que es la facultad de conciencia la que permite articular el mundo exterior desde una construcción de significados que son objetivados y legitimados, y que están sustentados en la vida cotidiana mediante el lenguaje compartido.

Cabe resaltar que, como se mencionó anteriormente la noción de sistematización de experiencias que hemos retomado para efectos del presente documento, parte de los postulados de Ghiso (1998), quien resalta que la sistematización es un proceso reflexivo que bien se enmarca dentro del paradigma hermenéutico, porque tiene lugar en un escenario de intervención que implica analizar y comprender la complejidad. Asunto que corresponde con los postulados de Cifuentes (1999) quien propone que el paradigma hermenéutico nos permite rescatar la riqueza de la pluralidad de la experiencia, comprender los significados y dar lugar a la mirada desde las propias comunidades, que para este caso conviven en escenarios multi problemáticos. Y a su vez, este paradigma considera la necesidad de entender a los actores para desarrollar prácticas reflexivas, mediante la clarificación de intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción (Ghiso, 1998).

Por lo que se refiere a nuestro eje de sistematización, es importante señalar desde qué lugar teórico nos ubicamos para hablar de comprender los encuentros y desencuentros de las experiencias. Primero, comprendemos que la comparación se refiere a una actividad humana que tiene lugar en nuestra vida cotidiana porque tal como lo proponen Piovani & Krawczyk (2017), puede entenderse como una actividad cognoscitiva y ser un rasgo central de la actividad científica, asunto fundamental debido a que darle lugar nos lleva a enriquecer el conocimiento a partir de nuestras distintas áreas investigativas. Por ello es importante retomar que:

Los estudios comparativos ocupan un lugar muy destacado en las ciencias sociales, no sólo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también, y especialmente en las últimas décadas, por haberse erigido como un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas públicas y, a la vez, como un parámetro de referencia y una fuente de legitimación (Piovani & Krawczyk, 2017, p.822).

Y en ese entendido, encontramos que la comparación resulta imprescindible en nuestra formación por ser un recurso que nos permitió identificar y analizar aspectos en el desarrollo de la cotidianidad en el marco del quehacer como practicantes, para así hacerlos explícitos y conscientes como aporte a nuestra profesión desde la experiencia. Refiriéndonos a esta última como el punto

de partida del conocimiento, debido a que justamente desde las experiencias construimos sentidos y mediante el lenguaje damos una explicación al mundo social que nos convoca y nos interpela, siguiendo así los postulados de Scott (2001) quien nos propone que:

Las preguntas acerca de la naturaleza construida de la experiencia, acerca de cómo se estructura nuestra visión, acerca de cómo los sujetos se convierten en diferentes en primer lugar, acerca del lenguaje (o el discurso) de la historia, se dejan de lado. La evidencia de la experiencia se convierte entonces en evidencia del hecho de la diferencia, más que una forma de explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que ven el mundo y que actúan en él (p.48).

Ahora bien, dentro de nuestras necesidades teóricas encontramos importante referirnos a las categorías de análisis que nos permitieron la comprensión y reflexión respecto a la información que van dejando nuestras experiencias, las cuales emergen desde nuestros intereses profesionales alrededor de las vivencias en el ejercicio de práctica académica. Por esta razón, buscamos comprender teóricamente *la experiencia de práctica académica* como principal categoría y de ahí *los aprendizajes, los significados de experiencia y los retos* que se derivan de ésta como categorías secundarias, que tuvieron lugar en este proceso formativo para todas las personas participantes de los procesos de intervención virtual en la ESE Ladera y World Vision llevados a cabo por las practicantes de Trabajo Social.

Cabe señalar que al hablar de *experiencia de práctica académica* nos referimos a la convergencia de los distintos momentos que las y los estudiantes experimentan desde su área de conocimiento al acercarse a los diferentes campos de acción, con la finalidad de enriquecer el análisis y la práctica a partir del conocimiento situado. De acuerdo con lo planteado por Galeano, Rosero & Velásquez (2011), es importante abordar la discusión entre teoría y práctica para definir la práctica académica, por eso retomamos algunas de sus ideas. La teoría y la práctica, desde la Grecia clásica son consideradas un continuum no de manera fragmentada, porque se comprende que la acción técnica y la abstracta hacen parte de la integralidad del ser humano. También, al abordar la relación teoría y práctica se debe considerar que ésta cuestiona el orden social y reconoce las posibilidades de cambio. Así como también, es necesario entender que dicha relación está permeada por el poder y es importante comprender las prácticas en las que éste se ejerce. Dicho esto, según las autoras, la práctica académica es: “un escenario donde se recrea constantemente la relación entre teoría y práctica” (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011, p.4); una acción reflexiva que tiende a la complejidad y la incertidumbre; y un

(...) proceso de aprendizaje para los estudiantes, en tanto les permite la reflexión y socialización del quehacer profesional, en donde la realidad de las problemáticas sociales, la institucionalidad, los procesos organizativos, al igual que la relación e interrelación de sus diferentes actores y sectores, propician en ellos la configuración del conocimiento que es evaluado o replanteado con la teoría y con los conocimientos adquiridos durante toda su formación (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011, p. 4-5)

Las autoras también mencionan que, debido a lo anterior, la práctica académica no debería ser el último momento de la formación donde se aplican los conocimientos aprendidos sino un proceso que debe impregnar todo el currículo porque

(...) es fundamental en la formación de trabajadores sociales, en tanto proceso pedagógico que les permite a los estudiantes apropiarse, incorporar o replantear conocimientos teóricos y metodológicos para interactuar con la realidad social desde el inicio de la formación e intervenir en y con ella, contribuyendo con la transformación de situaciones. Desde allí, la práctica académica es un ejercicio de reflexión en un constante y simultáneo proceso de investigación-intervención (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011, p.19)

En ese sentido, la práctica académica posee aspectos metodológicos de la intervención social que no son etapas ordenadas sino una "integralidad metodológica" que se puede plantear en los siguientes momentos: acercamiento y reconocimiento social e institucional, configuración del campo problemático, planeación y ejecución del proyecto social, evaluación y seguimiento del proceso de intervención (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011).

De acuerdo con lo anterior, la experiencia de práctica académica permite desarrollar cualidades y habilidades profesionales, apropiarse de estrategias metodológicas para la intervención y definir marcos conceptuales y epistemológicos para la acción profesional. Lo cual significa que siguiendo a Bermúdez (2018), la práctica académica se convierte en un escenario para reflexionar respecto a la razón y la acción, entendiendo dichas esferas en una relación dialógica que nos permite a las y los profesionales de las ciencias sociales y humanas tener una perspectiva plural para el mejoramiento de las prácticas mismas, en la medida que se sistematiza la experiencia desde la realidad social; y trascendiendo la idea de que la práctica se queda en el saber hacer cobrando menos valor que el conocimiento teórico, para así reconocerla como una potencial fuente de conocimiento que según la autora "es justamente un primer aspecto potencial para pensar la sistematización de experiencias en los procesos educativos" (p. 148).

De igual forma, Galeano, Rosero & Velásquez (2011) proponen que para la experiencia de práctica académica es fundamental que las y los estudiantes realicen un acercamiento a las realidades particulares de los contextos de modo que se reconozca su nivel de implicación frente a los escenarios en los que van a intervenir, dado que esta experiencia conlleva múltiples procesos que van desde las negociaciones interinstitucionales hasta un trabajo de campo situado en el que como practicantes desarrollarán las potencialidades adquiridas en formación, tales como la creatividad, la capacidad propositiva y proactiva, entre otras. En sus palabras, "la práctica académica reviste vital importancia, en tanto que proceso formativo donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos en la carrera bajo una continua interrelación entre ejercicio profesional y supervisión." (Galeano, Rosero y Velásquez, 2011, p.1). En ese sentido, es que vemos la práctica como un escenario donde se conjugan aspectos personales y profesionales que bien pueden transformarse, potenciarse o reinventarse a partir del significado otorgado a la experiencia y en el marco de una relación de corresponsabilidad.

Cuando los estudiantes llegan al centro de práctica, independientemente de los "ritmos" con que desarrollen la secuencia formal del proceso, ellos "echan mano" de los conocimientos (certezas y dudas) que han incorporado y construido a lo largo de su proceso formativo. En este momento su situación de "sujeto en formación profesional" se pone de cara a una realidad empírica y ellos hacen la lectura de esa realidad. (Galeano, Rosero y Velásquez, 2011, p.9)

Por su parte, Rozas (2002) propone algunos aspectos clave de la planeación estratégica de los procesos de intervención para el desarrollo del quehacer profesional, y que a nuestro parecer, también se requieren en las prácticas académicas. Inicialmente, resalta la importancia de situarse en interrelación con las personas y el territorio, reconociendo así las demandas de los sujetos, de las instituciones e incluso las de los y las mismas profesionales. Luego, menciona la importancia de la planificación y la manera en que ésta se hace más rica en el desarrollo de acciones concretas, adquiriendo así un significado particular que, a su vez, contribuye a ordenar racionalmente los procesos. En sus palabras,

(...) el trabajador social no debe pensar que una vez establecido el proyecto se tiene que implementar tal como se había programado. Al contrario, dicho proyecto se puede ir reformulando en tanto se involucre a los otros actores en una instancia evaluativa permanente que posibilita los cambios pertinentes y son necesarios (Rozas, 2002, p. 93).

Asunto que entendemos como una invitación a favorecer la capacidad de reinventarnos y adaptarnos como profesionales ante los escenarios posibles. En relación con esto, y teniendo en cuenta que nuestra práctica académica se desarrolló en medio de una coyuntura de crisis mundial, es pertinente retomar a Fernández (2010), quien nos propone una definición, tipología y reacciones ante las crisis; sostiene que ésta última es un evento que irrumpe en el curso normal de la vida, la cual genera una reacción de estrés y se puede vivir como un momento de peligro o de oportunidades según los recursos de afrontamiento con los que la persona cuente para manejar la situación. En sus palabras, la crisis es un “Evento traumático que produce una disrupción en el curso normal de nuestra vida y que nos provoca una reacción de estrés percibida como de intensidad excepcional” (Fernández, 2010, p.5).

En cuanto a los tipos de crisis, la autora propone la siguiente clasificación: crisis del desarrollo y crisis circunstanciales, estas últimas fueron las de nuestro interés porque son aquellas inesperadas y que dependen en su mayoría de factores ambientales. Por lo que se refiere a las reacciones habituales ante una crisis, la autora plantea que se pueden producir en el área emocional, tales como: ansiedad, pánico, miedo, hostilidad, etc.; en el área cognitiva, por ejemplo: bloqueo mental, confusión, preocupación, dificultades de atención, concentración y toma de decisiones, entre otras; en el área fisiológica, como: palpitaciones, cefalea, taquicardia, etc.; y en el área comportamental, en la que se puede presentar: hiper o hipoactividad, desconfianza, alteraciones de sueño, fatiga, lloros, entre otros (Fernández, 2010).

Así mismo, Posada (2020) nos presenta la siguiente definición sobre crisis situacional. Es decir que:

La persona pasa por una condición inestable y transitoria de confusión y desorganización, “cuya resolución condiciona y modula la continuidad de este” (González, 2001, p. 36) y por ello impacta sobre el bienestar y calidad de vida de las personas. Por tanto, cuando las personas enfrentan eventos adversos encuentran los recursos y las capacidades personales para adaptarse, encontrar sentido y hacer un crecimiento personal. (p.37).

Además, la autora plantea que debido a la pandemia por Covid-19, las personas han atravesado múltiples estados emocionales frente a la situación, a la salud propia y de sus familiares para lograr comprender lo que sucede y así elaborar un plan de actuación, este proceso generalmente es doloroso porque se está buscando enfrentar la crisis para restablecer la calidad de vida. Precisamente por eso, consideramos pertinente destacar el área emocional como una de las más afectadas durante la crisis por la pandemia de Covid-19. Al respecto Lizana (2020) se enfoca en exponer las dificultades y consecuencias emocionales que han experimentado los actores educativos durante las clases virtuales implementadas a raíz de la pandemia por Covid-19. Es decir, evidencia la influencia de la esfera emocional en la vida de las personas y por tanto, la importancia de generar educación emocional que permita afrontar las diferentes crisis a las que se ven expuestas las sociedades contemporáneas.

Ahora bien, otro asunto que debimos considerar como relevante durante esta crisis por pandemia son las adaptaciones que las y los profesionales que intervienen en lo social han realizado para darle continuidad a sus intervenciones, entre esas, utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación. Tal como lo expone Martinic (2020), el uso de las TICS hace parte del trabajo de los profesionales que intervienen en lo social y permite una forma diferente de intervención, pero su manejo implica el reconocimiento de la brecha que existe para el acceso a estas herramientas tecnológicas. Así mismo, fue de nuestro interés reconocer la importancia de las herramientas virtuales en el ámbito académico, en palabras de Martín & Trigueros (2016) desde Ceballos y Sánchez (2010).

La mensajería instantánea, como recurso didáctico en el ámbito académico, es una valiosa herramienta que permite el tratamiento de aspectos puntuales, la exposición de instrucciones, la resolución puntual de inquietudes y además, admite el intercambio de aportes, acción que puede enriquecer aún más este espacio al contribuir a la generación y fortalecimiento de vínculos académicos entre los participantes, gracias a las posibilidades de encuentros significativos en términos de aprendizaje y reflexión. Estos vínculos por supuesto pueden llegar a facilitar la construcción conjunta de significados y el trabajo colaborativo, así como la conformación de comunidades académicas y de aprendizaje. (Martín & Trigueros, 2016, p.4)

En consonancia, Mayoral, Ruiz & Labajos (2015) precisan las definiciones de las modalidades formativas. Por un lado, la formación presencial entendida como aquella en la que se da una interacción directa en un espacio físico concreto entre alumnos y profesores y en la que se pueden utilizar recursos tecnológicos como un complemento. Mientras que la formación virtual es vista como un proceso orientado a que el estudiante adquiera competencias por medio del uso de las TICS, en este caso se pretende aprovechar todas las herramientas tecnológicas para lograr la máxima interacción entre docentes y estudiantes.

De igual forma, al hablar específicamente del desarrollo del Trabajo Social apoyado en la virtualidad, vemos que este escenario cobra protagonismo tanto en los procesos formativos como en los laborales. Por lo tanto, comprendemos que:

La virtualidad es una herramienta clave desde dos perspectivas: Desde la primera en el aporte a los procesos metodológicos, destacando que desde los métodos de intervención se desarrollan fases de estudio y diagnóstico, en las que se realiza un proceso de recolección de información estadística de vital importancia para los análisis sociodemográficos, y en la fase de estudio el cruce de las categorías va ser fundamental para el diseño de estrategias que minimicen las necesidades de los grupos sociales sujetos de atención. (Gómez & Rodríguez, 2016, p.3-4)

Sin embargo, no se puede obviar la existencia de un debate frente a la pertinencia de la virtualidad en los procesos relacionados con el Trabajo Social, ya que es un asunto que se viene tratando mucho antes de la coyuntura, pero que hoy se retoma con mayor fuerza dado que la limitación para la presencialidad, la reunión y la convocatoria nos invita a repensar posiciones extremas frente a la intervención apoyada en las TICS. Por eso, es importante señalar que,

(...) desde el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), se respalda la obligatoriedad de la formación presencial y defiende el uso de la virtualidad y de nuevas tecnologías (las TIC) como estrategias didácticas y, por tanto, como herramientas de apoyo docente, pero no como modelo pedagógico que sustituya la necesaria presencialidad y las prácticas académicas de los estudiantes" (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, p. 2)

Lo anterior, reconoce cómo la tecnología es de gran utilidad en nuestra cotidianidad, pero reafirma que al hablar de lo social, el contacto e interacción cara a cara es fundamental.

Llegados a este punto, podemos centrarnos en los tres ejes que consideramos oportunos para hacer un análisis e interpretación de lo que fue nuestra experiencia de práctica académica. Primero, nos referimos al *aprendizaje*, como subeje de esta sistematización el cual entendimos como un proceso cognitivo que tiene lugar dentro del mundo social y que resulta inherente a la vida humana, desarrollada mediante procesos de interacción y socialización. Esto significa que aprender implica interiorizar y reproducir aspectos como habilidades, actitudes, conocimientos, tradiciones y valores en la medida que vamos pasando por distintas experiencias; es darnos la oportunidad de un descubrimiento constante, tal como lo propone Zapata (s.f.) apoyándose en Bruner, cuando plantea que:

Los conocimientos se le presentan al individuo como un reto, una situación de desafío que lo induce, le provoca, el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas y la transferencia de estas resoluciones a nuevas situaciones problemáticas de rasgos semejantes pero en contextos distintos (Zapata, s.f., p.10).

Asunto que cobra relevancia para Bruner al detenerse a investigar sobre la representación de la experiencia y la construcción de categorías para el aprendizaje de conceptos, con el propósito de comprender ampliamente lo que en su momento denominó “revolución cognitiva”, aportando que “casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal. Un compartir la cultura” (Bruner, 1996, p. 132). Entendemos entonces que el aprendizaje no se da de manera aislada o atemporal, sino que tiene lugar a medida que como seres sociales nos interrelacionamos dentro de contextos con características específicas.

A partir de la idea de que los aprendizajes, en este caso, se reafirmaron desde el escenario de las prácticas académicas donde se les otorgó un sentido a partir de las experiencias vividas; cabe

señalar que si bien la idea del aprendizaje estuvo casi siempre vinculada a procesos repetitivos de adquisición de conocimientos y a mecanismos asociativos, esta perspectiva corresponde con una lectura aislada del aprendizaje puesto que no contempla las variantes estructura y evolución de la inteligencia (Dongon, 2008). Por lo tanto, es importante concebir el aprender como un proceso de adaptación y organización de sistemas de acciones que implican la propia conciencia y se refleja propiamente en los intercambios de las personas con el medio en que construyen sus esquemas. En palabras de Dongon (2008), “la inteligencia es concebida, al mismo tiempo, como funcionamiento adaptativo y como estado de equilibrio (estructura), en los cuales los esquemas de acción se constituyen en los elementos claves.” (p.171). De allí que, reconocemos el aprendizaje como un aspecto que refleja evolución y modificación de esquemas convergentes en el mundo de lo social, justamente donde las y los estudiantes en formación mediante sus variadas experiencias, desarrollan los nuevos esquemas o sistemas para la acción profesional.

A la vez, en el marco de las prácticas académicas la construcción de los conocimientos requiere guía, reflexión y fundamentación, es decir que “las prácticas preprofesionales no son espontáneas ni “necesariamente” una práctica de aprendizaje. Lo pedagógico de las prácticas no sería algo “dado” sino que se construye.” (Parola, 2020, p. 83). Cabe mencionar que, si bien ésta no es la única instancia de producción de saberes y competencias profesionales, el manejo de las y los estudiantes en campo justamente les permite reafirmar, aprender e incluso desaprender aspectos previamente aprendidos, lo cual significa que la práctica por su lugar especial no supone únicamente “la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos, con el fin de confirmar lo que ese discurso teórico sostiene” (Parola, 2020, p.77). En esa misma línea, Olivares (s.f.) retoma el lugar central de la práctica en la formación de Trabajo Social ratificando la importancia del acompañamiento por parte de profesionales facultados para guiarla, siendo allí donde la supervisión resulta ser un componente sumamente formativo puesto que al implicar cercanía entre docentes y estudiantes que interactúan desde una perspectiva humana integral, se logra el desarrollo aprendizajes, el crecimiento y la maduración conjunta, dando lugar a un aprendizaje en doble vía que interpela tanto asuntos personales como profesionales.

Por lo anterior, la práctica es un escenario donde confluyen conocimientos según el nivel de experticia de quienes participan en los campos de acción, en consecuencia, es Aguayo (2006) retomando a Gyarmati (1984), refiere que,

(...) no es la naturaleza teórica y sistemática de los conocimientos ni la duración del período de aprendizaje de los alumnos o profesionales lo que permite definir con claridad lo que es una profesión y por tanto el estatus que ocupa en una sociedad, sino su capacidad de validación y legitimidad (Aguayo, 2006, p. 106).

Esto significa que la construcción de los aprendizajes tiene lugar desde las capacidades previas y las que van emergiendo en el quehacer cotidiano, y es “un proceso de reflexión que, mediatizado por la fenomenología y la hermenéutica, permitan dar cuenta de las vivencias profesionales como procesos de interpretación, donde la acción profesional es eminentemente simbólica. (Aguayo, 2006, p. 20). Por lo cual, las y los profesionales en lo social interpretamos tanto las propias

experiencias como las de quienes construyen el mundo de la vida conjuntamente en una interacción de complementariedad.

Así pues, la relación que se configura entre docentes y estudiantes en el marco de la práctica implica el reconocimiento del rol que ambas partes desempeñan, asunto que contribuye a diferenciar los aportes que hacen al proceso, es necesaria “la explicitación de los propios marcos de lectura y las apuestas personales respecto del quehacer profesional que tienen los docentes, como una lectura y apuesta posible y no como la verdad respecto de la misma” (Arancibia & Cáceres, 2011, p.17). De modo que exista claridad sobre los criterios y referentes teóricos y metodológicos por los que estarán interpeladas las propuestas de intervención emergentes. No obstante, los criterios autónomos deben ser acordes con la premisa de que la intervención no es un asunto dado y rígido, sino que por lo contrario debe ser flexible, es decir, que se conciba como un proceso en constante transformación y construcción en concordancia con la cotidianidad, en palabras de Ordoñez (2011)

La intervención es una práctica que no solo se rige por la formación y postura epistemológica, teórica, metodológica y técnica del profesional, sino también por las formas como los sujetos, con los cuales se interactúa, conciben la realidad e interpretan su situación y, como se ha venido mencionando, por el marco normativo e institucional y las características propias de los escenarios que configuran la intervención. (p.153)

Conforme a ello, al hablar de la práctica académica y su sentido de intervención es importante destacar que, “los aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y emocionales de esta experiencia, también pueden ser aplicados a otros contextos de intervención social.” (Sánchez & Escobar, 2005, p.2). Es decir, aunque no se trate de acciones rígidas y/o estandarizadas, una experiencia puede ser perfectamente una referencia del quehacer profesional en un escenario distinto.

Por otro lado, así como lo relacional y la fundamentación son aprendizajes inherentes a la práctica, en esta última también se pone a prueba el sentido de las técnicas e instrumentos que cobran protagonismo al tratarse de un esfuerzo intelectual y creativo, por esa razón en la acción se descubre que no se trata de un formato y su aplicación, sino del sentido y el aterrizaje que se le da teniendo en cuenta el contexto de intervención, es decir que la “(...) intervención profesional debe estar orientada a transformar las situaciones problemáticas objeto de su intervención y, que para lograrlo, es imprescindible tanto el conocimiento de aquello que se pretende transformar, como el desarrollo de habilidades técnicas y el manejo del instrumental.” (Travi, 2007, p. 211).

Asimismo, “el instrumental o la caja de herramientas constituye un puente o instancia de paso que conecta intención-concepción y operacionalización de la acción, contribuyendo al control, evaluación y sistematización de todos los momentos que conforman los procesos de actuación profesional específica.” (Vélez, 2003, p.12). Esto significa que los instrumentos no son aislados del contexto, sino que cada uno está pensado desde el conocimiento situado del campo de intervención y a su vez este aspecto contribuye a la sistematización rigurosa de la información lo cual genera memoria y retoma las experiencias. A la par, el recurso técnico instrumental en el

marco de la práctica y más aún de la pandemia, ha favorecido el desarrollo de habilidades comunicativas de tal suerte que proporciona eficacia y eficiencia en lo que concierne al manejo de datos, convocatorias, etc. Por ejemplo, como lo expone Richmond (1917),

(...) pueden obtenerse buenos resultados mediante cartas y llamadas telefónicas cuando la misma persona se ocupa de todas las investigaciones efectuadas sobre los expedientes laborales de una gran empresa, y la entidad o trabajador que lleva la investigación ya ha establecido un buen entendimiento con dicha persona (p.387).

Visto en nuestros días y de acuerdo con los avances tecnológicos podríamos encontrar esta misma utilidad en un contacto por videollamada o plataformas digitales.

A propósito de los aprendizajes desarrollados en el escenario de la práctica, una de las tesis relevantes es que la investigación es un aspecto fundamental y transversal al Trabajo Social puesto que la profesión “se desenvuelve en un intrincado juego de enfoques y de tendencias teóricas y metodológicas (...) que se mueven en un amplio espectro de intereses, con base en los cuales trabajadoras y trabajadores sociales despliegan su quehacer profesional” (Cifuentes, 2013, p.167). Por esto, no podemos desconocer que, como profesionales en formación de las ciencias sociales, estamos convocados y convocadas a conocer, comprender y actuar frente a las interacciones sociales en los distintos niveles que configuran las realidades sociales que esperamos interpelar con nuestra intervención. Por tal motivo, es que en favor de los distintos aprendizajes que se espera sean desarrollados durante la fase de práctica y a lo largo de la experiencia profesional es necesario

(...) aprender cómo se construye y cómo funciona el campo de mediaciones de nuestra intervención profesional. En una palabra, es necesario capturar, en la propia cotidianeidad (sea en la vida privada o profesional), la interferencia de fuerzas, de leyes sociales, percibiendo realmente su concreción y visibilidad. (Pontes, 2003, p. 9)

En suma, es importante precisar que al ser seres sociales el aprendizaje requiere de una interacción directa o indirecta con un o una otra, de allí que para Rodríguez (1999) siguiendo a Vygotsky y a Piaget, se haga necesaria la colaboración con pares capaces puesto que el conocimiento no se hereda o transmite directamente sino que es una “construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas” (Rodríguez, 1999, p. 481). Lo cual significa que el conocimiento se construye progresivamente y requiere de herramientas y signos culturales que se convierten en facilitadores del ejercicio cognitivo. A partir de todo lo anterior, para nosotras, los aprendizajes son todos aquellos conocimientos construidos, interiorizados y reproducidos a partir de la interacción cotidiana, que desde nuestra área de conocimiento nos ofrecen los escenarios de práctica, constituidos por factores sociales, económicos, políticos, culturales que inciden en las maneras de conocer el mundo.

Ahora bien, para abordar nuestro segundo subeje de sistematización sobre los *significados de la experiencia* para las y los participantes de los procesos de intervención de las dos instituciones, retomamos a autores como Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón (2010) quienes a partir de los

postulados de Vygotsky y Bruner nos permitieron entender el concepto de significados. Por un lado, partiendo de los planteamientos de Vygotsky desde un enfoque histórico-cultural, él concibe el desarrollo humano como un permanente proceso de culturización en el que el sujeto interioriza una serie de instrumentos que le permiten controlar procesos mentales y de comportamiento. Por tanto, entiende que hay un mundo interno que se construye con la internalización de un mundo externo (Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón, 2010).

De allí que, para Vygotsky los significados son "nuevas conexiones que el hombre establece a partir de signos" (Arcila et al., 2010, p.41) los cuales surgen en la cultura y son los que nos permiten entrar en contacto con el mundo subjetivo de otros, es decir, podríamos entender los signos como el lenguaje, que resulta vital para comprender los significados. En este sentido, existe una relación entre el desarrollo humano y la cultura. En palabras de Vygotsky "cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo y, de esta manera, se cambian los significados culturalmente establecidos"(Vygotsky, 1987 citado por Arcila et al., 2010, p. 41).

Por otro lado, siguiendo los planteamientos de Bruner desde la psicología popular o de sentido, también considera la existencia de dos mundos, "un mundo interno en el que se encuentran las creencias y los deseos, y un mundo fuera del hombre que es la cultura" (Arcila et al., 2010, p.42). Así mismo, le da gran relevancia al lenguaje y las narraciones porque por medio de ellas es que se transgreden o sostienen los significados construidos culturalmente. Por esto, Bruner (1991) al hablar del significado, plantea que éste depende de un signo, un referente y un interpretante. Puntualmente dice que el significado simbólico depende de "la capacidad humana para internalizar el lenguaje y usar su sistema de signos como interpretante en estas relaciones de representación" (p.77). En pocas palabras para este autor, los significados son una forma de representación mental que se activa con las acciones y expresiones de otros seres humanos, en determinados contextos en los que interactuamos (Bruner, 1991).

En esta misma línea, Berger y Luckmann (2003) plantean que la interacción y la comunicación con los otros son relevantes para la construcción de la realidad de la vida cotidiana, aunque cada persona tenga una perspectiva sobre lo que ocurre en esa realidad. De ahí que consideren que las relaciones que se generan en la interacción cara a cara permiten una interpretación más acertada de los significados del otro que cuando se interactúa con formas menos cercanas de relación social, como por ejemplo, las cartas. En sus palabras,

Seguramente puedo interpretar erróneamente los significados del otro aun en la situación "cara a cara", ya que es posible que el otro oculte "hipócritamente" sus significados. Aun así, tanto la interpretación errónea como la "hipocresía" son mucho más difíciles de mantener en la interacción "cara a cara" que en las formas menos "cercanas" de las relaciones sociales. (Berger & Luckmann, 2003, p.46).

Al respecto de la percepción particular de la vida, Estrada (2011) también comenta que "(...) toda interpretación como toda experiencia que se realiza es una acción social y política situada, en sentido estricto toda acción social es una acción política, por lo tanto, hay que destacar que todo

diálogo tiene siempre un significado social.” (Estrada, 2011, p.50). Con lo cual se ratifica la importancia de comprender y conocer el significado particular que cada persona le asigna a determinada experiencia.

En este punto se hace necesario abordar el concepto de *experiencia*, por tanto, retomamos la obra de Amengual (2007), en donde analiza el concepto de experiencia en Kant. Inicialmente plantea que, para Kant, la experiencia es conocimiento empírico y sensaciones, es el primer producto del entendimiento en el que se elabora lo que se percibe por la sensibilidad, siendo comprendida. En palabras de Amengual, para Kant (1724-1804) la experiencia es "el resultado, el producto de la actividad cognoscitiva, en la que necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana" (Amengual, 2007, p.7).

De modo que, al concebir la práctica académica como una experiencia significativa en la construcción de la identidad profesional, es importante detenernos sobre la idea de que “(...) la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser su contenido” (Amengual, 2007, p. 6). Es así que, comprendemos que la experiencia no es algo dado sino una o varias situaciones constituidas por diversos factores, cuyo significado se condiciona tras las construcciones de sentido subjetivas.

En este mismo punto, Rodríguez (2002) analiza los postulados de Gadamer en torno a la experiencia y menciona que, siguiendo a Hegel "la experiencia es el camino por el que la conciencia reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlos dentro de sí" (p.2). A partir de esto entendimos la experiencia como procesos a través de los cuales las personas conocen y se acercan a nuevas prácticas que se transforman en aprendizajes de situaciones específicas. En palabras del autor, "adquirimos experiencia sobre algo cuando nos damos cuenta de que no es como habíamos pensado y que después de la experiencia conocemos mejor ese objeto" (Rodríguez, 2002, p.2).

De igual forma, consideramos pertinente agregar los pensamientos de Schütz (1932) respecto a la experiencia, porque nos dio paso para construir la definición de lo que entendimos por significados de la experiencia en esta sistematización. Schütz siguiendo a Husserl, en relación con el significado de una vivencia menciona que cuando se está inmerso en un flujo de duración (entendida como la vida cotidiana) no hay vivencias diferenciadas porque todas se funden unas con otras en ese flujo, solo mediante el acto de atención reflexiva se ve una modificación en la percepción de éstas. Entonces para Schütz “el significado es la manera en que el yo considera su vivencia” (Schütz, 1932, p. 99), es la actitud de la persona hacia lo que ya ha vivido. Al mismo tiempo, Amengual (2007) agrega que la función de los significados otorgados a la experiencia, se van constituyendo en aprendizajes que se reflejarán en la acción, por eso entonces, el significado está dirigido por el sentido siendo este una orientación necesaria para que los seres humanos se puedan mover en su contexto.

A partir de todo lo anterior, consideramos pertinente entender los significados de las experiencias como las formas de darle sentido en nuestra conciencia a las acciones que realizamos en la vida cotidiana o a lo que percibimos que sucede en la cotidianidad por medio de la reflexión, reconociendo que esta última está mediada por la cultura en la que nos encontramos inmersos e inmersas, puesto que con el lenguaje que la cultura nos proporciona es que podemos definir o dar etiquetas a nuestros actos y reflexiones. En pocas palabras, los significados de la experiencia son los pensamientos y reflexiones que le dan sentido a las acciones y percepciones de nuestra vida cotidiana, los cuales se originan en nuestra conciencia y se materializan por medio del lenguaje y la acción.

Otro punto que consideramos importante mencionar en relación con los dos subejos abordados anteriormente, es que según Ausubel (s.f.) existe una relación entre significado y aprendizaje. Es decir, la autora plantea que una condición para el desarrollo de significados es la comprensión o entendimiento lógico sobre determinado conocimiento o situación. A su vez, una condición para la existencia de aprendizaje y real adquisición de conocimiento es otorgarle un sentido. Por tanto, en el aprendizaje por repetición las personas no logran elaborar un significado sobre lo que están repitiendo o memorizando y como consecuencia de eso, no existe un aprendizaje significativo para las personas, por esto, es muy probable que olviden aquello que memorizaron.

A continuación, presentamos dos aspectos que consideramos influyentes en la elaboración de los significados en las experiencias que son de nuestro interés. Inicialmente, debemos considerar lo planteado por Sibrián (2017) para entender lo que son las expectativas, especialmente las de los y las estudiantes universitarias debido a que, tal como la autora lo propone, éstas afectan el desempeño en el proceso académico y a nuestra consideración, influyen en la elaboración de significados de la experiencia. En ese sentido, la autora retomando a Cosacov (2007) plantea la siguiente definición,

Una expectativa es una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación, y cuya inclusión en los análisis psicológicos resulta de fundamental importancia a los fines de explicar y predecir un abanico de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo. (Cosacov, 2007, p.133 en Sibrián, 2017, p.27).

De igual forma, expone que las expectativas se pueden clasificar en tres tipos: predictivas, normativas e ideales. Tal como lo explica,

(...) las expectativas de los estudiantes pueden clasificarse como predictivas, lo que es más probable que ocurra; y normativas, lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares. Pero también está lo que el estudiante prefiere o desea, lo que se denomina como expectativas ideales. Desde un punto de vista psicosocial, una expectativa es una suposición centrada en el futuro, realista o no (Cosacov, 2007 en Sibrián, 2017, p. 26)

Por otra parte, destacamos la importancia e influencia que tienen las interacciones con personas cercanas en la construcción de significados, porque de ellas se derivan todo tipo de emociones y sentimientos. Para nuestro caso puntual, entendemos que el proceso de la práctica académica

implica un convivir cercano entre estudiantes y quienes conforman su realidad profesional concreta, de allí que surja la expectativa de reciprocidad y la necesidad de transmitir la información de manera cercana. En ese sentido es que Maturana (1998) propone que las emociones y el carácter simbólico que se manifiesta en las acciones implica transformaciones en los aprendizajes, y a nuestra consideración, en los significados que se generan sobre la experiencia.

De ahí que, el establecimiento de relaciones asertivas puede contribuir a la asignación de valoraciones positivas a las experiencias que se comparten por un mismo grupo y además, generar resultados satisfactorios respecto a la tarea que se realiza. Tal como lo proponen Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño (s.f.), el trabajo en equipo posibilita alcanzar objetivos y metas de manera más fácil, siempre y cuando los integrantes se sientan a gusto en el grupo. En sus palabras,

El sentido de pertenencia esté ligado directamente a la acción cooperativa del grupo. Lo anterior proporciona un nivel adecuado de identificación. Sentirse que se es parte de ..., favorece la tarea por realizar, ya que facilita la superación de sentimientos de agresión, hostilidad, e indiferencia, que se presentan como obstaculizadores del trabajo conjunto (p.2)

Finalmente, al abordar los *retos* como tercera necesidad teórica encontramos que este concepto evoca nuestra cotidianidad desde los múltiples escenarios que configuran la vida social. Por ello, desde su categoría nominal los entenderemos como objetivos o empeños que implican un grado de dificultad para llevarlos a cabo, constituyendo un estímulo y un desafío para quienes los enfrentan (RAE, 2020). Esto significa que pensar en los retos profesionales conlleva el reconocimiento de nuestras apuestas personales, el nivel de esfuerzo y el compromiso que nos demanda el desarrollo de procesos de intervención que desde el objeto profesional de Trabajo Social requieren acciones transformadoras.

En consecuencia, los retos desde nuestro lugar de conocimiento abarcan el desarrollo de capacidades profesionales pero también personales, que configuran nuestras apuestas y respuestas frente a realidades concretas en donde las y los trabajadores sociales nos vemos en la necesidad de asumir una postura reflexiva acerca del enfoque de nuestra acción, bien sea activista, asistencialista, crítica, etc.; hasta cuestionarnos cómo se da en la práctica el establecimiento de la relación profesional con nuestro sujeto-objeto de intervención, en tanto se encuentra mediada por la ética, el poder, la identidad profesional y las ideas frente al cambio. En relación con lo anterior Ayala (2009) sostiene que:

De acuerdo con Cristina De Robertis (2006) en las formas de intervención es esencial determinar a partir de qué elementos el o la Trabajadora Social efectúa la selección del tipo de acción y presenta una clasificación de las intervenciones, advirtiendo que estas sólo adquieren toda su significación en la combinación creativa realizada por el trabajador social a partir de su experiencia. (Ayala, 2009, p.61)

En síntesis, para efectos de esta sistematización entendimos los retos en el proceso de práctica académica como las situaciones y demandas de mayor esfuerzo y compromiso en el desarrollo de acciones profesionales.

Por consiguiente, pensarnos los desafíos profesionales que surgen en la construcción de aprendizajes enmarcados en la práctica académica, requiere que desde el campo de las humanidades y las ciencias sociales surja una mirada holística y por tanto amplia donde se dé lugar a distintas lecturas de los hechos, reconociendo la influencia de esferas que interpelan a los y las estudiantes que llegarán a campo, lo cual significa reconocer que intervienen dentro de las realidades que constituyen su cotidianidad. Por lo anterior, se “requiere la recuperación de un horizonte de totalidad, de totalidad abierta, no totalitaria, que permita articular un nuevo discurso de la igualdad, articular discursos y prácticas críticas que entramen lo local y lo global.” (Molina & Romero, 1999, p.52). Es decir, en este ejercicio de aprendizaje se propende por un compromiso profesional consigo mismo y con las distintas instancias que se instauran en el marco de los procesos sociales, además de una ampliación teórico conceptual derivada de las experiencias sistematizadas y/o investigadas, en consecuencia, Aguayo (2006) manifiesta que:

Nos queda el desafío de impulsar procesos de deliberación y reflexión al interior de los grupos de profesionales. El juicio crítico, la creación de lazos entre colegas, la formación constante, el diálogo con nuestros beneficiarios, la crítica certera a la burocracia, son algunos aspectos que nos permitirán conformar una sociedad más personalista y comunitaria, en donde las personas -profesionales y usuarios- puedan actuar de manera oportuna y sabia frente a los profundos cambios políticos, económicos y culturales que vive nuestra actual sociedad (p.160).

A propósito de los retos para las y los profesionales de Trabajo Social, está como constante desafío el construir conocimientos desde las experiencias en campo, de modo que se desarrollen procesos reflexivos e innovadores en su teoría, metodología y epistemología. Es decir, superar la idea de que las y los trabajadores sociales solamente nos centramos en el hacer y en cambio apostar por “un conocimiento que brote de la experiencia, del quehacer profesional y que permita responder a nuevos requerimientos de la acción social. Estos conocimientos no tienen el carácter científico tradicional, sino que son lenguajes de tipo comprensivos” (Aguayo, 2006, p.20). Asunto preponderante, cuando el objetivo es aprender en la acción y que las personas en formación logren constituir un perfil en el que desarrollen un saber hacer, que como lo propone Olivares (s.f.) le convierta en un o una profesional “con vocación de servicio, sólidos valores éticos, capaz de relacionarse empáticamente, asertivo. Con disposición al cambio, con sensibilidad social, creativo, proactivo, con capacidad de liderazgo para desempeñarse en los diferentes niveles de intervención social” (p.3).

De igual manera, tras el reconocimiento de las múltiples problemáticas de la sociedad contemporánea vemos que el escenario de práctica académica no es ajeno, por ende, se ratifica la importancia de trabajar desde una perspectiva interdisciplinar que conjugue las múltiples miradas y acciones de profesionales titulados y profesionales en formación. Es así que Rodríguez (2015) refuerza la idea de que debemos trabajar de forma articulada desde nuestros lugares de conocimiento y ponerlo al servicio de las sociedades, buscando la integralidad y multidimensionalidad en las respuestas a la cuestión social. En ese sentido, el construir equipo con generosidad y compromiso es fundamental para el desarrollo de una intervención que permita “(...) considerar la metodología del trabajo en red una manera efectiva de compartir información, de

aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos facilitando las iniciativas de los miembros y creando un efecto multiplicador en el que la diversidad es una riqueza”. (Rodríguez, 2015, p.48)

También, se espera por parte de las y los estudiantes una postura investigativa y crítica de la realidad social, se prevé una conexión entre las dimensiones teórica, ética, política y técnica, de manera que la intervención supere el sentido común o las acciones instrumentalizadas (Ghiraldelli, 2019). Pero, para que se logre este resultado, es fundamental “la interlocución entre universidades/instituciones de enseñanza y campos de prácticas, incluso con profesionales que aún no son supervisores/as de prácticas” (Ghiraldelli, 2019, p.51). Mientras tanto, Falla (2017) nos permitió reflexionar sobre la intencionalidad que tienen las acciones que realiza el trabajador y la trabajadora social en su intervención profesional. Para la autora, la intencionalidad son los fines y propósitos a los que se busca llegar con la intervención; es un asunto que va más allá de los aspectos metodológicos o técnicos porque a partir de ésta se fundamenta todo, por tanto, tiene que ver con los aspectos éticos de la intervención. En otras palabras, y siguiendo a la autora, “Se puede decir que las intencionalidades tienen relación con los fines y propósitos a los cuales se dirige la intervención profesional, fundamentan las propuestas metodológicas, constituyen perspectivas y dan dirección y sentido a la intervención del Trabajo Social” (Falla, 2017, p.128).

Otra situación que se presenta es el proceso burocrático y la claridad en los convenios pactados entre las Instituciones de Enseñanza y los centros de práctica, dado que la atención que se puede brindar en lo social es bastante amplia pero los profesionales asignados son pocos (Ghiraldelli, 2019). Por ello, es importante aclarar las expectativas y tareas asignadas a las y los practicantes, dado que “la práctica supervisada no es un lugar donde el/la estudiante ejerce el papel de sustituto del profesional, sino un espacio en el que reafirma su formación, no en una condición de empleado/a, sino de estudiante en práctica.” (Ghiraldelli, 2019, p.47).

De acuerdo con lo anterior, es necesario considerar los planteamientos del Manual y reglamento de prácticas de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano elaborado por Bermúdez & Velásquez (2012), porque en este se definen los objetivos que las y los practicantes deberían cumplir en cada uno de los niveles de su práctica académica. También, se estipulan los compromisos generales que todos los practicantes deben cumplir independientemente de los acuerdos de trabajo (funciones) que se establezcan con cada uno de los centros de práctica. Por ejemplo, los informes, actas y registros de actividades. Además, se establecen los compromisos que tienen las instituciones y/o organizaciones que reciben a los practicantes para la formación de nuevos profesionales. En otras palabras, es el documento que debe guiar todas las acciones que se realicen durante el proceso de práctica académica de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Al mismo tiempo, cabe retomar los planteamientos de Sibrián (2017) cuando menciona que:

De acuerdo con esto, puede decirse que las expectativas condicionan tanto motivación como actitud hacia el hecho; es decir, que motivación y actitud condicionan y preparan la actuación. La motivación es el motor que mueve a las personas a su actuación y comportamiento (Sibrián, 2017, p.27).

Indiscutiblemente, la falta de motivación se puede convertir en un reto para dar continuidad a la intervención y generar un proceso satisfactorio, más aún cuando en este caso se desarrolló en condiciones atípicas donde la pandemia, la necesidad de reinserción y la comunicación vía TICS implicaron condiciones distintas y desconocidas que afectaron no solo el quehacer profesional sino también la motivación personal. Según Lizana (2020), el agotamiento emocional y psicológico generado por el aislamiento obligatorio ha influido en el bienestar de las personas porque deben esforzarse aún más cuando reciben las clases virtuales. Esto significa que el aislamiento obligatorio se puede considerar como un reto o bien, ha generado otros retos para el sostenimiento de la salud física y mental, aunque haya sido creado precisamente para preservar la vida.

Acorde con lo dicho, el contexto de pandemia genera múltiples incógnitas a la profesión especialmente frente al cómo aterrizar nuestra intervención en un contexto en el que las problemáticas se ven acentuadas, Carballada (2020) al igual que Chaves (2020) reflexionan sobre los efectos de la pandemia y sus múltiples expresiones que se materializan en los problemas sociales donde lo territorial da cuenta nuevamente de su capacidad de construcción de conocimiento para enfrentar la demanda desde lo inmediato (Carballada, 2020). Es decir, la coyuntura nos reta profesionalmente en nuestras capacidades de respuesta individuales y en las estrategias que podamos formular para atender los desafíos que no paran desde las comunidades y sus territorios. De igual modo, en palabras de Chaves (2020), él o la trabajadora social

(...) debe abordar nuevas estrategias laborales con sus propios elementos personales de comunicación, sin diferencia de sueldo en ello, no se incluye como viático o como seguro excepcional de trabajo. De repente, se deben acondicionar horarios, reacomodar espacios. Debe cuidarse de no enfermarse, por él, por sus compañeros, por su familia y atender a los usuarios que requieren de sus servicios. (p.9).

Se debe agregar que,

En este contexto, las/los diferentes profesionales del área de intervención socioeducativa han asumido múltiples retos para lo cual no estaban capacitados y han tenido que aprender sobre la marcha. Es por este motivo que, considerando las condiciones adversas que se vive como país y como humanidad, se torna primordial que los/las profesionales desarrollen habilidades, tecnológicas, disciplinares, metodológicas y actitudinales que los dispongan a servir a la comunidad en modo a distancia pues la virtualidad está mediando las relaciones sociales, por lo tanto, es necesario descubrir nuevas formas para educar e interactuar. (Brito, Basualto, Flores & Lizana, 2020, p.103)

Así mismo, De la Cruz (2020) propone que este escenario no implica necesariamente dejar de actuar sino por el contrario, esta realidad nos invita a reflexionar frente a cómo intervenir ante las situaciones de crisis, en sus palabras, “tenemos dos caminos concretos respetar los límites que el capital exige y para eso desatender los reclamos del público usuario o caso contrario poder desplegar una acción profesional que se ponga al servicio de la emancipación humana” (p. 21). Conforme a ello, consideramos pertinente retomar a Guzzetti, Bouza, Ovando & Cicone (2020) dado que describen las formas en las que se ha realizado la intervención de Trabajo Social en la virtualidad durante la pandemia, además de reflexionar sobre la variable género en dicha situación. Puntualmente exponen las dificultades para la intervención que se generan en la virtualidad debido

a la precarización del trabajo y falta de recursos con las que las y los profesionales han tenido que lidiar desde antes de la pandemia. En sus palabras,

Si bien la precarización y las pésimas condiciones laborales son estructurales y anteriores a este contexto, la situación se agrava ya que quienes debemos realizar tareas en forma presencial, ya sea en espacios convivenciales o en tareas territoriales, no contamos con los elementos mínimos de protección y cuidado. De la misma forma, quienes cumplimos tareas de teletrabajo usamos nuestras propias redes de conexión, computadoras y teléfonos. (Guzzetti, Bouza, Ovando & Cicone, 2020, p.51)

En esa misma línea, Salazar, Rincón, Murillo & Muñoz (2015) describen el problema de precarización laboral que viven las y los trabajadores sociales en Colombia, ubicando las principales afectaciones en la tercerización, la flexibilización de los contratos y el desempleo estructural. Además, plantean las dificultades y negligencia que tiene el Estado para regular la relación de trabajo, lo cual conlleva consecuencias negativas para las y los trabajadores. Tal como lo dicen,

(...) el marco jurídico que rige actualmente la relación de trabajo ha aumentado la flexibilización sin medir el impacto negativo de esta estrategia de desregulación del Estado, en la que inevitablemente se origina la desprotección al trabajador. La inexistencia de derechos y garantías puede tener efectos contraproducentes en las empresas y acarrear resultados negativos para la sociedad. Las repercusiones más importantes para los trabajadores son: falta de garantías para el ejercicio de los derechos laborales, desprotección frente al sistema de seguridad social y aumento de la relación triangular de trabajo, es decir, intermediación laboral. (Salazar, Rincón, Murillo & Muñoz, 2015, p.67)

Por otra parte, otro de los retos presentes en el desarrollo del proceso académico de práctica, se refiere a la comunicación, de modo que retomamos a Berger & Luckmann (2003) para quienes la comunicación es fundamento de las relaciones humanas. Los autores plantean que el lenguaje es una herramienta que les posibilita a las personas que comparten un mismo idioma, comprender la perspectiva de la realidad que cada persona en particular ha construido. En sus palabras, “la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.” (Berger & Luckmann, 2003, p.53). Acorde con esto, Ayala (2009) sostiene que “El lenguaje constituye realidades y el significado que se le da a los conceptos y a las relaciones internas de intervención con otros términos en momentos o periodos específicos, crean contextos de realidades distintas.” (p.63). Por tanto, el establecimiento de una comunicación adecuada se convierte casi que indispensable para las relaciones sociales y mucho más para generar procesos de intervención satisfactorios. Sin embargo, establecer una buena comunicación no siempre es algo sencillo, para algunas personas y grupos esto puede ser un reto.

En concordancia, Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño (s.f.) proponen que la comunicación fluida es un factor importante para el establecimiento del trabajo en equipo, por lo tanto, se debe evitar los secretos o comunicaciones incompletas entre los integrantes, planteando que el trabajo en equipo permite el logro de objetivos y meta, siempre y cuando se establezca un ambiente de respeto y confianza entre todas las personas involucradas. A la par, Corrales, Quijano, & Góngora (2017), destacan que entre las habilidades para la vida que contribuyen a enfrentar de manera efectiva los

retos de la vida cotidiana se destaca la comunicación asertiva, entendida como la capacidad para expresarse de manera apropiada según las culturas o situaciones; y la empatía, considerada como la capacidad de las personas para ponerse en el lugar del otro para lograr comprender su punto de vista, por lo que se puede considerar que el desarrollo de estas habilidades contribuye a mejorar las relaciones sociales, convivencia y desempeño de las personas.

En consonancia con ello, los desafíos profesionales para quienes lideran o acompañan el proceso de práctica van más allá de lo que concierne a la formulación de una propuesta de intervención, siguiendo a Sánchez & Escobar (2005), este ejercicio de guía implica asumir un rol activo frente a la consolidación y cohesión del grupo de estudiantes que se supervisa, de tal suerte que se establezcan relaciones colaborativas mediante la coparticipación, creando un ambiente de escucha y diálogo donde exista lugar para las ansiedades, los aciertos y los errores, asunto que enriquece el análisis desde las experiencias compartidas.

Mientras tanto, frente al escenario en que se desarrolló la práctica, retomamos la idea de que en sí mismo supone un reto al ser virtual, así que es necesario considerarlo como alternativa ante la necesidad de adaptación no solo a la pandemia sino también a la evolución global que hoy nos lleva a comparar las experiencias académicas en la presencialidad y en la virtualidad, las cuales no distan mucho pero que metodológicamente se hacen más desafiantes desde las TICS. Por ejemplo,

Es claro que, desde una perspectiva conceptual, esta experiencia no presenta cambios respecto a los tipos de evaluación utilizados habitualmente. Se usa tanto evaluación formativa como sumativa, e instancias de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. El desafío real fue explorar cómo se llevaban a la práctica estas ideas en un contexto en línea de red abierta, con flujos de información distribuidos, grupos ampliados de participantes y un control central más limitado (Leal, 2013, p. 168).

A partir de esto último, valoramos los aportes de Boito & Von Sprecher (2010) debido a que consideran que las interacciones cara a cara son importantes para las intervenciones de Trabajo Social pero no indispensables. Es decir, otras formas de interacción como las que están mediadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación también son útiles para responder a las demandas de las personas con las que intervenimos, y el explorarlas y ponerlas al servicio de nuestro quehacer es un camino que nos queda por ir recorriendo. Puesto que,

Las comunicaciones cara a cara son fundacionales, ineludibles, pero restringirse a ellas implica auto-imponerse limitaciones y desconocer otras redes de comunicación, tecnológicas, burocráticas o de otro tipo, que pueden estar abriendo nuevas condiciones para aprovechar los espacios de libertad que dejan el Estado y los sectores dominantes, para usarlos en su contra (Boito & Von Sprecher, 2010, p.9).

Hay que mencionar, que la interacción en esta experiencia surgió como elemento transversal, más aún cuando estuvo mediada por la virtualidad. Por lo tanto, retomamos a Goffman (1997) cuando expone que, si no hay una familiarización con la otra persona, las o los observadores pueden interpretar su conducta y aspecto partiendo de experiencias previas con actores aproximadamente similares a quien tienen delante o incluso pueden referenciarse desde estereotipos. Lo cual significa que para este caso de la práctica virtual donde el contacto fue mínimo, muy posiblemente la interacción y representación de las y los demás pudo estar condicionada de dicha manera para

quienes hicieron parte del proceso. Sin embargo, el autor también reconoce que quien se presenta ante los demás tienen la posibilidad de contribuir a la primera impresión que generará.

En suma, los fundamentos teóricos que sustentaron esta sistematización abarcan ampliamente cada una de las categorías analíticas que fueron de nuestro interés, dando cuenta de los aspectos transversales que las conforman y desde los que se puede hacer lectura para interpretarlas desde los diferentes saberes compartidos por las personas involucradas en el proceso de práctica académica virtual de Trabajo Social. No obstante, surgió la necesidad de precisar varios conceptos que, si bien no aluden directamente a las categorías que nos convocan, resultaron complementarios para comprender especificidades y/o particularidades que emergieron desde las voces de las y los informantes.

Teniendo en cuenta que al referir los aprendizajes estos se constituyen a partir de experiencias previas y experiencias emergentes, fue necesario referirnos al potencial que las y los estudiantes en este caso particular, reconocen en el ámbito del Trabajo Social Familiar, conforme a Escartín (1992),

El Trabajo Social Familiar, fundamental en nuestra profesión, constituye la forma más antigua de TS. Nació de las instituciones públicas y privadas que a través del tiempo han ayudado a las familias en sus problemas. Pero es a partir de Mary Richmond cuando se destaca como fundamental la importancia de la familia en cualquier forma de actuación social. (Escartín, 1992 p.55)

Igualmente, al precisar que esta experiencia tiene lugar en el marco de una coyuntura donde la salud es transversal y que el Ministerio de Salud y Protección Social (2020), ha designado como parte del componente primario a profesionales encargados del fomento, autocuidado, tratamiento y rehabilitación, a nivel personal, familiar y comunitaria, donde bien se inscribe el perfil de las y los Trabajadoras Sociales. Retomamos a Garcés (2010), que se refiere al Trabajo Social específicamente relacionado con la salud mental. Por un lado, entre sus consideraciones destacamos que,

La salud mental es parte de la salud integral de las personas y se relaciona con las condiciones de vida, con las posibilidades de desarrollo afectivo, emocional, intelectual y laboral, y con la capacidad de integración al medio social y cultural. (Garcés, 2010, p.337)

Por otro lado, retomamos la observación de que las y los Trabajadores Sociales en dicha área, generalmente se integran a equipos interdisciplinarios, con los que se comparten objetivos comunes e “igualados en el momento de hacer sus aportaciones, pero diferenciados en el tipo de información y de intervención que pueden hacer (...) de acuerdo con las características y las prioridades del problema.” (Garcés, 2010, p.339). Acorde con ello, Abreu (2009) especifica que la idoneidad del abordaje que se hace desde Trabajo Social en materia de salud- enfermedad “tiene que ver con el foco dual de la disciplina que se centra tanto en el individuo y la familia como en la interacción del ser humano con el entorno” (p.70).

Por otra parte, ante la naturaleza de la práctica académica como proceso, surgió la necesidad de considerar particularmente la fase de la evaluación como un concepto complementario que permitió profundizar en las construcciones de sentido de las personas frente a su experiencia. Por la tanto la evaluación fue entendida como un,

Proceso de operación continua, sistemática, flexible y funcional, que al integrarse al proceso de intervención profesional, señala en qué medida se responde a los problemas sobre los cuales interviene y se logran los objetivos y las metas; describiendo y analizando las formas de trabajo, los métodos y técnicas utilizadas y las causas principales de logros y fracasos (Tobón, 1986 en Fernández, 2017, p. 1)

Ahora bien, el desarrollo de la práctica académica en el marco de instituciones que generalmente por su naturaleza humanitaria son asociadas o vinculadas con la figura del Estado, fue un asunto que llevó al abordaje de la posible desconfianza o apatía que se puede generar en las personas o comunidades con las que se establece contacto desde Trabajo Social. De allí que retomando a Martín (2015), comprendamos que entre las múltiples consecuencias de la sociedad capitalista aparece la pérdida de legitimidad y confianza, no solamente en las instituciones públicas clave como fuerzas armadas o parlamento sino también en los sistemas educativos, sanitarios e incluso la prensa. Según este autor:

En la actualidad, la desconfianza institucional parece afectar también a las dos grandes instituciones rectoras de la modernidad. Sobre todo al Estado, que fue atacado duramente en la esfera ideológica a partir de 1970 enfatizando sus ineficiencias y tratando de mostrar que muchas de sus funciones podían ser desempeñadas con éxito por el mercado (Martín, 2015, p.64)

Finalmente, en cuanto al escenario virtual ya ampliamente abordado cabe precisar que, si bien como sociedad nos hemos visto en la necesidad transitar a este, las brechas sociales en cuanto acceso, dominio y conocimiento en TICS, ha conllevado a que, en los procesos formativos ahora mediados por la virtualidad, la deserción se eleve. Siguiendo a Vásquez & Rodríguez (2007)

La deserción estudiantil es un fenómeno que está presente en todos los niveles de la educación. Sin embargo, para la Educación a Distancia es una variable de incidencia importante, ya que se asume que por ser un modelo pedagógico donde la responsabilidad recae básicamente en el estudiante, el índice de abandono puede ser mayor, debido a la falta de compromiso e identificación del alumno con el programa de estudio. (Vásquez & Rodríguez, 2007, p. 120)

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS

Reiterando que a lo largo de esta sistematización nos interesamos por comprender el desarrollo de la práctica académica virtual de Trabajo Social en dos instituciones distintas que intervienen en la Ciudad de Santiago de Cali, a continuación, nos referimos a ellas a partir de las precisiones y observaciones que nos fueron posible establecer desde nuestro lugar como practicantes al entrar a campo.

4.1. Contextos institucionales

En primer lugar, nos referimos a **La Red de Salud Ladera ESE**, una Empresa Social del Estado que cuenta con 38 Instituciones Prestadoras de Salud (I.P.S.) adscritas, de las cuales 19 se encuentran en la zona urbana y 19 en la zona rural. Su área de cobertura es el sur, oeste y centro de la ciudad de Cali, puntualmente las comunas 1, 3, 17, 18, 19 y 20. Además, atiende en la zona rural los corregimientos de Cascajal, Buitrera, Pance, Villacarmelo, La Vorágine, Felidia, La Leonera, Peñas Blancas, Pichindé, Saladito, Golondrinas, La Castilla, La Paz Rural, El Hormiguero, Los Andes, La Elvira, y el Alto Aguacatal.

La empresa fue creada en el año 2003 por el Concejo Municipal de Santiago de Cali, como una entidad pública, dotada de personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente; está adscrita a la Secretaría de Salud Pública Municipal, con el fin de responder a la necesidad de la prestación de los servicios de salud del primer nivel de atención, facilitando el acceso y ampliando la cobertura frente a la población de escasos recursos que reside en las zonas vulnerables de Cali, por medio de la estrategia de Atención Primaria en Salud.

Es por esto que la institución atiende a todos los grupos etarios y ofrece servicios para afiliados del régimen subsidiado y del régimen contributivo. Específicamente en la comuna 20, se encuentra ubicado el Hospital Siglo XXI, el cual está adecuado para atención de consultas externas y de urgencias; cabe anotar que según Muñoz (2018) para el año 2018 en el sector de atención habían 70.375 habitantes en su mayoría de estrato 1, de los cuales gran parte corresponde a población indígena; además las causas más frecuentes de consulta en dicho año fueron: “Parasitosis intestinal, Infecciones de vías urinarias, Hipertensión, Infección viral Disminución de agudeza visual, Lumbago, Infecciones de las vías respiratorias altas, afecciones del Sistema reproductor femenino, y por último los Dolores articulares” (Muñoz, 2018, p.45). Así mismo, en ese año se reportaron múltiples casos de violencia de género seguido de agresión por animales, algunos de los cuales recibieron acompañamiento desde los programas con los que cuenta el hospital, enfocados en: salud sexual y reproductiva, salud mental, prevención al suicidio, consumo de sustancias psicoactivas, atención a la población venezolana y rehabilitación.

Por lo que se refiere a los recursos económicos, el presupuesto de la Red es aprobado por el Consejo de Política Fiscal Municipal, además del convenio interadministrativo con la Secretaría de Salud Pública Municipal para el fortalecimiento de la gestión financiera. En cuanto al personal asistencial, está compuesto por personal masculino y femenino en las áreas de medicina, enfermería, odontología, psicología, trabajo social y un departamento de atención al usuario. Las intervenciones están orientadas a buscar el cuidado holístico de la salud en cada etapa de la vida de las personas, para disminuir las inequidades en salud por medio de servicios de calidad, innovadores y ambientalmente responsables.

En segundo lugar, nos referimos a **World Vision**, una organización internacional sin fines de lucro, financiada mediante donaciones económicas de empresas privadas y particulares. Su fundación se

dió en 1950 por Robert Pierce, quien siendo misionero decidió iniciar con un primer apadrinamiento simbólico a huérfanos en Corea. Esta organización se enfoca en el desarrollo, la ayuda humanitaria e incidencia política y movilización social. Desde su carácter cristiano, ha intentado promover el bienestar y la protección integral de poblaciones vulnerables, contribuyendo a la transformación de las condiciones de vida de millones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias y comunidades en todo el mundo, a través de programas de desarrollo, atención a emergencias y promoción de la justicia, esto sin distinción política, religiosa, de raza, etnia o género (World Vision, 2020).

En Colombia, algunos de sus programas son, *Construyendo Vida con Esperanza y Compartiendo Nuestra Vida en Comunidad*, por medio de los cuales se patrocina a niños, niñas, adolescentes y jóvenes; y se educa a las comunidades en las metodologías Protección y Bienestar, Caminos de Paz y Crianza con Ternura. En el caso particular de la ciudad de Cali su oficina se ubica en el barrio San Fernando y su labor social tienen lugar con comunidades urbanas consideradas marginadas en las comunas 13, 14, 15, 18 y 21, abarcando los siguientes barrios: Potrero Grande del sector 1 al 11, Pizamos, Ceibas, Pradera, Tercer Milenio, Sol de Oriente, Villa Mercedes, Suerte Noventa, Barrio Taller, Villa Luz, Villa Mercado, Puertas del Sol, Quintas del Sol, Invicali y Brisas de Comuneros.

Su incidencia organizacional implica desarrollar acciones para el cambio o mejora de políticas públicas, así como la concientización a favor de la infancia y sus derechos. Por ello, identifican cuáles son las responsabilidades del Estado y las brechas presentes que se deben abordar para trabajar coordinadamente y en asocio, con la finalidad de lograr cambios en favor de la protección integral de la infancia, generando espacios de participación en los que esta población sea escuchada de manera directa, al igual que sus familias y comunidades a quienes se les presentan las distintas herramientas sobre la veeduría y la garantía de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas.

4.2. Los proyectos de intervención

Por otra parte, al referirnos a las propuestas de intervención que enmarcaron estas experiencias de práctica académica, debemos precisar que surgieron a partir del compromiso, creatividad y convicción de quienes conformaron los equipos de trabajo. Por lo que, retomamos algunos apartados de los informes presentados por las practicantes como producto final, en los cuales se reflejan el sentido y los elementos que guiaron los procesos vividos en ambas instituciones.

Proyecto ESE Ladera “Diseño para la Implementación de la Política de Participación Social en Salud.”

El proyecto de intervención de las practicantes de Trabajo Social en la ESE Ladera surgió a partir de la necesidad de la institución por implementar una política pública elaborada por el Ministerio

de Salud y Protección Social con la Resolución 2063 de 2017, la cual "busca dar respuesta a las problemáticas, necesidades, dificultades, oportunidades, limitaciones y debilidades que afectan la participación social en salud" (Resolución 2063, 2017, p.4). Dicha política pretendía fortalecer los procesos de participación social en salud para que las personas hagan parte de la toma de decisiones que tienen que ver con el derecho fundamental a la salud. De allí que las practicantes procuraran realizar un ejercicio de planeación y organización frente los procesos de participación social, elaborando y formulando una hoja de ruta y todo el material técnico e instrumental, para la posterior implementación (por parte de otras personas) de cada una de las actividades, con la finalidad de conseguir las metas de la política.

Objetivo General:

Apoyar la implementación de la Política de Participación Social en Salud en la Red de Salud de Ladera E.S.E. entre agosto y diciembre de 2020.

Objetivos Específicos:

- Apoyar la elaboración de actividades de formación para los actores institucionales de la Red de salud de Ladera E.S.E. sobre participación social en salud.
- Apoyar el diseño de un diagnóstico participativo para la Red de salud de Ladera E.S.E. para la identificación de las oportunidades de fortalecimiento de la participación social en salud durante el año 2021.

Metodología:

En este caso, la intervención de las practicantes estuvo orientada al diseño de dos productos, el primero fue una propuesta de investigación diagnóstica con metodología participativa sobre participación social en salud en la Red de Salud de Ladera E.S.E., y el segundo, una propuesta de actividades de formación sobre participación social en salud para los actores institucionales de la Red de Salud de Ladera E.S.E.

En cuanto a la elaboración de la propuesta de investigación diagnóstica con metodología participativa sobre Participación Social en Salud en la Red de Salud de Ladera E.S.E., lo primero que las practicantes hicieron fue revisar documentos sobre: metodologías participativas para la investigación e intervención, salud, participación social, determinantes sociales en salud y promoción de la salud. A partir de los cuales se construyó el documento en el que se propone el uso de técnicas como el sociograma o mapeosocial, los grupos de discusión, la encuesta participativa, la cartografía social y el taller, para realizar investigación/intervención con las comunidades. Luego, se diseñó el cronograma y presupuesto necesario para implementar la propuesta de investigación.

Por otra parte, para la elaboración de las actividades de formación, lo primero que las practicantes hicieron fue revisar la resolución 2063 de 2017 para definir cuáles serían los temas a abordar, enseguida se realizó la revisión documental sobre la elaboración de planes de formación en empresas dado que la Red de Salud de Ladera se constituye como una Empresa Social del Estado. A partir esto, se plantearon unas actividades secuenciales de acuerdo con la metodología de simulación que se pretendían realizar en cada una de las 39 IPS que componen el área de influencia de la institución, estas actividades son: 1) Dramatización, para identificar los conocimientos de los actores institucionales sobre Participación Social en Salud; 2) Presentación de los contenidos, para presentar los postulados centrales de la PPSS; 3) La elaboración de casos, para evaluar la apropiación de los contenidos presentados anteriormente.

Cronograma:

Cronograma ESE Ladera		
Actividades	Semanas de trabajo	Tareas
Objetivo 1: Apoyar la elaboración de actividades de formación sobre participación social en salud para los actores institucionales de la Red de salud de Ladera E.S.E.		
Elaborar actividades de formación sobre Participación Social en Salud. Eje 1: Fortalecimiento institucional Línea b: Definir programas de formación al personal salud	Septiembre 1° y 2°	Revisión de bibliografía referente a la participación social y metodologías de formación.
	Septiembre 2° y 3°	Elaborar esquema con los subtemas relevantes que las/los funcionarios deben conocer
	Octubre 3° y 4°	Redactar propuesta de módulo de formación para funcionario de la ESE Ladera.
Diseñar herramientas didácticas Eje 1: Fortalecimiento institucional Línea b: Definir programas de formación al personal de salud	Septiembre 4° y Octubre 1°	Elaborar presentación con diapositivas a partir de la información del esquema con los subtemas.
	Septiembre 4° y Octubre 1°	Elaborar folletos con la información más relevantes
	Octubre 2°	Elaborar carteleras virtuales con la información de los subtemas de la PPSS (para funcionarios)
	Octubre 3°	Elaboración de Manual ABC sobre la PPSS para informar a funcionarios de la institución en salud.
	Octubre 4°	Elaboración de video animado informativo utilizando herramientas digitales como Pow Toons.

Objetivo 2: Apoyar el diseño de un diagnóstico participativo para la identificación de las oportunidades de fortalecimiento de la participación social en salud en la Red de salud de Ladera E.S.E. durante el año 2021.		
Diseño de instrumentos y materiales de apoyo para el diagnóstico participativo Eje 1: Fortalecimiento institucional Línea e: Acciones interinstitucionales para formar a la comunidad en PSS Línea h: Transversalizar la participación en todas las áreas Eje 3: Impulso a la cultura de la salud Línea a: Definir estrategias de incidencia y formación para fortalecer salud pública	Noviembre 1° y 2°	Redactar propuesta de metodología del diagnóstico participativo
	Septiembre 3°	Elaborar formato para recolección de información de los actores institucionales y comunitarios (será diligenciado por las trabajadoras sociales, jefes o coordinadores de servicios o programas de cada IPS)
	Octubre 1°	Elaborar formato de directorio de actores comunitarios e institucionales (base de datos)
	Octubre 1°	Elaborar formato de correo electrónico
	Noviembre 2°	Elaborar matriz de revisión documental para las bases de datos de las Redes del Buen Trato y el Comité Intersectorial Comuna 20.
	Noviembre 2°	Elaborar guía de taller-sociograma para identificar actores institucionales y comunitarios interesados en la PSS.
	Noviembre 2°	Elaborar guía de grupo de discusión con base en el ASIS más reciente.
	Noviembre 3°	Elaborar matriz de revisión documental para el Sistema de Información de la Red de Salud de Ladera E.S.E.
	Noviembre 3°	Elaborar guía de taller-cartografía social de servicios sociales disponibles en el territorio.
	Noviembre 3°	Elaborar guía de taller para construir propuestas de trabajo por cada programa/área teniendo en cuenta los mecanismos de participación social en salud vigentes en la E.S.E.
	Noviembre 3°	Elaborar guía de grupo de discusión sobre las posibles nuevas acciones de PSS.
	Noviembre 3°	Elaborar guía de taller para identificar necesidades de formación en participación social en salud.
Otras actividades		
Evaluación de los canales virtuales con los que cuenta la institución	Septiembre 3°	Navegar en la página web y las redes sociales (interactuar) de la institución para analizar posibles dificultades de interacción que puedan tener las/los usuarios.

Eje 2: Empoderamiento de la ciudadanía y organizaciones sociales	Septiembre 3°	Redactar lo encontrado a partir del análisis de la página web y las redes sociales de la institución.
Línea c: Impulsar y promocionar el acceso del usuario a los medios de comunicación.	Septiembre 3°	Elaborar instrumento de encuesta para conocer la percepción de las/los usuarios sobre la página web de la institución
Redacción del informe final de práctica académica	Noviembre 4° y diciembre 1°	Redacción del informe final de práctica académica

Proyecto World Vision “Formación comunitaria en protección y prevención de violencias.”

Esta alternativa de intervención virtual surgió tras los ajustes que se debieron hacer a causa de las transformaciones en la interacción por la coyuntura de Covid-19, en ese sentido implicó asumir el reto de dar respuesta desde los procesos de la organización a la preocupación emergente ante la agudización de la violencia intrafamiliar presentada en las comunidades con las que trabaja World Vision. De manera que, se esperaba formar virtualmente a las y los participantes del voluntariado comunitario en temas de salvaguarda, violencias y rutas de atención, los cuales les sirvieran como herramientas para ser garantes y protectores en su comunidad.

Objetivo General:

Acompañar el proceso de formación del voluntariado comunitario de la comuna 21 en el fortalecimiento de sus habilidades y capacidades de gestión social frente a la protección comunitaria en la ciudad de Cali.

Objetivos específicos:

- Facilitar el aprendizaje del voluntariado comunitario a partir de la política de salvaguarda de World Vision Colombia.
- Fortalecer al voluntariado comunitario en sus capacidades para la identificación de fortalezas, debilidades, problemas y potencialidades.
- Acompañar al voluntariado comunitario en su aprendizaje frente al tema de la violencia y activación de rutas de atención en la ciudad de Cali.

Metodología:

La metodología para el desarrollo de esta propuesta surgió bajo la figura de capacitación virtual, eso significa que la intervención tuvo lugar mediante talleres con encuentros sincrónicos a través de la plataforma virtual Google Meet, la cual facilitó la comunicación semanalmente con aproximadamente 25 personas, todas mujeres vinculadas al voluntariado comunitario que representa a World Vision en campo, dichos espacios se dieron a lo largo de tres meses (octubre,

noviembre y diciembre de 2020), los días miércoles y jueves en dos grupos distintos, las voluntarias se conectaban para atender encuentros con una intensidad horaria de una hora y media por sesión, en jornada vespertina.

Durante las jornadas, se buscaba trabajar alrededor de tres temas específicos: la política de salvaguarda de World Vision, los tipos de violencias y las rutas de atención establecidas en la ciudad de Cali para niños, niñas y adolescentes, mujeres y personas adultas mayores. Además, la implementación de estas jornadas se apoyó en materiales audiovisuales e informativos que fueron diseñados por las practicantes y cuya difusión fue entre las participantes de la capacitación de modo que la información clara, precisa, verídica y práctica les quedara a la mano y pudiesen tomar acciones desde la comunidad, propiciando espacios de discusión y reflexión sobre el contexto más allá de las sesiones virtuales. Cabe destacar que la planeación de toda la propuesta de intervención y sus respectivos ajustes fueron realizados por las practicantes de acuerdo con las sugerencias y recomendaciones dadas en los espacios de supervisión y encuentros con la profesional de campo asignada.

Ahora bien, los encuentros sincrónicos eran guiados por una pauta taller específica para cada tema que se iba a abordar. Estas fueron diseñadas siguiendo una estructura común; 1) el momento de apertura y bienvenida en el que se explicaba el propósito de la jornada; 2) el reconocimiento de saberes previos; 3) la sensibilización frente a la temática a partir de los insumos que las voluntarias compartían a modo de evidencia ante tareas asignadas previamente; 4) un abordaje teórico del tema, quinto el abordaje técnico en el que se presentaban rutas de atención o acción ciudadana; 5) un cierre en el que se indagaba por los aprendizajes de la jornada. Cabe señalar que, aunque los momentos cuarto y quinto implicaron un dominio profundo del tema por parte de las facilitadoras, estos espacios se caracterizaron por propender al diálogo de saberes. A su vez, las facilitadoras o practicantes en este proceso atendieron inquietudes y sugerencias de las participantes poniendo a su disposición grupos de WhatsApp en los que la interacción fue constante.

Cronograma:

Cronograma de la Formación comunitaria en protección						
Gru/ Sem	Fecha	Tema	Componentes	Actividad	Recursos	Hrs
A/1 B/1	7 Oct 8 Oct	Política de salvaguarda	Conceptual Reflexivo	Voluntariado por la vida	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/2 B/2	14 Oct 15 Oct	Violencias a niños, niñas y adolescentes	Conceptual Reflexivo	Protegiendo sueños de futuro	Acceso a equipo con conexión	1.30

A/3 B/3	21 Oct 22 Oct	Violencias a niños, niñas y adolescentes	Metodológico Práctico	Soñando con la ternura del mañana	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/4 B/4	28 Oct 29 Oct	Violencias hacia adultos (as) mayores	Conceptual Reflexivo Metodológico Práctico	Por las vidas que nos dan sabiduría	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/5 B/5	4 Nov 5 Nov	Violencias a la mujer	Conceptual Reflexivo	Mujeres Juntas por nuestras vidas	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/6 B/6	11 Nov 12 Nov	Violencias a la mujer	Metodológico Práctico	Todas para una y una para todas	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/7 B/7	18 Nov 19 Nov	Refuerzo de aprendizajes	Reflexivo	En mi techo protegemos tus derechos	Acceso a equipo con conexión	1.30
A/8 B/8	25 Nov 26 Nov	Evaluación y cierres	Evaluativo		Acceso a equipo con conexión	1.30
La difusión de material complementario a la formación será un elemento transversal y constante que ofrecerá información clara, verídica y sintética sobre la violencia y rutas de atención. De igual manera se atenderán inquietudes individuales que surjan de los encuentros sincrónicos.						

4.3. Los equipos de intervención

Equipo de la ESE Ladera

Por un lado, para la implementación de la Política de Participación Social en Salud, se designó a la trabajadora social encargada del Servicio de Información y Atención al Usuario (SIAU) de la institución, quien tenía a cargo a las tres practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle para realizar el apoyo en sus anteriores actividades del servicio de consulta externa. En este caso, las practicantes tuvieron el rol de investigadoras puesto que su trabajo estuvo orientado a la planeación y diseño de herramientas para implementar una política pública.

Debido a que el segundo nivel de práctica se desarrolló de manera virtual y que la comunicación con la profesional de campo era mínima, las practicantes y supervisora no tuvieron mucho conocimiento sobre lo que sucedió específicamente en la ESE Ladera durante la crisis por la

pandemia. Sin embargo, al ser una institución pública de salud, debía acogerse a los lineamientos gubernamentales, por tanto, al iniciar la pandemia se suspendieron los servicios de consulta externa y todos los programas no indispensables, a medida que avanzaba la crisis, se fueron restableciendo los servicios, algunos de manera virtual y otros de forma presencial, asumiendo todos los protocolos de bioseguridad dispuestos en ese momento.

Las practicantes y supervisora orientaron la práctica e intervención hacia la implementación de la PPSS principalmente porque era la única oportunidad de culminar el proceso de práctica y era un lineamiento del Ministerio de Salud y Protección Social que la ESE Ladera debía cumplir, aunque se estuviera atravesando por la crisis de la pandemia. Eso significa que el equipo de intervención no planteó la intervención por su iniciativa o interés, sino que asumieron un compromiso institucional. Inicialmente, las practicantes tuvieron una actitud de resistencia frente a la idea de implementación de la PPSS puesto que no lo consideraban como una intervención pertinente en el momento de crisis por la pandemia, sin embargo, terminaron por aceptarlo y procuraron tener una actitud colaborativa que les permitiera culminar la propuesta de intervención y la práctica académica.



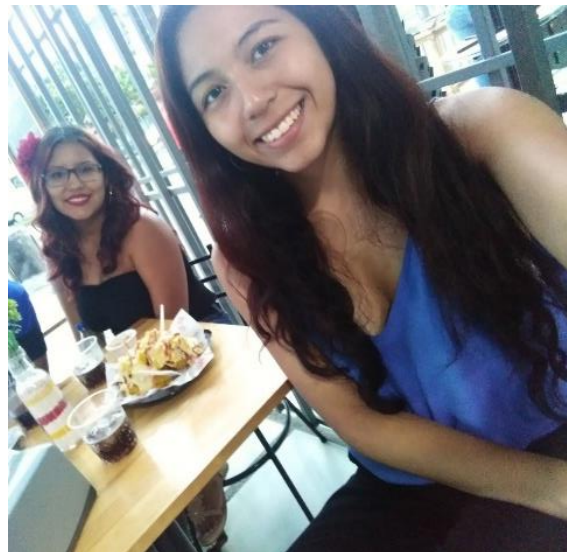
Equipo de practicantes de la ESE Ladera

Equipo World Vision

Por otra parte, la propuesta de intervención elaborada por las practicantes de Trabajo Social en la organización World Vision, tuvo lugar en el marco de las directrices nacionales formuladas ante la coyuntura, las nuevas demandas poblacionales y las formas emergentes de interacción. Dado que, al tratarse de una organización internacional caracterizada por la atención humanitaria en sus apuestas de intervención, ante el nuevo panorama los planes, programas y acciones de sus profesionales debieron reorientarse hacia los efectos derivados de la pandemia, especialmente con las poblaciones en mayores condiciones de vulnerabilidad.

Cabe mencionar que si bien la organización enfoca sus acciones en la protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes dentro las comunidades que habitan, mediante el patrocinio, la asistencia y la capacitación en programas de crianza y cuidado; tras la llegada del Covid-19 y las medidas biosanitarias tomadas ante la contingencia, las y los profesionales de esta institución debieron reorientar sus acciones buscando atender consecuencias como la pauperización a la que quedaron expuestas las comunidades con las que generalmente intervienen, en ese sentido la directriz nacional recibida para sus labores tuvo lugar en torno a tres líneas: la primera, de asistencia alimentaria que se enfocó en entregar alimentos a las familias empobrecidas y sin sustento; la segunda, orientada a la atención psicosocial y respaldo en atención a niños y niñas vulnerados; la tercera, orientada a la protección y formación en temas relacionados con las situaciones de violencias acentuadas justamente por la necesidad de confinamiento en los hogares para detener la propagación viral.

Entonces, es en esa tercera línea de acción donde la propuesta de intervención y su respectiva implementación tomó forma y corresponde con las necesidades inmediatas tanto institucionales como poblacionales. En este sentido, la profesional de campo en representación de la organización manifestó el interés de que en este contexto las personas que integran su voluntariado en la comunidad conozcan la política de protección de la organización y se capaciten en identificación y acciones frente a los tipos de violencias, de allí que las practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle formularon y facilitaron el desarrollo de jornadas de formación en el espacio virtual desde sus conocimientos alrededor del tema de las violencias y rutas de acción, puesto que por su formación estaban capacitadas para liderar el proceso al contar con herramientas y habilidades para la mediación, y potenciación de las capacidades individuales, grupales y comunitarias como aporte desde su lugar profesional. A su vez, las practicantes fueron apoyadas ocasionalmente por la profesional de campo quien asumió su rol como veedora y responsable de la convocatoria y difusión de información.



Equipo de practicantes de World Vision

4.4. El contexto de las experiencias

Por lo que se refiere a las características coyunturales que enmarcaron las particularidades de nuestra intervención profesional como practicantes, destacamos que se desarrolló en el escenario de pandemia por Covid-19, que ha sido catalogada por la OMS como una emergencia internacional en salud pública al haberse identificado casos en todos los continentes, y que llegó a Colombia el 6 de marzo de 2020, cuando se confirmó el primer caso en la ciudad de Bogotá (Minsalud⁸, 2020). Asunto que como sociedad nos orientó a cambiar muchas de las prácticas cotidianas de proximidad e integración, puesto que el distanciamiento es visto como la principal acción preventiva. Así mismo, este escenario retó a las y los profesionales desde todas las áreas de conocimiento, llevando a quienes hacemos intervención a comprender esta realidad como un reto histórico innegable que no se puede trivializar en el esquema de nuestro quehacer rutinario. Esto significa que, para el trabajo con la población se debió ajustar las herramientas a la idea de que son sujetos activos con capacidades de transformación y resignificación para reconstruir el tejido social perdido después de un evento desestabilizador (Baró, 1990).

Por lo anterior, en este escenario de distancia social, las TICS resultaron ser una herramienta útil para reinventar las formas de hacer intervención en lo social. Actualmente encontramos estudios que revelan diferentes datos sobre cómo las personas se relacionan frecuentemente mediante aplicaciones, páginas web, foros o plataformas que tienen como fin facilitar la interacción virtual en un mundo donde los avances tecnológicos permean cada vez más la vida cotidiana como consecuencia de la globalización. Llegando incluso a convertir la virtualidad en un escenario de aprendizaje e intervención de las y los profesionales que atendemos el área psicosocial. Cabe mencionar que la virtualidad es un escenario que se ha explorado por las y los profesionales de Trabajo Social y está en construcción desde hace algún tiempo, lo cual resulta pertinente dada la alta demanda de profesionales generada por la agudización de las condiciones de desigualdad social en el marco de la pandemia. Como lo expresan Noguera, Yáñez, Contreras, Villegas, D'braccio, García, & Arabany (2004) "el hecho de que los procesos educativos [y de intervención] se puedan realizar en un solo espacio tiempo, el virtual, a partir de espacios y tiempos diversos, geográfica y culturalmente, revoluciona los métodos y enfoques del conocimiento y de la escuela" (p. 121).

Es pertinente señalar que, en esta sociedad globalizada la interacción virtual ha traído consigo efectos colaterales que pueden llegar a afectar a las y los usuarios de las TICS sin distinción alguna, por un lado, pueden ser beneficiosos en tanto amplían la posibilidad de formarse, trabajar y sostener vida social, pero por otro lado no sólo se permean las interacciones, sino que también se expone su información personal. Asunto que de alguna manera reduce la privacidad convirtiendo su vida en un dato estadístico al alcance de terceros. Sin embargo, encontramos que este nuevo espacio de interacción e intercambio abre la posibilidad de crear comunidades cuyos intereses son diversos y que pueden o no inscribirse en el contexto virtual. Siendo el surgimiento de estas

⁸ Se refiere al Ministerio de Salud Colombiano

comunidades punto de partida para una etnografía virtual que las comprende desde la significación de sus procesos y las diversas herramientas que dejan registro de los eventos ocurridos en la web, tanto en espacios colectivos como individuales (Ruiz & Aguirre, 2015).

Por lo que se refiere a las poblaciones con quienes se trabajó en la intervención virtual objeto de esta sistematización, se trató de habitantes de las comunas 20 y 21 de la ciudad de Santiago de Cali, las cuales se caracterizan históricamente por presentar altos índices de situaciones de violencia, empobrecimiento y precarización, que como consecuencia de la pandemia se han acentuado, por tal motivo presentamos la caracterización de dichos territorios.

Comuna 20 - ESE Ladera

Esta comuna está ubicada en un territorio que sobresale en el escenario caleño por sus calles pequeñas, casas coloridas y un sin fin de escaleras, como si se tratase de un pesebre. Aunque usualmente se habla de la comuna como si fuese solamente Siloé, ésta comprende 10 barrios y 3 urbanizaciones, que son: Belén, San Francisco, Belisario Caicedo, Brisas De Mayo, Lleras Camargo, Pueblo Joven, La Sultana, Siloé, Tierra Blanca, La Estrella, Urbanización Venezuela, Urbanización Cañaveralejo y Urbanización Cortijo.

Actualmente algunas de sus calles y parques, se afectan por las fronteras invisibles⁹, pero esto no es impedimento absoluto para dejarse sorprender por sus paisajes, además de su gente amable y humilde con un gran tesoro cultural, representado en lugares como el Museo Popular de Siloé, un espacio enfocado en preservar su historia multicultural, el mirador de Yo Amo Siloé y el MIO cable que ofrecen una vista panorámica de gran parte de la comuna, y por supuesto, la emblemática estrella resplandeciente de Siloé. Ahora bien, para las actividades familiares está el parque de la Horqueta, donde se puede jugar, hacer deporte, comer, e incluso bañarse; y la Biblioteca Centro Cultural de la Comuna 20.

La comuna cuenta con diversos grupos comunitarios como la Fundación SIDOC, que junto con la Fundación Nueva Luz y Fundación ACCR (Asociación Centro Cultural la Red), crearon la apuesta “SILOE VISIBLE” con el propósito de generar desarrollo territorial y articular los sectores público, privado y los organismos de cooperación internacional, para adelantar procesos de inclusión social y urbana en esta zona de la ladera de Cali.

Comuna 21-World Vision

Es un territorio ubicado en el oriente de Santiago de Cali, con una población que en su mayoría se reconocen como afro, algunos provenientes de las Comunidades Negras del Pacífico y colonias de Buenaventura. La comuna 21 sobresale por sus pequeños callejones y pasajes, con múltiples shuts

⁹ líneas trazadas imaginariamente donde un grupo delimita el espacio público transitable y señala su dominio sobre el territorio.

de basura y huertas comunitarias que en su momento fueron una estrategia para generar lazos comunitarios. Está compuesta por ocho barrios y seis urbanizaciones/sectores: Píamos I, Píamos II, Calimío Desepaz, El Remanso, Los Líderes, Desepaz Invicali, Compartir, Ciudad Talanga, Villamercedes I- Villa Luz- Las Garzas, Píamos III- Las Dalias, Potrero Grande, Ciudadela del Río- CVC, Valle Grande, Planta de tratamiento.

Desde sus inicios, el territorio fue habitado por familias de pocos recursos reubicadas de asentamientos humanos cercanos a los canales de aguas lluvias y a orillas del río Cali. Pocos años después, se dio un acelerado crecimiento demográfico con la llegada de personas desplazadas por el conflicto armado de diferentes zonas del país (Cubillos, 2015). Transformándose en un escenario multicultural y de habitancia que ofrece condiciones de salubridad con mínimas garantías para la subsistencia de la población vulnerable.

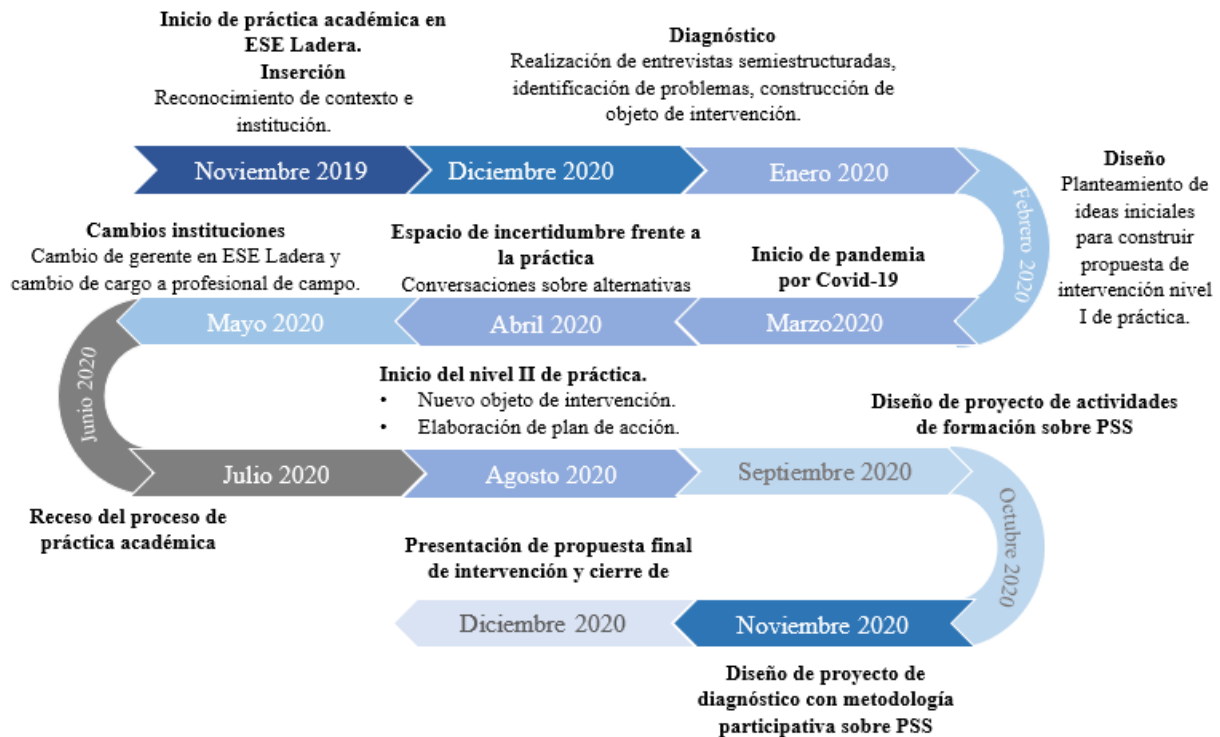
Generalmente gran parte de la ciudadanía caleña reconoce la comuna como un paisaje de pequeños parques donde hay niños, niñas, adolescentes y jóvenes que utilizan los juegos e interactúan con grupos de expendedores/consumidores de drogas. A partir de esto, se crean espacios culturales como la Escuela de Música de Desepaz, el Tecnocentro Somos Pacífico y el Parque la Arboleda, donde se puede pasar la tarde comiendo, jugando, haciendo deporte y disfrutando de la brisa. De igual forma, en esta comuna se destacan diferentes organizaciones comunitarias que han venido trabajando en torno a reivindicaciones sociales ante el abandono estatal y la pauperización, las cuales realizan intervenciones por medio de la danza, la música y el deporte, propiciando una mejor ocupación del tiempo libre en actividades que den otro sentido a sus proyectos de vida. Además, el sector es una cuna de muchos líderes y lideresas que participan en escenarios políticos locales mostrando las necesidades de sus comunidades.

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

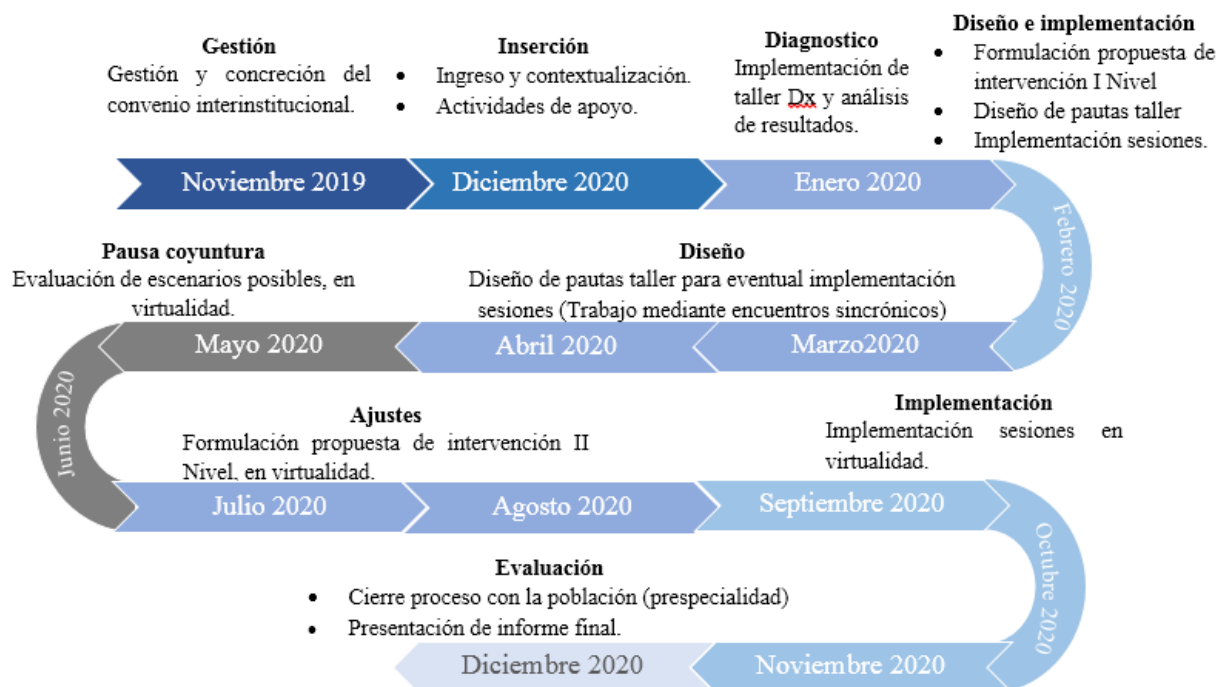
En este apartado nos referimos a los distintos momentos que tuvieron lugar a lo largo de la intervención en la práctica académica, destacando que la información presentada a continuación fue retomada de los documentos: “Informe de proceso de práctica académica de Trabajo Social en la Red de Salud de Ladera E.S.E. de Santiago de Cali – 2020”, escrito por Arcos, López & Zúñiga (2020). Y el “Informe Final de Práctica Académica de Trabajo Social en World Vision Cali”, elaborado por Hurtado & Murillo (2020).

5.1. Recuperación cronológica de las experiencias

Línea del tiempo de la práctica académica en ESE Ladera



Línea del tiempo de la práctica académica en World Vision



5.2. Fases de la intervención

Por lo que se refiere al desarrollo de las propuestas de intervención emergentes de los procesos de práctica académica virtual de Trabajo Social, es importante hacer la salvedad de que este correspondió a los ajustes coyunturales que comprendieron tan solo el II nivel de la práctica¹⁰. Por lo que a continuación describimos el desarrollo de la práctica, retomando de manera somera las primeras fases (inserción y diagnóstico) y profundizando en las que enmarcaron la práctica en el escenario virtual (a partir del diseño).

Proyecto ESE Ladera “Diseño para la Implementación de la Política de Participación Social en Salud.”

Navegando en un mar de posibilidades- Inserción.

Al iniciar su proceso de práctica en la ESE Ladera en el año 2019, las practicantes se fijaron como primer objetivo, conocer las dinámicas del funcionamiento de la Red de Salud de Ladera E.S.E. y de la comuna 20 de Santiago de Cali. Para lograrlo, desde el mes de noviembre recurrieron a técnicas como: la observación participante en los servicios de consulta externa y urgencias y a las conversaciones informales con las y los funcionarios de la institución, para conocer las instalaciones del Hospital Siglo XXI y las demás IPS la Comuna 20 (Belén, La Estrella, Brisas de Mayo, Sultana, La Sirena). En este momento del proceso de práctica, la profesional de campo fue muy importante porque era la persona encargada de presentar a las practicantes antes las y los funcionarios de cada IPS para que fueran reconocidas como las practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, quienes a lo largo de 10 meses iban a apoyar diferentes procesos en los programas ofrecidos por la Red de Salud de Ladera E.S.E.; Además, fue la principal fuente de información sobre las funciones de Trabajo Social en esta institución.

Otra de las técnicas utilizadas por las practicantes para conocer sobre el funcionamiento de la institución, fue la revisión documental sobre la normatividad en salud de Colombia, los planes de desarrollo municipales e institucionales, los informes de gestión institucionales, las rutas integrales de atención en salud y otros documentos que les permitió comprender las dinámicas institucionales. Por otra parte, para conocer las dinámicas del territorio, las practicantes realizaron un recorrido por algunos sectores de la comuna en compañía de un líder de la comunidad quien iba contando algunos datos históricos de la comuna. También, sostuvieron algunas conversaciones informales con lideresas muy cercanas a la institución, quienes les contaron su experiencia de liderazgo en la comuna y les hablaron sobre las diferentes situaciones y dinámicas que se presentan en ese territorio. Posterior a todas esas acciones, las practicantes iniciaron el diseño de un instrumento de entrevista semiestructurada para recolectar información más detallada con el

¹⁰ Incluimos algunas fotografías de las experiencias en los anexos:
Anexo 7. Fotografías de la experiencia de práctica en la ESE Ladera.
Anexo 8. Fotografías de la experiencia de práctica en World Vision.

personal de la institución sobre las posibles situaciones problemáticas a las que dirigiría su propuesta de intervención.



Evidencia de material para una actividad de apoyo realizada durante esta fase en la ESE Ladera

Enfocando la mirada- Diagnóstico.

Luego de conocer las dinámicas de funcionamiento de la comuna 20 y la institución, las practicantes sintieron la necesidad de ahondar en las problemáticas de la comunidad y de la institución para plantear una propuesta de intervención. Es decir, se propusieron como segundo objetivo, conocer las problemáticas de las y los usuarios de la Red de Salud Ladera E.S.E. y las estrategias utilizadas por las y los funcionarios para intervenir en la Comuna 20. Con el propósito de alcanzar este objetivo, las practicantes consideraron que la técnica más pertinente en ese caso era la entrevista semiestructurada, por esto, elaboraron tres instrumentos dirigidos a 3 tipos de actores. El primero, para el personal asistencial (médicas/os, enfermeras/os y auxiliares de enfermería) de las IPS. El segundo, para algunas lideresas comunitarias y el tercero, dirigido a las trabajadoras sociales del Hospital Siglo XXI.

Así, en el mes de diciembre de 2019 las practicantes empezaron a entrevistar a personas clave de cada una de las IPS de la comuna 20. En este punto tuvieron un percance con la grabadora en la que estaban registrando las entrevistas por lo que al final no contaban con la grabación de todas las entrevistas realizadas. Luego de esto, las practicantes consideraron que la mejor manera de identificar las problemáticas comunes en cada una de las entrevistas era escucharlas (pero no

transcribirlas debido a la gran cantidad de audios y las pocas herramientas de manejo de información con las que contaban) para ir agrupando los problemas que se repetían. Como resultado de dicho ejercicio de agrupación, las practicantes identificaron que la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil eran problemáticas muy frecuentes por lo que decidieron que su propuesta de intervención debía estar orientada a contribuir en el mejoramiento las prácticas de crianza que tienen los padres y/o cuidadores con los niños y niñas de la comuna 20.

Construyendo la carta de navegación- Diseño.

En este punto, las practicantes consideraron que la propuesta de intervención debería brindar herramientas a los padres y/o cuidadores de los niños y niñas del sector Brisas de Mayo para que sus prácticas de crianza fueran respetuosas, es decir, para que se eliminaran las prácticas que implicaran algún tipo de violencia (física, psicológica, sexual, negligencia física, emocional y social). Sin embargo, las practicantes no lograron estructurar por completo esta propuesta de intervención, solamente redactaron algunas ideas iniciales de cómo se realizaría la intervención. Entre esas, la pertinencia de brindar las herramientas sobre las prácticas de crianza en un espacio grupal denominado como “el club del cuidador”, el cual estaría basado en la metodología de Crianza con Ternura de la organización World Vision. Las practicantes pretendían desarrollar siete módulos a partir de un encuentro cada semana con las madres y padres pertenecientes al consejo de padres del colegio Juan Pablo II o cualquier padre, madre y/o cuidador del sector de Brisas de Mayo; en estos encuentros, las practicantes buscarían abordar las experiencias de cada uno de los participantes, reflexionar sobre el rol de los adultos frente a la niñez y presentar algunos conceptos para comprender de manera distinta la crianza y el cuidado de los niños y niñas.



Equipo de practicantes de la ESE Ladera en el Puesto de Salud Brisas de Mayo

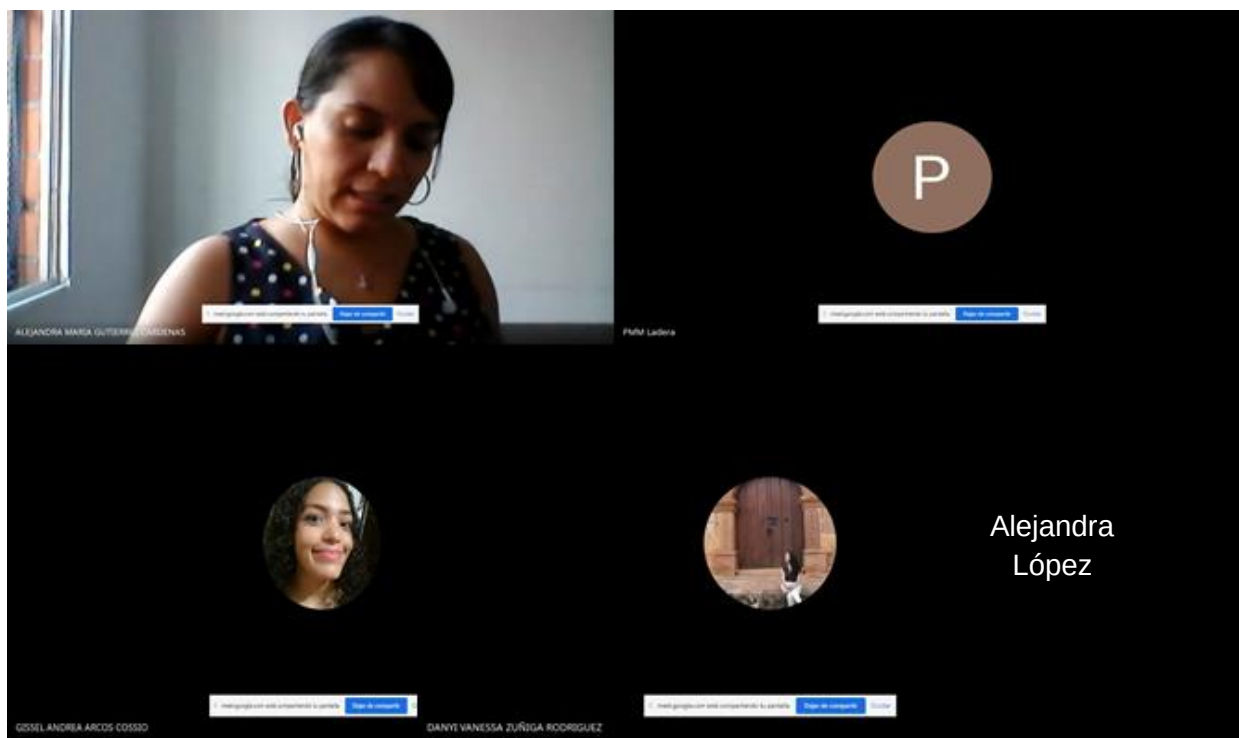
Ahora bien, debido a la emergencia sanitaria causada por el virus Covid-19 en todo el mundo y la consecuente implementación del Aislamiento Preventivo Obligatorio en Colombia que inició en

marzo de 2020, las practicantes de la ESE Ladera debieron finalizar su primer nivel de práctica de manera virtual y cambiar su propuesta de intervención. Sumado a esto, en el mes de mayo de 2020 la Red de Salud de Ladera E.S.E. cambió de gerente y con ello se realizó una serie de cambios a nivel administrativo y organizacional, entre esos, que la profesional de campo que acompañaba las prácticas académicas dejó de estar en el servicio de consulta externa del Hospital Siglo XXI de la Comuna 20 para hacer parte del Sistema de Información y Atención al Usuario (SIAU) de toda la Red. En ese momento, se acordó entre las practicantes, la supervisora y la profesional de campo, realizar una pausa en el proceso de práctica mientras ésta última se adaptaba a su nuevo cargo y avanzaba la situación de crisis por la pandemia.

A partir de estos cambios, en el mes de agosto de 2020 las practicantes retomaron su proceso de práctica en el nivel dos y acordaron apoyar a la profesional de campo en su nuevo cargo, con esto, se modificó el objeto de intervención que habían construido en el primer nivel. Lo cual significó que, durante el periodo de agosto a diciembre de 2020 las practicantes no realizaron un nuevo diagnóstico para delimitar un nuevo objeto de intervención, sino que desde el primer momento se decidió que se realizaría el apoyo en la implementación de la Política de Participación Social en Salud en la Red de Salud de Ladera E.S.E., específicamente en el diseño de estrategias y materiales didácticos que permitirían realizar las intervenciones en la institución y con las comunidades durante el año 2021.

De ahí que, la primera actividad que se realizó fue la elaboración de un plan de acción en conjunto con la profesional de campo a partir de la revisión de la política de Participación Social en Salud, con dicho plan se estableció la pertinencia del apoyo de las practicantes específicamente en la elaboración de dos proyectos. El primero, unas actividades de formación en Participación Social en Salud dirigido a los actores institucionales de la Red de Salud de Ladera E.S.E.; El segundo, la propuesta metodológica de una investigación diagnóstica con metodología participativa sobre Participación Social en Salud en la Red de Salud de Ladera E.S.E., se consideró así porque con esos dos proyectos se lograba avanzar en la implementación de una gran parte de los lineamientos de la política, lo cual representaba una demanda institucional inmediata para el área del SIAU.

Seguido de esto, las practicantes continuaron en la elaboración de los dos proyectos con la ayuda exclusiva de la supervisora de práctica. En el mes de septiembre, iniciaron con el diseño de las actividades de formación sobre Participación Social en Salud. Luego, desde última semana de septiembre y durante todo el mes de octubre se concentraron en el diseño de herramientas didácticas sobre Participación Social en Salud. Posteriormente, desde el mes de noviembre las practicantes diseñaron los instrumentos y materiales de apoyo para el diagnóstico con metodología participativa. Con esto, en el mes de diciembre se reunieron con la profesional de campo para hacer la entrega final de la propuesta de intervención que incluía los dos proyectos de apoyo a la implementación de la política de Participación Social en Salud y se realizó el cierre formal de la práctica académica.



Reunión de supervisión de práctica virtual de la ESE Ladera

Proyecto World Vision “Formación comunitaria en protección y prevención de violencias”

Buscando un lugar para la acción profesional- Gestión.

En el marco de esta experiencia se consideró una fase emergente que antecedió la inserción, se trató de la búsqueda de un centro de práctica, dado que para este momento las estudiantes no tenían claridad por parte de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano frente a dónde desarrollarían su proceso, ante lo cual decidieron en el mes de noviembre de 2019, participar de la gestión entre las instituciones para que renovaran el convenio, esto se dio contactando a la profesional de campo y al docente encargado de la coordinación de prácticas, con el propósito de exponer su disposición y compromiso, de tal modo que las partes lograron concretar acuerdos para el inicio formal de la práctica académica.

World Vision un espacio para el Trabajo Social Comunitario- Inserción.

Esta fase inició el 2 de diciembre de 2019 y permitió a las practicantes conocer las características de la organización y vislumbrar los retos, aprendizajes, recursos y oportunidades que más adelante encontrarían en el campo, para este caso el comunitario, en el que se desarrolló esta experiencia de preparación como profesionales. Esta etapa implicó una continua revisión documental que arrojó información tanto institucional como de experiencias previas en dicho campo, lo cual permitió contextualizar y caracterizar a la población, fue así como se desarrolló un conocimiento situado para un eventual diagnóstico.

Además, en este momento de reconocimiento surgieron aproximaciones sobre el quehacer propio de las y los profesionales de Trabajo Social en World Vision, logrando identificar su rol protagónico en la construcción de poder desde abajo al participar activamente en la formación y el aprendizaje conjunto con líderes y lideresas comunitarias, presentándoles herramientas para la gestión social y la protección de los niños, niñas y adolescentes.

Igualmente, las practicantes encontraron que desde esta área de conocimiento se propicia la lectura de las problemáticas y las posibles alternativas propendiendo por un diálogo de saberes y por dar lugar a las distintas voces comunitarias. Desde esta organización la participación de la o el profesional en Trabajo Social, se da al interior de un equipo transdisciplinario, integrado por personas con capacidades de orientación al logro y la gestión, con habilidades para comprender contextos sociales complejos y poner en marcha los proyectos, asumiendo objetivos conjuntos bajo el rol de profesionales de desarrollo o colaboradores, que alternan labores administrativas y trabajo en campo.

Desde la voz comunitaria- Diagnóstico.

Este momento se dio en el mes de enero de 2020, el diagnóstico tuvo como insumo principal la información obtenida mediante técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa, tales como: la observación participante, revisión documental, taller investigativo y caracterización sociodemográfica; los cuales fundamentaron la construcción de lo que sería el objeto de intervención. De allí, se encontró que el voluntariado de World Vision (población designada por la institución para pensar la intervención) desde su cotidianidad y su lugar social como parte de una comunidad, identificó problemáticas tales como las violencias, consumo de sustancias psicoactivas, bullying, etc.; y a su vez reconoció algunas herramientas o estrategias que les permiten su gestión, las cuales pueden llevar a transformaciones ante situaciones de vulneración de derechos, por lo que la comunidad se convierte en un referente para las instituciones que tienen un interés social en intervenir apoyando procesos propios de poblaciones en las zonas marginadas de la ciudad. Frente a ello, las practicantes encontraron que la formación o capacitación se convierte en una manera apropiada de potenciar las capacidades comunitarias, articulando esto con propuestas institucionales cuyos objetivos se orientan a contribuir socialmente apoyando las propuestas nacidas en los territorios.

Intervención y reinversión- Diseño.

En cuanto al diseño, la intervención se dio en dos momentos del proceso. El primero correspondiente a una propuesta de diplomado en la presencialidad, entre los meses de enero y febrero de 2020; el segundo, en respuesta a los ajustes organizacionales y las nuevas necesidades comunitarias derivadas de la coyuntura, que consistió en una capacitación en temas de protección, entre los meses de julio y agosto de 2020.

En ese sentido, al terminar la exploración diagnóstica las practicantes construyeron una propuesta de intervención encaminada a la formación del voluntariado en la comuna 21, buscando integrar

las metodologías institucionales, aspectos pedagógicos y didácticos que contribuirían a una reproducción de los aprendizajes al interior de la comunidad. La metodología se planteó como una serie de talleres vivenciales y experienciales que serían soportados en un formato denominado pauta taller¹¹ y material audiovisual requerido para cada sesión, además de una respectiva evaluación y sistematización de cada taller como registro del proceso. De esta manera se lograron desarrollar cuatro jornadas en las que participaron alrededor de sesenta personas por sesión y donde se trabajó sobre las violencias y la cartografía social. Sin embargo, ante la emergencia mundial por la pandemia y las medidas de distanciamiento surgió la necesidad de ajustar la propuesta a partir de las nuevas condiciones, debiendo trasladar la intervención al escenario de la virtualidad con todo lo que esto conllevaba tanto para las practicantes como para las participantes, fue en ese punto donde nació la propuesta de formación comunitaria en protección sustentada en temas de violencias y rutas de atención a grupos poblacionales vulnerables.



Taller presencial sobre tipos de violencias, marzo de 2020 en Tecnocentro Somos Pacifico- Potrero Grande.

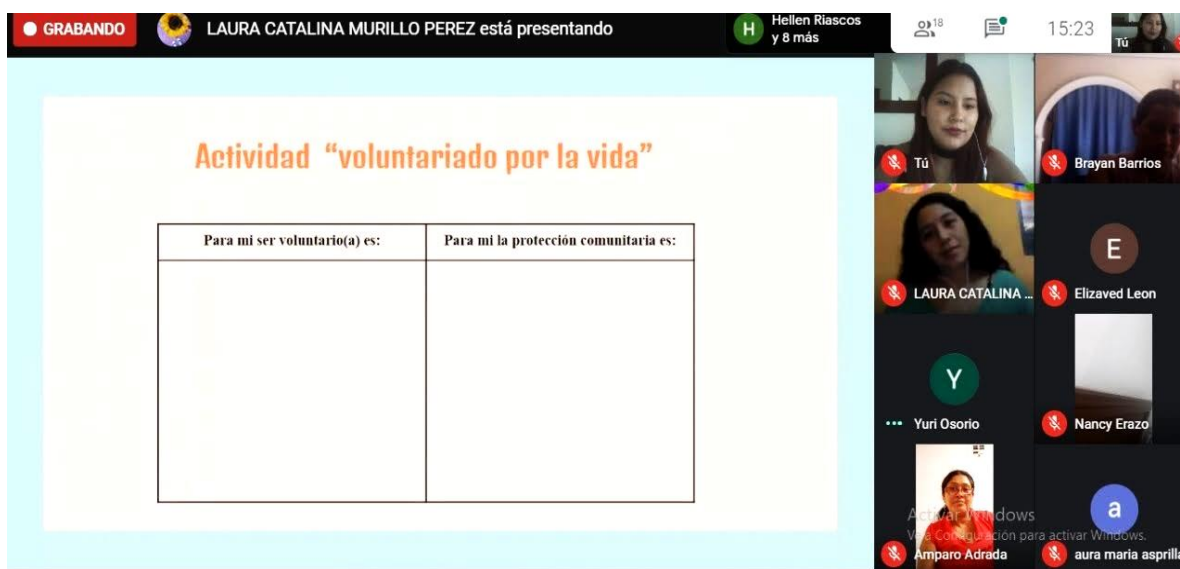
Ahora bien, para la planeación de los talleres las practicantes tomaron como referencia no solo aportes conceptuales sino también legales por la misma condición de las poblaciones que se esperaba proteger. Entre estas, está la Ley 1850 del 19 de julio 2017 con la cual se establecen las medidas de protección al adulto mayor ante el maltrato intrafamiliar; la Política de Organización Segura para la Protección de Niñas, niños y Adultos Participantes, que busca garantizar el respeto y la dignidad de todas las personas participantes de las acciones de World Vision Colombia. La Ley 1257 que se enfoca en la sensibilización, prevención y sanción de violencias contra las mujeres. Y por último, el lineamiento técnico para la atención de niñas, niños y adolescentes del cual se retomó el concepto de violencia, sus tipologías y posibles sanciones.

¹¹ La elaboración de las pautas y material de apoyo requeridos para el desarrollo de cada taller se realizó con una semana de antelación, siendo presentados previo a su implementación tanto a la supervisora de práctica como con la profesional de campo. Asunto que por la coyuntura se dio vía correo electrónico, reuniones virtuales o comunicación por medio de grupos de WhatsApp.

Conocer para proteger – Implementación.

Tras varios meses de ajustes y evaluación de escenarios posibles, en el mes de septiembre se retomaron actividades con la población. Con el propósito de implementar la propuesta de intervención ajustada a la nueva realidad virtual, las practicantes diseñaron un flyer informativo acerca de lo que sería la propuesta de formación comunitaria, este fue presentado en una reunión virtual con las y los participantes del voluntariado, indicándoles que las personas interesadas en participar de los encuentros sincrónicos debían inscribirse mediante el “Formulario en Formación Comunitaria” y que en grupos de WhatsApp se difundirían instrucciones para la conexión. Así se logró condensar la información sociodemográfica de las personas participantes y establecer horarios para las jornadas de formación virtual, igualmente esto permitió organizar y caracterizar la población con que se haría la intervención. En relación con esto último, cabe resaltar que el total de las personas inscritas se reconocen como género femenino, aunque en una o dos sesiones asistieron voluntarios masculinos, sin embargo, no continuaron en el proceso, además por los temas ofertados para la formación se puede entender el interés en relación con la ocupación de las voluntarias, ya que en su mayoría desempeñan labores relacionadas con el cuidado y servicio. Por ejemplo, ser madres comunitarias Fami, lideresas en World Vision, amas de casa o de oficios varios.

A partir de dicha caracterización, también nace un enfoque de género en el desarrollo de los talleres, en los que las practicantes de Trabajo Social además de propender por la prevención y atención ante las violencias también fomentaron el reconocimiento del lugar histórico ocupado por las mujeres como cuidadoras y salvaguardas de sus vidas, las de sus familias y las de su comunidad, especialmente en su quehacer constante como parte del voluntariado comunitario. Es pertinente destacar que para cada taller se establecieron objetivos acordes con los objetivos de la propuesta, guiándose hacia la reflexión conjunta con el voluntariado sobre los diferentes temas abordados.



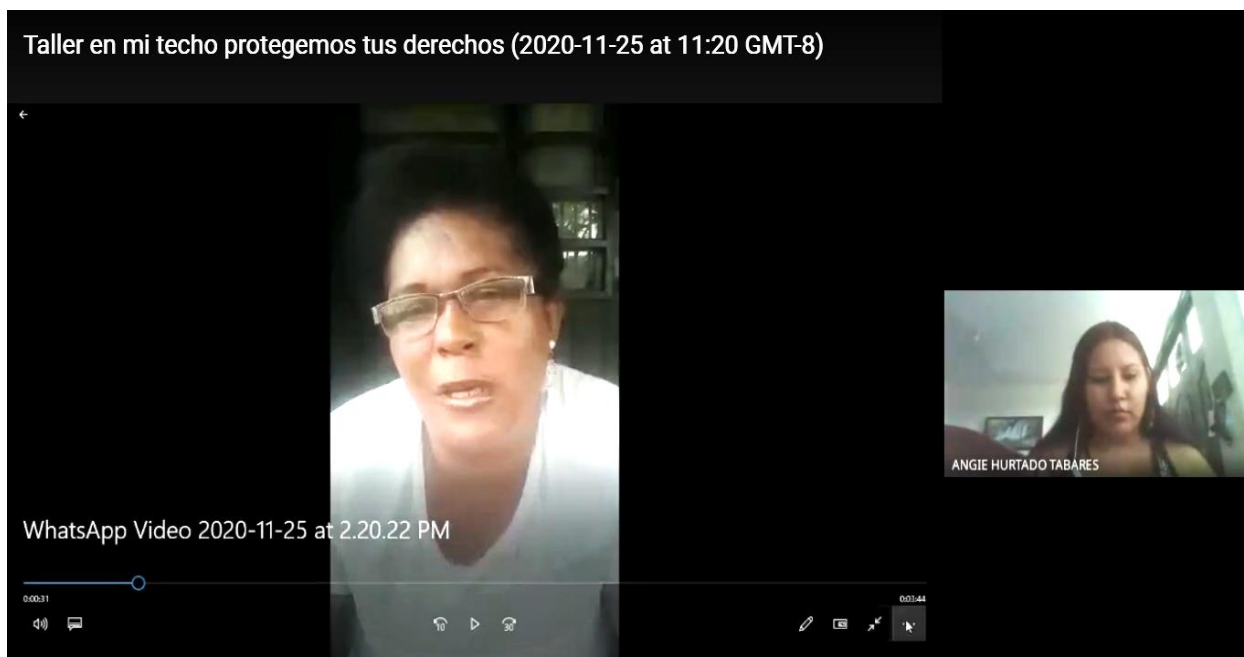
GRABANDO LAURA CATALINA MURILLO PEREZ está presentando Hellen Riascos y 8 más 15:23

Actividad “voluntariado por la vida”

Para mi ser voluntario(a) es:	Para mi la protección comunitaria es:

Participants: Tú, Brayan Barrios, LAURA CATALINA..., Elizaved Leon, Yuri Osorio, Nancy Erazo, Amparo Adrada, aura maria asprilla

Taller virtual “voluntariado por la vida”, 7 de octubre de 2020 por plataforma Google Meet.



Taller virtual “En mi techo protegemos tus derechos”, 25 de noviembre de 2020 por plataforma Google Meet.

Es importante señalar que a lo largo de la implementación surgieron retos en el plano profesional y personal, puesto que para las estudiantes que facilitaban los espacios, el trabajo con las otras personas representaba angustias y temores al afrontar la responsabilidad ética frente a lo que se dice y hace. Sin embargo, la propuesta fue un aporte significativo para todas las partes involucradas puesto que, el desarrollo de las sesiones eran espacios reflexivos en los cuales se construyó conocimiento colectivamente, muestra de ello, fueron las expresiones de las participantes quienes durante las jornadas manifestaron su motivación e interés por los temas abordados, especialmente por los temores a denunciar violencias. Entre las reflexiones de las participantes surgieron expresiones como:

“La denuncia es la principal herramienta”, “se podría sumar el reconocimiento de las situaciones y su raíz” “sueño con que existan en los hogares espacios de diálogo” (Voluntarias, en Hurtado & Murillo, 2020)

“Ser mujer es la valentía, la fortaleza, el amor propio y la fuerza” (Voluntaria, en Hurtado & Murillo, 2020)

“(…) el diálogo ha sido su principal instrumento para frenar los maltratos” (Voluntaria, en Hurtado & Murillo, 2020)

“sueño con que las mujeres se puedan capacitar y prepararse para que sean independientes económicamente y sigan contribuyendo al cuidado de la comunidad desde su saber” (Voluntaria, en Hurtado & Murillo, 2020)

Finalmente, se culminó el proceso con una jornada de certificación presencial, el encuentro se llevó a cabo en la iglesia San Cirilo el 9 de diciembre de 2020, teniendo en cuenta todas las medidas de bioseguridad designadas para dicho momento, además en este espacio se realizó un tendedero con los nombres de las participantes y las características observadas por las practicantes durante las sesiones de formación. De igual manera, hubo lugar al agradecimiento por parte de las

participantes en un momento caracterizado por la alegría, la nostalgia y el entusiasmo ante la finalización del proceso, cada voluntaria recibió su diploma y un detalle simbólico por parte de las practicantes y la supervisora de campo, una pulsera artesanal con un dije de mariposa, figura significativa a lo largo de la formación representando de manera simbólica la transformación por medio del aprendizaje.



Jornada de entrega de diplomas a participantes de la formación comunitaria, 9 de diciembre de 2020 en iglesia de Potrero Grande.

Mariposas de alas al viento- Evaluación.

Ahora bien, por lo que se refiere a un ejercicio evaluativo frente a la intervención, se concluyó que el objetivo general fue alcanzado en la medida en que desde el rol asumido como practicantes de Trabajo Social se logró el acompañamiento de un proceso formativo que si bien no se pudo ofrecer a la totalidad de las personas vinculadas al voluntariado de World Vision como se había previsto, si se constituyó como un proceso significativo que propició el fortalecimiento de habilidades y capacidades de gestión social entorno a la protección comunitaria en las personas participantes, quienes desde los aprendizajes compartidos y las reflexiones colectivas ahora se encuentran en la capacidad de identificar y actuar frente a las violencias, a través de la activación de rutas de atención y brindando información sobre estos temas a quienes lo requieran.

Por lo concerniente a los objetivos específicos que guiaron la intervención, se logró identificar una apropiación de las temáticas abordadas por parte de las voluntarias participantes, quienes actualmente se reconocen como parte activa en la salvaguarda y protección de su comunidad. Igualmente se evidenció el fortalecimiento de habilidades comunitarias como un aprendizaje transversal al proceso en la medida en que desde la voz de las voluntarias fueron identificadas y expresadas algunas situaciones problemas de sus entornos, a la par de posibles soluciones y/o acciones transformadoras, potenciando así su capacidad propositiva, creativa y protectora. De

igual manera, se logró el acompañamiento a las voluntarias a partir de la adaptación del proceso a los medios tecnológicos y la articulación entre las esferas institucional, profesional y colectiva, propiciando la realización de las jornadas formativas virtuales donde las participantes se familiarizaron y comprendieron las formas de violencias en una reflexión constante desde sus propias vivencias, para así establecer un compromiso de acción y de no tolerancia con situaciones dañinas hacia la niñez, la adolescencia, las personas adultas mayores y las mujeres.

Entre los hallazgos, se destacó que el entusiasmo de las participantes está relacionado con su interés de proteger y cuidar, además de la superación personal mediante la formación, promoviendo en sí mismas aprendizajes que hoy comparten en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven. Se encontró que para estas mujeres la posibilidad de formarse y titularse tanto en áreas sociales y humanitarias como en la tecnificación, les gratifica y les permite alcanzar “independencia económica, sostenimiento de sus hogares y acceso a oportunidades laborales”, asunto que sin duda es una gran potencialidad en eventuales procesos.

Además, otros intereses emergentes de las participantes se refieren a temas de inclusión social, discapacidad y derechos reproductivos, dado que identifican una amplitud de casos y situaciones de vulneración en las que ellas sienten que pueden incidir. Cabe señalar que, si bien dichas inquietudes no fueron abordadas con profundidad por el tiempo y propósito mismo de las jornadas, por parte de las facilitadoras se les refirió documentación e información general. Convirtiéndose así dichos temas en aspectos por profundizar y trabajar con estas mujeres que desde sus cuestionamientos e indagaciones aportaron y fortalecieron el proceso de práctica académica.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

“Todas las situaciones críticas tienen un relámpago que nos ciega o nos ilumina.”

- Víctor Hugo, 1862

6.1 Aprendizajes de las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World

Vision

6.1.1. La práctica académica un lugar de aprendizajes entrettejidos

A partir de estas dos experiencias de práctica académica se logran diferenciar dos tipos de conocimiento. Por un lado, los concernientes a las capacidades y habilidades profesionales, y por el otro, los que corresponden a aspectos personales desarrollados en escenarios de acción pre-profesional, en los cuales se desaprendieron, clarificaron e incluso reforzaron los diversos conocimientos de supervisoras, profesionales de campo, practicantes y población, quienes estuvieron inmersas en el proceso de aprendizaje, el cual tuvo lugar desde las acciones, la interacción y los significados emergentes. Lo cual significa que, “solamente en una visión interaccionista y constructiva de la inteligencia, el aprendizaje y, por lo tanto la experiencia, se constituyen en un aspecto necesario a la adquisición de nuevos esquemas o sistemas de acción.”

(Dongon, 2008, p.171). Asunto que se ve reflejado en las expresiones de las personas participantes en estas dos experiencias.

Por ejemplo, al indagar con una de las practicantes de World Vision, si consideraba haber desarrollado nuevos aprendizajes en su práctica y cuáles fueron, ella refirió que:

“Yo creería que sí, conocimientos tanto personales y a nivel profesional ya que ampliamos un poco más todo lo que tiene que ver con el campo comunitario y ahí creo que tuve nuevos conocimientos, y también pues en cuanto a la transformación de la presencialidad a la virtualidad, diferencia en tiempo, en las dinámicas que se tenían, y que podían hacerse.” [Ent2-P02]

Es decir, los nuevos esquemas o sistemas de acción desde estas experiencias se construyeron en torno a los aspectos académicos y su articulación con las características del contexto. Ante el mismo cuestionamiento, una practicante de la ESE Ladera mencionó que:

“(…) esa parte como de práctica me ayudó muchísimo como a afianzar, como bueno, ya tengo todo un arsenal de conocimiento de la academia, tengo un arsenal de conocimiento que estoy ganando en práctica.” [Ent3-P03]

Frente al desarrollo de conocimientos a nivel personal que el proceso de práctica fomenta, encontramos que existen aspectos valorados de manera positiva y otros referenciados como circunstancias o condiciones de dificultad. En estas dos experiencias se evidencian la subjetividad y los aprendizajes de cada persona frente a cómo sobrellevar situaciones atípicas o de desconexión del equipo de práctica. De modo que, para el aprendizaje en estos espacios se requiere el reconocimiento de la complejidad propia de los escenarios sociales e institucionales en los que las y los estudiantes están inmersos. De allí que,

Es en este complejo entramado de planteamientos donde consideramos que debe fundamentarse la práctica académica como una acción reflexiva. No puede considerarse como algo armónico, estable, procesual; antes bien, la práctica académica tiende a la complejidad, a la incertidumbre y al desafío de madurar el sentido común en conceptos, metodologías y procesos que permitan construir explicaciones, comprensiones o transformaciones de la realidad social. (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.2)

En concordancia, el proceso de construcción de aprendizajes propios de la práctica académica está mediado por las características situacionales, en ese sentido una de las practicantes refiere que en su experiencia se atravesaron momentos de tensión,

“Entonces, creo que de parte de todos, si hubo un momento donde se pusieron las cosas tensionantes y pudieron ser distintas, pero finalmente de todo lo complicado de esa situación y de lo desgastante que fue emocionalmente, creo que fue de lo que más terminamos aprendiendo como practicantes, ya que la experiencia no nos permitió muchos aprendizajes relacionados con el Trabajo Social, pero sí enfrentar este tipo de situaciones, la dificultad para conectar con las otras profesionales, para tener una comunicación asertiva.” [Ent1-P01]

Esto último, refleja la amplitud de conocimientos construidos en la práctica y descarta la idea de ésta como un proceso lineal cuyo único objetivo es validar o descartar información, aquí se comprende que esta experiencia va más allá de la aplicación de teorías o verificaciones

conceptuales. Por ende, la práctica nos insta a cuestionar, proponer y construir nuevas lecturas de los campos de intervención, así que,

La práctica profesional es ante todo una instancia mediadora y como tal debe estar en capacidad de establecer puentes con la teoría y con la realidad social, posibilitando aprendizajes y desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión. (Vélez, 2003, p.29)

En ese entendido, desde las reflexiones realizadas por los equipos de práctica encontramos enunciados como:

“(...) entendemos que la práctica académica siempre será un proceso complejo, en tanto representa una ruptura o transformación en los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación, es decir, implica enfrentarse al hecho de asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y posturas profesionales y poner a prueba nuestro criterio, imaginación y conocimiento.” [Rev. Doc. “Informe final La ESE Ladera 2020”]

Habiendo mencionado que la práctica permite el desarrollo de nuevos conocimientos y el afianzamiento de otros, es importante precisar que en dicho momento de la formación académica no es posible abarcar la multiplicidad de temas concernientes a la profesión- disciplina de Trabajo Social, debido a la extensión de áreas y campos de intervención, y también, porque dicho momento pre-profesional está permeado por las influencias y exigencias institucionales, y por las condiciones particulares del contexto. En ese sentido,

Las prácticas en Trabajo Social constituyen una etapa fundamental dentro del proceso de formación profesional, a partir de un currículo estructurado, pero flexible, sobre determinados ejes paradigmáticos y guiados por la misión y visión institucional, basado en un proceso que forma personas en competencias y valores. (Olivares, s.f., p.4)

Conforme a esto, desde estas dos experiencias se reconoce que los aprendizajes pudieron haber abarcado en mayor escala los distintos temas, sin embargo, al estar permeados por factores externos hubo una serie de conocimientos prevalecientes. Por ejemplo, en el caso de la formación comunitaria, propuesta por las practicantes como intervención en la organización World Vision, los aprendizajes fueron influenciados por las apuestas institucionales. En su relato, una de las practicantes mencionó que:

“(...) pudo haberse ampliado un poco más, hablábamos de infancia y protección a la infancia, pero por allá a lo último fue que salió el tema de personas con capacidades diversas, entonces como que, no solo son los conocimientos que se transforman, no sólo de los que ya sabía y pude afianzar aquí, sino también darme cuenta que hay otros que me falta por profundizar.” [Ent2-P02]

“(...) yo creo que me deja como, un poco de conocimientos tanto prácticos, como teóricos, como metodológicos, en el sentido de verme en el quehacer como tal de una Trabajadora Social. Bueno, más bien en una de las partes que puede desarrollarse una Trabajadora Social, una de las partes en las que puede desempeñarse una Trabajadora Social, porque sin duda tengo otra cantidad de cosas que aprender.” [Ent2-P02]

Por su parte, en la experiencia de práctica en la ESE Ladera, los aprendizajes propios del quehacer profesional que pudieron haber surgido, no son considerados como nuevos sino comprendidos como la materialización de aspectos teóricos y metodológicos ya conocidos por las practicantes,

por lo que desde su voz, este momento de la formación fue concebido como un escenario de reproducción de aquellos aprendizajes fundamentados en la academia, sobre los que existía un cierto dominio. Y es que,

A veces hay una tendencia a concebir las prácticas como únicas instancias de producción de todos los saberes y competencias profesionales. La valoración de la práctica como espacio central e imprescindible en la formación puede haber dado lugar a esta tendencia empirista y a la instalación de la profesión sólo desde el hacer. Sobre todo cuando se la concibe como el campo de aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos, con el fin de confirmar lo que ese discurso teórico sostiene. (Parola, 2020, p.77)

Conforme a ello, una de las practicantes sostuvo que:

“Realmente no, no siento que haya sido como que yo haya adquirido o aprendido algo nuevo o totalmente valioso, de hecho, creo que fue como recrear cosas que ... que ya había aprendido en la formación.” [Ent1-P01]

Como resultado, entendemos que si bien estas reflexiones particulares de los aprendizajes se desarrollan y se valoran desde perspectivas muy personales, la dinámica que se gesta entre los aprendizajes previos y las vivencias en campo ya supone un devenir de nuevos aprendizajes, que quizá no corresponden con las ideas previas de las y los estudiantes, pero que sí contribuyen a los procesos pre-profesionales de formación. En ese entendido, “es allí donde la práctica académica reviste vital importancia, en tanto que proceso formativo donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos en la carrera bajo una continua interrelación entre ejercicio profesional y supervisión.” (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.1)

6.1.2. La supervisión como herramienta para el aprendizaje

A su vez se entiende que el aprendizaje nace en un proceso relacional, de modo que se evidencian los valores y/o principios que cada participante ha desarrollado como parte de los elementos transversales para que surja una relación agradable en la que se fomente el cumplimiento de los objetivos tanto de la supervisión, como del proceso de práctica en general. De ese modo es que,

El proceso de supervisión que acompaña las prácticas se constituye en una instancia formadora por excelencia, ya que es una relación muy cercana entre docente y estudiante, que permite acompañar y apreciar, desde una perspectiva humana integral el proceso de crecimiento y maduración profesional del alumnado, y, donde la formación ética y valórica adquiere un papel protagónico. (Castañeda & Salame en Olivares, s.f., p.3)

Para el caso de las profesionales que lideraron los procesos de práctica tanto en la ESE Ladera como en World Vision, desde su rol de supervisoras surgió el reconocimiento de unos aspectos mínimos que contribuyen al buen relacionamiento y a la consecución de las metas como equipo de práctica, en sus palabras,

“Entonces, yo creo que el principio de autoridad, el principio de confianza, el principio de respeto, son fundamentales para llevar a cabo una buena supervisión y una buena práctica académica.” [Ent5-S02]

Ahora bien, al ser la supervisión un espacio donde el aprendizaje es el objetivo primordial, es importante clarificar las posiciones o referentes profesionales desde donde se ubican las personas participantes que cumplen actividades desde sus roles particulares, de modo que el espacio implique una interlocución constante y respetuosa frente a cada uno de los aportes,

Ello hace necesario la explicitación de los propios marcos de lectura y las apuestas personales respecto del quehacer profesional que tienen los docentes, como una lectura y apuesta posible y no como la verdad respecto de la misma. (Arancibia, 2011, p.17)

En el caso de la experiencia de World Vision, la supervisora encuentra fundamental el explicitar el lugar ocupado en torno al dominio de los conocimientos, lo que hace referencia a su apuesta en el ejercicio de construcción cognitiva con las estudiantes acompañadas,

“(...) pero sí o sí debe haber un reconocimiento de que ese supervisor es una persona experta en el tema que yo voy aprender a intervenir, cierto ... o experto en el método de trabajo, para aprender este método de trabajo eso es fundamental.” [Ent5-S02]

Así que, delimitar el lugar de cada actor permite entrever sus potencialidades y limitaciones, las cuales pueden ser trabajadas manteniendo el sentido pedagógico del ejercicio de preparación profesional. En esa línea la supervisora expuso que:

“Yo creo que debe de haber un principio de autoridad, o sea yo creo que por parte de los estudiantes, de los practicantes, se debe reconocer que una autoridad de un saber específico es quién está supervisando, si eso no se siente o si eso no se percibe, si el estudiante duda de ese saber hacer que tiene el supervisor, pues yo creo que hay una ruptura pedagógica porque no va a haber un proceso de transferencia, porque si el estudiante parte de la idea de que el profesor no tiene nada para enseñarle, pues nada va a aprender y yo creo que eso lo da el principio de autoridad, pero no entendida la autoridad como un poder que uno puede tener sobre la otra persona porque quién tiene el saber puede tener un control, un poder sobre la personas que no tiene el saber.” [Ent5-S02]

De igual manera, para la construcción de conocimiento durante las supervisiones, el respeto se constituyó como valor primordial y formativo para la intervención, puesto que posibilitó y potenció el diálogo de saberes y comprensión de los diferentes puntos de vista que confluyeron. En consecuencia, la supervisora hizo hincapié,

“Yo creo que otro de los principios es el respeto por el otro independientemente del lugar que ocupe en ese momento el otro en la relación. Me parece que respetar la relación es fundamental y el respeto pasa por la forma cómo se establece la relación, las palabras que se utilizan, la forma en cómo establecemos la puntualidad en los espacios.” [Ent5-S02]

Al mismo tiempo, el proceso de supervisión se potencia a partir de los conocimientos previos con los que llegan las profesionales, quienes desde experiencias de intervención y la experticia sobre el campo aportan en sus orientaciones, a las propuestas de las y los estudiantes acompañados. En ese sentido se reconoce la prevalencia que tienen dentro del ejercicio pedagógico, los saberes y el cúmulo de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos desarrollados con antelación. De manera que las y los profesionales en campo deben propender por situarse y comprender

ampliamente el contexto en el que desarrollarán sus funciones. En coherencia con ello, podemos resaltar que la práctica implica reconocer,

“(…) tres aspectos fundamentales: primero, el carácter dinámico de las situaciones y necesidades; segundo, la importancia del conocimiento y de los contextos particulares para construir lecturas y metodologías pertinentes, y tercero, el reconocimiento de que la intervención está enmarcada en un sinnúmero de relaciones dialécticas, donde hay una relación constante entre los sujetos y la estructura.” (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.16)

Esto último, se muestra desde el caso particular de la experiencia en World Vision, donde se consideraron las condiciones concretas de la población con la que se estaba trabajando, de forma que se pudiese dar respuesta a las necesidades desde una atención basada en el reconocimiento de la otra persona, y en la preponderancia de fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que desde el criterio profesional resultaban acordes a los objetivos de la intervención. Así pues, al indagar por los aspectos que fundamentaron la acción profesional, la supervisora refirió que:

“(…) pues yo diría que los conocimientos teóricos de las perspectivas teóricas en las que se enmarca el Trabajo Social comunitario, en especial todo el tema del enfoque diferencial en este caso lo religioso, lo de género y lo del carácter educativo de las poblaciones con las que se estaba trabajando.” [Ent5-S02]

“Entonces, yo digo que el énfasis del conocimiento teórico y metodológico estuvo en aplicar el enfoque diferencial, está básicamente bajo esas tres dimensiones: lo religioso, el género y las diferencias ocupacionales de las personas que hacían parte del proceso de intervención.” [Ent5-S02]

Por su parte, la supervisora en la experiencia de la ESE Ladera expresó que los aprendizajes estuvieron orientados hacia la construcción de una propuesta de intervención fundamentada en el marco de la salud pública,

“Sobre todo ustedes pudieron conocer cosas más que hacer cosas, nosotras en Trabajo Social y por nuestra formación sabemos que del hacer se puede derivar conocimiento, pero en el caso de ustedes ese conocimiento no fue tanto derivado de lo que ustedes hacían sino un conocimiento derivado de explorar el tema de la política, de indagar un poquitico sobre qué pudieran hacer o cómo se ha venido haciendo. Ehhh... y digamos que, bueno no sé si ustedes lo puedan valorar en ese sentido, pero a lo último lo que yo también les planteaba sobre cómo proponer una propuesta, cómo formular una propuesta de intervención en participación social en salud sin tener el tema de la promoción de la salud como un marco conceptual y como un marco político en salud pública.” [Ent4-S01]

6.1.3. Hilos necesarios para el tejido de aprendizajes

En esta indagación frente a la construcción de aprendizajes en las dos experiencias de práctica académica referenciadas, se reconocen diversos aspectos que condicionaron y/o dinamizaron los procesos formativos. De modo que, para la construcción de aprendizajes en estos escenarios se requirieron disposiciones previas que abarcaron el ámbito personal de cada una de las participantes, al igual que sus nociones frente al quehacer profesional del Trabajo Social. En este sentido, prevalecen como influyentes y necesarias las condiciones de: disposición para el aprendizaje, el desarrollo de los aprendizajes previos (bases teóricas, metodológicas, conceptuales e interrelacionales), y el conocimiento situado.

- **Disposición para el aprendizaje.**

En concordancia con lo dicho, para que el aprendizaje en este tipo de experiencias adquiriera no sólo importancia en las acciones, sino que trascienda en cuanto a su significado, es relevante resaltar que un aspecto promotor de la construcción de conocimiento fue el interés manifestado por parte de las personas involucradas en la práctica. Por lo tanto,

El interés es la relación afectiva entre la necesidad y el objeto susceptible de satisfacerla. De este modo, decir que el sujeto se interesa por un resultado o un objeto significa, pues, que él lo asimila o que anticipa una asimilación, y decir que él tiene necesidad significa que está en posesión de esquemas que exigen su utilización. (Dongon, 2008, p.177)

Entonces, es posible resaltar que la adquisición de conocimientos nace desde el interés genuino por involucrarse y valerse de nociones previas que serán insumo en el aprendizaje, así es posible comprenderlo cuando una de las practicantes de la organización World Vision manifestó que:

“Es que siempre había por todas las partes implicadas una disposición a continuar, ehh... había disposición a buscar las formas, a pensarse las formas, a que el proceso no se quedará allí, que no se fuera a terminar así, (...) siempre el propósito era que se terminara, mejor dicho, de una buena forma, entonces así mismo como que se unieron conocimientos y esfuerzo de todas las partes.” [Ent2-P02]

Por su parte, en la experiencia de la ESE Ladera también se reconoce que el interés es un aspecto transversal de gran importancia,

“(...) digamos para construir conocimiento me parece que uno tiene que tener ganas, ganas como de aprender, ganas de indagar, una actitud como cuestionadora, o como reflexiva sobre lo que está sucediendo.” [Ent4-S01]

Sin embargo, para esta experiencia particular dicha disposición se vio permanentemente condicionada por otros factores como las dinámicas institucionales y el relacionamiento con la supervisora y la profesional de campo,

“(...) es que no sé si la disposición sea una actitud. no estoy segura. Pero creo que, de parte de todas en algún momento, como que se sintió como que no la había.” [Ent1-P01]

Así que, se logran identificar la disposición y el interés por generar conocimiento desde una actitud investigativa, como dos características imperantes en las prácticas. Por tal motivo, se espera que las profesionales que guían y acompañan a las y los estudiantes, contribuyan desde su saber, estimulando dichas actitudes con la retroalimentación y validación de los aportes que todas las personas hacen a los procesos desde sus roles particulares,

En este sentido, también, es importante lo señalado por Robert Gagné, quien nos entrega sus aportes con una teoría de la instrucción citando condiciones para el aprendizaje: ganar la atención del alumno: su interés, informar acerca de los objetivos pedagógicos, estimular el recuerdo de los aprendizajes previos (otras asignaturas a fin de que relacione y aplique), guiar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación, evaluar la ejecución. (Olivares, s.f., p.8)

En palabras de una de las practicantes de la ESE Ladera, es posible comprender la relevancia de los aspectos señalados por Olivares, al mencionar que:

“Bueno, ¿qué actitudes? pues yo creo que siempre estar como a disposición, somos practicantes y debemos de estar dispuestas a las tareas que nos vayan a poner, y aparte de esa actitud de disposición, también, la actitud de ser muy, muy preguntón.” [Ent3-P03]

Esto significó, que para la culminación de la práctica académica en la ESE Ladera se consideró importante que las practicantes fueran receptivas para ejecutar lo que la institución propusiera, además de que tuvieran una actitud investigativa, indagando y proponiendo respecto a la información que se les presentaba.

- **Aprendizajes previos.**

Otro aspecto relevante en la construcción de nuevos aprendizajes en el marco de estas experiencias fueron las actitudes y conocimientos previos que al conjugarse movilizaron a las estudiantes en sus escenarios de práctica. De allí que una premisa para tener en cuenta sea que,

(...) no deben obviarse ni invalidarse los conocimientos, valores, actitudes e intereses que el estudiante trae consigo a la escuela [o campo de práctica]. Por el contrario, el lograr que los educandos expresen y expliquen su realidad cotidiana es vital para lograr la identificación de los elementos que pueden facilitar, limitar o impedir el desarrollo de capacidades de orden superior. (Rodríguez, 1999, p.485)

Para el caso de estas experiencias de práctica, el cúmulo de conocimientos tanto personales como profesionales con los que llegaron las practicantes a campo, tanto en la ESE Ladera como en World Vision, permite ver la trascendencia de la formación y preparación académica formal en Trabajo Social porque,

Cuando los estudiantes llegan al centro de práctica, independientemente de los “ritmos” con que desarrollen la secuencia formal del proceso, ellos “echan mano” de los conocimientos (certezas y dudas) que han incorporado y construido a lo largo de su proceso formativo. En este momento su situación de “sujeto en formación profesional” se pone de cara a una realidad empírica y ellos hacen la lectura de esa realidad. (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.9)

En consonancia, al indagar por esos conocimientos previos una de las practicantes expresó:

“(...) Eh, habilidades en cuanto al manejo de las plataformas virtuales, un poco también a nivel como académico y profesional, que se ponen en juego para saber que sí sabemos, como reconocer que sí hemos aprendido, que sí tenemos de donde agarrar, bueno, también recibimos asesoramiento por parte de quien fue nuestra supervisora.” [Ent2-P02]

Indiscutiblemente, los aprendizajes académicos son uno de los eslabones más importantes en las experiencias de práctica, cabe precisar aquellos aspectos propios de la profesión de Trabajo Social que permiten a las y los estudiantes ubicar el sentido de su acción al llegar a campo. Reconociendo que,

En su trayectoria histórica, la profesión de Trabajo Social ha centrado su quehacer en la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y colectividades en sus diferentes contextos. Acción que

ha desarrollado desde diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos sustentados a su vez en valores y utopías de sociedad que dan lugar a intervenciones profesionales oscilantes entre la tradición y/o la transformación. (Ordoñez, 2011, p. 147)

De modo que los conocimientos específicos frente a los temas concretos que demandaban la atención de las instituciones y las poblaciones con las que se trabajaba en estas experiencias de práctica académica, se convirtieron en el fundamento de las acciones, es decir, se requirió cierta experticia no solo desde las profesionales que acompañaron sino también la apropiación anticipada de conocimientos por parte de las estudiantes. De tal suerte que la inserción en campo tuvo por base conocimientos respaldados y fundamentados, haciendo ruptura con los lugares comunes. Dado que,

Usualmente, el Trabajo Social se desenvuelve en un intrincado juego de enfoques y de tendencias teóricas y metodológicas. Estas involucran diversas categorías de análisis y fines que se mueven en un amplio espectro de intereses, con base en los cuales Trabajadoras y Trabajadores Sociales despliegan su quehacer profesional. (Cifuentes, 2013, p.167)

Por tal motivo, en estas experiencias se destacaron los conocimientos previos frente a todo lo concerniente al enfoque de Trabajo Social con familias, posiblemente por la influencia que este ha tenido en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano donde se han formado las practicantes, y por eso los incorporaron en sus procesos, destacando que:

El Trabajo Social Familiar, fundamental en nuestra profesión, constituye la forma más antigua de TS. Nació de las instituciones públicas y privadas que a través del tiempo han ayudado a las familias en sus problemas. Pero es a partir de Mary Richmond cuando se destaca como fundamental la importancia de la familia en cualquier forma de actuación social. (Escartín, 1992 p.55)

En ese sentido, al indagar por los conocimientos previos, las practicantes de ambos centros ratifican la confianza en el dominio que tienen sobre dicha área de intervención en la que han tenido una importante profundización. Lo expresaron así:

“Pues creo que también tiene que ver un poco que, desde primer semestre estamos viendo lo que es desarrollo de la personalidad, luego vemos individuo y familia, ambos con dos niveles, entonces constantemente estamos teniendo conocimiento de cómo es el desarrollo infantil, el de los adultos, la forma en que se vinculan, las relaciones sociales, pautas de interacción, también de hecho nos dan como algunas herramientas de intervención frente a eso, un poco más problemáticas de índole familiar y cómo realizar pues esos acompañamientos.” [Ent2-P02]

En consecuencia, las practicantes de World Vision lograron implementar para el desarrollo de su propuesta de intervención dichos conocimientos previos, dándole importancia a temas relacionados con violencias y conflictos al interior de los hogares, y articulando sus conocimientos con propuestas de posibles acciones comunitarias y de agencia. Algo semejante ocurre con la profesional de campo que las acompañó, ella es egresada de la misma Escuela y manifiesta frente a sus conocimientos previos que,

“Bueno digamos que una fue pues la ruta de atención para la niñez, esas las manejaba y también de todas maneras por la organización, eh... conocía ciertas cosas que se podrían realizar desde ese campo.”

Igualmente, lo que les decía del enfoque de género, tuve tanta experiencia de trabajo laboral, como también experiencia en la parte... con educación continua que hice un diplomado también.” [Ent8-C01]

Por lo dicho hasta el momento, es posible destacar que las especificidades o preponderancias de temas en el marco de la formación académica o experiencia profesional pueden llegar a facilitar o limitar la construcción de aprendizajes en diferentes escenarios de acción. Por su parte, desde la experiencia de la ESE Ladera, los conocimientos previos que influenciaron en dicha construcción, corresponden al potencial investigativo de la profesión de Trabajo Social, lo cual significa que los aprendizajes previos evidenciados por este grupo de practicantes demuestran la pertinencia de la investigación en los procesos de intervención social, entendiendo que “esto lleva a reivindicar la relación teoría-práctica en el quehacer cotidiano y el papel de la investigación no circunscrito únicamente a una etapa del proceso metodológico, sino como fundamento y eje transversal de la intervención. (Ordoñez, 2011, p.154)

Para ilustrar mejor, al indagar por sus conocimientos previos una de las practicantes expresa que:

“(…) elaborando un proyecto de investigación un poco más pequeño. Entonces sí, algunas pocas cosas como de investigación se pudieron... como que sirvieron para guiar lo que estábamos haciendo.” [Ent1-P01]

Cabe precisar que a pesar del poco contacto o acercamiento a la población con la que se pensaba la intervención en esta experiencia, las practicantes de la ESE Ladera también pudieron llevar a su espacio de práctica algunos de los conocimientos previos que tenían frente al enfoque familiar, para así identificar y comprender las problemáticas de las personas que llegaban a dicha institución, logrando vislumbrar posibles intervenciones,

“(…) yo creo que tenía como un afianzamiento esto, en temas relacionados con, pues, eh... en parte como en la investigación, eh... también en cuanto electivas, por ejemplo, orientación familiar, o farmacodependencia, o farmacología (risas), eh... no sé, de pronto orientación familiar.” [Ent3-P03]

“(…)creo que en esa parte cuando llegaban las personas a la atención allí podía discernir los conocimientos que me enseñaron como en desarrollo de la personalidad uno y dos, en las electivas de familia como orientación familiar, ¿qué más? um... bueno, en esa parte de la atención al público.” [Ent3-P03]

Del mismo modo la convicción, la trayectoria y la confianza en los conocimientos previos de las profesionales que supervisaron ambas experiencias de práctica se destacan como aspectos de suma importancia, puesto que fueron ellas quienes guiaron desde sus intereses y experticia los aprendizajes colectivos ante determinado objeto-sujeto de intervención a partir del conocimiento situado sobre el campo. De ahí que Olivares (s.f.) plantee que,

Este proceso es complejo e implica la instalación de la figura docente y/o supervisor de prácticas que con responsabilidad ética y social visibilice su propio ser personal y profesional, dando sentido a la acción desde sus propias actitudes, valores, compromiso y autonomía. La gran responsabilidad del educador implica en co presencia una permanente co-construcción en que los protagonistas son los alumnos guiados y ayudados por supervisores de práctica, docentes y profesionales que apoyan el proceso de formación profesional en las diversas Instituciones en donde los alumnos realizan prácticas guiadas. (p.5)

Para el caso de la supervisora que acompañó la experiencia de la ESE Ladera, justamente sus conocimientos previos le generaban confianza en el ejercicio de propiciar aprendizajes emergentes,

“(…) pero digamos que sí yo tenía confianza en mí, en mi conocimiento, en mis capacidades y deseaba estar en ese lugar, además digamos participé en la gestión de que se hiciera posible la apertura, porque creo firmemente en la importancia de los hospitales públicos.” [Ent4-S01]

Es así como la experticia de quien orienta los procesos de práctica frente a los temas, campos y/o objetos de intervención es una fortaleza para el desarrollo de la misma, permitiendo a las y los practicantes recibir orientaciones concretas y fundamentadas tanto en lo teórico, metodológico, técnico-instrumental como en lo práctico (la acción concreta). En este sentido, “el rol de facilitador de aprendizajes es primordial, en donde el Supervisor de prácticas deberá contar con competencias metodológicas (proceso metodológico y niveles de intervención), éticas y actitudinales. (Olivares, s.f., p.9).

Para ilustrar mejor, la supervisora de la práctica académica en World Vision, expresó que:

“(…) yo sí siento que hubo confianza digamos en el ejercicio de la práctica académica porque pues he sido profesional de campo de procesos comunitarios del método tradicional del Trabajo Social en comunidad y digamos que la práctica se desarrolló en ese momento. Entonces, se desarrolló bajo este método y ese método digamos era de manejo, de mi experticia, en términos metodológicos y en términos teóricos, bueno y técnico instrumentales, entonces pues sí para mí no me implicó otros desafíos adicionales a los que ya tenía digamos adquiridos en términos de cómo se hace un Trabajo Social comunitario.” [Ent5-S02]

Con respecto a las expresiones de las practicantes donde destacan la preponderancia de temas en su formación, podríamos decir que ha sido útil en la medida que les generó mayor confianza durante su estadía en los centros de práctica porque trabajaron justamente en torno a esos conocimientos. Sin embargo, sería pertinente reflexionar frente a qué sucede con las otras líneas de acción profesional donde posiblemente no se llegue con igual dominio de los conocimientos previos, porque siguiendo a Galeano, Rosero & Velásquez (2011) la práctica es un espacio donde las y los estudiantes ven confrontados sus ideales con la realidad concreta en la que realizarán su intervención.

Ante esto, entendemos que hay una exigencia por parte de ellas y ellos frente a ciertos contenidos que desde su perspectiva requieren énfasis, sin embargo, es en la realidad en campo donde se particularizan los aprendizajes necesarios para la acción profesional y allí mismo es donde los conocimientos pueden emerger. Ahora bien, es claro que en estas experiencias de práctica aquellos conocimientos previos con que las estudiantes llegaron a sus campos de intervención les permitieron tener mayores certezas e incluso confianza en las formas de hacer las labores asignadas a su rol, pero no siempre fueron suficientes. Para las y los Trabajadores Sociales los campos de intervención son amplios y diversos, por lo que se puede revisar la propuesta educativa de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, puesto que las practicantes también perciben vacíos en los ámbitos propios en los que tuvieron sus experiencias formativas. Con esto, no

decimos que se constituya una generalidad, pero si queda como propuesta emergente desde el análisis en la voz de las practicantes,

“(...) si consideraba que tenía, eh, deficiencia pues en los conocimientos frente al ámbito comunitario, la intervención en el ámbito comunitario.” [Ent2-P02]

- **Conocimiento situado**

Frente al ejercicio pedagógico de construir aprendizajes en el marco de la intervención desde nuestra profesión, se debe propiciar el encuentro de los diversos puntos de vista de quienes conjugan la situación a trabajar, esto significa construir la problemática desde una lectura que convoque a todos los actores sociales (comunidades, pacientes, instituciones, profesionales, etc.), para establecer el aporte que cada uno puede hacer desde su lugar de acción. Ante ello, surge la necesidad de comprender los niveles que configuran la realidad social y sus influencias, dado que como profesionales nuestras propuestas se verán transversalizadas por las fuerzas en pugna que se puedan presentar. Entonces tal como lo sostiene Pontes (2003),

Es necesario aprender cómo se construye y cómo funciona el campo de mediaciones de nuestra intervención profesional. En una palabra, es necesario capturar, en la propia cotidianeidad (sea en la vida privada o profesional), la interferencia de fuerzas, de leyes sociales, percibiendo realmente su concreción y visibilidad. (p. 9)

En concordancia, una de las practicantes de World Vision refirió que desde su experiencia pre-profesional debió procurar una lectura amplia de las situaciones acompañadas, en sus palabras:

“(...) fuimos como esos mediadores entre esas necesidades o demandas de ambas partes, entonces, eh... creo que eso también es uno de los aprendizajes del Trabajo Social, hablando profesionalmente.” [Ent2-P02]

Ante esta imperiosa necesidad profesional de comprender siempre las dinámicas confluyentes en el contexto se reconoce la postura de la docente que acompañó la experiencia World Vision, al mencionar que:

“(...) yo invitaba mucho a las estudiantes a tener como centralidad a las personas y al problema que se quería intervenir en ese momento.” [Ent5-S02]

En esta experiencia en particular, para la construcción de ese conocimiento situado fue indispensable dar lugar a la voz de las personas con quienes las practicantes intervinieron, así fue como se establecieron las necesidades, problemáticas y fortalezas a partir de lecturas propias de las poblaciones frente a sus contextos. Una de las practicantes expresó que, en esos espacios de construcción del conocimiento,

“(...) se notaba la necesidad de hablar sobre los temas de cuidado, de protección, bienestar, derechos, pero de toda la población que abarca la comunidad, o sea, toda la población a la cual iba dirigido el proyecto.” [Ent2-P02]

Esto último refleja la trascendencia de construir a partir de una perspectiva holística. Sin embargo, en el caso de la ESE Ladera, las perspectivas que influenciaron la propuesta de intervención de las

practicantes corresponden a parámetros institucionales y regulatorios que fueron su hoja de ruta y desde los cuales surgió el conocimiento sin la oportunidad de aterrizar las condiciones del territorio, como idealmente se esperaría poder hacerlo durante las prácticas académicas y en general desde el Trabajo Social. Para ilustrarlo, una de las practicantes expresó que:

“(...) creo que, pues no hubo muchos espacios para construir conocimiento situado, más bien fue como que se debía implementar una política y pues se supone que éramos como el apoyo en el proceso, considero que fue más, bueno... Nos impartieron conocimiento de la forma como se debe hacer la implementación de la política, un plan a seguir, un plan de acción que se necesitaba, pero es algo como muy administrativo, como que se impartió un conocimiento, pero siento que no hubo muchos espacios para la construcción colectiva.” [Ent3-P03]

6.1.4. Aprendizajes tejidos por las participantes durante la práctica virtual de Trabajo Social.

- **Tejidos de aprendizaje para las practicantes.**

Inicialmente cabe destacar que para las practicantes los aprendizajes que enriquecieron su proceso abarcan diversos aspectos del ser y del hacer, lo cual significa que la experiencia interpeló varias aristas de su preparación como profesionales. Así que, entre los primeros aprendizajes de carácter profesional surgieron los referentes a la manera de tramitar y gestionar los recursos, espacios, etc., requeridos para el desarrollo de procesos planteados desde Trabajo Social, puesto que tener o no acceso a lo necesario, influye en la planeación y por ende en la implementación de las acciones.

En esta oportunidad, en ambos centros de práctica las estudiantes debieron incorporar en su cotidianidad solicitudes formales, observaciones y recomendaciones, tanto en los centros de práctica como en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, así que podemos considerarlo como un primer aprendizaje valioso de estas experiencias, debido a que las y los profesionales en su ejercicio se enfrentan continuamente a la burocracia de las instituciones con las que trabajan y, así mismo deben seguir conductos regulares o protocolos preestablecidos. Comprendemos entonces que, “(...) las personas desarrollan sus estructuras y funciones cognoscitivas y aprenden por medio de la actividad y que esta actividad implica complejas interacciones.” (Rodríguez, 1999, p. 481)

En ese sentido, algunas expresiones de las practicantes reflejan la manera en la que se puso en juego su capacidad de gestionar los requerimientos ante situaciones complejas,

“(...)discordias hubo muchas porque de pronto cuando digamos la institución manifestaba que no habían recursos, eso fue un momento de tensión, y fue un momento donde para nosotras era casi innegociable porque estaba dentro de el acta que se firma, dentro de los acuerdos entre instituciones y se manifestaba ese malestar pero siempre desde el respeto, cuando nos cambiaron nuestra supervisora de campo, también lo manifestamos a la Escuela por medio de una carta, manifestando nuestros argumentos, entonces esa fue la forma en que tramitamos como esos desacuerdos, o esos desafíos, o esos retos, inclusive también a la profesional de campo también le decíamos como que, bueno, si puedes por favor tener en cuenta esto, así, como que no nos quedábamos calladas con nuestras inconformidades, pero las manifestábamos de una manera respetuosa.” [Ent2-P02]

De igual modo, la capacidad de gestión aparece como un aprendizaje clave en la expresión de una de las practicantes de World Vision al exponer que previo a su inicio de práctica contribuyó en el contacto interinstitucional para que se diera un convenio,

“(…) primer aprendizaje de nuestro proceso de práctica, gestionar nuestro propio centro (risas) y ahí nos dimos cuenta como Trabajadoras Sociales vamos a gestionar cosas toda la vida.” [FTL-Cat]

Sumado a ello, por las particularidades de la coyuntura por Covid-19, las practicantes debieron realizar procesos de gestión entorno lo que sería la implementación de su propuesta de intervención, por tal motivo entre sus aprendizajes se destaca la importancia de la preparación para comprender la realidad en constante transformación y planear sobre la marcha los mecanismos de acción profesional desde una perspectiva reflexiva. Teniendo en cuenta que, en el espacio de práctica académica, “emergen procesos de aprendizaje problémico o aprendizaje por proyectos que descentran o centran su objetivo de aprendizaje al caer en situaciones y dificultades propias del hacer y de la confrontación que el continuum del proceso de la práctica demanda.” (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.5)

De allí que, desde el rol de practicantes y ante la nueva configuración social, se tomarán acciones que reflejan conocimientos frente a tramitar, gestionar y sobrellevar procesos en el marco de condiciones inadvertidas, asumiendo tareas como:

“Enviar un documento formal dirigido a la organización que soporte la propuesta de práctica, de tal manera que la profesional pueda orientar sus acciones.” [Rev. Doc. “Acta World Vision 2020”]

Por otra parte, ante las condiciones de distanciamiento y la imposibilidad del trabajo directo en campo, los aprendizajes en estas experiencias de práctica fueron altamente influenciados por el componente de la virtualidad, que les exigió a los equipos reconfigurar muchas de las actividades previstas en lo que se esperaba fuese una práctica de Trabajo Social presencial. En ese entendido, los aprendizajes en la experiencia de la ESE Ladera adquirieron una perspectiva más propositiva desde tareas propias de la investigación y la planeación, por ende, la elaboración de planes de acción según lineamientos institucionales se convirtió en la alternativa que les permitió a las estudiantes poner a prueba sus destrezas y formular una propuesta de intervención enmarcada por las condiciones inmediatas y por los intereses institucionales.

En este caso particular, las practicantes pusieron sus conocimientos al servicio de la planificación, esperando que otras y otros practicantes y/o profesionales más adelante pudiesen implementar lo propuesto por ellas en los productos que elaboraron durante su periodo de práctica. Así pues, vemos como se refleja el hecho de que “la práctica conjuga docencia-currículo-proyección-investigación para dar sentido al ejercicio profesional. Esto implica la incorporación y la evidencia del conocimiento que adquieren los estudiantes para producir y materializar las propuestas de intervención.” (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.6) En esta experiencia de la ESE Ladera, los aprendizajes frente a las proyecciones y planeación surgieron siguiendo las directrices de las profesionales a cargo,

“(…) la docente plantea el continuar realizando los productos para terminar este proceso de la práctica, los cuales son: El plan de formación para funcionarios, el plan de intervención de la práctica y el diagnóstico participativo, realizar los ajustes que la docente nos indicará en la medida de los avances y darle una finalización a este proceso de práctica académica.” [Rev. Doc. “Acta de ESE Ladera 2020”]

Al indagar por los conocimientos de las estudiantes acompañadas, la supervisora expresa,

“Las muchachas pudieron apreciar cómo, digamos desde el Ministerio de Salud, la Secretaría Departamental y Municipal, les pedía que implementaran una política y el plan de trabajo lo diseñaron en una matriz en donde dejaron explícitas unas cosas.” [Ent4-S01]

En este ejemplo se destacó que la planeación se convierte no solo en un espacio en el que se ponen en juego los conocimientos previos, sino que también toma forma a partir de los aprendizajes emergentes y la confluencia de perspectivas profesionales. Considerando que,

Para [una o] un Trabajador Social, y desde la perspectiva de la planificación estratégica, el programa debe ser considerado como una propuesta general que va enriqueciendo su contenido a través de la experiencia de trabajo y la participación de los destinatarios de esas acciones. (Rozas, 2002, p.91)

En suma, aprender a elaborar planes, diagnósticos participativos o cualquier otro elemento que nutra la acción profesional, involucra el influjo de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales, y su articulación con las capacidades y habilidades propias de cada una de las personas involucradas, especialmente las practicantes; esto se refleja cuando expresaron que:

“En este sentido, articulamos uno de los aprendizajes adquiridos en este proceso de práctica académica, y es la necesidad de la planificación.” [Rev. Doc. “Informe final de ESE Ladera 2020”]

De igual manera las practicantes incorporaron como principios a su apuesta de aprendizaje, la reflexividad y la flexibilidad, lo cual les permitió direccionar su propuesta a la atención de nuevas demandas en campo. Entonces, podemos decir que la práctica es una invitación a tomar decisiones y a hacer propuestas, por lo que esta experiencia y su constante cambio conlleva ajustes continuos. Ante esto las practicantes mencionaron que:

“Además, esta experiencia nos hizo más conscientes de que los planes son sólo guías que orientan la intervención, los cuales deben estar siempre en disposición de cambio según las transformaciones sociales que ocurran, por lo que las y los profesionales deben ser flexibles y estar atentos a todas las transformaciones que se generan en el contexto inmediato de intervención de modo que los planes y proyectos que diseñen, logren recoger las necesidades reales de las poblaciones, porque el objetivo de las intervenciones siempre debe ser el de contribuir a mejorar las situaciones difíciles que afrontan las personas” [Rev. Doc. “Informe final de ESE Ladera 2020”]

Ahora bien, reiterando que el desarrollo de la práctica académica fue durante condiciones atípicas, encontramos que las practicantes en ambos centros de práctica lograron reforzar algunos conocimientos adquiridos previamente en su formación, destacándose aquellos relativos a la dimensión técnico instrumental de la intervención, logrando con ello potenciar sus destrezas ante el manejo, organización y análisis de la información que fundamentó sus apuestas de intervención. Considerando que,

Las técnicas documentales siempre han ocupado un lugar importante en procesos interdisciplinarios, y en la actualidad las Ciencias Sociales y Humanas se sirven de ellas para iluminar la comprensión e interpretación de las sociedades contemporáneas, considerando a los documentos no como un espectro fosilizado del pasado, sino como una memoria individual y colectiva que representa y habla de las situaciones, procesos y comportamientos humanos y sociales. (Vélez, 2003, p.122)

En consecuencia, dicha dimensión se reflejó en actividades de revisión documental que direccionaron las acciones planteadas por las practicantes dentro de sus propuestas. Así es que, estos aprendizajes resultan notables para las y los estudiantes en campo, porque denotan una rigurosidad técnica en los procesos investigativos que posibilitan una intervención fundamentada y coherente. En efecto,

El trabajo documental tiene que enfrentarse como un proceso claro, riguroso y flexible de pesquisa que contribuya a identificar los patrones subyacentes en la situación a estudiar. En la implementación de las técnicas documentales está inmerso todo un trabajo de artesanía intelectual constituido por tareas, actividades y procedimientos operativos y cognitivos (tales como rastreo, inventario, clasificación, sistematización, registro y análisis, entre otros) casi siempre invisibles, pero fundamentales para el logro de los objetivos. (Vélez, 2003, p.123)

Por ejemplo, en la ESE Ladera la supervisora mencionó que:

“Las estudiantes pudieron como volver a hacer un ejercicio de planeación, si, un ejercicio de formulación de una propuesta, de escritura, de desarrollo de materiales, de instrumentos porque las estudiantes además de hacer una propuesta digamos con los objetivos y unos marcos y todo avanzaron al. de crear instrumentos. Eh... y digamos que tuvieron todo el tiempo para hacerlo.” [Ent4-S01]

Cabe señalar que, estos aprendizajes contribuyen a que el uso de la información sea pertinente para dar respuesta a las problemáticas sociales, de modo que su intervención esté orientada a transformarlas. De acuerdo con Travi (2007), para intervenir “(...) es imprescindible tanto el conocimiento de aquello que se pretende transformar, como el desarrollo de habilidades técnicas y el manejo del instrumental.” (p. 211). Asunto que reconocieron las practicantes como aprendizaje en el marco de la experiencia de la ESE Ladera y fue así:

“Bueno, para mi formación profesional yo creo que en cuanto al aprendizaje (...) creo que el proceso técnico en la elaboración de esa matriz que hicimos, y en cuanto a la elaboración de todo, de la cantidad de informes que debíamos sustentar, como que eso fue muy enriquecedor.” [Ent3-P03]

Para el caso de la propuesta de intervención de las practicantes de World Vision, el insumo técnico instrumental contribuyó al diseño y planteamiento de las formas adecuadas de comunicarse con las poblaciones acompañadas. Una de las practicantes indicó que:

“(...) en el diseño de esos talleres que también requiere que vayamos a lo teórico, a lo empírico. Eh... también la forma en cómo le vamos a comunicar esto al voluntariado, cómo se lo vamos a comunicar a las personas, qué vamos a hacer para que ellos puedan tener esas herramientas.” [Ent2-P02]

De igual manera, durante estas prácticas tanto en la ESE Ladera como en World Vision se lograron desarrollar otras habilidades valiosas y complementarias al ejercicio profesional de una o un Trabajador Social, tales como la creatividad y la reflexividad, las cuales son decisivas para el

planteamiento de las propuestas de intervención y su respectivo replanteamiento en el marco de la pandemia. Lo cual permite comprender que en campo,

(...) [las y los] alumnos requieren de manera permanente problematizar, resolver problemas y tomar decisiones, por ende será necesario poner especial atención a estos procesos cognitivos y cómo desarrollarlos, considerando destrezas tales como: análisis, interpretación, metacognición, inferencia, explicación y evaluación, mediante las cuales la intervención social dejará de ser un mero hacer mecánico y tecnocrático, permitiendo el desarrollo de habilidades asociadas como son humildad, empatía, integridad del pensamiento, permitiendo a nuestro alumnos realizar propuestas de intervención y aportes significativos desde la práctica. (Olivares, s.f., p.7)

En concordancia, una de las practicantes de la ESE Ladera, manifestó que,

“Creo que las habilidades que pude, como que pudimos, siento que sacar, obtener de todos estos espacios, era como ser como, no sé, creo que muy imaginativa, creativa en cuanto a objetivos, en cuanto a metas que se debían lograr, ser concretas porque pues obviamente en esas matrices y en todo lo que nos pedían era como información muy concreta, realista y concreta, entonces yo creo que lo que pudimos desarrollar pues aparte de conocer más herramientas de Excel (risas)” [Ent3-P03]

Otro aprendizaje en el marco de esta experiencia de formación profesional es la preponderancia de la comunicación asertiva, dado que se constituye como un factor que fortalece la interacción en los espacios de construcción de conocimientos profesionales, más aún cuando por la coyuntura la interacción entre las participantes de los equipos de práctica era limitada. Acorde con ello, frente a la interacción, Rodríguez (1999) propone que el habla, la escritura y la lectura son herramientas comunicativas que la hacen posible. Lo cual significa que, en esta experiencia con propósitos formativos las acciones fueron permeadas por las formas de comunicación posibles en el escenario de la pandemia. Así fue como lo identificaron las practicantes y la supervisora en la experiencia de la ESE Ladera,

“La comunicación es un factor esencial en prácticamente cualquier situación de la vida, en nuestro caso, este factor en particular fue generador de dificultades para nuestro proceso, pero también un generador de aprendizajes.” [Rev. Doc. “Informe final de ESE Ladera 2020”]

Para la supervisora particularmente,

“(...) entonces yo siento que la supervisión, una de las cosas claves para uno hacer una buena supervisión y para que los procesos de práctica vayan bien tiene que ver con la comunicación.” [Ent4-S01]

Desde ambas experiencias sistematizadas, la comunicación se presenta como un aprendizaje que permitió transmitir ideas claras por y para todas las personas participantes, generando espacios de construcción colectiva en los que desde la perspectiva del grupo profesional, se establecen criterios, se llega a consensos y donde tiene lugar la escucha activa. En concordancia con Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño (s.f.), la comunicación dentro de los equipos de trabajo debería ser precisa de modo que permita trabajar de manera adecuada. Ante esto, una de las practicantes en su experiencia en la ESE Ladera expresó que:

“Creo que lo que más aprendí es la importancia de procurar tener la mejor comunicación con absolutamente todas las partes que están involucradas en cualquier situación (...)” [Ent1-P01]

Mientras que una practicante en el centro de World Vision, mencionó que:

“Yo creo que una habilidad muy importante es como aprender o reaprender las formas de comunicación, desde el panorama virtual acostumbrarse a estar con más gente, y cuando es una que dirige o lidera a veces puede generar un poco de nervios, pero eso, aprender a comunicarse con el otro, saber que lo que uno le diga al otro va a repercutir, puede llegar a tener unas implicaciones, que hay que hacerlo desde el respeto, creo que eso es uno como de los aprendizajes, de esas habilidades.” [Ent2-P02]

Además, en la experiencia de la ESE Ladera la supervisora dijo que:

“Pues si entendemos que el conocimiento se construye como colectivamente, si entendemos que en este caso, la construcción de conocimiento pues está enmarcado en un proceso formativo en el que hay dos roles claros que son el estudiante y la docente, pues yo sí creo que la comunicación es fundamental.” [Ent4-S01]

De igual manera, sabemos que la práctica académica implica un relacionamiento continuo entre pares profesionales, que han construido su perfil profesional a partir de vivencias singulares y profundizaciones académicas en diversos temas, de allí que los aprendizajes frente al trabajo en equipo en escenarios concretos no sea un factor aislado, sino por el contrario aporte a las relaciones entre las y los participantes. En el caso de estos dos procesos formativos, el acompañamiento por profesionales y docentes facultadas por su trayectoria y conocimiento previo en cada campo promovió el trabajo articulado y colectivo que finalmente contribuyó a que los nuevos aprendizajes fueran en doble vía. Esto se reconoce desde la voz de una de las practicantes en la ESE Ladera, quien frente a su práctica mencionó que:

“(…) me permitió adquirir habilidades para trabajar en equipo (…)” [Ent1-P01]

“Cuando ya iniciamos con mis compañeras veíamos que sí surgían muchísimas ideas y como que sí teníamos cosas claras, que ya me hicieron sentir que no estaba tan perdida, sino que realmente tenía como algunas herramientas que me permitían entender las cosas que estábamos viviendo y también me hacía sentir un poco de seguridad cuando sentía que esas ideas eran un poco respaldadas por la profesional de campo.” [Ent1-P01]

En cuanto a los aprendizajes personales desarrollados durante las prácticas, se destaca la tolerancia a la frustración, puesto que, ante las condiciones coyunturales, se derivaron dificultades administrativas con los centros, entre las integrantes de los equipos y con los actores del territorio. Entonces, se precisó fomentar la capacidad de respuesta ante nuevos requerimientos institucionales, académicos y de intervención, que modificaron las planeaciones de lo que serían estas prácticas. Por lo tanto, se espera que este tipo de experiencia contribuya al afianzamiento del perfil de profesional y que las y los Trabajadores Sociales se desenvuelvan “(…) con vocación de servicio, sólidos valores éticos, capaz de relacionarse empáticamente, asertivo. Con disposición al cambio, con sensibilidad social, creativo, proactivo, con capacidad de liderazgo para desempeñarse en los diferentes niveles de intervención social.” (Olivares, s.f., p.3)

Esto lo podemos ver en expresiones de las practicantes, al manifestar que:

“Yo creo que la tolerancia a la frustración es una de esas (risas), en general la pandemia creo que me trajo eso, aprender a que no todo sale como uno quiere, como que bueno, si planeas esto, pero no salió, entonces también como que tener esas destrezas para cambiar.” [Ent2-P02]

En definitiva, estas experiencias y su desarrollo hoy permiten conocer aprendizajes generales de las prácticas de Trabajo Social pero también nos llevan a identificar las particularidades que surgieron como consecuencia de las condiciones internas y externas en cada uno de los procesos. Y especialmente, deja entrever cuáles fueron las habilidades y destrezas potenciadas en las personas participantes al decidir continuar con esta etapa de la formación, tras las implicaciones de un escenario sin precedentes. Además, para las practicantes de Trabajo Social esta experiencia supuso un ir y venir de emociones, retos y sobre todo aprendizajes que les permitieron reafirmar o diversificar perspectivas de acción profesional.

- ***Particularidades en el tejer aprendizajes.***

Durante la práctica académica se construyen múltiples aprendizajes propios de la conjugación de saberes durante la acción profesional, pero también algunos derivados de las dificultades presentadas tanto en el interior como en el exterior de la intervención. Entonces, se reconoce que estamos frente a un proceso de ida y vuelta con obstáculos e importantes recompensas, de los que pueden aflorar todo tipo de sentimientos y comportamientos. Si bien, Trabajo Social es una profesión - disciplina destacada por la rigurosidad en la planeación, al entrar a campo, las condiciones demandan flexibilidad tanto en el proceso como por parte de él o la profesional a cargo, por lo tanto este escenario presenta circunstancias de cambio y constante reinvencción. Y es justamente allí donde se requiere de un proceso guiado y un referente de apoyo tanto profesional como emocional; al igual que,

Procurar que el alumno en práctica se involucre de manera activa en sus aprendizajes, manteniendo altas expectativas de logro, confiado, creativo y reflexivo. Estos aspectos son fundamentales en el alumno, sin embargo también debemos considerar el otro significativo, en este caso el supervisor guía de práctica, quien mediante sus propias expectativas respecto del rendimiento de los alumnos generará procesos que afectarán los aprendizajes, en donde el rol del supervisor es clave. (Olivares, s.f., p.11)

En el entendido de que la coyuntura y el proceso de práctica en sí misma representa un despertar de emociones y conflictos personales y profesionales, se resaltan desde estas dos experiencias la pertinencia del acompañamiento no solo en el marco de los objetivos académicos sino también en torno a la humanidad misma de las y los estudiantes, que se forman para atender las situaciones problema de su propia cotidianeidad. En ese sentido, la lectura realizada por la supervisora de World Vision y sus acciones son expresadas así:

“La actitud también de las estudiantes en su proceso de práctica y cuando estuvieron digamos en momentos de tristeza, porque esto genera tristeza, esto genera frustración, esto genera angustia, ehh... pues intentar también mantenerlas muy optimistas frente a su intervención ¿no?... nunca transmitirles, digamos... transmitirles pesimismo frente a esa realidad que estaban interviniendo.” [Ent5-S02]

Entonces, se considera que tener una buena actitud frente al proceso influye tanto en su desarrollo como en las relaciones entre todas las personas involucradas. Por ello, las improntas de cada persona contribuyen a la construcción colectiva de conocimientos desde las experiencias compartidas, así que “este aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación” (Rodríguez, 1999, p. 484). Por tal motivo es que una de las practicantes de World Vision refirió que el aprendizaje en práctica,

“(…) también se relaciona con el entusiasmo, como que bueno, entonces miremos cómo lo podemos hacer, pero vamos, no desfallezcamos o si había momentos que uno decía, o donde yo llegué a pensar, ¿cómo vamos a terminar?, como que esto no va a acabar, pero luego era como que no, mentiras, vamos, si se puede, si no es por aquí es por acá, como siempre tener actitud, una buena actitud frente al proceso, como que si se puede.” [Ent2-P02]

Además, se evidencia que la actitud manifestada por una de las partes del proceso impacta en las demás y se va constituyendo un clima de cooperación y confianza desde el aporte que todas y todos hacen. Por ejemplo, en el caso de World Vision una de las practicantes expresó que,

“(…) también algo que motivaba mucho eran las voluntarias, ellas preguntaban, estaban atentas, hacían sus tareas, entonces como que eso también lo llena a uno de ánimos, de decir bueno, vamos por buen camino.” [Ent2-P02]

- **Tejidos de aprendizaje para las supervisoras.**

Por lo que se refiere a los aprendizajes de las profesionales en Trabajo Social que acompañaron el proceso de práctica desde su rol como supervisoras, es importante destacar que sus conocimientos emergieron desde la confluencia de su formación académica y la experticia laboral. Sin embargo, la perspectiva desde la que se posicionan no siempre es compartida por parte las practicantes orientadas, asunto que es importante considerar puesto que las coincidencias o divergencias en la relación que se establezca entre el equipo puede tanto dinamizar como estancar el desarrollo del proceso. De allí que,

El proceso de supervisión hacia dichas prácticas guiadas, se resignifica a partir de la propia experiencia profesional, vivenciada por Trabajadores Sociales, cuya función primordial será, desde su propio rol docente, facilitar, acompañar y guiar el proceso de formación profesional en el ámbito ético y moral, metodológico y técnico, actitudinal y formal. (Olivares, s.f., p.3)

Por lo tanto, los aprendizajes previos de las docentes son parte importante en el diálogo de saberes que se constituye como un principio en la construcción de aprendizajes en la práctica, en ese sentido la supervisora de la ESE Ladera expresó algunos de los aprendizajes que llevó a este proceso,

“(…) entonces allí conocí un poco cómo se maneja la relación entre los líderes comunitarios y la parte administrativa de las ESEs y una lógica que reproduce pues prácticas clientelistas un poco, y de sí, como malas prácticas en relación con el tema de la participación, entonces otra vez el tema de lo de que debería ser y la potencia que tienen esos procesos versus la realidad, entonces pues digamos que esas dos cosas para

mí fueron como el arsenal conceptual, metodológico, ético si se quiere o político, experiencial que tenía para compartir con los estudiantes.” [Ent4-S01]

Por otra parte, en el ejercicio pedagógico se destacan los conocimientos referentes a la dimensión técnica, dado que las supervisoras debieron encontrar la manera de interlocutar con sus estudiantes y esto implicaba manejar las herramientas digitales y darles un uso adecuado. Tal como lo proponen Gómez & Rodríguez, (2016), la virtualidad

(...) es un espacio que efectivamente conduce a nuevas formas de pensarse la realidad, establecer formas de interacción y de comunicarse. Es un espacio mediado por el internet como fuente primaria de información en la que es posible encontrar publicar y suministrar datos indistintamente del lugar en el que nos encontremos. (p.3)

Frente a ello la supervisora de la experiencia de práctica en la ESE Ladera destacó que entre sus aprendizajes estuvo,

“(...) llevar la práctica apoyada en el Classroom sí nos permite tener un registro más ordenado de ciertas cosas porque a veces, yo lo venía compartiendo, yo venía trabajando era con Google Drive con carpetas compartidas pero entonces a veces los documentos se confundían o los correos electrónicos entonces de aquí a que uno encontrará por allá el hilo de la conversación, entonces de pronto en Classroom me parece más, más ordenado y como un espacio específico para la supervisión que allí no se me va a mezclar con los otros trabajos que estoy haciendo (...)” [Ent4-S01]

Mientras que la supervisora de la experiencia en World Vision mencionó que:

“Pues yo creo que más destreza frente a la herramienta técnica para comunicarnos, más destreza con el Google meet, por lo que yo el Google meet no lo manejaba, generalmente era por el video chat de WhatsApp, pero el Google meet no, entonces eso implicó conocer esa herramienta... el resto lo hicimos básicamente por el celular y pues creo que ya veníamos en una práctica muy dada de comunicarnos por el WhatsApp.” [Ent5-S02]

- **Tejidos de aprendizaje para la profesional de campo.**

Ante los aprendizajes de las profesionales de campo, cabe aclarar que, por las dinámicas institucionales y los tiempos, para efectos de esta sistematización solamente fue posible indagarlos con la profesional que acompañó la experiencia de World Vision. Ella destaca la importancia de dar libertad a las practicantes que la acompañaron, es decir, aprender a confiar en la capacidad de las estudiantes, de manera que desde este rol de guía pudiera abrirse a sus propuestas. Lo cual, le permitió la construcción de relaciones horizontales ante propósitos y metas comunes, a partir de un diálogo de saberes entre profesionales y futuras colegas. Por lo tanto, podemos identificar que los aprendizajes desde este rol implicaron intereses profesionales además del fomento de habilidades y capacidades personales en sí misma, en las practicantes acompañadas y en las comunidades o grupos con los que se trabaja.

En este caso la profesional de campo reconoció que sus aportes en la construcción de aprendizajes dentro del campo de práctica se relacionaron con el apoyo y confianza. En sus palabras,

“(...) creo que de pronto incidir de esa forma y decir “sí se puede, hagámosle” y digamos que estar en esa disposición para mí es importante y creo que de pronto se los reflejé a ellas, yo... digamos que yo no soy una persona que no te va a poner problema por nada a menos que sí es algo que yo diga “No, no estoy de

acuerdo” ... y creo que las chicas cumplieron como con las cosas. Ehhh... fue un proceso como pues llevadero, no fue un proceso como que yo tuviera que estar encima y creo que eso también hace al profesional, el profesional no es alguien que tenga que estar encima del practicante para decirle qué hacer y qué no hacer, sino que tenga la libertad de hacer y que tengas esa confianza de que puedes dejarle el proceso y saber que puede. Entonces yo creo que, en esa libertad, espero haber incidido de alguna manera en ellas.” [Ent8-C01]

De igual modo este rol es relevante en la medida que se constituye como un referente de acción en el campo concreto para las y los estudiantes que están haciendo su práctica. Así que, su modo de conocer y de intervenir es el ejemplo para los y las practicantes quienes, desde la observación participante en el marco institucional, empiezan a construir conocimientos y también valoraciones sobre lo que eventualmente serán sus intereses y perfil profesional. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, “en este caso el supervisor guía [o profesional de campo] de práctica, quien mediante sus propias expectativas respecto del rendimiento de los alumnos generará procesos que afectarán los aprendizajes, en donde el rol del supervisor [o profesional] es clave.” (Olivares, s.f., p.11)

Precisamente al indagar con la profesional de campo sobre su conocimiento y experticia, ella refiere que:

“(...) tenía cierto conocimiento de ciertas rutas porque yo de todas maneras también realicé un diplomado de violencia familiar con enfoque de género y digamos que un enfoque de esos fue género. Ehh... también viví otras experiencias y pues también la parte profesional.” [Ent8-C01]

También, en los espacios de práctica de Trabajo Social el aspecto ético en la construcción de las experiencias resulta intrínseco en la medida que las acciones profesionales implican pensar constantemente en las demás personas. Esto significa que a pesar de que en esta oportunidad la experiencia se dio desde la virtualidad, el buen desarrollo se basó en la confluencia de saberes desde el respeto, la confianza y la responsabilidad en las acciones realizadas conjuntamente. Ante ello la profesional reconoce como aprendizajes propios,

“También creo que está la parte de rigurosidad, digamos que esto implicaba un tiempo y unos espacios y unas horas donde es el hecho de cumplir, es el hecho de iniciar puntuales, eso también es importante. Entonces creo que de algunas formas de la virtualidad se logró impactar y de todas maneras siempre estar como muy dispuestos al cambio. Creo que eso es algo súper importante y creo que ellas tanto como yo... como yo lo aprendí porque también llevo mucho tiempo en esta casa encerrada.” [Ent8-C01]

- **Tejidos de aprendizaje para las voluntarias en la experiencia de World Vision**

Al indagar sobre los aprendizajes concretos de la población con la que se realizó la intervención profesional desde las prácticas de Trabajo Social, cabe reiterar que solamente fue posible desde la experiencia World Vision, dado que en el caso de la ESE Ladera no tuvo lugar la fase de implementación. Por consiguiente, al preguntar por las habilidades desarrolladas en las personas participantes de la intervención facilitada por las practicantes de Trabajo Social, se encontró que la población refiere aprendizajes personales que contribuyen a su construcción de vida comunitaria

a partir del reconocimiento y aceptación de las distintas formas de convivencia y salvaguarda, justamente en el marco de la propuesta formativa planteada. En ese sentido,

Recordemos entonces que la educación no supone sólo la alfabetización, sino aprender a vivir en comunidad y a participar en la vida política, social y cultural. Detrás de estos procesos educativos están las intenciones de promocionar los espacios y los recursos de los cuales disponen los ciudadanos (y que ignoran), y además las intenciones de actuar anticipadamente ante posibles problemas sociales. (Mosquera & Ramírez, 2012, p.43)

Lo cual significa, que los procesos de intervención adquieren un sentido promotor mediante acciones transformadoras logrando trascender la cátedra y la teoría para dar lugar al reconocimiento del sentido ético y político de cada hecho en la vida cotidiana y en acción conjunta en comunidad. En palabras de las voluntarias participantes, esta experiencia les permitió desarrollar habilidades y capacidades para su acción en el territorio,

“(…)la habilidad y destreza es la tolerancia hacia los demás.” [Ent7-V02]

“¿Qué habilidades? Já, escuchar, o sea, a veces que he guardado como cosas por mucho tiempo, que muy poco expreso, y es algo que siempre me costaba, abrirme y explicarlo, y abrirme y tener la confianza de hablar, entonces esos talleres me dieron como la confianza de a veces de expresar lo que yo sentía, y eso es bueno porque a veces uno acumula como tantas cosas guardadas, que uno quiere llegar el momento y explotar.” [Ent6-V01]

De igual manera, en este proceso de construcción de aprendizajes se destacó la transmisión de conocimientos en el territorio con el propósito de impactar las dinámicas violentas del contexto en el que se ubica la población, y a la vez el fomento de la confianza frente a las instituciones que pueden acompañar a la comunidad. Una de las voluntarias destacó algunos aprendizajes,

“(…) hablábamos de pedagogía, hablamos de las instituciones que hay en nuestra comunidad, en nuestra comuna.” [Ent6-V01]

“O sea, en la comuna tenemos mucho que aprovechar y son cosas que a veces la gente no sabe y estos temas son muy buenos aprenderlos cuando, cuando vienen ustedes y nos dan esos temas, como que nos dan esas pautas, como tener, investigar algo de violencia familiar o de violencia hacia la niñez, porque a veces vemos tantos tipos de violencias que a veces no nos damos cuenta que tenemos unos derechos y unos deberes, y que tenemos cómo buscar una ayuda y a veces pues nos quedamos como calladas.” [Ent6-V01]

Lo anterior, denota que durante esta intervención, los aprendizajes retoman el ser y el conocer. Dado que, en esta experiencia las participantes fueron adquiriendo habilidades para hacer lectura de las condiciones concretas que afectan a los niños, niñas, adolescentes, mujeres y adultos mayores, convirtiéndolos en grupos poblacionales susceptibles de ser violentados. De modo que en campo y poniendo en práctica sus aprendizajes los pudieron afianzar, en ese sentido es que “(…) el conocimiento emerge de las acciones del sujeto y que es por medio de las acciones que el conocimiento se manifiesta” (Rodríguez, 1999, p.482). Así, en el territorio y desde sus acciones cotidianas las personas participantes relataron que han llevado a la práctica lo aprendido. En sus palabras, una voluntaria expresó que:

“Es momento del apoyo social hacia la comunidad y más a los vulnerables que son los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos mayores.” [Ent7-V02]

Por su parte, otra voluntaria mencionó que:

“(…) entonces eso es algo como que yo estoy tratando en mi interior y tratando de hacerlo pues dentro de mi casa, y también inculcando a mi grupo de mamitas y de niños pues que yo tengo, que son 60 niños los cuales tengo en World Vision, entonces uno a veces les hace talleres a los papás, cuando se ha podido, o por el WhatsApp yo veo algo interesante entonces yo empiezo a escribirles y a decirles, vea, se hace esto, haga esto, esta es la ruta de atención, si le sucede esto, me llaman, gritan.” [Ent6-V01]

Para este caso, “el conocimiento adquirido por aprendizaje no obedece a una acción de sentido único del objeto sobre el sujeto, sino como una interacción en el seno del cual el sujeto introduce relaciones específicas.” (Dongon, 2008, p. 173). Es decir, en estas mujeres se refleja cómo los conocimientos trascienden y se materializan en acciones transformadoras en territorio y en réplicas de estas. Lo cual también refleja la riqueza del ejercicio pedagógico facilitado por las practicantes de Trabajo Social, en la medida en que se establece la relación entre teoría y práctica, es decir, con las vivencias cotidianas. Por ejemplo, el siguiente relato de una voluntaria,

“Eh, la práctica y la teoría en mi territorio, porque en el momento que estamos recibiendo la clase virtual lo viví en carne propia por dos vecinas, y gracias a Dios y al aprendizaje que ustedes me dieron pudimos salir adelante y en este momento todavía siguen en la ruta, están mejor.” [Ent7-V02]

Sumado a esto, en esta experiencia de intervención hubo preponderancia por los temas de autocuidado y la salvaguarda de las mismas participantes, esto por las características coyunturales en que tiene lugar su formación, de modo que la relación entre profesionales y población logró una permanencia a pesar del llamado al distanciamiento físico, promoviendo que de esta situación emergiera una interpretación positiva del proceso en la medida en que la intervención fue pertinente. Asunto que en el escenario de la pandemia fue trascendente, porque tal como lo refiere Carballada (2020), “los dispositivos asistenciales también se territorializan y desde allí se construyen diferentes capacidades y posibilidades de respuesta. Lo territorial marca distintas formas de vinculación, continuidad de las estrategias educativas, uso del tiempo libre, incluso también de recreación.” (p.1).

Ahora bien, frente a las nuevas cotidianidades y condiciones sociales gestadas por la pandemia, se configuró un entendimiento emergente sobre el territorio y las personas que lo habitan, lo cual reforzó el vínculo entre la comunidad y la institución. En este caso, cuidar de sus cuidadoras en campo resultó imperante en el propósito organizacional de salvaguardar a las y los más vulnerables, muestra de ello fue el lugar importante que se les dio a las voluntarias con el fin de llevarles una propuesta que les permitiera formarse para proteger a su comunidad sin olvidar protegerse a sí mismas. Así lo expresaron las practicantes que lideraron la apuesta de formación comunitaria,

“Sí, yo creo que también fue eso, fue reivindicar el hecho de la mujer, pero también reivindicar mucho el tema de que tú eres cuidadora y eres importante. Cuidarse a sí misma, creo que también fue un factor importante, ese sentido de auto cuidado, porque claro, son mujeres que están al servicio de muchas personas,

pero hasta qué punto te cuidas y te estás salvaguardando a ti misma de cosas que te pueden afectar y creo que ese también fue parte del enfoque de los talleres que se realizaron y bueno, creo que al final se logró.”
[FTL- Cat]

Cabe mencionar que, para cumplir el propósito de la intervención de propiciar la construcción de conocimientos con la comunidad, se destaca la pertinencia del saber profesional de las practicantes dado que pusieron parte de sus conocimientos previos en función del diálogo con las voluntarias, de manera que en el ejercicio constitutivo de aprendizajes sobresalieron las temáticas de: la atención en casos de violencias, la salvaguarda y los derechos humanos. Así lo expresó una de las practicantes,

“Bueno, yo creo que uno de los elementos o conocimientos que fue importante ahí tiene que ver con la asignatura de violencia familiar, ya que de hecho, en la virtualidad nos enfocamos un poco también a trabajar no sólo, eh... directamente los temas relacionados a la protección y bienestar de la niñez que era lo que estábamos viendo por medio de unos proyectos, sino como que la protección y bienestar también de quienes rodean a la niñez, los adultos mayores, las mujeres y pues, también hablar del cuidado y bienestar de los niños, niñas y adolescentes, y en pandemia se dispararon, o subieron mucho los niveles de violencia familiar a nivel nacional y pues también particularmente en Cali, entonces hacia allá también nos enfocamos, como que le quisimos dar un hincapié al tema del género y de la violencia familiar, violencia que viven las mujeres, entonces creo que esos conocimientos fueron ahí importantes.” [Ent2-P02]

En concordancia con lo dicho, se logra una apropiación de los temas trabajados que se evidencia en ejercicios de ejemplificación mediante dibujos, reflexiones (en virtualidad) e incluso juegos de roles (en tiempo de presencialidad), en los que las participantes no sólo representaron las problemáticas, sino que fueron más allá, estableciendo posibles soluciones y/o alternativas. Asunto que corresponde con la idea del conocimiento como un resultado de las acciones. En el caso de esta experiencia de práctica,

“Las voluntarias logran ejemplificar los tipos de violencias desde sus propias experiencias a través del sociodrama, lo que permite la retroalimentación entre participantes, teniendo la oportunidad de conversar alrededor de las fortalezas del concepto y la importancia de que todas y todos seamos responsables de la prevención.” [Rev. Doc. “Informe final talleres World Vision 2020”]

6.1.5. Virtualidad como herramienta para entretejer aprendizajes

Acorde con las condiciones coyunturales en que avanzaron estas dos experiencias, dentro de los aprendizajes se destacan aquellos relacionados con la incorporación de las TICS como herramientas dinamizadoras en los procesos de enseñanza, práctica e intervención. Entre los conocimientos están el manejo de plataformas digitales y la transferencia de información concreta en tiempo real; asunto que permitió a los equipos de práctica reinventar su acción dadas las nuevas cotidianidades, lo cual se refleja en la idea de que “(...) el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social.” (Rodríguez, 1999, p. 481). Esto, traído a las experiencias académicas significa que los aprendizajes se construyeron en interacción constante con las personas que configuraban la realidad inmediata en cada escenario de práctica. Ejemplo de ello, es la utilidad de dichos conocimientos en el desarrollo de la propuesta en la organización World Vision,

“(…) porque a veces nosotras decíamos ¿qué hacemos?, y creo que ahí también jugó un papel importante todo lo virtual, ya que fuimos muy recursivas en utilizar diferentes plataformas, diferentes formas dinámicas y también yo diría pedagógicas, para que todo pudiera llegar a ellas. Entonces, digamos esos aprendizajes pues no los tenemos como tal en el salón de clases, sino que es a través de la búsqueda individual, la lectura y también en el hacer, porque ya cuando uno lo hace, cuando digamos aplica el taller, cuando aplica esta herramienta, ahí es donde uno ya dice, sí sirvió, no funcionó, o no, pudo haberse hecho de tal manera y así.” [Ent2-P02]

En ese sentido, el acceso a los recursos para establecer la comunicación constituyó una variable importante durante la intervención en estas dos experiencias. Dado que las y los profesionales que intervenimos en lo social estamos en el deber de comprender que justamente trabajamos con poblaciones que históricamente han tenido un acceso reducido a los avances tecnológicos, por lo que las estrategias de cómo llegar a sus espacios con la premura de la distancia física, implica el reconocimiento del contexto y la gestión de los recursos. En consecuencia,

Las tecnologías de información y comunicación se están convirtiendo en herramientas que aportan en el ámbito cotidiano y pedagógico frente a las metas de aprendizaje, los métodos de enseñanza, la forma de interactuar, de evaluar y de pensar en sujetos más activos en un proceso que ya no es tradicional no rígido, sino que ofrece formas distintas de conocimiento. (Gómez & Rodríguez, 2016, p. 4)

Por ejemplo, la profesional de campo en World Vision destaca que,

“Digamos que para mí la virtualidad te aleja de las personas físicamente, pero de todas maneras te da posibilidades de hacer cosas nuevas y digamos... también la oportunidad tener acercamientos a espacios de pronto donde ellas no tenían antes la oportunidad, ni la posibilidad ni siquiera conocían las herramientas, pero yo creo que hasta incluso en eso, en cómo manejar una herramienta para poderse vincular a un proceso formativo, es un aprendizaje. Entonces desde ahí empezamos.” [Ent8-C01]

Además, para que la incorporación de las TICS adquiera ese sentido en el marco de los procesos sociales, debe permitir la gestión y el acercamiento con la población, es decir, que se convierta en un factor dinamizador y no en un obstáculo o limitación. Por eso, la importancia de actividades como las que en escenario de la pandemia se desarrollaron en World Vision, según consta en acta se presentó,

“La necesidad de apoyo en unas llamadas a las voluntarias para actualizar bases de datos sobre el acceso a recursos tecnológicos.” [Rev. Doc. “Acta World Vision 2020”]

De igual manera, se hace necesario el desarrollo de habilidades personales por parte de quienes establecen la comunicación mediada por las TICS, puesto que, si bien su función es permitir la comunicación instantánea, la inexistencia del relacionamiento cara a cara que permite la presencialidad, puede generar dificultad en la interpretación de los mensajes generados durante la comunicación. Ante, los nuevos aprendizajes en materia del uso tecnológico una de las voluntarias expresó,

“¿Qué aportes me dejó? pues me dejó, cómo por medio de un link, entrar a una plataforma y verme con otras personas y estar conversando como lo estamos haciendo aquí nosotras tres. Eh... me dejó también que podía compartir con otras compañeras del programa así fuera por un teléfono, o algo virtual.” [Ent6-V01]

Si bien, emplear recursos digitales en la acción profesional no es exclusividad del Trabajo Social, en estas experiencias hubo una mayor apropiación de su manejo ante la amplitud de información y la necesidad de sistematicidad en el marco del quehacer profesional virtual. Acorde a ello, “la intervención profesional debe estar orientada a transformar las situaciones problemáticas objeto de su intervención y, que para lograrlo, es imprescindible tanto el conocimiento de aquello que se pretende transformar, como el desarrollo de habilidades técnicas y el manejo del instrumental.” (Travi, 2007, p. 211). En esa medida, surgieron aprendizajes técnicos concretos para las practicantes,

"(...) aprendí a hacer algunas cosas en Excel, pero no son cosas que necesariamente se vinculan con nuestra formación profesional." [Ent1-P01]

Ahora bien, al darse la interacción mediada por la virtualidad, no hay elementos kinésicos que captan la atención frente a lo que dice la otra persona. Por lo tanto, en estas experiencias de práctica fue necesario dinamizar los espacios con la estimulación mediante imágenes, sonidos y consignas, concretas y claras; como consecuencia las practicantes en ambas experiencias desarrollaron aprendizajes entorno al uso tecnológico y los articularon a sus propuestas de intervención con las demandas institucionales y comunitarias, teniendo en cuenta que como profesionales en Trabajo Social son las situaciones de crisis y cambio social las que convocan la acción, y aunque exista el llamado a estar distantes, los procesos sociales no se pueden frenar ni desconocer. En otras palabras,

(...) [las y] los Trabajadores Sociales deben responder a las realidades sociales que por lo general son dinámicas y complejas y la comprensión de las mismas requiere el profesional sea competente a las exigencias emergentes disciplinares e interdisciplinares, en este caso que sea competente para el manejo a herramientas tecnológicas para acceder a información y elementos que fortalezcan su intervención profesional. (Gómez & Rodríguez, 2016, p.3-4)

Por tal motivo en los escenarios de práctica virtual y para efectos de las propuestas de intervención se reconocen habilidades desarrolladas como, por ejemplo:

"(...) la habilidad de escucha, digamos que de escucha y atención para poder interpretar lo que te están diciendo, porque ellas proyectaban unas imágenes, proyectaban unos vídeos, pero digamos... qué tan consciente soy yo del conocimiento y de lo que estoy aprendiendo en ese momento." [Ent8-C01]

Estos aprendizajes son valiosos para la intervención profesional y la enseñanza, dado que los ejercicios rigurosos de planeación y organización de la información mediante las herramientas y programas tecnológicos permiten revisar constantemente la pertinencia de las intervenciones, lo que facilita su desarrollo. Así se pone en evidencia la necesidad de que las y los profesionales se actualicen constantemente en el dominio de plataformas y herramientas de procesamiento digital, para que en casos como el de estas dos experiencias la incorporación de las TICS no constituya una tensión, sino por el contrario permita la concreción de planteamientos de una mejor manera. Entendiendo que Trabajo Social,

(...) en tanto profesión y práctica especializada, requiere del despliegue de una serie de técnicas e instrumentos que permitan pasar de la “idea a la acción”, a la vez que cada decisión y elección de procedimientos a realizar están indisolublemente vinculados con los valores, principios y una concepción acerca de los sujetos y del rol político que el Trabajo Social debería asumir en la sociedad actual. (Travi, 2007, p. 210)

En concordancia con ello es que tanto como practicantes como supervisoras del proceso académico manifestaron que:

“Creo que la virtualidad sí permitió como poner a prueba ciertos conocimientos, pero más relacionados con investigación (...)” [Ent1-P01]

“(...) eh, entonces ahorita por ejemplo que estoy iniciando nuevamente supervisiones me siento como con más elementos para manejar mejor el Classroom.” [Ent4-S01]

Además, la construcción de conocimiento en el escenario virtual implica un esfuerzo cognitivo distinto, es asumir un compromiso formativo donde la mayor parte del trabajo es autónomo y demanda mucha concentración para la escucha. Lo cual, se condiciona en gran medida por los preceptos sociales, emocionales, cognitivos y culturales que cada participante va transformando desde su propia experiencia de aprendizaje. Teniendo en cuenta que *“es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas, que el sujeto construye progresivamente su conocimiento.”* (Rodríguez, 1999, p.482). En relación con esto, una de las practicantes expresó la manera en que vivió su proceso desde una nueva cotidianidad,

“(...) estar sentadas frente al computador muchísimas horas al día, a veces leyendo y otras veces construyendo algunos documentos.” [Ent1-P01]

Además, los aprendizajes frente a las herramientas tecnológicas e interactivas conllevan un manejo adecuado de las mismas, especialmente en los espacios virtuales. Si bien entendemos que han sido trascendentales para el desarrollo de las prácticas académicas, estos son recursos que pueden llegar a ser invasivos con la privacidad de quienes se conectan; lo cual nos permite suponer que los aprendizajes en esta materia requieren un sentido de responsabilidad y respeto, de manera que se genere un aporte significativo para todas las personas involucradas y se cumplan los objetivos de una intervención desplazada a la virtualidad. Entonces,

El instrumental se construye permanentemente en el proceso mismo de la actuación profesional, constituyéndose en el eje operacional de la profesión, abarcando técnicas, conocimientos, competencias y habilidades. Como categoría y recurso metodológico el instrumental muda de piel, o de sentido, de acuerdo a los fines y propósitos políticos, sociales, institucionales y cognitivos de la acción social. (Vélez, 2003, p. 12)

Esto significa que, los recursos tecnológicos suman a los procesos formativos y dinamizan las experiencias de intervención profesional, siempre y cuando su manejo sea riguroso y respetuoso con las personas que hacen parte. Por lo que urge un compromiso entre quienes viven la experiencia, por hacer un buen manejo tanto de los espacios como de la información que salga de ellos. La supervisora en la experiencia World Vision mencionó que, tras sus experiencias virtuales,

“Entonces en este momento soy como mucho más prudente de en qué momento voy a dar mi teléfono, mi número telefónico para poder usarlo como medio de trabajo... no solo como medio personal sino como medio de comunicación de trabajo y me estoy comunicando con los otros practicantes vía Gmail, igual con los profesionales.” [Ent5-S02]

En definitiva, las nuevas modalidades de interacción virtual se instalaron en nuestra cotidianidad de una forma abrupta, sin embargo, en el ejercicio profesional aportan dinamismo y celeridad en los procesos. Pero es necesario establecer claridades en las formas de comunicación y poner límites, puesto que intrínsecamente el uso de plataformas indica una apertura a la intimidad entre las personas con quienes compartimos espacios virtuales bien sean de índole laboral, educativos, informativos, social, etc.

En conclusión, se considera que los aprendizajes desde estas dos experiencias fueron multidimensionales, es decir, se reflejan en el ser, en el saber y en el hacer, así que las prácticas interpelan tanto el quehacer profesional como el ser humano de las personas participantes, particularmente cuando la presencialidad fue coartada. En efecto una de las supervisoras señaló que:

“(...) o sea yo creo que hubo como muchos niveles de aprendizaje con las practicantes ¿no?, más en el ser, en el saber y en el hacer, yo creo que son en esas tres dimensiones que se abordó el tema del aprendizaje, que es un poco dimensiones actitudinales que se valoran en la supervisión.” [Ent5-S02]

Por su parte la profesional de campo mencionó que:

“Bueno construir conocimiento... digamos que primero es el proceso reflexivo, creo que es algo muy importante, el tema tiene que ver mucho también con la capacidad del ponente también de explicar y dar a conocer un tema. Digamos que con las niñas fue muy notorio que tenían conocimiento, que supieron cuál era su rol, se apropiaron de eso.” [Ent8-C01]

6.2. Los significados de las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World Vision

6.2.1. Hilos entrelazados que crean figuras en el tejido

A partir de las relaciones que las personas generaron en el marco de la práctica, construyeron una variedad de significados. Es decir, según la situación que estuvieran viviendo en determinado momento con el entorno o las otras personas, se le asignó una valoración positiva o negativa a ese aspecto de la práctica, por lo tanto, no podríamos decir que de las experiencias de práctica en World Vision y la ESE Ladera se tiene un solo significado, sentimiento o percepción, porque cada persona desde su lugar y experiencia en el proceso tiene una visión de lo que fue la práctica académica. De acuerdo con Berger y Luckmann (2003),

También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi "aquí" es su "allí", Mi "ahora" no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos

es común, Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste (p.39)

Esto no significa que las visiones y relatos sobre el proceso de práctica sean completamente distintos, sino que pueden confluir o contradecirse unos con otros. En consecuencia, podemos decir que el origen de los significados está en las relaciones sociales, “A partir de este panorama, el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas es que empieza a construir, deconstruir y co-construir de manera constante los significados.” (Gergen, 2006, en Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón, 2010, p.44).

Lo anterior se puede ver reflejado en las experiencias de práctica cuando la disposición de las personas hacia el proceso se convierte en un factor influyente para dar una valoración positiva o negativa. Por un lado, en World Vision la existencia de una buena disposición de las personas implicadas permitió, según las practicantes, el buen desarrollo de la práctica porque se dieron espacios de reflexión y creatividad. En este caso, se le otorga un significado positivo a este aspecto de la experiencia. Así lo expresó una de las practicantes,

“(…) o sea, a diferencia quizá de otros centros de práctica, este fue, fue bueno, o sea, no, yo no puedo decir como que no, esto fue horrible o no nos quieren escuchar, o no podemos hacerlo, no, no para nada, siempre desde la organización había disposición, desde nosotras, desde la supervisora como que todos queríamos que todo fuera avanzando, que todo se diera y así fue (…)” [Ent2-P02]

Por otro lado, en la ESE Ladera la mala disposición de las practicantes sumado a otras dificultades en las relaciones entre el equipo y con el centro de práctica, no permitieron un buen desarrollo del proceso. Por esto, se le asignó una valoración negativa a este aspecto de la experiencia. La supervisora de práctica lo expresó así:

“(…) yo sentía y se los dije a ustedes como estudiantes que ustedes no estaban digamos con la mejor disposición para el proceso de práctica por todas las dificultades que hemos venido mencionando, entonces la comunicación no era fluida.” [Ent4-S01]

En relación con lo anterior, debemos considerar que para el establecimiento de relaciones sociales agradables y satisfactorias, la comunicación asertiva es un factor relevante y determinante. Por esto, cuando existen dificultades en la comunicación se genera una relación conflictiva que influye en la valoración de la experiencia y para el caso de las intervenciones sociales, no permite el desarrollo adecuado de la intervención o la complejiza. En otras palabras, podemos decir que un elemento fundamental para la construcción de significados es el lenguaje, entendiendo que,

La otra vía es de origen cultural, pues en ella se encuentran inmersos los sistemas simbólicos (lenguaje) con los que los individuos construyen los significados de las cosas. Desde esta perspectiva, el significado está arraigado en el lenguaje y en la cultura (Bruner, 1998a). Ahora bien, la evolución en los significados se produce cuando estas dos líneas de desarrollo, la biológica y la cultural se entrecruzan. Esto ocurre en el momento en que el sujeto se apropia del lenguaje. (Bruner, 1998a, en Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón, 2010, p.43)

Para el caso de la práctica en la ESE Ladera, las dificultades en la comunicación que se presentaron desde el inicio del proceso llevaron a que las participantes le asignaran una valoración negativa a la práctica. En palabras de la supervisora:

"(...) pues para mí todo el proceso de práctica fue muy difícil porque era difícil tener un diálogo fluido con la institución." [Ent4-S01]

"(...) para mí fue un proceso incluso desde antes de la virtualidad, fue un proceso muy difícil, sí, no recuerdo si en algún momento se los dije." [Ent4-S01]

Dichas dificultades se agudizaron al tener que interactuar a través de herramientas tecnológicas,

"Lo de la virtualidad yo creo que agudizó las dificultades que traíamos (...)." [Ent4-S01]

Como vemos, el tipo y calidad de las relaciones que se establezcan en determinada experiencia van a repercutir en el significado que se elabore sobre ella, porque "(...) cada vez que dialogamos con una persona participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes, por lo que se trata pues de entender cómo aplicamos el lenguaje para comprender conjuntamente la experiencia" (Mercer, 2001 en Martín & Trigueros, 2016, p. 3). En ese sentido, debido a las constantes dificultades que atravesaron las practicantes de la ESE Ladera, se generaron de manera prevalente algunas emociones y valoraciones negativas frente al proceso. Esta situación de constantes dificultades fue expresada por una de las practicantes de la siguiente manera:

"(...) las pocas cosas buenas que tenía, que eran como esos espacios en los que podíamos compartir, no estaban, simplemente estaba la carga de hacer algo que estaba ahí como que tocaba hacerlo, entonces muchísimos factores y la comunicación también se agravó muchísimo más aparte de lo que ya había presencialmente." [FTL-D]

De igual forma, al darle sentido a una experiencia, las participantes tuvieron en cuenta el lugar que las y los otros les asignaron en la relación. En palabras de Rozas (2002), esto puede hacer referencia al proceso de ubicación, que consiste en,

(...) situarse frente y en interrelación e interacción con los actores de la intervención profesional, que son: los sujetos con sus demandas y la racionalidad que le dan a dichas demandas, la institución con sus propias demandas y su racionalidad respecto a la relación de los sujetos con sus necesidades y, finalmente el trabajador social con su saber específico para realizar esa relación sujeto- necesidad como expresión complejizada de la cuestión social. (p. 77)

En el caso de la práctica académica en la ESE Ladera, el hecho de no sentir que el trabajo que realizaban era importante y sería relevante para la población sujeto de intervención, generaba para las practicantes una visión negativa de su trabajo,

"(...) fue todo un proceso creativo de las tres, en el momento de hacer lo que se nos pedía, pero siento que no fue como de mucha intensidad porque realmente al final pues, quién sabe si ese instrumento lo van a implementar, quién sabe si lo van a leer, y pues eso también nos cuestionaba mucho y nos hacía como a veces sentir un poquito tristes porque realmente fue un proceso, un camello serio (risas), fue un trabajo

intenso, y que no lo vaya a utilizar nadie es como, como que allí (expresión facial de aburrimiento)." [Ent3-P03]

Este mismo aspecto se apreció en la práctica de World Vision en la relación con la población, puesto que la construcción de un vínculo durante las sesiones de intervención presencial, se constituyó como una ventaja para el desarrollo de la intervención virtual porque permitió una mayor cercanía para abordar temas como el de las violencias. Al respecto Goffman (1997) menciona que,

Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios de su conducta y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos que aún no han sido probados. (p. 13)

Desde la perspectiva de las participantes, en el escenario de que no se hubiera generado esta familiaridad, el desarrollo y resultados de la intervención serían diferentes:

"Entonces, o sea yo no sé qué va a salir de este experimento pero para ellos va a ser una cosa que no... o sea, la familiaridad que se construye necesaria para el proceso de conocimiento es muy compleja, seguro Laura Catalina que en eso tienes mucha razón, que el impacto hubiera sido muy distinto si las voluntarias no las hubieran conocido previamente o no hubieran compartido espacios presenciales a esto de pasar de una a ¿esta quién es, cuál es su vida? y esa idea que uno se hace de los otros para poder entrar en los otros y que los otros entren en nosotros ... eso es fundamental, pero esta cosa (refiriéndose a la pantalla) no le permite." [Ent5-S02]

Así mismo, es importante considerar el lugar que le asigna el otro interlocutor en la relación que se ha establecido porque de esta manera la persona se da un lugar a sí mismo y le da una valoración a la experiencia. Siguiendo a Berger & Luckmann (2003), "Cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros." (p.85). Esto se ejemplifica con lo expresado por una de las participantes en la experiencia de World Vision,

"(...) porque nosotros estamos como rezagados y nunca nos tienen en cuenta, a nosotros como cuidadores, ¿sí me entiendes?" [Ent6-V01]

Como se mencionó anteriormente, los significados que se le otorgan a una experiencia son múltiples puesto que se valoran diferentes aspectos de esta. Lo cual se ejemplifica en la experiencia de práctica en la ESE Ladera cuando la supervisora le da una valoración positiva puntualmente a la propuesta de intervención elaborada por las practicantes a partir de la pertinencia que podía tener para la población. Así lo expresó:

"A pesar de todo, yo siento que ustedes fueron capaces de formular una buena propuesta de intervención, que si allá hubieran las condiciones y el interés para llevarlo a cabo, yo creo que ustedes, o sea, yo creo que lo que proponen allí sería muy bueno hacerlo y lo dejan bien claro y bien explícito y a mí me parece que eso está bien." [Ent4-S01]

Con esto, se hace evidente que los procesos de práctica académica y de intervención no se pueden analizar o comprender de manera simplificada porque son experiencias que tienden a la

complejidad en su desarrollo. Lo cual se puede apreciar cuando las practicantes explicitan que tienen valoraciones diferentes al iniciar y finalizar su proceso de práctica académica. Para el caso de práctica en World Vision se expresó así:

"(...) pues ese momento era muy agradable, muy feliz, pero pues no es la misma que ahora en el sentido de que si me hubiese gustado que el proceso de práctica lo hubiéramos terminado las tres personas que están en la foto y no solo dos (...)" [FTL-Cat]

Para el caso de la ESE Ladera, una de las practicantes menciona una valoración positiva del inicio de su práctica, mientras que otra expresa un sentimiento de miedo que podríamos relacionar con una valoración negativa de ese mismo momento,

"Y pues cuando nos dijeron que no, de una quedan ustedes tres ... entonces nosotras cómo que ¡Ahhh! Ese día me fui donde el novio, feliz, no, estaba tan feliz, que todo fue genial." [FTL-G]

"Pues sentía mucho miedo, inevitablemente tenía la sensación de que no sabía lo suficiente" [Ent1-P01]

Otro aspecto importante para la valoración de la experiencia tiene que ver con la relación que se estableció con el lugar en donde se realizaron las prácticas. Esto considerando que el lugar no sólo es un soporte físico, sino también simbólico que implica el desarrollo de relaciones sociales, históricas e identitarias (Kuri, 2013). En coherencia con esto, en la experiencia en la ESE Ladera se presentaron dificultades debido a la falta de un lugar adecuado para realizar las actividades cotidianas, sin embargo, las practicantes establecieron una relación de cercanía y apropiación con dos espacios,

"(...) ese fue un lugar donde si nos sentábamos a conversar de todo (refiriéndose a la fotografía de un consultorio en el Puesto de salud de Brisas de Mayo), desde ideas que nos surgían para cosas de hacer en la práctica, de cómo nos sentimos con la práctica, cómo nos sentimos con la profesional, de cómo nos sentimos con la supervisora, de cosas que nos pasan en la vida cotidiana... pensar en el almuerzo, pensar en las clases, lo que nos tocaba leer para las clases de la noche, ahí comíamos... o sea, era nuestro lugar, bueno ese fue nuestro lugar digamos como por un mes que creo que fue lo que logramos ir así súper seguido hasta allá, porque antes nuestro lugar era el sótano y allá también era lo mismo, lo que cambiamos fue de locación pero hacíamos exactamente lo mismo, nos sentamos a chismear a cuidar carros, a rajar, a pensar ideas, o sea, ese era nuestro lugar." [FTL-D]

Así mismo, las practicantes de World Vision establecieron una relación de cercanía con el territorio en donde realizaron la intervención; al finalizar el proceso pudieron regresar al lugar y a partir de ahí, le asignaron la siguiente valoración:

"Ya habíamos terminado práctica, estábamos allá en el territorio, un territorio que para mí es familiar, es cercano, las vimos, compartimos y creo que lo recuerdo así, como que ese momento fue muy chévere, muy bonito, muy agradable." [FTL-Cr]

"Ese día fue la culminación del proceso de formación que en últimas fue pues nuestra propuesta de formación (Cr: virtual) de formación virtual, están ahí las mujeres que participaron de la formación que nosotras facilitamos y pues la mayoría, el espacio pues es la Iglesia de Potrero Grande, pues la verdad no conocía el espacio pero creo que también fue importante volver a Potrero Grande para mí de alguna manera, porque si bien había empezado como el proceso y había podido como conocer un sector de la ciudad que yo nunca había ido, creo que el haber vuelto y haber hecho el cierre presencial allí en el territorio de ellas pues

fue muy significativo tanto para nosotras como para ellas y pues el hecho de haberlo podido hacer presencial, ya que pues la pandemia nos había alejado completamente, entonces vernos también presencial con ellas pues era importante.” [FTL-Cat]

6.2.2. Las figuras esperadas en el tejido

En este apartado es importante abordar las expectativas de las participantes en las experiencias de práctica académica ya que permearon la construcción de sentido que cada una hizo de sus vivencias. Primero, es pertinente distinguir los tipos de expectativas que logramos identificar en las dos experiencias. Tal como lo plantea Sibrián (2017),

(...) las expectativas de [las y] los estudiantes pueden clasificarse como predictivas, lo que es más probable que ocurra; y normativas, lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares. Pero también está lo que el estudiante prefiere o desea, lo que se denomina como expectativas ideales. Desde un punto de vista psicosocial, una expectativa es una suposición centrada en el futuro, realista o no. (Cosacov, 2007 en Sibrián, 2017, p. 26)

Las del primer tipo, las podemos ver ejemplificadas cuando una de las practicantes de la ESE Ladera menciona que:

“En la segunda fotografía que estamos en un consultorio desocupado que nadie usaba, estaba ahí todo empolvado, todo abandonado, pues nosotras nos queríamos apoderar de ese espacio (risas) prácticamente medio nos apoderamos porque siempre llegamos directo allí, era como que ya era nuestro lugar seguro. Entonces ahí en ese momento cuando ya íbamos como más seguido a Brisas de Mayo y teníamos como toda la esperanza y la expectativa puesta en poder apoderarnos por completo de ese espacio para poder desarrollar nuestra práctica en ese puesto de salud.” [FTL-A]

Dado que las practicantes frecuentaban muy seguido el espacio de Brisas de Mayo, consideraban que lo más probable era que se quedaran ahí para desarrollar su intervención. En cuanto a las expectativas normativas, se pueden ejemplificar con el siguiente fragmento:

“(...) yo recuerdo que estaba feliz pero también estaba muy frustrada porque había algo que yo siempre decía en la práctica y era que yo necesitaba ver cómo se hacía.” [FTL-D]

En ese caso, la practicante esperaba aprender a partir de la observación de las acciones que realizaba la profesional de campo, porque así estaba sucediendo con la práctica de otras compañeras en sus respectivos centros de práctica. Al no darse de esa manera, le da una valoración negativa a ese aspecto de la experiencia.

Por último, las expectativas ideales las pudimos identificar cuando una de las practicantes menciona que lo que esperaba de su práctica era adquirir conocimientos y habilidades relacionadas con la intervención y no tanto con actividades de investigación, es decir, quería realizar acciones y/o actividades de cambio en interacción con la población. En sus palabras:

“Bueno, al momento de intervenir, es que no sé, sino que yo siento que nuestro proceso de intervención, pues se supone que la intervención se hace desde el primer momento, no, se supone que estábamos interviniendo desde el inicio, que desde el inicio del primer nivel y desde el inicio del segundo, del segundo nivel de virtualidad, pero siento que no, como que no tuvo la fortaleza que debía tener, digámoslo así, porque

finalmente actuamos desde la, no sé, como que estuvimos en actividades de apoyo que era la realización como de la matriz, la implementación de la política, pero siento que no fue un proceso como no sé, creo que no fue, yo no siento que hubo como una intervención, de proponer de, no, no siento que haya sido así." [Ent3-P03]

Ahora bien, las expectativas previas fueron un aspecto en común para las dos experiencias, en ambos casos, las practicantes tenían una valoración positiva del centro de práctica y del proceso antes de iniciarlo, puesto que con las expectativas "(...) las personas pueden adelantarse a lo que sucederá en el futuro, es decir, preparan o condicionan una actitud hacia los acontecimientos que supuestamente van a suceder y con ello viene una motivación." (Merhi, 2011 en Sibrián, 2017, p.27). Así lo expresaron algunas de las practicantes:

"(...) en ese momento no había dificultades, todo era expectativas, cosas buenas, un ambiente de alegría." [FTL-Cat]

"Pues ¿la impresión que tuve en ese momento?, no, pues que íbamos a aprender mucho, que íbamos a meter la cabeza y todo... y que iba a ser una práctica súper bacana (Risas)" [FTL-G]

"(...) todavía no estamos seguras si ése iba a ser nuestro centro de práctica, pero las tres estábamos muy felices y muy ansiosas de poder estar ahí como con muchas expectativas de lo que iba a ocurrir... y recorriendo como con mucha alegría." [FTL-A]

Sin embargo, dado que con las expectativas de las practicantes "se puede anticipar las actitudes ante alguien o algo, así como se puede anticipar la satisfacción sobre algún servicio educativo en el que se hayan creado expectativas" (Sibrián, 2017, p.27), las practicantes de la ESE Ladera le asignaron una valoración negativa al proceso luego del transitar por él, especialmente, después de la práctica virtual, porque se dificultó aún más el cumplimiento de las expectativas que se tenían antes de iniciar la práctica. Una de ellas lo expresó así:

"Yo creo, como que mucho positivismo tóxico en cuanto a que, no, vamos a aprender, yo sé que vamos a aprender y aprender (risas), pero ya cuando llegue a la virtualidad fue como que bueno, y qué estamos haciendo, y ahí sí ya empecé como a verla más, como más complicada, no, porque pues, eh, estábamos ayudando a sacar adelante lo del proceso de la implementación de la política pero también queríamos sacar adelante lo de metadona, porque el proceso se veía súper potente, aparte de eso pues habían unas actividades que nos dijeron que podíamos apoyar, pero al final no salió nada de eso sino que solamente salió lo de la política, y fue como que, ¿parce, toda mi práctica va a ser esto?." [Ent3-P03]

Por su parte, las practicantes de World Vision tuvieron una experiencia diferente en el proceso de práctica, al finalizarlo lo valoraron de manera positiva,

"Pero en general fue un buen proceso que digamos no hay como un desequilibrio grande entre las expectativas versus lo que se cumplió, porque si logramos cumplir con nuestros objetivos que, en últimas también quienes lo afianzaban eran las voluntarias, ellas decían que sí, que habían aprendido, que les había parecido muy interesante, que querían seguirse formando, entonces como que también se cumplió eso de hacer hincapié en el tema del género ya que pues todas ellas eran mujeres y a ellas también eso les quedó, cuando hicimos un encuentro, eh, y recogíamos pues como los aprendizajes de ellas, ellas lo manifestaban, no, entonces como que si logramos dejar la semillita allí, o sea, si logramos cumplir con nuestros objetivos entonces eso genera una gran satisfacción." [Ent2-P02]

No obstante, en estas experiencias el reajuste de las propuestas de intervención durante la práctica académica virtual generó un choque con las altas expectativas que tenía sobre el proyecto inicial que las practicantes tenían. Al respecto, comprendemos que “Existen diferencias entre las expectativas de los estudiantes y sus experiencias reales, debido que poseen una visión no realista de la vida universitaria, por lo que sus expectativas se anticipan o impiden que determinadas características se den (...)” (Pichardo et al., 2007, en Sibrián, 2017, p.27). Lo que para este caso también puede ocurrir con el tránsito por las prácticas académicas e incluso con el ingreso a la vida laboral. Un claro ejemplo de lo anterior lo expresó una de las practicantes de la ESE Ladera así:

"Um, como que sí, como que esa, ese poder comprender que pues que las cosas no son muchas veces como las pensaba y que es bueno frustrarse, es bueno enojarse, es bueno tenerse esa paciencia, no, porque pues inicialmente creo que estaba muy enojada, me sentía muy muy muy cargada, muy enojada con este proceso porque no representaba todo lo que tenía en la cabeza, como que ni siquiera pude perderle el miedo a hablarle a la gente, parece (risas), como que lo estaba logrando pero luego virtualidad." [Ent3-P03]

Debido a esa confrontación entre las expectativas y la realidad de las experiencias, las practicantes, especialmente las de la ESE Ladera, comenzaron a sentirse desmotivadas y desilusionadas frente a su proceso, lo cual afectó directamente el desarrollo del proyecto de intervención. Tal como lo plantea Sibrián (2017) “(...) las expectativas condicionan tanto motivación como actitud hacia el hecho; es decir, que motivación y actitud condicionan y preparan la actuación. La motivación es el motor que mueve a las personas a su actuación y comportamiento.” (p.27). Una de las practicantes lo expresó en varias ocasiones así:

"Finalmente creo que fue hagamos esto, porque necesito terminar este proceso como requisito para mi formación (...)" [Ent1-P01]

"Habían un montón de expectativas y esperanzas como de que nos íbamos a dar duro, pero qué íbamos a aprender un montón, y ... luego cuando estábamos viviendo el proceso era como escuchar la amargura otra vez de todas, como que ¿yo pa' qué quería que esto pasara?, es como que... ¿en qué estamos?, entonces fue como... se sintió un poco como una desilusión." [Ent1-P01]

En este punto podemos resaltar la importancia de tener en cuenta los intereses de las y los practicantes para que el desarrollo de la práctica sea satisfactorio y eso se vea reflejado en la elaboración e implementación del proyecto de intervención con la población, así como también, en la asignación de sentido que le den a su experiencia. Siguiendo los planteamientos de Rodríguez (1999), identificar los intereses y actitudes de las y los estudiantes puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de procesos mentales superiores. Lo anterior, se evidenció en el caso de la práctica en la ESE Ladera cuando una de las practicantes mencionó que, aunque consideraba como valiosos los aprendizajes y conocimientos sobre investigación que fortaleció durante la experiencia, su interés frente a la práctica no estaba orientado hacia dichos aprendizajes. En sus palabras:

"Pues mira que la investigación es un aspecto muy importante, entonces en esa parte de desarrollar la investigación, creo que a la persona que esté interesada en realizar su práctica en el campo investigativo pues es super genial porque realmente se requiere muchísima investigación por parte del campo en el que estamos, que es el Trabajo Social, eh, no lo digo como tanto de la parte que, es que no sé, yo creo que sí es importante que se desarrolle la práctica en la parte investigativa porque hay muchos practicantes, muchas

personas que se interesan muchísimo en esa área, precisamente porque disfrutan estar en investigación, llenarse como de ese aspecto, enriquecer su vida en la parte investigativa." [Ent3-P03]

Es pertinente destacar del fragmento anterior, la importancia dada a la investigación para la acción profesional, porque desde nuestro perfil profesional es una tarea que podemos desempeñar en cualquier área de intervención y para la cual debemos estar capacitados. En ese caso, consideramos que la formación debería procurar siempre la conjugación entre la investigación y la intervención, o aún más, realizar investigación sobre la propia intervención. Al respecto Cifuentes (2015) propone que,

El currículo, debe ofrecer oportunidades diversas para que los estudiantes no sólo accedan a los conocimientos en el tema de la sistematización sino también para que se involucren en prácticas sociales, para que participen de la reconstrucción reflexiva de estas, para que escriban los informes respectivos y para que los pongan en circulación en el mundo académico. De lo que se trata es de generar experiencias formativas que se conviertan en vivencias que interpelen a los estudiantes en su posterior vida profesional y les recuerden la importancia de la investigación y de la sistematización como fundamento y como posibilidad de construcción de conocimientos desde la práctica del Trabajo Social. (p.153)

6.2.3. Las figuras tejidas durante la crisis por pandemia

Durante la práctica académica en la ESE Ladera y World Vision, se presentó una situación que podemos catalogar como una crisis debido a los efectos que generó en los procesos. Tal como lo propone Martinic (2020),

(...) la crisis es dramática por las consecuencias que tiene en las personas y en la sociedad. El cambio en las rutinas cotidianas, la pérdida de clases, de empleo, entre otros, provocan sufrimiento personal e incertidumbre. Pero, al mismo tiempo, la crisis es también una oportunidad de cambio, de crecimiento y de construcción de nuevas certezas. (p. 11)

En este caso, la pandemia por Covid-19 impactó directamente las interacciones sociales presenciales, lo cual afectó la intervención que las practicantes estaban realizando porque desde el Trabajo Social es común hacer reuniones o actividades grupales para la implementación de proyectos. Esta situación la expresó una de las practicantes de World Vision así:

"Nosotras tuvimos la oportunidad de entrar ya a campo con nuestra propuesta de intervención, hacer como dos sesiones de lo que habíamos conformado como el diplomado, entonces ya había un contacto, no, con la población y creo que eso fue el mayor impacto, que fue como de la noche a la mañana, porque fue así, nos encerraron así y ya de repente varios meses encerrados, eh, como que ese contacto cero, no hay presencialidad, no se pueden encontrar ni 5 ni 10 ni nada, eh, entonces pues claro, comunicarle eso también a las voluntarias fue algo complejo." [Ent2-P02]

Frente a este impacto, las participantes de la práctica de World Vision expresaron valoraciones contradictorias porque, aunque se consideró como un momento de dificultad, lograron culminar de manera satisfactoria la intervención. Así lo expresó la profesional de campo:

"Porque tuvieron que modificar todo el marco que tenían, yo entiendo también el desgaste que tienes o sea es muy terrible. Entonces yo decía "No, es volver a empezar", entonces creo que fue un impacto muy fuerte, tuvo cosas positivas, también sus momentos negativos por la angustia y la incertidumbre, pero creo que eso sobrepasó todo eso y pues se lograron unos buenos resultado, y las voluntarias quedaron súper agradecidas

y yo creo que en el agradecimiento de la comunidad uno se da cuenta que también que hizo un buen trabajo." [Ent8-C01]

Por su parte, las participantes del proceso de práctica en la ESE Ladera expresaron claramente una valoración negativa de la experiencia debido a las múltiples dificultades que atravesaron en el proceso, las cuales se agudizaron durante la crisis por la pandemia; y las demás situaciones difíciles a las que se enfrentaron en sus cotidianidades. Así lo expresó la supervisora:

"El año pasado y que para mí también fue muy difícil, y por eso ha sido una de las experiencias más difíciles que he tenido hasta ahora en mi proceso docente." [Ent4-S01]

De igual forma, se debe considerar el impacto que generó el confinamiento en la salud mental de las practicantes y sus familias para catalogar a la pandemia como una situación de crisis. De acuerdo con Lizana (2020), el esfuerzo psicológico y emocional adicional que se requirió durante los aislamientos obligatorios ha afectado el bienestar de las personas y el rendimiento de las y los estudiantes debido a las extenuantes jornadas frente a pantallas. Así lo expresó una de las practicantes:

"(...) pero también creo que a pesar de que la ..., pues el tiempo del confinamiento en nuestras casas fue muy duro para la salud mental de todas y de nuestras familias." [FTL-G]

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos considerar que la pandemia se experimentó como una situación de crisis porque en estos casos,

Los recursos habituales se muestran insuficientes para manejar los datos que aporta la nueva situación. Aparecen factores desestabilizadores. Todo se torna nuevo y desconocido y lo mismo respecto a nosotros mismos o nuestras sensaciones, que no reconocemos. Los presupuestos básicos que hasta ahora habían servido para vivir en equilibrio y seguridad han de ser revisados. Se generan sentimientos de indefensión y desconfianza por la magnitud de las pérdidas sufridas. (Fernández, 2010, p.7)

En este punto, podemos considerar que uno de los cambios más relevantes que se presentó en las experiencias de las prácticas académicas durante la situación de crisis por pandemia fue la transición de la presencialidad a la virtualidad. Con respecto a esto, las practicantes de la ESE Ladera le dan una valoración negativa porque fue una situación que no estaba dentro de sus escenarios posibles. Así lo mencionó una de ellas:

"(...) es algo para lo que no estaba preparado, pensarse literal trasladar toda la vida a un escenario, pues a la casa y a espacios a los que uno está acostumbrado y ha significado de una forma distinta al trabajo, entonces siento que son muchísimos factores, pero en general en nuestra... en mi experiencia creo que fue un tránsito terrible, o sea, que fue desgastador, o sea, fue muy malo como que no... fue tan abrupto que...en ningún momento logró como amenizarse un poquito sino que siempre fue ... fue no sé como brusco." [Ent1-P01]

"(...) cuando llegó la virtualidad hubo un momento de desconexión, que eso también fue un poco extraño porque absolutamente nadie sabía nada, de la Escuela tampoco sabía nada, la institución no decía nada. Nosotras estábamos en una incertidumbre como de no dimensionar lo que está ocurriendo y luego cuando retomamos fue... como que esto es lo que hay, toca hacerlo porque de forma virtual es lo único que tienen pa' hacer, y nosotras (risas) pues dijimos bueno, lo hacemos porque no íbamos a parar nuestro proceso, porque había que sacarlo." [Ent1-P01]

A pesar de lo complejo que resultó la transición a la virtualidad, las practicantes encontraron elementos para sobrellevarla en cada caso. En relación con lo dicho, Posada (2020) expone que para afrontar la situación de crisis se requiere de “la comprensión cognitivo emocional de la situación (percepción y significación del problema), de las fortalezas del Yo, las estrategias de afrontamiento (y su funcionamiento previo) y la red de apoyo familiar y social.” (p.40). Esto último, se puede ejemplificar con lo mencionado por la practicante de World Vision sobre el aporte de la buena disposición de las voluntarias para continuar con la intervención en la virtualidad,

"Pues yo lo valoro, dada la emergencia y como la coyuntura que nos obligó, porque eso no lo teníamos pensado ni planeado en ningún lado, creo que fue bueno, o sea, no fue, no lo considero tortuoso o malo, negativo, creo que no, creo que tiene también que ver como con todas esas disposiciones de las que yo hablaba ahora, eso facilitó mucho que pudiéramos hacer esa transición porque siempre había la disponibilidad y la disposición para hacerlo, entonces no era como que alguien dijera que no, o se opusiera, o que algún proceso, no." [Ent2-P02]

Además, de acuerdo con Posada (2020), “cuando las personas enfrentan eventos adversos encuentran los recursos y las capacidades personales para adaptarse, encontrar sentido y hacer un crecimiento personal” (p.37). Estas estrategias se presentaron de manera más ágil y sencilla en la experiencia de práctica de World Vision frente a la experiencia en la ESE Ladera, lo cual fue valorado de manera positiva por la supervisora de práctica puesto que ante la coyuntura las practicantes desarrollaron y culminaron la intervención en buenos términos. Así lo expresó:

"Igual yo sí siento que tuvo mucho impacto en las estudiantes porque ustedes no sé si valoran esto en relación con las otras estudiantes que estaban haciendo prácticas, unas no terminaron, unas cayeron en la depresión absoluta, otras se salieron, otras renunciaron. No... el que uno haya podido mantenerse estable, mantenerse equilibrado dentro de lo que cabe durante esta situación tan compleja, tan difícil, mantenerse optimista frente a la práctica, creer que era posible desarrollarla, o sea eso ya tuvo un impacto muy significativo, porque o sea ¿cuántas personas realmente empezaron y cuántas terminaron?, ahí podrían ustedes valorar el impacto de esto o cuántas cambiaron y cuántas lograron adecuarse al cambio." [Ent5-S02]

Lo anterior significa que “vivir una situación de estrés no conduce necesariamente a una condición patológica, sino que puede tener efectos beneficiosos, dependiendo de las características y las capacidades de las personas para resolverlos” (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011, p. 130 en Posada, 2020, p.39). Esto también podemos ejemplificarlo con lo expresado por una de las voluntarias de la práctica de World Vision cuando menciona que, aunque considera que el tránsito hacia la intervención virtual ha sido negativo por las dificultades para el manejo de las herramientas virtuales, ha logrado adquirir algunos aprendizajes sobre el tema. Tal como lo dijo:

"O sea, para mí ha sido muy difícil, no es como cuando tú vas a clase, al salón, presencial y tú opinas, escribes y haces tus actividades allí en el instante, es muy fácil, pero lo virtual me ha costado bastante, bastante, bastante, pero ahí voy en la lucha, aprendiendo de a poquitico, pero ahí voy (...)" [Ent6-V01]

En otras palabras, “Las personas acuden a diversas estrategias de afrontamiento (cognitivas o comportamentales), unas enfocadas hacia la resolución del problema, otras hacia el control de las emociones, y otras se dirigen a manejar la situación.” (Posada, 2020, p.41). De estas estrategias logramos identificar que, en la práctica de la ESE Ladera predominaron las que estaban orientadas

hacia el control de las emociones, probablemente debido a las múltiples dificultades que se conjugaron en un mismo momento, mientras que en la práctica de World Vision predominaron las estrategias de afrontamiento orientadas a manejar la situación y resolver el problema, así lo expresó la supervisora de esta práctica:

"Yo creo que el haber acompañado a personas en este momento de la pandemia cuando se supone que eso fue lo primero que se rompió ¿no?, el vínculo social, el relacionamiento social, el seguir allí constantes y presentes, es más, muchas de las voluntarias creo que lo valoraron... valoraron el que se hubiera hecho esta capacitación y si hubiera podido continuar." [Ent5-S02]

6.2.4. Las emociones que pigmentaron las figuras de los tejidos

Indudablemente, la experiencia de aislamiento por la pandemia ocasionó que las personas atravesaran múltiples estados emocionales que les permitieron comprender lo que sucedía y elaborar un plan a seguir, en este proceso, “se emplean diferentes estrategias adaptativas para resolver, manejar y enfrentar su situación y reestablecer su condición de bienestar y calidad de vida.” (Posada, 2020, p.38). En ese sentido, las participantes de las prácticas experimentaron todo tipo de emociones que influyeron al momento de darle sentido a sus experiencias de práctica. Como lo plantea Posada (2020),

La situación de crisis acumulativa por la cual está transitando la comunidad universitaria, debido al riesgo de enfermar por el COVID-19, adicionado a las medidas de salud, en torno al autocuidado, la restricción de movilización, de relacionamiento y encuentro psicosocial; así como las limitaciones económicas o de recursos pueden generar alto estrés y conllevar al desarrollo de trastornos emocionales. (p.58)

Por ejemplo, una de las practicantes de la ESE Ladera le da una valoración negativa a la virtualidad durante su proceso de práctica a partir de las emociones negativas que le generó,

"(...) todo ese bloque de virtualidad fue una carga de angustia, de estrés, de tristeza, de frustración muchísima frustración." [Ent1-P01]

Considerando que “No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 1990, p. 20), y que el proceso de práctica involucra todas las esferas y dimensiones de la vida de las participantes, entre esas sus responsabilidades académicas, sus necesidades personales, intereses y deseos; es esperado que sus emociones se vean afectadas de manera positiva y negativa a lo largo del proceso, pero lo que no se esperaría es que sean las emociones negativas las que prevalezcan durante todo el proceso porque esto afectaría negativamente su avance y, por lo tanto, habría una incidencia en el sentido que se le da a la experiencia, los aprendizajes y en los alcances de la intervención. Por tal razón,

Los factores de tipo afectivo que condicionan los aprendizajes son: las emociones y estados de ánimo, la autoestima, la motivación, el autoconcepto y el locus de control, en donde el autoconcepto académico juega un rol fundamental al momento de generar aprendizajes significativos en nuestros alumnos, ya que está constituido por las percepciones y creencias que se tienen de sí mismo en diversas áreas. (Flores, 2004 en Olivares, s.f., p.9)

Al respecto, encontramos que las practicantes de la ESE Ladera le asignaron una valoración negativa al proceso de práctica virtual a partir de la incidencia emocional que tuvo en sus vidas,

"La práctica académica virtual terminó sintiéndose una carga emocional enorme (...)" [Ent1-P01]

Además, la supervisora de práctica mencionó que:

"A veces pasa que los estudiantes, eh, precisamente por la inexperiencia que tienen, eh, digamos, no sé si se trata de nerviosismo, pero las cosas emocionales que se mueven, de pronto, eh, de estarse sintiendo evaluadas, de sentirse que como que no saben cómo moverse, eso les bloquea para ver cosas y para preguntarse cosas y para agarrar cosas y a partir de allí construir." [Ent4-S01]

En cuanto a las emociones específicas que las y los estudiantes pudieron experimentar durante la situación de crisis por pandemia, Posada (2020) plantea que, “manifestaron principalmente, las de temor, miedo e incertidumbre ante lo desconocido; irritabilidad y cambios de ánimo ante las diversas situaciones del día a día” (p.43). Esto podemos ejemplificarlo con lo mencionado por las practicantes de la ESE Ladera,

"¡Ay! no sé, para mí fue como volver a esas inseguridades iniciales, como que no, como que no voy a tener tanta experiencia y eso me va a limitar y bueno, ahí empiezan como los pensamientos de ansiedad, entonces bueno, no voy a ser buena en esto, y bueno, fracasado, no, (risas) esos pensamientos horribles, entonces como que para mí creo que me impactó de esa manera, como negativamente en retroceder después de haber ganado tanto espacio, después de haber sustentado un proyecto y que realmente como que a veces parecía que no creyeran en nosotros pero ahí estábamos intentándolo, buscando espacios, hablando con gente, metiéndonos, metiéndonos porque literal fue así, literal nos estábamos metiendo a la institución, a esto, no, que con los padres, que en el espacio de la biblioteca, qué tal, que la lideresa y luego como que, el globito que se estaba inflando se desinfló, entonces eso fue como algo muy impactante para mí y pues sí, eso (risas)." [Ent3-P03]

"(...) lo que yo escribí de esa foto porque lo primero que se me ocurrió cuando la vi fue, lo que pudo ser y no fue, porque recuerdo que estábamos ahí ... es más ese cuadernito que está ahí, estábamos pensando en cómo hacer la actividad en el centro cultural, sí, o sea, ya teníamos como algo más estructurado y ya teníamos mayor idea de hacia dónde íbamos a dirigir la intervención, que íbamos a trabajar con los padres del colegio, que pensábamos trabajar ahí en el centro cultural, y ya teníamos como una idea y estábamos como emocionadas porque sentíamos que por fin íbamos a tener contacto con la población." [FTL-D]

También, las practicantes de World Vision mencionaron que:

"(...) comunicarle eso a las voluntarias también generó un impacto como en doble vía, tanto para ellas, para la organización, como para nosotras y también generó como incertidumbre, de qué va a pasar, podemos retomarlo en algún momento, o quizá no, o sea, todo era incierto, nada se sabía, no sabía que iba a pasar." [Ent2-P02]

Sin embargo, “Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción.” (Maturana, p.45). Por lo que las practicantes, a partir de las emociones que experimentaron, elaboraron estrategias para manejar la situación. Así lo mencionó una de las practicantes de World Vision:

"Curiosamente mi proceso de práctica estuvo atravesado por una crisis personal muy grande, eh, donde inicialmente nosotros teníamos un apoyo económico y yo contaba, o sea, yo necesitaba literal ese subsidio económico porque si no, no podía vivir, subsistir, bueno, en fin, cuando eso se quita fue muy duro porque, eh, tuve que buscar otras maneras de sobrevivir, al mismo tiempo de seguir con un proceso de prácticas, sí, y la academia, bueno, como que todo se mezcla, entonces, eh, bueno, sin embargo, mi interés siempre era como la práctica, esto es prioridad, es prioridad, es prioridad y hay que tratar de ponerlo por encima de todo, así vos estés llevado, hay que hacerlo, entonces uno no siempre está con la total disposición y más si se atraviesan problemáticas personales, como para desarrollar de una manera, um, buena o, sí, o mejor el proceso, no." [Ent2-P02]

6.2.5. Figuras entretejidas durante la presencialidad en las experiencias de práctica académica

Como se dijo en apartados anteriores, la transición de la práctica presencial a la práctica virtual fue uno de los cambios más complejos para las practicantes durante las experiencias debido a que “en el medio en que se desarrolla la profesión de Trabajo Social, resaltan la intervención y las relaciones humanas, por lo que las habilidades que adquieran los profesionales se adquieren básicamente en las prácticas presenciales” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, p.4). Esta dificultad de contacto con la población fue valorada por las practicantes de manera negativa, especialmente las de la ESE Ladera, puesto que afectó directamente su proceso de aprendizaje, porque si bien consideraron valiosos los aprendizajes y refuerzos que tuvieron en cuanto a planeación, investigación y diseño, no lograron adquirir las habilidades de intervención en campo que se esperaban con su paso por la práctica académica. En palabras de las practicantes:

"Yo creo que me impactó de forma pues, yo pienso que fue fuerte la verdad, porque en el campo digámoslo así, pues al menos estaba la posibilidad de escuchar a la gente y eso era algo tan valioso, pues yo creo que para cada una de nosotras poder estar en el consultorio, escuchar a la gente, plantearnos como todo ese, ese primer nivel con el colegio, con la institución, con tantas ideas que teníamos, como que, como que veníamos tan bien, entonces como que la virtualidad fue como, como un poco retroceder a esas inseguridades iniciales." [Ent3-P03]

"Creo que es algo que hemos conversado antes entre nosotras, entre las tres y era que nosotras sentimos que durante la virtualidad no realizamos intervención, sí, se sintió como un proceso de planeación y de investigación, pero no proceso de intervención, sí, porque para hacer un proceso de intervención tú necesitas tener, o sea, un referente, una población concreta, unas personas con sus necesidades concretas y particulares." [FTL-D]

Tal como lo expone el Consejo Nacional de Trabajo Social (2019), “los saberes que se incorporan teóricamente deben ser llevados a situaciones concretas, teniendo en cuenta que estos valores se convierten en habilidades si y solo si se adquieren de manera directa y con el acompañamiento docente necesario” (p.15). Frente a esto, una de las practicantes de la ESE Ladera expresa una valoración negativa de la experiencia de practica debido a la sensación de vacío que le generó la falta de trabajo directo en campo con la población,

"Se sentía un vacío, como que había un montón de cosas que nunca logré como aterrizar en la experiencia." [Ent1-P01]

"(...) pero se sigue como sintiendo un poco el hueco de ellos (refiriéndose a la población) o al menos eso es la percepción que me quedo a mi después de mi proceso de práctica." [Ent1-P01]

De igual forma, expresa que la sensación de vacío frente a los aprendizajes y habilidades que esperaba adquirir tampoco se veían compensados por el acompañamiento de la profesional de campo,

"(...) muchas veces sentíamos que eso que estamos haciendo no debería ser así pero tampoco había un otro con quien hablar y dialogarlo" [Ent1-P01]

En este caso, notamos que fue complejo aterrizar los conocimientos teóricos debido a la dificultad en la relación con la profesional que acompañaba el proceso desde la institución, es decir, existía una falencia en el acompañamiento realizado por la profesional porque, según lo planteado por Sánchez & Escobar (2005), quien acompañe los procesos de práctica,

Debe tener habilidades relacionales que se traduzcan en la consolidación y cohesión del grupo que supervisa y en el establecimiento de relaciones colaborativas a través de la coparticipación. De ésta manera fomenta la creación de un clima de seguridad y confianza que permita que emerjan las ansiedades, los aciertos y los errores de los miembros del grupo en la intervención, para ayudarle a cada uno de los supervisados a elaborar y a enriquecerse con el análisis de las experiencias propias y las de los compañeros (as). (p.3)

En otras palabras, las prácticas presenciales resultan fundamentales para la formación de las y los Trabajadores Sociales porque les permite “la adquisición de capacidades como: dialogizarse, comunicarse y adquirir habilidades sociales como requisito fundamental para la interacción con las comunidades, grupos, familias y demás instituciones formales a las cuales se vinculan los profesionales” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, p.15). Así como también, “la adquisición de destrezas específicas de acuerdo con cada uno de los campos de intervención desde el Trabajo Social, el afianzamiento de las competencias profesionales para interactuar con familias, grupos, comunidades y poblaciones en situación especial” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, p.12). Un ejemplo de lo anterior lo brinda una de las practicantes de World Vision cuando mencionó que la interacción con la población y el equipo de intervención la llevó a reconocer sus dificultades en la comunicación,

"Y yo, “vas bien” y yo he sido como más pasiva, más callada, también por esos mismos miedos y también por mi dificultad, que he aprendido a reconocer, de aprender a expresarme, entonces yo sentía mucho, mucho miedo de ir a cagar con mi forma de ser porque también ahí se confronta uno, porque yo no quería eso, entonces yo era como, me costaba más pensar cómo decir, cómo, bueno, en fin, entonces yo la veía a ella y para mí ella hablaba maravilloso, yo decía ¿cómo hace?" [FTL-Cr]

En ese sentido, las practicantes de World Vision tienen una construcción de sentido positiva frente al contacto que tuvieron con la población y el posterior tránsito a la virtualidad debido a la disposición que tuvo el equipo de intervención y la población, la cual fue posible gracias al vínculo que construyeron durante la presencialidad. Así lo expresaron:

"(...) con varias de ellas ya había tenido la oportunidad de vivir lo que era un taller presencial entonces como que volverles a ver pues era muy chévere, pero también volverles a ver desde el entusiasmo y desde la alegría de todas volvernos a ver (...)" [FTL-Cat]

Mientras que, una de las practicantes de la ESE Ladera expresó una valoración negativa frente a la transición a la virtualidad precisamente por la pérdida de la posibilidad de adquirir habilidades para la interacción con la población. En sus palabras:

"Entonces ese tránsito de la presencialidad, del contacto, a una práctica totalmente virtual, yo creo que, pues, no sé, creo que fue algo negativo en cuanto a limitar como la parte del conocimiento que se tiene en el contacto con las personas, en cuanto a las situaciones que se presentan en la vida real y en los conocimientos que se pueden desarrollar en esa parte de, bueno señora, esto es lo que usted puede hacer, a quienes puede acudir, bueno, cosas así, no sé, o en un encuentro con personas hablar de lo que le sucede con cada familia, bueno, eso, creo que bueno, creo que tener como esa situación en la vida real es muy distinto a bueno, estar detrás de un computador implementando, planteándose metas, cosas así, para dos meses de la política."
[Ent3-P03]

Como vemos, la transición a la virtualidad en el caso de la experiencia de práctica de World Vision se pudo sobre llevar de mejor manera y la adquisición de habilidades profesionales se vio menos afectada, gracias al contacto previo que las practicantes habían tenido con la población. En cambio, la experiencia de práctica en la ESE Ladera se vio afectada completamente por el transito principalmente porque en ningún momento tuvieron contacto con la población, asunto que limitó en gran medida su adquisición de habilidades en el “saber hacer”, las cuales “están directamente relacionadas con los procesos de adiestramiento y entrenamiento que los futuros profesionales deben realizar de manera presencial, dadas las características de su objeto de intervención, que tiene lugar en la esfera de las relaciones humanas” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2019, p.14). Además, se dificultó el cumplimiento general de los objetivos de la práctica, debido a que se espera que los estudiantes,

A través de la vinculación a los procesos sociales y la interacción con los docentes, con pares, con equipos institucionales, con grupos interdisciplinarios y con la población participante en los procesos, desplieguen y desarrollen competencias básicas, profesionales y ciudadanas. b) Construyan su propio estilo de ser y de hacer Trabajo Social y escruten su identidad profesional. c) Construyan, recuperen, decanten y apropien conocimientos y d) Se enfrenten a sus propios temores, inseguridades, fortalezas y debilidades (Cifuentes 2005:10 en Galeano, Rosero y Velásquez, 2011, p.10).

Estas dificultades en la práctica de la ESE Ladera fueron expresadas por la supervisora así:

"Entonces una cosa es, los procesos mediados por esto y otra cosa es la intervención a través de la virtualidad, en el caso de la experiencia que estamos analizando, estamos hablando de que las dos cosas se juntaron y yo pienso que esa combinación está muy, muy, muy, o sea, pienso que es más los aspectos negativos, que los aspectos positivos, por lo mismo, o sea, puede ser que nosotros volvamos a vivir una situación como esta de pandemia en donde la movilidad está restringida, pero aún con movilidad restringida, yo sí pienso que es fundamental en una práctica que los estudiantes tengan contacto con la población."
[Ent4-S01]

"Yo sí pienso y a mí me preocupa mucho eso, eh, que muchos de los objetivos de la práctica no se lograron, porque de pronto en otras experiencias de práctica que también estuvieron mediadas por lo virtual, las estudiantes sí tuvieron acceso a la población y sí pudieron de pronto hacer algún tipo de acciones de cambio, en esta oportunidad eso no fue posible y si eso no fue posible pues fue imposible cumplir varios de los objetivos de la práctica, entonces yo sí siento que allí nos quedamos con unos huecos enormes y que no tenían, o sea, no dependían necesariamente de las estudiantes o de mí sino también de esa dificultad de comunicación que tuvimos con la institución." [Ent4-S01]

6.2.6. Figuras entretejidas durante la virtualidad en las experiencias de práctica académica

Aunque la presencialidad en la formación de Trabajadoras y Trabajadores sociales es indispensable, se reconoce que el uso de las TICS es una herramienta útil para la formación e intervención si se hace de manera apropiada según las condiciones de la población con la que se esté trabajando. De acuerdo con el Consejo Nacional de Trabajo Social (2019),

Se respalda la obligatoriedad de la formación presencial y defiende el uso de la virtualidad y de nuevas tecnologías (las TIC) como estrategias didácticas y, por tanto, como herramientas de apoyo docente, pero no como modelo pedagógico que sustituya la necesaria presencialidad y las prácticas académicas de los estudiantes, que exigen la vinculación y el acompañamiento permanente de un docente-supervisor, debido precisamente a las implicancias sociales que tienen nuestros procesos de intervención profesional, en tanto se sustentan en las relaciones con familias, grupos sociales y comunidades, por el peso de nuestras acciones en sus comportamientos, conductas y formas de relación. (p. 2)

En concordancia, las docentes supervisoras de las experiencias de prácticas consideran que la virtualidad o el uso de las TICS en las experiencias de práctica o intervención deben ser tomadas solo como una opción para los procesos. Así lo expresó la supervisora de World Vision:

"Pues yo primero diría que ojalá no prevalezca, o sea yo valoro muy positiva esta experiencia y siento que se hizo un trabajo porque una disposición total ¿cierto?, pero yo creo que no, no debería ser lo normal, no debería ser ... que no deberíamos adaptarnos a esto." [Ent5-S02]

"(...) entonces uno puede utilizar muchas herramientas virtuales que te conectan con el otro que no está en tu aquí y ahora, y que puede ser efectiva la intervención en ese sentido. Pero eso no puede ser digamos... no puede ser la constante, puede ser una variable y puede ser una externalidad de la intervención, pero no puede ser la constante de la intervención del Trabajo Social." [Ent5-S02]

De igual forma, la supervisora de la ESE Ladera expresó que es poco deseable el uso de las TICS para desarrollar en su totalidad procesos de intervención y práctica en Trabajo Social:

"(...) no podríamos romantizar, eh, de pronto las cosas positivas que se hayan dado, eh, a través de las prácticas virtuales, eh, porque eso podría ser un arma de doble filo, eh, para los procesos de formación y para los procesos de intervención profesionales (...)" [Ent4-S01]

No obstante, el uso de las TICS en las experiencias de práctica fue una herramienta valiosa que permitió darle continuidad al proceso durante la situación de crisis por pandemia e incluso concluir la implementación de la propuesta que ya había iniciado en el caso de World Vision. Así que,

La mensajería instantánea, como recurso didáctico en el ámbito académico, es una valiosa herramienta que permite el tratamiento de aspectos puntuales, la exposición de instrucciones, la resolución puntual de inquietudes y además, admite el intercambio de aportes, acción que puede enriquecer aún más este espacio al contribuir a la generación y fortalecimiento de vínculos académicos entre los participantes, gracias a las posibilidades de encuentros significativos en términos de aprendizaje y reflexión. Estos vínculos por supuesto pueden llegar a facilitar la construcción conjunta de significados y el trabajo colaborativo, así como la conformación de comunidades académicas y de aprendizaje (Ceballos y Sánchez, 2010 en Martín & Trigueros, 2016, p.4)

En el caso de World Visión, las TICS permitieron mantener la comunicación fluida entre las practicantes, la supervisora y la profesional de campo. Así lo expresó la supervisora:

"Yo nunca lo consulté, pero digamos las dos estudiantes tuvieron muy buena disponibilidad y disposición para acercarse a estas herramientas y podernos comunicar." [Ent5-S02]

Además, permitió sostener las relaciones entre las voluntarias que participaron en los talleres facilitados por las practicantes,

"(...) es así y verlas pues así fuera de lejitos, como que le da a uno como que alegría verlas, así de lejos, de verlas que bueno, que uno las ve que están ahí, que no están enfermas, que no están metidas en un hospital, en una UCI, eso para mí es enseñanza porque nos tocó acostumbrarnos a algo que nunca estábamos enseñados y nunca pensamos que nos iba a suceder por lo de la pandemia, entonces verlas ahí me da un poco de alegría." [Ent6-V01]

Mientras que, para las practicantes de la ESE Ladera no fue posible mejorar la comunicación por medio de las TICS, sino que por el contrario afectó la relación de cercanía que tenían entre ellas y agudizó los problemas de comunicación que tenían con la profesional de campo. Así lo expresaron:

"Pues yo iba a decir que cuando llegó a la virtualidad yo sentí como que se derrumbó lo poco que teníamos, o sea respecto a todo a nuestra relación, a lo que ya les conté que veníamos trabajando, pues para mí fue demasiado negativo." [FTL-D]

"(...) digamos uno creería que de pronto este tipo de recursos lo que hacen es permitirte justamente tener una comunicación más inmediata poder tener respuestas, pero lo que vemos es que si hay una ruptura (risas), lo que hizo fue definitivamente ponerlas en polos completamente distintos en un escenario en el que se supone estábamos todos llamados a utilizar estas plataformas para no perder esa comunicación." [FTL-Cat]

Lo anterior, nos lleva a pensar en que el éxito de las TICS depende de su uso, porque si bien fueron muy útiles para actuar ante la crisis, también implicó cambios en la intimidad y cotidianidad de cada una de las participantes, debido a que los límites entre la vida personal y académica se volvieron difusos:

"Entonces luego, tuve que volver a vivir con mi familia y creo que ahí tuvo mayor incidencia y es que la virtualidad pues nos llegó a todos, no, por ejemplo, lo que acaba de pasar, que pasa el vecino con sus cosas haciendo bulla, o el vecino con su equipo o pasan vendiendo cosas, entonces es como que, eh, es que no sé cómo decirlo, pero como que ya lo íntimo no es tan íntimo porque se expone, si, en este caso pues ya fuesen a la organización, porque teníamos reuniones con las profesionales de campo o con la supervisora o con el voluntariado." [Ent2-P02]

También, implicó para algunas de las participantes la pérdida de concentración o reflexividad frente a la inmediatez que genera el uso de las TICS. En palabras de la supervisora de World Vision:

"(...) creo que sí fue una ganancia, pero me parece que fue una... es una ganancia y una pérdida a la vez, es este tema de revisar esta información al instante ¿no?, de que las estudiantes me mandaban las piezas por el WhatsApp y uno les decía "revisa esto, revisa esto" casi que en el momento mismo, pero se pierde digamos... se gana en esa comunicación tan directa, pero se pierde en concentración porque el docente tiene como 30 ventanas abiertas, llega el mensaje de WhatsApp de las estudiantes, uno después de que ya tiene las dos cositas azules... las dos pestañitas azules uno siente que tiene que responder, o sea, está como... me pasa a mí que digo "Ay yo leí esto y pues tengo que dar una respuesta porque están esperando una respuesta", entonces uno no tiene el tiempo del ejercicio reflexivo y lo que implica el pensamiento, que es un pensamiento reposado." [Ent5-S02]

"(...) pero por el otro también muy desgastante en términos de la concentración que demanda para un docente poder hacer una buena sugerencia, una adecuada sugerencia o ser pertinente en el comentario que uno va a hacer frente al color frente, frente a la forma, frente a la palabra que está bien o mal escrita, frente a la orientación, ehh... pedagógica que tienen las piezas comunicativas que las chicas estaban intentando transmitir con las voluntarias." [Ent5-S02]

Como se dijo al inicio de este apartado, el uso que se le dé a las herramientas tecnológicas debe considerar las condiciones y posibilidades concretas de la población para que sea una acción pertinente. En palabras de Martinic (2020),

El trabajo remoto y el uso de las nuevas tecnologías también ha caracterizado a parte importante del trabajo de profesionales en el campo de los servicios y políticas sociales. Asumiendo que existen fuertes desigualdades en el acceso, estas nuevas formas de comunicación y de interacción pueden contribuir a otros métodos de proporcionar bienes y servicios sociales (p. 14)

Acorde con lo planteado por el autor, la supervisora de práctica de World Vision enfatiza en la importancia de considerar la virtualidad como una variable útil para el Trabajo Social solo en la medida de las posibilidades de cada intervención, es decir, ocupándola siempre y cuando sea un recurso que fortalezca o aporte al proceso, no como el medio único para la intervención, porque debemos ser profesionales conscientes de las limitaciones de acceso a dispositivos electrónicos o conectividad a internet que puede tener gran parte de la población con la que trabajamos. Tal como lo dijo:

"(...) o sea, la intervención tiene que ver mucho con la, con el vínculo que tú logras generar con el otro, y ese vínculo parte también por la familiaridad que tenemos con estos aparatos, o sea, esto en últimas termina generando mucha desigualdad social es por el acceso que las personas pueden tener a los aparatos y pueden tener al recurso del internet, y muchas personas que no tienen estos aparatos, que no tienen estas conectividades son las personas que vienen en condiciones de mayor pobreza, en mayor vulneración y que son las poblaciones con las que digamos... nos comprometemos los Trabajadores Sociales a trabajar, entonces no podríamos digamos regularizar este asunto de la virtualidad como una práctica normal, constitutiva y tranquila en el Trabajo Social." [Ent5-S02]

"Sí yo creo que es relativizar esto chicas, yo creo que es importante relativizarlo y saber que hay un gran número de la población colombiana con la que nosotros trabajamos que no tienen ni los dispositivos, ni los medios de internet para conectarse, y que no podemos supeditar nuestra intervención a este tipo de situaciones, por más que la virtualidad se vaya a quedar en nuestras vidas ¿cierto? ... o sea, ya toca revisar en qué circunstancias, en qué contextos, con qué tipo de poblaciones, qué efectividad puede tener, cuáles son los límites y alcances de esto... seguirlo pensando, como un medio y no como un fin." [Ent5-S02]

Debido a lo anterior, una de las practicantes de World Vision resalta el compromiso, esfuerzo y dedicación de cada una de las voluntarias, porque pese a las dificultades para la conexión a internet y la reducción del número de participantes debido a esa misma dificultad, se logró culminar una intervención que resultó acertada para la población. Así lo expresó:

"Me sentía nerviosa, bueno, era volverlas a ver, habían caritas que no distinguíamos, también daba como, como pesar o lástima el hecho de que no se lograra llegar a tanta gente por el tema de los recursos, no, porque no todas tenían el computador o el celular o el acceso a internet, unas se conectaban con datos, entonces (Cat: desde los trabajos) desde los trabajos también se conectaban, entonces eso lo hacía mucho más significativo, entonces como ¡juemadre! como que vamos a ponerle más responsabilidad y como más amor a las cosas." [FTL-Cr]

Entre tanto, entendemos que a virtualidad aporta a los procesos de formación profesional porque es un recurso que facilita el manejo y organización de la información, además de que permite estar al día en la comprensión de las transformaciones sociales y nuevos escenarios de intervención (Gómez & Rodríguez, 2016). Al respecto la supervisora de la práctica de World Vision mencionó que:

"Yo creo que no deberíamos caer como en determinismos más bien relativizar estos asuntos de utilizar estas herramientas para hacer la intervención, y más en un mundo digital en el que ustedes están entrando (...)" [Ent5-S02]

"Porque si pensamos la virtualidad como un fin de nuestra intervención pues realmente estaríamos muy perdidos y decir que definitivamente no, que esto no es, pues tampoco creo que es... o sea, no es un asunto de extremos es un asunto de relativizar y saber leer muy bien los contextos, las poblaciones, los problemas que estamos interviniendo." [Ent5-S02]

6.2.7. Pertinencia de las formas de tejer las figuras en el telar de la práctica académica

En cuanto a la pertinencia de las acciones que las practicantes realizaron durante su proceso de práctica, cada una le otorgó una valoración o sentido de acuerdo con lo que experimentó. Por un lado, las practicantes de la ESE Ladera experimentaron la presión de cumplir con los acuerdos preestablecidos con la institución, aunque no pudieran implementar el proyecto elaborado. Puesto que, según el reglamento de práctica, las y los estudiantes

Deben asistir y cumplir con el Plan de trabajo pactado con el Centro de Práctica y el profesor de práctica, desarrollar los informes respectivos, diseñar, ejecutar y evaluar su plan de intervención -proyecto social- o según la dinámica de la práctica académica demostrar un proceso planeado, sistemático y con resultados en el tiempo fijado en el calendario académico de prácticas. (Bermúdez, & Velásquez, 2012, p.6)

Esta situación llevó a que las participantes le asignaran una valoración de desacierto a las actividades que realizaron durante su proceso, es decir, consideraron que podían realizar otras actividades que fueran acordes con la coyuntura que se estaba viviendo en ese momento. En palabras de la supervisora:

"Como que el sabor que me dejó la experiencia es como que, en últimas nos centramos en el proceso académico, entonces tratamos de sacarle el jugo a las condiciones que teníamos para que las estudiantes aprendieran lo que bien podían aprender, en lo que bien la institución les pudo dar y lo que bien yo les podía dar, eh, para que aprobarán la asignatura, para que tratáramos de cumplir unos objetivos, para que las estudiantes no se atrasen y para cumplir en últimas con un requisito, pero yo siento que en términos de lo que hubiéramos podido hacer y aprender como Trabajadoras Sociales en el marco de una pandemia en un hospital, nos perdimos esa oportunidad, nos perdimos esa oportunidad y yo no iba a darle vuelta de tuerca de eso pues, porque yo sentía que ya era como demasiado." [Ent4-S01]

Así mismo, expresaron valoraciones negativas frente a la falta de actividades de apoyo para realizar durante la presencialidad o virtualidad que contribuyeran a fortalecer su formación como Trabajadoras Sociales, por tanto, llegaron a sentir que su permanencia en la institución era infructuosa y sus aportes poco pertinentes o relevantes, debido a que no lograrían implementar nada de su proyecto. Algo similar plantea Aguayo (2006) cuando menciona que,

No es la naturaleza teórica y sistemática de los conocimientos ni la duración del período de aprendizaje de los alumnos o profesionales lo que permite definir con claridad lo que es una profesión y por tanto el estatus que ocupa en una sociedad, sino su capacidad de validación y legitimidad. (p. 106)

En palabras de las practicantes:

"¿Qué dificultades surgían de trabajar en estos espacios?... Pues creo que era no... que la dificultad, la mayor dificultad que yo veía como en este espacio como la de trabajar allá, la dificultad es que siento que me sentía muy inútil la verdad, a la hora de la práctica." [FTL-G]

"Otra cosa que nos ponía muy tristes era que no sabemos si eso que hicimos, eso tan chévere que entregamos al final se va a implementar en algún momento, o sea, nosotras no tenemos la certeza de si alguien más va a llegar, que creo que este semestre no hay practicantes allá en la ESE Ladera, si alguien más va a implementarlo a futuro, si eso le va a servir a alguien o si simplemente perdimos nuestro tiempo." [FTL-D]

También, las practicantes expresaron una valoración negativa frente a la estructuración de la práctica académica en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, específicamente al hecho de que en muchos centros de práctica las labores o funciones que las y los practicantes realizan no son remuneradas económicamente. Sin embargo, Ghiraldelli (2019) nos recuerda la importancia de no confundir el papel del practicante con el de profesional. En sus palabras,

Así, de acuerdo con Vasconcelos (2009), además de vender su fuerza de trabajo por bajo precio, los/las estudiantes en prácticas tienden a evaluar esta experiencia únicamente por el aspecto de ser económicamente ventajoso y relevante para el currículo, fragilizando y distorsionando la concepción formativa de la práctica supervisada. Por eso, según Baptista-Lewgoy (2009), la práctica supervisada no es un lugar donde el/la estudiante ejerce el papel de sustituto del profesional, sino un espacio en el que reafirma su formación, no en una condición de empleado/a, sino de estudiante en práctica. (p.47)

En concordancia, las practicantes de las dos instituciones consideran importante la delimitación clara de las funciones que se van a desempeñar, porque de lo contrario, puede conllevar confusiones frente a su papel, pueden configurarse relaciones de poder o sobrecargas que obstaculizan el aprendizaje e implican vulneraciones y explotación o, por el contrario, negligencia o desinterés hacia el proceso de formación que la institución lidera. Así lo expresaron:

"(...) si es que yo creo que al ser un centro que por primera vez iba a tener Trabajadores Sociales, entonces quién sabe cómo fueron esos arreglos o esos acuerdos que hicieron entre instituciones o entre el coordinador de práctica y la profesional de campo encargado o encargada de decir... bueno como imaginarios me imagino yo, las expectativas que tenía el centro como para decir "Ay sí, traigan a los practicantes", porque a veces y se asume que practicantes igual a profesionales, entonces están en la capacidad de hacer todo, pero aun así sin pago y sin condiciones y etc., no" [FTL-Cr]

"Eh, lo que les quería decir es que siento que lo que nosotras vivimos en la práctica creo que también evidencia un poco la lógica con la que se vive la práctica y es que finalmente lo que terminamos haciendo es ir a ser mano de obra gratuita prácticamente para las instituciones, porque eso fue lo que pasó en nuestro proceso, es vayan y terminen un compromiso que ustedes tienen que cumplir y nosotras y todo lo que estábamos viviendo, las dificultades económicas, familiares, emocionales y de todas, estábamos ahí dando todo para, como para terminar un proceso y se supone que la razón de ser de la práctica es que nosotras fortalezcamos nuestra formación." [FTL-A]

Ante la propuesta de intervención realizada por las practicantes de World Vision, su pertinencia se refleja en las valoraciones que hacen las personas participantes, lo cual concuerda con los

planteamientos de Martinic (2020), al sugerir que, ante situaciones de crisis como la pandemia, las respuestas institucionales deben estar orientadas a enfrentar las problemáticas de forma acertada y empática y no mecánica o estandarizada. Frente a esto la supervisora de práctica de World Vision hizo la siguiente valoración:

"O sea... cuando los procesos se hacen sin sentido y se hacen sólo por cumplir el requisito institucional, yo creo que no se logra nada y no tiene que ver con la virtualidad o la presencialidad. Yo creo que tiene que ver más con el sentido que tienen los procesos de intervención para los actores que están en proceso mismo de la intervención, y nosotros logramos una... o sea hubo un momento donde había una vibración de todos los actores frente al mismo proceso, o sea yo sentí a las voluntarias conectadas, al profesional de campo conectado, a las estudiantes conectadas y a la supervisora conectada, teníamos un horizonte de sentido y creo que todos los actores de la práctica compartíamos de horizonte de sentido, y simplemente nos dispusimos por los medios virtuales para que fuera posible ese horizonte de sentido." [Ent5-S02]

En definitiva, las y los profesionales le otorgamos una intención a lo que hacemos más allá de los condicionamientos institucionales puesto que al no ser procesos aislados de un contexto y una población, las propuestas están interpeladas tanto por las lecturas profesionales, las institucionales y las colectivas. Lo anterior permite establecer un sentido colectivo, una mediación de interés y una clarificación de las metas comunes y las intenciones de cada una de las partes vinculadas. En palabras de Estrada (2011), "(...) toda interpretación como toda experiencia que se realiza es una acción social y política situada, en sentido estricto toda acción social es una acción política, por lo tanto hay que destacar que todo diálogo tiene siempre un significado social." (p.50).

Precisamente, las practicantes de World Vision tuvieron en cuenta sus intereses e intenciones y las necesidades particulares de la población al momento de diseñar su proyecto, es decir, conjugaron sus intereses con lo que Galeano, Rosero & Velásquez (2011) denominan el conocimiento en la acción, el cual

tiene que ver con un acercamiento a las realidades particulares para conocer las lógicas de ese contexto específico; en esta medida implica que el [o la] estudiante pueda preguntarse sobre esa realidad y reconocer sus lógicas, sus narraciones y sus condiciones. Implica además que el [o la] estudiante desarrolle su capacidad de observación, de investigación y asombro, y que incluso pueda tomar decisiones sobre dicha experiencia (...) (p.7)

Por lo que se refiere a sus intereses e intenciones, las practicantes mencionaron que tuvieron en cuenta las expectativas generadas en la población al iniciar el proceso, es decir, por el compromiso y la receptividad de las personas. Además, se propusieron trabajar desde los elementos simbólicos y cercanos a las y los participantes para que la intervención profesional trascendiera en la medida en que se construyeran representaciones conjuntas sobre un tema puntual,

"Ya había algo que ellas se habían imaginado entonces como que también no era sólo una responsabilidad de nosotras continuar nuestra práctica por continuarla sino con ellas." [FTL-Cat]

"(...) estábamos en el cierre que también lo tratamos de hacer simbólico tanto el inicio como el cierre le dimos como es el lugar de lo simbólico para que fuera algo significativo, como un proceso de transformación para ellas desde cómo llegaban, con qué se iban, y se hizo, no sé si Cata escogió esa foto la de la mariposa." [FTL-Cr]

Ahora veamos, las valoraciones de las voluntarias sobre la intervención realizada por las practicantes de World Vision, son de satisfacción, especialmente frente a los temas abordados y la metodología utilizada en los talleres:

"(...) es una reflexión bonita conocer niñas tan bonitas como ustedes y que nos dedicaran tanto tiempo a nosotras y que nos entendieran y que nos trajeran temas muy interesantes y buenos, que una a veces como que ni sabía que existían y traernos artículos, leyes y explicarnos así como lo hacen ustedes, como desglosarle a uno bien las cosas, esa es mi reflexión." [Ent6-V01]

"(...) y estos temas son muy buenos aprenderlos cuando vienen ustedes y nos dan esos temas, como que nos dan esas pautas." [Ent6-V01]

"(...) abirme y tener la confianza de hablar, entonces en esos talleres, eh, me dieron como la confianza de a veces de expresar lo que yo sentía." [Ent6-V01]

"(...) entonces me dieron la confianza como de hablar y expresarme en cada taller." [Ent6-V01]

Además, la voluntaria plantea otros temas que considera relevantes para abordar en futuras intervenciones debido a su pertinencia para la comunidad, lo cual puede reflejar que valoran como oportunas y útiles las intervenciones de Trabajo Social para abordar diferentes temas de interés y situaciones sociales que se presentan como problemáticas en sus territorios,

"(...) entonces sería un tema muy interesante que nos dieran ese, esas capacitaciones, o nos dieran pautas de cómo sentirnos bien, porque no creas que uno como cuidadora a veces se cansa y se estresa porque uno lleva unas cargas muy grandes encima cuidando personas así, ese sería un buen punto (...)" [Ent6-V01]

"(...) ese sería otro tema muy interesante en tratar, porque he visto muchos casos por aquí en temas de salud mental." [Ent6-V01]

"(...) eso es, como incluir derechos humanos, que nos traten muchos temas así, de muchos derechos humanos, que los migrantes y toda esta cuestión, sería muy interesante." [Ent6-V01]

En síntesis, las practicantes de World Vision tienen una valoración positiva de la intervención que realizaron durante su proceso de práctica académica a partir de la pertinencia de las acciones expresada por la población en los momentos de evaluación. En ese sentido, destacamos la importancia de realizar constantemente acciones para evaluar porque es una,

Operación continua, sistemática, flexible y funcional, que al integrarse al proceso de intervención profesional, señala en qué medida se responde a los problemas sobre los cuales interviene y se logran los objetivos y las metas; describiendo y analizando las formas de trabajo, los métodos y técnicas utilizadas y las causas principales de logros y fracasos. (Tobón, 1986 en Fernández, 2017, p.1)

En palabras de una de las practicantes:

"De esa foto recuerdo eso, como que estaba súper contenta del cierre, ya no estaba nerviosa como estaba al inicio, no, ya era como bueno, lo hicimos, lo hicimos bien, cumplimos, era como una satisfacción, no, y que además fue eso, como que fue un buen proceso." [FTL-Cr]

En este punto consideramos importante mencionar que las practicantes de World Vision expresaron valoraciones negativas frente a los procesos burocráticos o administrativos que tuvieron que atravesar durante toda la experiencia, es decir, frente a

procesos de gestión, negociación, formalización y seguimiento de dicha relación. Las mediaciones de tipo administrativo pasan por la oficina jurídica de las universidades, o la instancia correspondiente para estos fines, por el centro de práctica y por las demás instancias que la normativa requiera o disponga para ello. Es decir, aquí se reconoce el lugar sustancial de la gestión desarrollada desde la Escuela de Trabajo Social – Coordinación de Práctica y el desarrollo cotidiano de la práctica a partir de las interacciones construidas entre el coordinador, el estudiante en práctica y el supervisor. (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.8)

Al respecto las practicantes mencionaron que valoran como negligente el manejo o las acciones administrativas que se tomaron frente a su proceso de práctica en el marco de la coyuntura dado que, esperaban encontrar alguna certeza desde la institucionalidad para continuar con sus procesos en medio de la crisis:

"Todo el proceso administrativo y burocrático creo que fue una gran dificultad en todo el proceso de práctica, antes, durante, presencialidad, virtualidad, pandemia, bueno, en fin, creo que fue una gran dificultad (...)" [FTL-Cr]

"Digamos que si hubo unos procesos burocráticos que hicieron que eso fuera un poco más lento pero en última se dio, sí, entonces, quizá un poco lo tortuoso sí fue eso, como los procesos administrativos y burocráticos por los que tuvimos que pasar, um, por un poco de negligencia también, administrativa, entonces eso a mí sí me generaba muchísima molestia, me sigue generando molestia, porque nosotros pudimos haber terminado nuestro proceso de práctica antes, y no llevarlo hasta un año que fue básicamente su duración con pausa y todo, entonces creo que eso fue como lo más, como incómodo en ese tránsito, no, y que también digamos esa negligencia también se dio porque ya estábamos de forma virtual no sólo en nosotros en nuestro proceso de prácticas, sino también todos los procesos administrativos dentro de la universidad, con la organización, ya todos se manejaba de manera virtual, entonces creo que eso es lo que catalogaría como que no, que no me gusto, o si no lo veo como con buenos ojos, creo que eso fue como lo peorcito (...)" [Ent2-P02]

6.2.8. Las manos que tejieron las figuras

Otro punto relevante durante las experiencias de prácticas académicas fue el trabajo en equipo. Tanto las practicantes de la ESE Ladera como de World Vision destacan que las relaciones entre ellas fue un aspecto positivo que permitió que las experiencias fueran más amenas, especialmente durante la crisis por la pandemia. Un elemento importante que se destacó dentro del trabajo en equipo fue la comunicación clara entre ellas. En el caso de la práctica de la ESE Ladera, las practicantes mencionaron que, a pesar del escenario de práctica virtual, lograron gestar interacciones cercanas en las que incluso surgió la amistad, esto debido a la capacidad de escucha y empatía que les permitió encontrar alternativas conjuntas en las situaciones difíciles. En otras palabras, las practicantes les dan valoraciones positivas a las relaciones establecidas entre ellas:

"Uff... Creo que fue un apoyo entre amigas, creo que eso realmente lo que hizo que saliera a flote el proceso de práctica porque pues mis dos compañeras con las que estaba viviendo el proceso sentíamos la misma frustración, la misma angustia... y finalmente esos momentos de desahogarnos como que terminamos diciendo "Listo estamos llevadas pero nosotras podemos", así que terminábamos dándonos apoyo en medio de lo que no entendíamos de cómo hacerlo, porque todas nos sentíamos terrible, todas estábamos mal... pero

allí estábamos como dándonos soporte en lo que podíamos, entonces creo que finalmente eso fue lo que hizo que saliera a flote, no me imagino haber vivido ese proceso estando sola, creo que ahí hubiera desistido muy pronto porque no... no lo habría soportado. La verdad lo que hizo que fuera medianamente ameno fueron mis compañeras." [Ent1-P01]

"(...) pues en ese momento de práctica el conectarnos por una llamada para distribuirnos unas tareas y hablar de esas tareas, para hablar de la frustración, para hablar lo que pasaba, también fue como algo de desahogo pues para todo lo que podría estar pasando también en ese encierro, entonces aunque la relación cambió pues yo creo que ese..., la interacción que teníamos al hablar, al expresar esos sentimientos negativos, esas frustraciones eso, también yo creo que fortaleció la relación de otras maneras y pues también fue chévere al menos conectarnos para hablar de lo triste de la situación." [FTL-G]

De igual forma, una de las practicantes de la ESE Ladera expresó una valoración positiva frente al apoyo recibido por parte de sus compañeras puesto que le permitió transformar algunas inseguridades y potenciar habilidades,

"(...) tengo un equipo con el que me siento apoyada, eh, con el cual sé que podemos sacar adelante este proceso y son empáticas, son, como que me recibieron muy bien y como que intentaban como que bueno, que no estás sola, sabes que puedes hablar con nosotras, si te sentís así habla, por favor, expresa, entonces como que llegaba con muchísimas inseguridades pero el proceso de la práctica y mi equipo de compañeras de práctica me permitieron ganar mucho más, como que dejar esa inseguridad de lado, tener en cuenta que no estoy sola, es un proceso grupal, es un proceso que es colectivo, darte cuenta de que no sos un robot, que puedes expresar, que puedes hablar y que esto lo vamos a sacar o lo vamos a sacar." [Ent3-P03]

Igualmente, las practicantes de World Vision manifestaron que gracias a las relaciones y afinidades previas que habían creado entre ellas, sentían tranquilidad para enfrentar el proceso de práctica. Por lo que el reconocimiento de las habilidades o cualidades de las y los compañeros permite que se genere una mejor disposición y articulación para cumplir con las funciones y actividades de la práctica. Así lo expresó una de ellas:

"Creo que una de las cosas que me agradaba era saber quiénes conformaban como mi equipo de práctica, porque pues ya había tenido la oportunidad de trabajar académicamente con ambos, entonces sabía cómo que no iba a ser como una lucha o que eso me iba a representar una dificultad sino que eso sería como una de las cosas o aportes que tendría el proceso de práctica, ya que también nos mencionaban pues por la experiencia de otros compañeros que y también los mismos docentes, que el proceso de práctica pues genera mucha frustración, hay dificultades, entonces como que esa sea una menos representa como una especie de alivio y así lo sentí yo, como que bueno, conozco, sé con quiénes voy a trabajar y sé que haremos lo posible por hacer esto bien." [FTL-Cr]

También, una de las practicantes mencionó que la cordialidad y el buen trato que se dieron en el marco de la práctica la llevó a otorgarle una valoración de importancia a la relación establecida con su compañera y demás participantes del proceso, por lo que al cierre presencial del proceso se sintió feliz de volver a verlas:

"(...) observo a todas las personas que fueron significativas en mi proceso de práctica." [FTL-Cat]

"(...) entonces creo que las relaciones en esa foto eran como de cordialidad, también como de emoción de vernos y sí, fue muy bonito." [FTL-Cat]

De manera que, las buenas relaciones en los equipos de practicantes permitieron fortalecer aspectos personales y darle continuidad a los procesos de práctica a pesar de todas las dificultades que experimentaron. Es decir, un buen trabajo en equipo permite "abordar problemas que requieren de una dinámica especial, caracterizada por la acción combinada de varias personas poseedoras de conocimientos particulares que se articulan en un proceso de trabajo tendiente a la ejecución de tareas para alcanzar una meta u objetivo" (Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño, s.f., p.1). En palabras de una de las practicantes de la ESE Ladera:

"(...) pues en el equipo de trabajo con las compañeras, realmente creo que, pues que ya, inicialmente siempre hablábamos de, siempre hubo como mucho espacio al diálogo entre todas tres, para resolver como inicialmente si teníamos situaciones personales hablarlas, desahogarnos, entonces en esa parte creo que hubo mucha fluidez por parte de las tres y esa fluidez como entre las tres nos permitió tener una muy buena relación, entonces esa relación pues nos permitió trabajar bien, distribuirnos tareas, eh, entregarlas cuando debíamos entregarlas, eh, y estar como en un proceso constante de hacer y distribuir las tareas, y estar haciendo y haciendo, haciendo, entonces por parte del equipo fue muy chévere trabajar con Danny, con Danyi." [Ent3-P03]

6.2.9. Figuras entrelazadas frente a la supervisión en las experiencias de práctica académica

Durante las experiencias de práctica académica, las practicantes cuentan con la guía de un o una docente que toma el papel de supervisora o supervisor del proceso, generalmente, se establece una relación más cercana que con los estudiantes de otro tipo de asignatura puesto que es un acompañamiento más personalizado en el que se tienen en cuenta los aspectos emocionales que puedan afectar la intervención que las y los estudiantes deben realizar durante su práctica. Al respecto, la supervisora de la experiencia en World Vision manifestó que:

"O sea la práctica académica si bien es una asignatura de la malla curricular que cursan las estudiantes, es una asignatura que tiene unas especificidades en las particularidades que la hacen única ¿cierto?, establecen un vínculo mucho más estrecho con quién será su supervisor o su profesor de prácticas." [Ent5-S02]

Entonces, se pretende que desde esa relación cercana que se establece en los espacios de supervisión, el o la docente debería promover la autonomía de las y los practicantes por medio de la generación de confianza frente a los aportes, ideas y decisiones que ellos y ellas tomen frente a su práctica. De acuerdo con Arancibia (2011),

Dado el lugar que cada actor (docente- estudiante) ocupa en la relación pedagógica y las formas en que cada uno actúa respecto de la misma (...) se torna central el trabajar la autonomía de [las y] los estudiantes, esto es su reconocimiento como sujeto cognoscente y con palabra, así como su capacidad de poner en cuestión por sí mismo la realidad y la acción profesional. (p.17)

Frente a esto, la supervisora de práctica de World Vision valora de manera negativa las experiencias de práctica en donde la confianza y el respeto entre practicantes y docente no priman en la relación,

"O sea yo partir de la base de tener que llamar al centro de práctica para saber si las estudiantes fueron o no fueron, si estuvieron, si hicieron, si desarrollaron el taller, si no lo desarrollaron... eso de estar allí como encima llamando, preguntando... pues me parece muy terrible y también me parece muy terrible el supervisor

que se le desaparece al estudiante y cuando tiene pactados horarios de supervisión no asiste o cancela, o no está o no prepara el espacio de la supervisión." [Ent5-S02]

Por otra parte, durante la experiencia en la ESE Ladera se presentaron algunas dificultades en el espacio de supervisión que afectaron negativamente el desarrollo de la práctica, la construcción de confianza y autonomía de las practicantes y la adquisición de habilidades. Además, influyó en la valoración que las participantes tienen sobre la experiencia. Siguiendo a Sánchez & Escobar (2005), el o la profesional y docente que supervisen los procesos de practica deben contar con ciertas habilidades que permitan el desarrollo ameno de toda la experiencia y contribuyan a la formación de las y los estudiantes. Concretamente, las practicantes manifestaron sentimientos de frustración y agotamiento en el espacio de supervisión debido a que las orientaciones de la docente no eran claras o se contradecían en los diferentes encuentros,

"Bueno, eh, pues, yo creo que a veces era que, que la profe como que nos daba como las correcciones sobre algo pero eso ya lo teníamos y no se entendía bien entonces qué era lo que ella quería, porque por, eh, no sé, creo que eso nos llegó como a frustrar muchas veces porque realmente sentíamos que trabajábamos como doble sobre algo que solamente era algo muy simple, entonces ese doble trabajo nos agotaba porque pues aparte de que debíamos adelantar en un informe, debíamos adelantar en otra cosa y debíamos adelantar en otra cosa que se pedía en la práctica, entonces eso era un poquito, eh no sé, creo que agotaba un poco porque como que siempre estábamos las tres dispuestas con una muy buena actitud para la realización de las cosas, pero a veces después de los encuentros con la supervisora como que nos golpea un poco porque como que sí, llegábamos y adelantábamos las cosas pero como que no, "a eso le falta esto", no sé, "le falta esto otro", y como que eso era como que nos frustra un poco." [Ent3-P03]

De igual modo, las practicantes expresaron que la relación intermitente con la profesional de campo no permitía una adecuada orientación porque la comunicación era esporádica, aún más durante el periodo de práctica virtual, incluso, llegando a transcurrir meses sin su comunicación. Esta situación generó sentimientos de incertidumbre y desorientación en las practicantes. Por tanto, podríamos decir que el acompañamiento de la profesional de campo no cumplió con su finalidad en el proceso de formación de las estudiantes, ya que según Ghiraldelli (2019)

La supervisión se entiende como un contenido formativo de capacitación que se basa en los fundamentos teóricos-metodológicos-éticos y en las experiencias de los/las profesionales resultantes de la relación entre instituciones de enseñanza y espacios ocupacionales de trabajo de los/las asistentes sociales. El proceso de supervisión de prácticas ocurre simultáneamente en las instituciones de enseñanza y se llama supervisión académica y en los espacios laborales de los/las asistentes sociales, llamada supervisión de campo. (p.41)

Así lo expresaron las practicantes:

"Y nosotras teníamos esa expectativa de conocer primero, pero conocer era muy difícil porque no sabía lo que decía Danyi, no había un ejemplo, no había un espacio donde ya dijéramos ahh esto es lo que hay, la profesional de campo estaba todo el tiempo ocupada, entonces como que nosotras nos sentíamos muy en el aire y sentíamos que tampoco teníamos que ser...como tan... como imponernos y decir vamos a hacer esto y esto, porque igual de eso no se trataba, se supone que íbamos era a apoyar algunas cosas, y al final era como que "no, es que ustedes tienen que hacerlo", pero Alejandra como que desde la supervisión era "pero con cuidado", entonces nosotras nos sentíamos como que ¿para dónde pegamos?, porque aquí es una cosa y por ahí es otra cosa. Entonces eso siempre fue muy difícil y siempre nos costó mediar muchísimo porque nunca logramos encontrar un punto medio entre lo que un lado nos decía hacer y el otro nos decía hacer." [FTL-A]

"(...) yo creo que fue como literal, como que Eliana ya no nos respondía y se sentía un abandono total de todo, entonces creo que para mí fue algo re triste, pues re maluco porque ya veníamos como de un proceso ahí más o menos intermitente con la práctica, de como que bueno, al menos con estos medios vamos a conectarnos un poquito más y luego la profesional se desaparece." [FTL-G]

"(...) nosotras como estudiantes estábamos muy agotadas de lo que estábamos viviendo, de sentirnos solas en ese proceso y de sentir que como que estamos trabajando sobre la nada." [Ent1-P01]

6.2.10. Figuras disruptivas en el tejido de las experiencias de práctica académica

Como lo hemos venido planteando, las experiencias de práctica académica en World Vision y la ESE Ladera estuvieron atravesadas por diferentes situaciones que han generado múltiples valoraciones y emociones en cada una de las participantes. En este punto consideramos pertinente abordar las valoraciones que las practicantes construyeron sobre algunos momentos que hicieron ruptura con su formación previa. Desde la perspectiva de Galeano, Rosero & Velásquez (2011),

El proceso de aprendizaje acumulado durante la formación del estudiante hace del tiempo-espacio de la práctica académica un escenario de tensión constante que, como se mencionó anteriormente, permite un aprendizaje problémico frente a la madurez y formación alcanzada para asumir la vida profesional y las demandas de la intervención en la realidad social. Es en esta tensión en la que aflora el replanteamiento del estudiante sobre los cuestionamientos a la formación recibida, en la idea del deber ser o de ideales difíciles de llevar a la realidad, una realidad que tiende a ser cada vez más compleja, en la que el ser profesional hace interpretaciones, inferencias e intervenciones de manera construida y configurada con el acompañamiento que le proporciona el proceso formativo. (p.11)

En coherencia con ese planteamiento, una de las practicantes comentó su cuestionamiento frente a las contradicciones que vivió en su práctica académica respecto de lo aprendido a lo largo de su formación. Puntualmente manifestó una valoración negativa hacia la falta de conocimiento situado para desarrollar la propuesta de intervención, ya que previamente había interiorizado la premisa de que para elaborar proyectos pertinentes y acertado, es de vital importancia conocer las condiciones y necesidades concretas de la población. En sus palabras:

"Además que se siente como una contradicción directa con lo que nos enseñaron, con lo que aprendimos que deberíamos hacer y es que ¿cómo vamos a hacer, cómo desde el escritorio vamos a organizar algo supuestamente para la población sin conocerla? eso hace que de entrada lo sintiéramos como una contradicción enorme porque era pensarnos sobre lo que no conocemos, entonces terminamos haciendo lo que criticamos y es decir "vení, esto que está aquí planteado está totalmente descontextualizado de las personas para quienes va a ser y con quién se va a trabajar." [FTL-A]

Otro cuestionamiento de las practicantes tiene que ver con el reconocimiento de la profesión desde las experiencias de práctica, es decir, las practicantes de la ESE Ladera consideran que su experiencia no contribuyó a otorgarle un lugar a la profesión en la institución porque en ocasiones se desvalorizaba el trabajo que ellas podían aportar a la institución. Esta situación las confrontaba porque aprendieron durante su formación que el lugar de las y los profesionales pasa por la autopercepción y por la manera en la que nos presentamos ante otros profesionales e instituciones. Así lo expresó una de las practicantes:

"(...) creo que la práctica hizo que me cuestionara muchísimo eso porque venimos hablando de la importancia de reivindicar nuestra disciplina de decir "lo que nosotros hacemos es valioso", pero ni siquiera sentí que los profesores, la supervisora, les dieran ese valor a nosotros mismos como practicantes con lo que podíamos llegar a hacer, a aportar en una institución, sino que siempre nos ubicaban como que nos estaban haciendo un favor." [Ent1-P01]

Por otra parte, las practicantes de World Vision mencionaron que al llegar a la práctica académica en esa institución sintieron inseguridades de sus conocimientos en el campo de intervención comunitario pues a lo largo de su formación no se habían orientado hacia ese campo. Esta situación se pudo dar así porque el escenario de práctica es, en parte, una transición a la vida laboral que implica llevar a la acción los conocimientos teóricos previamente aprendidos, los cuales se pueden ver desbordados por la realidad social. Algo similar plantean Medrano & Olaz (2008) en Sibrián (2017) respecto a "El proceso de transición de educación media a la universitaria no es un proceso fácil para el estudiante, ya que representa una etapa de desapego o de separación de un mundo conocido a un nuevo mundo tanto académico como social" (p.27). En palabras de la practicante:

"No, sentía mucho miedo, inseguridad, sentía que no sabía nada, o sea, así como que se me olvidó todo lo que los semestres que he hecho, así me sentía, como que no, no he aprendido nada, no sé nada, así, por un momento sentía mucha angustia, demasiada angustia, sin embargo, si me sentía como que bueno, yo sí sé, no mucho pero sé (risas)." [Ent2-P02]

"Pero como, eh, me correspondió en un campo comunitario sí sentía como que esos nervios, esa inseguridad un poco más latente." [Ent2-P02]

También, es preciso mencionar que las experiencias de práctica ocuparon un lugar central en la vida de las practicantes, sin embargo, en ocasiones llegaba a saturarlas porque no sólo debían atender las responsabilidades del centro de práctica sino también las de sus demás asignaturas y sus vidas personales y familiares. Teniendo en cuenta que el reglamento de práctica contempla la realización de actividades derivadas del proceso fuera del horario establecido, pero no considera las demás ocupaciones y responsabilidades de las y los estudiantes, se ratifica que ellos y ellas están expuestos a una alta carga académica durante el periodo que dura la práctica. Se debe aclarar que la Escuela dispuso antes y al inicio del proceso, los Talleres de Transición Emocional¹², sin embargo, con la llegada de la crisis por la pandemia, los talleres fueron suspendidos. Un ejemplo de la relevancia de la práctica en la vida de las estudiantes lo aporta una de las practicantes de World Vision cuando menciona que:

"Hacer como eso, pero sí creo que el lugar fue ese, como darle una prioridad, que era algo importante, eh, no, la vida básicamente versa sobre la práctica, estoy en el proceso de práctica, uno a todo el mundo le cuenta qué está haciendo, cómo lo está haciendo, le da peso a eso, no, de tal hora a tal hora estoy ocupada, o pide por favor que hagan silencio, así." [Ent2-P02]

Así mismo, dos practicantes de la ESE Ladera expresaron que incluso antes de la crisis por la pandemia, se sentían cansadas y saturadas de la carga que implicaban las tareas de la práctica

¹² Según la Coordinación de Práctica, corresponde a un espacio creado desde el Programa de Formación Integral a Estudiantes de Trabajo Social para los y las estudiantes en práctica, en pro de su auto cuidado ante los cambios y demandas que esta genera.

académica en sus vidas, principalmente porque las dificultades en la comunicación con la supervisora les generaba una sobrecarga de tareas. Así lo manifestaron:

"A veces estábamos tan agotadas, como que..., pero apenas usted (refiriéndose a la supervisora) pedía tres cosas y aparecen diez (risas)" [Ent3-P03]

"Y yo recuerdo que yo les decía que nos van a encerrar, y yo estaba super feliz porque sentía que era un descanso, o sea, yo sentía que necesitaba descansar de la práctica un ratico, porque me sentía súper saturada porque lo que les decía, ese choque con Alejandra y como de que si se va a dar pero no, pero que por aquí estamos bien, pero luego Alejandra como que nos devuelve." [FTL-D]

6.2.11. Figuras en el tejido que representan la identidad profesional

En relación con la configuración de la identidad profesional, las practicantes de las dos instituciones mencionaron valoraciones positivas sobre el aporte que las experiencias de práctica le hicieron a ese proceso personal. En ese sentido, se reafirma que con la práctica académica “se avanza en la configuración de la madurez profesional, la seguridad, la identidad y el carácter de lo que será ese futuro trabajador social” (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011, p.10). Un ejemplo de lo anterior nos lo brinda una de las practicantes de World Vision cuando menciona que la experiencia le permitió perfilar sus intereses profesionales,

"Me paso que hice consciente digamos ya, a qué rama o por qué especificidad del Trabajo Social me quiero ir, y tiene que ver con la infancia, o sea, definitivamente creo que eso fue como, como lo mejor que me pasó, porque yo decía siempre como que no, yo después miro que quiero, no me motiva nada, no sé, eh, digamos del campo comunitario me ha parecido muy interesante, no como tal lo familiar y la intervención con familias un poco más individual, no sé si me hago entender, sino más bien como lo que tiene que ver ya con lo comunitario, con las políticas públicas, pero ya sé que las quiero enfocar a infancia." [Ent2-P02]

Igualmente, las practicantes de la ESE Ladera manifestaron que la experiencia de práctica contribuyó a la construcción de su identidad profesional, pero no de manera definitiva sino como un aporte más a todos los elementos que les ha ofrecido la formación profesional, sus intereses y afinidades particulares, e incluso, su historia de vida. En otras palabras, consideran que la consolidación de la identidad profesional es un proceso continuo en el que se conjugan muchos elementos personales y académicos. Así lo expresaron:

"Pues es que yo creo que la constitución de la identidad profesional es un continuo, entonces creo que no solamente en el proceso de la práctica, sino que, eh, todos los niveles de todos los semestres me han permitido como construir partecitas y la práctica como que puso más granitos de arena en ese proceso." [Ent3-P03]

"A partir del proceso de práctica puedo decir que no quiero trabajar en salud (risas) como Trabajadora Social, es algo que me quedó claro y creo que volvió a reafirmar el interés que siempre he tenido por trabajar con mujeres y con niños, creo que eso es algo que... como que sentí como más afianzado al inicio del proceso de práctica cuando en medio de todas las opciones que habían, era el tema o la población que más me seguía interesando, pero pues es algo que ya venía desde antes y que se relaciona muchísimo con mi historia de vida, entonces no es que únicamente haya aportado mi práctica, la práctica me dejó pensar que el Trabajo Social en Salud no es lo que pensaba y que realmente no me gustaría dedicarme al 100% de eso." [Ent1-P01]

Por otra parte, una de las practicantes de la ESE Ladera destaca algunas cualidades de sus compañeras de práctica que, a su parecer, hicieron posible la culminación del proceso. Con esto, se evidencia que las características de personalidad de cada una de las practicantes son parte constitutiva de la intervención, fundamentalmente porque son el pilar de su identidad profesional. A partir de esto es que Ayala (2009) plantea que, “Trabajo Social está relacionado con afianzar la identidad profesional, descubrir que el principal instrumento de la intervención es el sí mismo, la propia personalidad, que significa trabajar sobre procesos de autorreflexión y construcción de criterio (...)” (p.64). En palabras de la practicante:

"Pues en una creo que tiene un entusiasmo y una esperanza que yo no logro comprender, que para cualquier situación logre cualquier cosa positiva por muy chiquita que sea (risas)...y eso creo que al principio aunque era muy difícil de tramitarlo, terminó siendo una cualidad muy interesante que le dio el toque, que nos permitió apoyarnos muchísimo en este proceso, porque a veces uno se hundía en la angustia, en la tristeza y esas palabras...así fueran unas esperanzas totalmente descontextualizadas terminaban ayudando un poco. Y por otro lado, mi otra compañera creo que es una mujer supremamente organizada y capaz de todo, o sea ella hasta me organizaba mi mente sin darse cuenta, entonces creo que eso me direccionaba en todos los ámbitos de mi vida (risas), literalmente hasta para sentir el horario de "a esa hora tenemos reunión", creo que su orden es la cualidad más maravillosa del mundo porque literal te digo me organizaba la mente, yo creo que ella ni siquiera lo dimensiona, entonces creo que sin ellas dos no habría sido posible terminar eso."
[Ent1-P01]

6.3. Retos en las experiencias de práctica académica en la ESE Ladera y World Vision

6.3.1. La práctica académica un tejido de retos por desanudar

Por lo que se refiere a los retos sorteados durante el desarrollo de estas dos experiencias de práctica académica, cabe mencionar que han constituido la naturaleza misma del proceso, dado que no fue fácil culminarlo en el marco de unas condiciones atípicas y poco profundizadas para la formación académica de Trabajo Social. Es decir, si bien actualmente la lectura de las personas participantes sobre haber realizado su práctica en la pandemia y por medio de lo virtualidad, ha cobrado un sentido transformador puesto que se concibe como un logro la culminación de ambas prácticas, es importante referirnos a aquellas situaciones difíciles que condicionaron de una u otra manera estas experiencias. Por lo que aquí mencionaremos aquellos obstáculos superados que corresponden a generalidades de las prácticas, pero también a las particularidades derivadas del carácter institucional y por supuesto el escenario virtual como factor transversal. Como ya se ha mencionado, comprendemos que la práctica no es un escenario armónico donde se dan las cosas por sentado, sino que por el contrario implica confrontación, cuestionamientos y reflexividad ante los contextos y las acciones profesionales (Galeano, Rosero & Velásquez, 2011). Y en ese sentido es pertinente referir los retos de la práctica y cómo las personas implicadas lograron superarlos.

- **Nudos en el tejido por el impacto de la pandemia.**

A condición de las nuevas dinámicas sociales generadas durante la contingencia sanitaria por Covid 19, las practicantes de ambos centros vieron supeditadas sus acciones en campo a una

reinención de las propuestas en las que habían trabajado durante todo un primer nivel de práctica que tuvo la presencialidad como escenario. Esto significó, que para un segundo momento sus acciones debieron ser orientadas a las demandas inmediatas de los centros de práctica, la academia e incluso las suyas propias, dado que la cotidianidad para todas las personas fue transformada por lo que en su quehacer profesional debieron incorporar las nuevas características del contexto; lo cual sin duda demuestra que es clave para las y los profesionales de las áreas humanas analizar, pensar, proponer y actuar frente a los continuos cambios sociales que van influyendo en las maneras de intervenir. Recordando en este punto que “(...) la intervención incluye el proceso metodológico, entendido como expresión dinámica de secuencias, que genera retos en la profesión. Convoca a contextualizar el ejercicio profesional; el contexto configura la intervención, es mediador para entender lo social.” (Ayala, 2009, p.64)

En relación con ello, las practicantes de ambos centros modificaron sus propuestas apelando por comprender el contexto que se había reconfigurado en torno a las nuevas dinámicas sociales. Una de las practicantes de World Vision manifestó que:

“(...) bueno, teníamos en este momento, o planeábamos, o el proyecto de intervención era esto, que era un diplomado, pero luego eso no, pues ya no podía realizarse como tal por tema de horas, no había presencialidad, entonces, qué necesidades tiene el voluntariado comunitario ahora, era pensarse eso, preguntarse eso.” [Ent2-P02]

Mientras que, para el caso del equipo de práctica de la ESE Ladera,

“(...) con la actual contingencia de la pandemia y el cambio de puesto de la profesional de campo que guía este proceso, todo el proceso se transforma, por lo que el trabajo a entregar para este segundo nivel implica la realización de una caracterización de la institución ampliada.” [Rev. Doc. “Acta de ESE Ladera 2020”]

En consecuencia, retomamos la idea de que como profesionales en Trabajo Social actuamos frente a realidades complejas y cambiantes las cuales nos exigen un pensamiento crítico y una acción transformadora acorde con los escenarios en los que intervenimos, propendiendo por integrar los fundamentos, metodologías y técnicas en propuestas estructuradas y coherentes que ante situaciones contingentes sean pertinentes. Por lo tanto,

El trabajador social no debe pensar que una vez establecido el proyecto se tiene que implementar tal como se había programado. Al contrario dicho proyecto se puede ir reformulando en tanto se involucre a los otros actores en una instancia evaluativa permanente que posibilite los cambios pertinentes y son necesarios. (Rozas, 2002, p.93)

Por ejemplo, desde la experiencia de World Vision, los reajustes al proyecto fueron concebidos así:

“(...) y luego pues tuvimos que reajustar todo y de todos los otros temas, no se involucraron muchas cosas de las cuales habíamos apuntado en un inicio y creo que la expectativa versus realidad pues allí es un poquito frustrante en ese sentido, como lo que tuvimos que reajustar.” [Ent2-P02]

“(...) tuvimos que transformarlo todo, lo que pasó de ser un diplomado, que era una propuesta amplia, grande, donde habían muchos componentes, eh, pasó a ser una certificación de unos talleres, o sea, como

que se transformó todo, también los temas se transformaron, o sea, no, no tenían como la ampliación o el contenido que esperábamos que tuviese inicialmente, también las actividades, el tiempo se redujo, o sea, y fue también cambiar todo, así rápido, o sea, ajustarnos a la virtualidad de una manera, um, sí, ligera, en la que tuvimos que decidir qué iba y qué no iba, y gran parte de las cosas que teníamos planeadas pues no se pudieron concretar, no se pudieron llevar a cabo con el voluntariado.” [Ent2-P02]

Lo cual significa que en estas experiencias las practicantes asumieron el reto de ajustar sus propuestas de intervención en todas las dimensiones (teórica, metodológica, técnica, etc.), por lo que surgieron cuestionamientos frente a cómo hacerlo o de cuáles recursos valerse para intervenir en un momento donde pensar en la presencialidad era imposible. Este escenario, nos lleva a asimilar que el ejercicio de planeación en esta área de conocimiento constituye un insumo fundamental al ser guía, pero está en las capacidades de las y los profesionales que las acciones en campo puedan ir y venir a pesar de las condiciones atípicas o adversas que se puedan presentar. Es así que,

La intervención no puede asumirse como una acción determinada por fines y reglas previamente establecidas y estandarizadas, pues su práctica implica actuar no siempre frente a lo rutinario, la costumbre o lo usual, sino también y sobre todo, respecto de lo inesperado, de lo incierto, más cuando se trata de lo social atravesado por el multiverso, lo complejo y emergente. (Ordoñez, 2011, p.154)

De modo que, una de las practicantes de World Vision lo expresó así:

“(…) y también representa un desafío y yo lo decía ahora, como la forma en la que vamos a llegar al otro por medio de la virtualidad, cómo vamos a llegar, cómo vamos a garantizar que sí se puede hacer y que el otro si va a estar ahí.” [Ent2-P02]

Por su parte, al indagar sobre los desafíos al reinventar la propuesta de intervención, una de las practicantes de la ESE Ladera mencionó que:

“Los desafíos eran absolutamente todos porque literalmente lo que teníamos era un documento que era una política pública, y desde ahí empezar a pensar un montón de cosas que creíamos que podían ser.” [Ent1-P01]

Frente a esto, el reto no era solamente planear los instrumentos o materiales con los cuales llegar a la población, sino también comprender que el recurso tecnológico no era posible para todas las personas. Esto quiere decir que para la intervención desde Trabajo Social como principio fundamental está la conciencia del lugar social del otro u otra, a la par de una coherencia epistemológica en la acción profesional. En ese sentido,

La formación de nuestros estudiantes requiere la recuperación de un horizonte de totalidad, de totalidad abierta, no totalitaria, que permita articular un nuevo discurso de la igualdad, articular discursos y prácticas críticas que entamen lo local y lo global, que sin renunciar a lo institucional impliquen también un compromiso de revitalización de la democracia en la sociedad civil. (Molina & Romero, 1999, p. 52)

En consecuencia, para el caso de World Vision encontramos que:

“(…) para dar continuidad a la propuesta de intervención, ésta debió ser reinventada para atender la necesidad manifiesta de la comunidad para mitigar los efectos colaterales de la emergencia.” [Rev. Doc. “Informe final World Vision 2020”]

Por su parte, la expresión de una practicante de la ESE Ladera permite justamente comprender esa visión de totalidad frente a la realidad y también el lugar ocupado cuando el reto estaba en proponer su intervención teniendo en cuenta las diversas orientaciones y condiciones que develan intereses particulares alrededor de sus acciones pre- profesionales,

“(...) cuando se está en la realidad pues se estrella con todo lo que significa un sistema burocrático, todo lo que significan los intereses particulares, de una institución, de los gobernantes, de la gente de poder de esta ciudad, digámoslo así, entonces ¿cómo mediar con todo eso?... Yo creo que haciendo como la realización de eso que nos pedían, de las funciones principales para las que nos necesitaban, pero no solamente limitándonos a eso sino también, cuestionando lo que esa realidad implica para mi ejercicio e implica para mí, porque pues tampoco es que vayamos a salir como al mundo solamente a obedecer, obedecer, y obedecer, pues sirviendo como solamente los intereses de toda una maquinaria que realmente no le interesa el bienestar de la población y solamente vive para sus intereses pero tiene como una fachada, digámoslo así.” [Ent3-P03]

- **Nudos en el tejido durante la virtualidad.**

Ahora bien, asumir el reto de reorientar las propuestas tuvo por elemento transversal un condicionamiento imperante, la virtualidad. Por ello debemos señalar que la presencialidad es un factor dinamizador de todo proceso social dada la mirada holística que ofrece, pero ante las nuevas condiciones y en el ejercicio formativo donde surgen estas dos experiencias de práctica, se corrobora la idea de que,

Las comunicaciones cara a cara son fundacionales, ineludibles, pero restringirse a ellas implica auto-imponerse limitaciones y desconocer otras redes de comunicación, tecnológicas, burocráticas o de otro tipo, que pueden estar abriendo nuevas condiciones para aprovechar los espacios de libertad que dejan el Estado y los sectores dominantes. (Boito & Von Sprecher, 2010, p.9)

Por su puesto, ante el nuevo escenario las practicantes debieron ajustar no solo lo académico sino también sus relaciones sociales a la virtualidad, de allí que sopesar el impacto del cambio no resultara ser un proceso fácil. Una de ellas lo expresó así:

“(...) el principal desafío es la resistencia al cambio, porque nos llegó algo así de imprevisto y nos obligó, porque fue algo de fuerza mayor que nos obligó a cambiar todas las dinámicas de vida que teníamos, personales, familiares, laborales, profesionales, en este caso académicas. Creo que es eso y también aplica para el Trabajo Social, para nosotros como profesión pues, eso era impensable, la idea de trabajar con el otro por medio de una pantalla, o sea, como que no estamos allá con ellos, para ellos, por ellos, trabajando en conjunto, ese creo que fue uno de los principales desafíos.” [Ent2-P02]

En esa medida el reto de la intervención mediada por herramientas virtuales trajo consigo nuevos desafíos, puesto que el Trabajo Social siempre se ha valido de la presencialidad en campo como principal escenario de acción. Y por ello, el contexto implicaba creatividad e innovación para impactar de manera positiva los territorios a pesar de que las y los profesionales no pudieran acompañarlos físicamente. Es en este punto donde la pedagogía se constituye como una aliada para quienes nos ubicamos en las áreas socioeducativas, por lo que,

En este contexto, las/los diferentes profesionales del área de intervención socioeducativa han asumido múltiples retos para lo cual no estaban capacitados y han tenido que aprender sobre la marcha. Es por este

motivo que, considerando las condiciones adversas que se vive como país y como humanidad, se torna primordial que los/las profesionales desarrollen habilidades, tecnológicas, disciplinares, metodológicas y actitudinales que los dispongan a servir a la comunidad en modo a distancia pues la virtualidad está mediando las relaciones sociales, por lo tanto, es necesario descubrir nuevas formas para educar e interactuar. (Brito, Basualto, Azócar & Ibáñez, 2020, p.103)

En ese sentido una de las practicantes en la experiencia de la ESE Ladera mencionó que:

“(…) yo creo que allí hubo un reto muy grande, pero allí la imaginación y la creatividad en cuanto a encontrar cómo, es lo que nos llevó finalmente a la realización de cada herramienta, del diseño de cada herramienta para llegarles a ellos. Entonces, pues hubo muy poca interacción con las personas a las que les íbamos a llevar eso y realmente fue como tan duro, pero pues se sacó (risas), como no quedarnos tan tristes ahí tiradas, sino ir metiéndole ideas y viendo cómo, para así sacar eso adelante.” [Ent3-P03]

En la misma línea, podemos hacer lectura de la pertinencia del trabajo pedagógico y formativo a pesar de las limitantes, cuando una de las practicantes World Vision narró que:

“Además que, cuando realizamos el diagnóstico, un tema emergente y necesario, vital para ellas como voluntarias y líderes en sus territorios es el tema de la formación y ellas lo manifestaban, “es que yo cómo voy a nombrarme voluntaria o líder si no conozco donde ir, si no me formo, si no sé cómo hablarle al papito, a la mamita”; porque así lo manifestaban. Entonces también fue pensarse el trabajo como muy en serio con toda la responsabilidad que conlleva porque no sólo dictamos un taller y ya, sino que a ellas les quedara y al mismo tiempo eso les brindara unas herramientas o insumos para ellas trabajar en su territorio.” [FTL-Cr]

En ese entendido, estas experiencias reflejan la gran utilidad de las TICS en los procesos de construcción colectiva, particularmente para nuestra área de conocimiento. Por lo dicho hasta el momento, comprendemos que un reto emergente para el Trabajo Social tras la contingencia es precisamente acercarse a nuevas formas de hacer intervención valiéndose de las nuevas herramientas y recursos. Es decir, comprender que tal como cambia la realidad social, los medios que nos conectan con el otro también implican una resignificación en el hacer profesional. En este sentido,

Tal vez sería más conveniente ya no hablar de Trabajo Social en la virtualidad sino de cómo se construye desde ahí y cómo se resignifican las herramientas utilizadas para la intervención. Será cuestión de recuperar las particularidades de los territorios desde lo virtual, desde este nuevo territorio digital. Sin dudas, también implica una respuesta política desde la disciplina y amplificar las voces de todas aquellas que no aparecen “en las redes”. (Guzzetti, L. Bouza, A. Ovando, F & Ciccone, L. 2020, p.49)

En concordancia, vemos que en estas dos experiencias se refleja claramente la necesidad de la profesión de Trabajo Social por dar un paso más y ampliar los escenarios tanto de formación como de intervención, valiéndose de herramientas que se logren incorporar a la construcción de procesos serios, situados y respetuosos con las realidades de las poblaciones con las que se trabaja, más aún en situaciones de crisis. Por ejemplo, la profesional de campo de World Vision ante los procesos venideros expresó que:

“(…) por mejorar porque de todas maneras esto es un proceso continuo y si nos vamos a quedar en la virtualidad o en la presencialidad debemos tener la posibilidad de hacerlo en ambas partes.” [Ent8-C01]

Por su parte, desde la supervisión de la ESE Ladera, ante la virtualidad y los retos que supuso particularmente a la formación, surgieron las siguientes expresiones,

“(…) si miramos al futuro y si las cosas así como de crisis, se agudizan de nuevo, de hecho yo creo que no hemos pasado la crisis, nosotros si deberíamos estar más atentos a hacer intervención directa con la gente, así sea mediado por lo virtual y tratando de responder a las necesidades más apremiantes que tenga la gente y poner como una especie de, sí de cositas en fila.” [Ent4-S01]

Un punto importante por señalar en ambas experiencias de práctica académica es la influencia de la virtualidad en los espacios de supervisión, puesto que para las practicantes al no estar en campo, su oportunidad de aprender cómo intervenir sobre un tema o contexto específico se veía limitada, por lo tanto sus acciones se fundamentaban en gran medida por las directrices de sus supervisoras y profesionales de campo, quienes desde experiencias previas nutrían las propuestas emergentes. En lo anterior vemos reflejado cómo para las humanidades, la virtualidad puede ser una herramienta articuladora de conocimientos y una vía para continuar procesos formativos cuando el escenario dificulta la interacción presencial. En consecuencia,

La mediación de lo virtual se ha convertido en espacio posible y herramienta central de las interacciones humanas, en este caso particular, interpelando la capacidad de adaptación y ajuste para dar continuidad y proyección en el escenario de los procesos de intervención socioeducativa y de todas las significaciones simbólicas que están puestas en estos procesos que permiten a los seres humanos, entre otros elementos, seguir conformándose en seres sociales. (Brito, Basualto, Azócar & Ibáñez, 2020, p.121).

Esto lo podemos ver reflejado en las expresiones de las supervisoras en ambas experiencias. Por un lado, la supervisora de la ESE Ladera expuso los limitantes del ejercicio comunicativo y de acompañamiento a las estudiantes en un espacio virtual,

“(…) entonces era muy raro hacer un proceso de supervisión, tras de que no estamos en campo, no tenemos claridades institucionales, no tenemos un diálogo fluido con la institución a través de la profesional de campo, pues tampoco teníamos un diálogo fluido por estos medios.” [Ent4-S01]

Por otra parte, la docente que acompañó la experiencia de World Vision reconoció que los limitantes pueden ser superados si se piensan las alternativas posibles en situaciones de contingencia,

“(…) lo que sí siento es que nos implicó incorporarnos a nosotras en unas estrategias audiovisuales y comunicativas que quizás no lo hubiéramos hecho o no, no lo hubiéramos pensado si hubiéramos estado en la presencialidad.” [Ent5-S02]

Cabe puntualizar que la comunicación como elemento transversal en la dinámica del equipo influye positiva o negativamente el cumplimiento de compromisos profesionales, pero cuando ésta tiene como medio de transmisión, herramientas poco conocidas o que representan novedad para las personas vinculadas a intervenciones de carácter social, la ausencia de expresiones kinésicas y la reducción de la interacción a la comprensión auditiva puede generar bifurcaciones en la información. En esa medida, es importante recordar que:

La comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a (...) alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad. (Corrales, Quijano, & Góngora, 2017, p.61)

Por ende, los limitantes en la interacción virtual se ven reflejados en el tipo de comunicación que las personas establecen, conllevando a pérdida de la información, interpretación equivocada de los mensajes, respuestas tardías de inquietudes, etc. Asuntos a los que justamente en estas experiencias las estudiantes y profesionales acompañantes debieron enfrentarse. Eso se ejemplifica en las palabras de la supervisora de la ESE Ladera al referir los retos comunicativos surgidos en el equipo de práctica del que formó parte,

“(…) lo que pasa es que, si no estás en campo, si tienes problemas de comunicación con el referente institucional, pues ¿cómo vas a hacer para preguntarte cosas que ni siquiera estás viendo? entonces a lo sumo te vas a poder preguntar cosas sobre los documentos, pero los documentos, volvemos, son documentos que se escriben sobre todo prescriptivamente, no asentados en la realidad.” [Ent4-S01]

“(…) no poder verlas a ustedes en campo y no poder verlas en las reuniones de supervisión no me permitía sentir las cosas que uno siente en la interacción cara a cara. Entonces casi que nos limitábamos casi solamente a la escucha y a lo que yo les podía leer, entonces sentía que me perdía una cantidad de información, eh, sobre sus estados de ánimo, por ejemplo, sobre esa parte como actitudinal frente a las cosas... uno dice ¿cómo hacemos para formar allí a través de una cámara que yo no le veo ni siquiera la cara a la persona?” [Ent4-S01]

Por su parte, una de las practicantes expresó la pertinencia de hacer precisiones desde el lenguaje, aún más en este tipo de experiencias donde el tiempo de interacción se reduce a la capacidad de conectividad. En su expresión refiere que el ejercicio pedagógico no solamente constituye una asignación de tareas, sino que conlleva una explicación amplia y clara de las acciones de práctica. Esto recordando que desde la construcción de un lenguaje compartido y precisiones conceptuales es como se logran desarrollar los proyectos, puesto que “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento.” (Berger & Luckmann, 2003, p.89). En concordancia, una de las practicantes comentó que:

“(…) volviendo a lo del reto, como que sí, como que no había una comunicación clara en cuanto a las tareas que debíamos hacer, ni en cuanto a todo lo que aborda esa tarea, como que bueno, ese proceso de entablar una conversación, de la comunicación, no. Entonces como que en esa parte sí creo que fue un reto la virtualidad.” [Ent3-P03]

Además, es importante destacar que en estas experiencias el reto comunicativo iba más allá del equipo de trabajo que acompañaba la intervención desde la práctica de Trabajo Social, sino que interpelaba la cotidianidad de todos y por lo tanto, no era una realidad ajena a la interacción de las estudiantes con las institución a la que estaban adscritas, dado que se presentaban ambigüedades en los mensajes recibidos, así que en el proceso se tuvo que superar los obstáculos coyunturales que parecían una constante. A lo largo de las experiencias, y más allá de las particularidades contextuales, en las expresiones de las estudiantes se refleja un llamado por superar el reto comunicativo con la institución que representan,

“Es que yo creo que en general el problema de la comunicación es un problema grande que en la Escuela de Trabajo Social, o sea yo recuerdo que desde hace varios semestres vienen con una comunicación ambigua y así nos han tenido todos los semestres y creo que eso también se ve reflejado en el desarrollo de nuestras

prácticas desde el inicio, desde antes de iniciar práctica nos han dicho que va a haber muchas dificultades y se siguen presentando los problemas de comunicación, yo creo que es una falencia que existe.” [FTL-Cr]

“Que era una contradicción como de comunicación enorme, porque a veces en las clases o desde la Escuela yo sentía o nosotras sentíamos que el mensaje era como que “ustedes no pueden llegar y adueñarse de un espacio sin saber cómo funciona, y ustedes irse metiendo y decir es que queremos esto, esto y lo otro, primero conózanlo” (...)” [FTL-A]

En ese entendido, se tiene que lidiar con las contradicciones que se presentan entre el discurso de la universidad y el de la organización y/o institución frente al rol de las practicantes. Asunto que se podría precisar en un acuerdo y establecimiento de funciones claras dónde todas las instancias concreten los alcances del proceso teniendo en cuenta escenarios posibles o contingencias que puedan tener lugar en el ejercicio pre- profesional.

En concordancia, frente a los retos que supone la virtualidad en el quehacer de la profesión tanto en espacios formativos como de intervención, comprenderemos que, si bien se particularizan por las condiciones de cada experiencia, pensar el ejercicio profesional desde esta realidad emergente implica más allá de los recursos, un compromiso tanto de profesionales en formación como de quienes ya tienen experiencia en campo.

- **Desanudando en equipo.**

Ahora bien, formar equipo alrededor de un proceso virtual implica otro reto para las y los profesionales, en este caso para supervisoras, profesionales de campo y practicantes; a pesar de que en ambos casos existía como antecedente la interacción presencial, el hecho de transformar los propósitos de la intervención supuso nuevamente una contextualización, teorización y tecnificación durante una temporada en la que cada una trabajó de acuerdo con sus tiempos y actividades asignadas. Es decir, por la coyuntura las practicantes ya no contaban con espacios físicos y tiempos exclusivos dedicados a su proceso formativo, ahora eran los productos, talleres, informes los que daban cuenta de su labor, por lo que el desarrollo de sus tareas fluctuaba con su vida íntima. Es por ello que, estas experiencias nos permiten reafirmar que para un ejercicio virtual el compromiso es primordial a la par de un buen relacionamiento y de condiciones adecuadas que conlleven al logro de los objetivos de la práctica, por ende, la flexibilización en la división de tareas y el asumir responsabilidades condiciona los resultados. Dado que,

(...) el hecho de que la tarea constituya el elemento líder dentro del equipo, hace más fácil la solidaridad y cooperación entre los miembros; a la vez que se rompen algunos esquemas prefijados, tales como la necesidad de dependencia hacia una figura dominante, y en cambio se abre la posibilidad de favorecer la autonomía y responsabilidad de sus miembros. (Valverde, Ayala, Pascua & Fandiño, s.f., p.5).

Como ejemplo de esto, una de las practicantes de la ESE Ladera, expuso que:

“(...) para trabajar en equipo porque eso de verdad fue un reto, como coordinar con mis compañeras otras dos formas de trabajar, como de manejar los tiempos y sobre todo cuando cada una estaba en su casa, no es como cuando estás presencial y sabes que es el momento para hacerlo y fluyes sino que en casa eso volvió un reto porque todas teníamos dinámicas totalmente distintas.” [Ent1-P01]

En ese sentido durante la práctica en la ESE Ladera, por las múltiples dificultades que atravesaron las practicantes un reto para la supervisora que acompañó este proceso implicaba hacer un mayor esfuerzo para motivar y orientar a las practicantes, en ese sentido, siguiendo a Olivares (s.f.) la supervisión contribuye al crecimiento profesional de las y los estudiantes en tanto se establezca una relación de confianza. Frente a este reto la supervisora manifestó que:

“(...) es que el papel que a mí me tocó jugar fue de estarlas como chuzando, chuzando mucho y eso no es muy chévere, eh, entonces, era como estar las cuestionando constantemente y estarles diciendo como, ¿muchachas, Q’hubo? ¿Qué más, qué más, qué más, qué más? y como tratando de engancharlas a un proceso en el cual yo sentí que nunca se engancharon.” [Ent4-S01]

Por lo que se refiere a World Vision, la profesional de campo que acompañó el proceso también asumió el reto de guiar a las estudiantes, y en su caso particular surgió desde la empatía puesto que comprendía el momento en el que se encontraban las estudiantes porque su propia experiencia era reciente, sin embargo, en esta oportunidad debía ser un referente profesional. En sus palabras,

“(...) pues para mí fue un reto realmente, como profesional también porque de todas maneras será direccionar un proceso que yo ya lo había vivido hace algunos años, pero que sé la implicación y responsabilidad que eso tiene, y sé lo que demanda y todo.” [Ent8-C01]

En ese entendido, las prácticas académicas evidencian que el trabajo en equipo posibilita cumplir los objetivos de la intervención, ante lo que una de las practicantes expresó:

“(...) entonces eso también creo que era como un reto, cuando no todos vamos caminando en la misma línea, y en cuanto a las profesionales de campo, uno entiende que pues ellas también están en su quehacer de Trabajadoras Sociales, en otros, como en otros ámbitos que no solo se encierran en apoyar nuestro proceso de práctica, eso lo consideraría como los retos o desafíos.” [Ent2-P02]

En ese sentido, cabe destacar que el pensar en un equipo conformado por profesionales y practicantes, no significa objetivar los pensamientos a una sola línea o paradigma sino por el contrario construir desde los aportes que cada persona realiza y centrándose en los puntos en que hay consenso y no en los que hay discordia. Dado que,

Construir un equipo significa “construir un sistema de relaciones interpersonales suficientemente sólidas como para crear un sentimiento de identidad profesional común y también como para poder concentrarse en una tarea y trabajar a pesar de las diferencias de actitudes, de roles y de autoridad en el grupo” (Ferreira, 2011 en Rodríguez, 2015, p.44)

Como ejemplo de lo que fueron los retos en el trabajo en equipo desde estas experiencias, una de las practicantes de la experiencia de la ESE Ladera manifestó que:

“Con la supervisora creo que fue muy difícil el tema de la comunicación siento que habían muchísimas resistencias en muchísimos aspectos, creo que por un lado en cuanto a personalidad chocábamos y en la forma en cómo se expresaba comunicaba muchas cosas... me parecían como muy complejos de... no sé de... de interiorizarlo como que sentía un choque enorme ahí.” [Ent1-P01]

A partir de lo expresado en estas experiencias comprendemos la importancia del buen trato y relacionamiento interpersonal no solamente en el desarrollo de la intervención sino también en el

marco del ejercicio de aprendizaje pre- profesional para Trabajo Social. A la par, otro aspecto que reta la construcción de equipo es la relación con la autoridad pues quien lidere incidirá en los procesos.

Por ejemplo, en la ESE Ladera las practicantes realizaron cuestionamientos sobre los comportamientos individuales de cada una en el proceso, pero especialmente, sobre la autoridad de la supervisora,

“(…) me llevó a cuestionarme muchísimo la forma en que me relacionaba con la autoridad, al situarme específicamente la relación con la supervisora y en la necesidad de a veces pararse como fuerte y defender el criterio de lo que uno considera que es correcto frente a lo que está haciendo o no.” [Ent1-P01]

Por su parte, para el caso de World Vision el reto frente a la autoridad se relacionaba con el seguimiento de conductos regulares establecidos por la organización,

“(…) yo sigo diciendo que los procesos administrativos o burocráticos por la virtualidad son fatales, sobre todo World Vision es una institución que todo tiene que pasar por Bogotá, entonces eso también dificulta un poco como esos procesos porque a veces no dependía de ninguna de nosotras del equipo, sino de un agente externo, bueno externo, pues externo del equipo, no, entonces como que también nos vemos sujetos a decisiones por fuera o decisiones que tienen que tomar otros, pues administrativas (…)” [Ent2-P02]

- **Los nudos que cada tejedora enfrentó**

Ante las nuevas formas de interacción en este tipo de experiencias, las estudiantes y docentes debieron transpolar el ejercicio académico a la esfera íntima, por lo que contar con los recursos para hacerlo constituyó otro reto, en ambas experiencias cada integrante del equipo debió poner sus recursos materiales y personales al servicio del proceso y de las instituciones con las que estaban vinculadas durante su práctica. En ese sentido es importante tener en cuenta que,

La virtualidad como escenario para la formación profesional implica hacer un ejercicio reflexivo frente a su uso como un contexto que invita a repensar desde vivencias personales, familiares, cotidianas y pedagógicas, las nuevas tendencias de acceso a la información, la construcción de conocimiento, el establecimiento de relaciones sociales y humanas, así como la forma de generar procesos de enseñanza – aprendizaje. (Gómez & Rodríguez, 2016, p.2)

Por lo tanto, el afrontamiento a los cambios también era un aspecto que pasaba por lo personal dado que la práctica no es un proceso al margen de las condiciones de la vida cotidiana de las estudiantes, lo cual se refleja en expresiones como:

“(…) entonces sí, tratar de ser, yo creo que eso tiene que ver, bueno a nivel personal con pues el respeto y digamos algunos valores y también con la profesionalidad que se tiene cuando se desarrolla una persona en su quehacer.” [Ent2-P02]

“Bueno, yo creo que uno de los desafíos es que implica diferentes como ocupaciones también la virtualidad, como que a pesar de estar desde casa nos terminamos ocupando mucho más, ya fuese en cosas digamos de nuestra reproducción de la existencia, como podernos mantener, o ya lo laboral, o lo familiar, o académico.” [Ent2-P02]

En consecuencia, entendemos que las condiciones cotidianas y personales de cada una de las personas involucradas en la práctica académica, es asunto que no debe leerse como aislado en del proceso, dado que las subjetividades de cada participante y su lectura de la realidad influye en su acción profesional. Más aún, cuando prima un contexto en el que la salud entendida como un concepto holístico, se ve expuesta en situaciones de crisis e incertidumbre. Tal como lo propone Lizana (2020),

(...) la sobreexigencia psicológica y el agotamiento emocional generado por esta situación de aislamiento forzoso, ha incidido fuertemente en el bienestar de los actores/as educativas ya que deben emplear más tiempo, esfuerzo, dedicación y atención en la comprensión de los recursos sincrónicos y asincrónicos asociados a las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. (p.20)

Ante dichas demandas transgresoras de las prácticas cotidianas, una de las practicantes se refirió a las situaciones que permeaban el buen ejercicio de su práctica desde la particularidad de cómo cada persona afrontó la coyuntura

“(...) entonces de ahí ya cada una tenía que resolver cómo sobrevivir, cómo subsistir. Entonces cada una tenía su dilema familiar, sí... de cómo se iba a sostener la familia, de cómo íbamos a comer, la salud mental de cada una, de sus casas en sus familias, en su encierro.” [FTL-D]

- **Tejer bajo el mismo pedido**

Otro de los retos en este nuevo escenario fue continuar los compromisos tanto institucionales como académicos, dado que, si bien la coyuntura supuso una serie de obstáculos por superar, también se evidenció la necesidad de que Trabajo Social hiciera presencia en el marco de las transformaciones sociales. Y es que, aunque las condiciones del convenio interinstitucional que cubre la práctica refieren múltiples especificidades en cuanto a las jornadas de trabajo de las partes, ante la nueva situación estos planteamientos también se vieron flexibilizados. Por ello es importante retomar las siguientes condiciones:

La práctica académica tendrá una intensidad horaria de 32 horas semana en ambos niveles y no podrá ser interrumpida por procesos ajenos y externos a la dinámica de la misma, en tanto está regulada y pactada por convenios y/o contratos de aprendizaje, actas de compromiso interinstitucionales que tienen predefinidos tiempos de realización. Los registros y revisión de materiales correspondientes a la práctica académica, deberá realizarlos el estudiante en su tiempo independiente. (Bermúdez & Velásquez, 2012, p.14)

En ese sentido, para el desarrollo de las experiencias aquí analizadas se evidenció que las directrices planteadas en gran parte se imposibilitaban, así que los equipos de práctica debieron reinventar los procesos propendiendo por no dejar caer lo que previamente se venía haciendo en materia de planeación, dado que ya había expectativas generadas, acuerdos y responsabilidades que tuvieron que incorporarse desde un nuevo compromiso interinstitucional serio y respetuoso.

Por ejemplo, las estudiantes de World Vision acordaron terminar productos pactados mientras llegaban las nuevas concertaciones sobre cómo sería el trabajo remoto. Desde esta experiencia quedó como registro que:

“Las estudiantes recalcamos el compromiso en dejar terminadas las pautas metodológicas con unos soportes audiovisuales en compañía de practicantes de Unicatólica, como material para el desarrollo posterior del diplomado.” [Rev. Doc. “Acta World Vision 2020”]

Por su parte, en el intento de cumplir con dichos compromisos desde la experiencia de la ESE Ladera, hubo que superar múltiples dificultades,

“(…) muchas dificultades, entre ellas la comunicación con la profesional de campo que durante mucho tiempo se perdió de nuestro proceso. Entonces eso hizo inevitablemente que hubiera una desconexión con la institución, aunque nosotras teníamos que seguir y sacar adelante un proceso de práctica solas prácticamente.” [Ent1-P01]

Entendemos que a la par de la coyuntura otro de los retos vividos supuso la desconexión temporal de la profesional de campo quien no expresó la posición institucional con el proceso de práctica por un largo rato. Y es que, si bien la pandemia tomó por sorpresa a todas las esferas de la sociedad, se percibió como una desaparición de quien se supone guiaba el proceso de práctica al interior del campo. Asunto que no sólo pasa por el reconocimiento sino también por el respeto hacia la labor de las estudiantes. Ante la situación mencionada, una de las practicantes expresó que:

“(…) uno lo comprende, sí, uno dice como bueno, está resolviendo otros asuntos más inmediatos, pero eso que decía ahorita, se fue sin decir nada, o sea, no dijo como “chicas, denme un tiempo y yo las vuelvo a contactar cuando sepa o tenga mejor idea de cómo solucionar” no, o sea, eso no sucedió.” [FTL-D]

A partir de este reto por superar, comprendemos que toda situación de crisis supone movilización y acciones frente a condiciones inciertas, por lo que no es pertinente orientar las acciones desde los compromisos preestablecidos, puesto que “las respuestas institucionales no deben ser mecánicas o una mera ejecución de las prácticas usuales. Todas ellas pueden ser poco acertadas y empáticas para enfrentar problemas objetivos y subjetivos de la situación actual.” (Martinic, 2020, p. 12).

En consecuencia, es muy común que las y los profesionales de Trabajo Social trabajen en instituciones que tienen sus intervenciones muy estandarizadas y se enfrenten con el reto de trascender los lineamientos para responder de manera pertinente a los compromisos con la institución, con otros profesionales y con las poblaciones. Es decir, las y los Trabajadores Sociales tenemos que superar la idea de una intervención pautada, de modo que nuestras acciones vayan más allá del cumplimiento de metas institucionales porque nuestro compromiso debe ser contribuir a superar las necesidades de las poblaciones acompañadas. Entorno a esa perspectiva holística que nos reta profesionalmente, la supervisora de la ESE Ladera sostuvo que:

“(…) uno no puede solamente hacer lo que el lineamiento institucional te exige, tú tienes que hacer eso, pero lo tienes que hacer profesionalmente, o sea, usted le tiene que poner un sentido a eso, y un sentido en términos digamos como éticos o como conceptuales porque si no, usted se queda es haciendo lo que por allá un técnico dijo que hiciera, alguien que tiene algún rango o autoridad sobre usted, pero eso no tiene para vos ningún sentido, entonces yo siento que esa traducción que hicimos, yo creo que eso les pudo haber servido a las estudiantes para que vean que uno como profesional no es que no haga las cosas, sino que las tiene que voltear y amasar y masticar, así sea que terminen haciendo lo que te están diciendo que hagas, pero con un sentido.” [Ent4-S01]

Esto significa que trascender la acción es un reto fundamental especialmente para las y los practicantes que ingresan a los centros con la expectativa de aprender haciendo, pero que tienen la invitación constante a cuestionar y proponer en torno a estándares que sobrepasan el sentido de la intervención profesional del área social.

- **Evaluación del tejido.**

Otro de los retos que supone la virtualidad es la evaluación de un proceso en el que el compromiso individual cobra mayor sentido. Es decir que, durante el desarrollo de las prácticas, intervenciones y procesos académicos mediados por las herramientas virtuales no se puede percibir inmediatamente si las acciones están dando el resultado que se espera, por lo que el *feedback* debe buscarse de maneras creativas y cualitativas, que movilicen y motiven en las distancias. Desde una experiencia formativa entendemos cómo la evaluación toma un lugar importante,

Es claro que, desde una perspectiva conceptual, esta experiencia no presenta cambios respecto a los tipos de evaluación utilizados habitualmente. Se usa tanto evaluación formativa como sumativa, e instancias de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. El desafío real fue explorar cómo se llevaban a la práctica estas ideas en un contexto en línea de red abierta, con flujos de información distribuidos, grupos ampliados de participantes y un control central más limitado. (Leal, 2013, p. 168)

Desde la experiencia de una de las supervisoras, en este escenario la evaluación y concepción de los procesos se ha transformado. En sus palabras:

“Entonces yo sí creo que no ha cambiado mucho en términos de la orientación de contenidos que uno tiene en la asignatura, pero que si te implica muchos desafíos en el plano de la evaluación y la evaluación es un compromiso, o sea porque el estudiante también está asistiendo pues por aprender ¿cierto?, para adquirir los conocimientos, pero también por ser evaluado y la nota habla mucho de... uno esperaría que la nota hable del estudiante en relación con el curso, pero aquí es muy difícil que la nota hable del estudiante en relación con el curso, porque... pues uno sabe que alguien se conectó pero uno no sabe si está y eso de estar preguntando si está o no está “oiga, conteste”... pues yo no soy profesora de eso, entonces luego al final yo me sentía como muy extraña ¿evaluando qué?” [Ent5-S02]

Es importante precisar que otro de los retos en el marco de estas experiencias se refiere a las expectativas, dado que durante la práctica, las y los estudiantes deben mediar entre sus propias expectativas y las posibilidades reales de intervención. Es decir, actuar conforme a la realidad y no en torno a sus preconcepciones de lo que esperaban en campo, dado que para las y los profesionales que se insertan en la realidad laboral, está puede resultar desbordante ante sus conocimientos previos. Tal como lo propone Falla (2017),

En el campo donde desempeña su labor vive una serie de contradicciones en el sentido de que una cosa es lo que él o ella como profesional de lo social persigue o busca, y otra muy diferente corresponde a los fines y metas que le son impuestos por los objetivos misionales en que incurre su devenir profesional, en el contexto de su cotidianidad, provenientes de la estructura económica y política del país. (p.125)

El enfrentamiento de dichas expectativas se refleja con lo expresado por una de las practicantes de la ESE Ladera,

"(...) entonces como que yo esperaba tener más contacto con las personas, tener más contacto con todos, porque pues igual esa institución también tiene procesos comunitarios entonces como que podíamos estar en muchos lados, como que con esto, con las lideresas, con la biblioteca, con la ludoteca, con esto, con lo otro, pero no, (risas) no pasó así, eso sí me dolió mucho, pero bueno, ya, la vida es un escenario de prácticas (risas) (...)" [Ent3-P03]

Además, en estas experiencias fue importante aterrizar las expectativas generadas en cada uno de los participantes de la práctica. En el caso de la ESE Ladera, las estudiantes estaban llamadas tanto a responder a la institución como a su propio proceso académico, dado que no sólo se esperaba poner en práctica conocimientos teóricos y metodológicos, sino también desarrollar un perfil profesional en el marco de un campo en el que las y los profesionales acompañantes tenían un bagaje o experticia. Lo cual se ejemplifica en la siguiente reflexión,

"(...) la supervisora menciona que debemos discernir para responder a las expectativas académicas y las expectativas institucionales; además, aclara que ella como docente no puede exigir sólo los materiales y documentos que pide la institución, porque lo propio de la academia es reflexionar y escribir." [Rev. Doc. "Acta de ESE Ladera 2020"]

De acuerdo con todo lo anterior comprendemos que la experiencia de práctica confronta aspectos personales y profesionales de las personas que participan del proceso, pero es justamente a partir de los retos que implica emergen nuevos aprendizajes y significados.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Principales hallazgos teórico - prácticos de las experiencias

Inicialmente, entre los principales hallazgos de estas experiencias encontramos que existen tres condiciones necesarias para la construcción de aprendizajes en los escenarios de práctica académica virtual: primero, la disposición, dado que el interés manifestado por las participantes les permite involucrarse, sumergirse en el proceso e incluso, superar dificultades que se presenten; segundo, los aprendizajes previos, son importantes porque a partir de su conjugación en el escenario de práctica emergen nuevos aprendizajes desde lo que cada una puede aportar; y por último, el conocimiento situado, porque se requiere una referencia del contexto que se pretende intervenir para que sean procesos acertados y no impuestos.

De igual forma, hallamos que hay cuatro factores influyentes en la construcción de significados de experiencias que destacan en los procesos de práctica mediados por la virtualidad: la disposición de las personas, las expectativas previas, la relación con la universidad o centro de práctica por el respaldo que pueden ofrecer y las relaciones entre el equipo de trabajo, este último está transversalizado por la escucha y la empatía. Precisamente, encontramos que el establecimiento de relaciones empáticas en los procesos de práctica también es fundamental para el desarrollo de aprendizajes, especialmente las relaciones que se construyan con las supervisoras o supervisores pues son quienes guían y apoyan a las y los practicantes en su camino pre- profesional. Además,

el tipo y calidad de esta relación influye de manera importante en la construcción de significados, de autonomía y adquisición de habilidades por parte de las y los practicantes.

En esa misma línea, hallamos que las y los profesionales de Trabajo Social que acompañan las prácticas llevan sus aprendizajes y experticia, pero también construyen nuevos conocimientos en el marco del ejercicio pedagógico y en respuesta a las nuevas formas de comunicación que interpelan las experiencias de intervención y práctica virtual.

También, destacamos que para los procesos de supervisión virtual resultó fundamental el establecimiento de tres principios que permitieran su buen desarrollo, estos fueron: el principio de autoridad, el principio de confianza y el principio de respeto; ante la posibilidad de intromisión en la intimidad de las personas. Así como también, fue importante la generación de confianza, apoyo y libertad hacia las ideas o propuestas de las practicantes para contribuir al afianzamiento de su identidad profesional, de la cual es preciso destacar que conjuga elementos personales y académicos.

Ahora bien, la intervención profesional de Trabajo Social es sin duda posible, siempre y cuando existan personas que requieran la atención, el acompañamiento u orientación, de allí que al llegar con información que sea de interés de las comunidades, grupos o personas, se generen aprendizajes y transformaciones. Dados dichos requerimientos, es necesario que como profesionales nos capacitamos continuamente, incluso en el dominio de las herramientas virtuales pedagógicas, para poner nuestro quehacer a tono con esos intereses y no con las preconcepciones que tenemos sobre las comunidades o pueblos, que muchas veces se quedan en el sentido común.

Además, dadas las condiciones coyunturales se evidenció que si bien las problemáticas existentes se acentúan y requieren de nuestra acción profesional, también se configuran nuevas problemáticas en un mundo social determinado por las nuevas tecnologías, por lo que las intervenciones de las y los Trabajadores Sociales deben estar a la par de las transformaciones sociales y las nuevas necesidades que subyacen como parte de la cuestión social en un mundo donde se configuran y toman fuerza formas emergentes de interacción. De allí la importancia y necesidad de pensar cómo aprovechar los medios tecnológicos para intervenir en esas interacciones virtuales, porque no podemos ser una profesión inflexible o determinista cuando nuestra premisa constituyente alude al cambio y a responder a él de la mejor manera posible.

Puntualmente, desde estas experiencias de práctica encontramos que las intervenciones mediadas por herramientas virtuales deben ser pensadas considerando tres aspectos. Primero, el tipo y la calidad de acceso a los recursos tecnológicos con que cuentan las personas o comunidades, para que sean acciones profesionales pertinentes y no acentúen las desigualdades sociales. Segundo, el uso adecuado de estas tecnologías para que no sobrepase la esfera de la vida íntima de las personas. Y tercero, el desarrollo de otras habilidades comunicacionales, dado que, por la falta del componente kinésico, las y los participantes de espacios mediados por internet deben valerse de estrategias que capten la atención y fomenten el diálogo en los espacios sincrónicos.

En cuanto a otros de los resultados de esta sistematización, hallamos que sumado al hecho de que la práctica académica es un momento disruptivo en la formación y vida de las y los estudiantes porque sus actividades o labores pueden ser desbordantes y se confronta la formación recibida con las realidades sociales complejas; los cambios abruptos como el de la transición de la presencialidad a la virtualidad se puede vivir como una crisis, ante la cual es muy común experimentar emociones predominantemente negativas, tales como la angustia, el estrés, la tristeza y la frustración. De ahí que, las valoraciones que se construyan de la experiencia dependerán de las estrategias de afrontamiento que cada grupo de practicantes diseñe para manejar la situación crítica.

Finalmente, es importante señalar que si bien en los procesos de práctica cotidianos la comunicación es determinante, en las experiencias de práctica académica virtual este aspecto cobra una mayor relevancia puesto que es la única posibilidad de interacción entre las personas participantes, sea de forma oral o escrita, es por ello que la inexistencia de una comunicación asertiva constituye un reto por superar pues el uso del lenguaje y la interpretación de los mensajes está determinada por la subjetividad del receptor o receptora que le otorgará un sentido y tono al mensaje, lo que puede conllevar a pérdida de la información, interpretación equivocada de los mensajes y respuestas tardías de inquietudes inmediatas.

Por último, esta sistematización nos permitió comprender que los aprendizajes, los significados y los retos de las experiencias de práctica académica interpelan el ser, el hacer, el saber de cada persona, es decir, este proceso influye en las distintas esferas de quienes forman parte él.

7.2. Nuevos interrogantes e hipótesis

Por lo que se refiere a las incógnitas que emergen de este tipo procesos de práctica académica, como equipo investigador nos hemos cuestionado los retos venideros para la profesión de Trabajo Social, en la medida que entendemos que la virtualidad llegó para quedarse como escenario de intervención y formación profesional, así que si ante estas nuevas cotidianidades consideramos pertinente hacernos preguntas como: ¿Qué protocolos se pueden formular para guiar la intervención social en el escenario virtual? ¿Cuál debe ser el alcance de una intervención mediada por la virtualidad?

Además, en el reconocimiento de que las valoraciones frente a estas dos experiencias de práctica virtual difieren, puesto que para el caso de World Vision fue de gran aprendizaje y para el de la ESE Ladera tuvo varios tropiezos, nos cuestionamos ¿Cuál es la responsabilidad de las instituciones educativas en los procesos formativos donde las experiencias de práctica no garantizan el aprendizaje esperado? ¿Qué alternativas de experiencias prácticas ofrecen los programas a sus estudiantes cuando la práctica no cumple con lo esperado? ¿Cómo se puede fortalecer el acompañamiento psicosocial durante la práctica académica para garantizar la formación integral de las y los futuros profesionales?

7.3. Sugerencias para una proyección o reproducción de la experiencia (recomendaciones).

Sugerimos que, para futuras intervenciones o procesos de práctica virtual, las y los profesionales o pre-profesionales que intervienen en la cuestión social amplíen sus herramientas para la acción por medio de aprendizajes sobre el manejo de recursos tecnológicos y el desarrollo de habilidades para facilitar la intervención en dichos medios. También, se podría considerar que para actuar ante futuras situaciones de crisis que permeen las experiencias de prácticas académicas, las universidades y los centros de práctica cuentan con convenios que deberían orientar a las personas frente al manejo de la situación, ya que a pesar de las circunstancias inesperadas, las y los profesionales o pre-profesionales tienen responsabilidades con las personas y comunidades con quienes trabajan que no se pueden ver interrumpidas aunque las condiciones sean atípicas.

A su vez, consideramos que el aporte desde Trabajo Social al interior de los equipos de intervención debería enmarcarse en proponer una visión holística de las circunstancias que cobije tanto los aspectos estructurales como los particulares. Por ejemplo, tal como lo propone Carballada (2020), ante la coyuntura por Covid 19, esta enfermedad no puede ser tratada exclusivamente desde la medicina o psicología, sino que también debe ser comprendida desde las esferas relacionales y territoriales, porque esto nos permite ver la accesibilidad al sistema de salud y las condicionantes de la vida cotidiana permeados por la enfermedad.

En ese sentido, a partir de nuestras experiencias de prácticas académicas, notamos y reafirmamos la necesidad de elaborar las propuestas de intervención desde el conocimiento situado para lograr acciones pertinentes a las necesidades concretas de las poblaciones. Esto incluye pensar en la posibilidad de articulación entre las diferentes instituciones y organizaciones con las que cuenta cada comunidad, ya que en momentos de crisis es necesario tejer y fortalecer los lazos sociales. A partir de todo lo anterior, compartimos la visión integradora propuesta por Carballada (2020) cuando expone que:

Desde esa perspectiva integral es posible salirse de respuestas medicalizadas o sólo vinculadas con las características o efectos del Covid-19 en términos de intervención. La Accesibilidad se construye creativamente desde la intervención como una especie de cartografía que se adecua a cada demanda, circunstancia, persona. La relación con el sistema de Protección Social en épocas de Urgencias muestra la importancia de esa elaboración. La articulación de recursos en situación de pandemia se presenta como un desafío para nuestra disciplina. Lo mismo ocurre con la mirada hacia lo Micro Social y lo Territorial. (p.1)

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, M. (2009). El trabajo social sanitario en la atención primaria de salud. *Enfermeros*, Vol. 3 (2). Recuperado de: <http://www.ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/viewFile/146/129>
- Aguayo, C. (2006). Las Profesiones Modernas: Dilemas del Conocimiento y del Poder. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339686866_Las_Profesiones_Modernas_Dilemas_del_Conocimiento_y_del_Poder
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópico. Revista de Filosofía de Santa Fe*. (15). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>
- Arancibia, L. & Cáceres, G. (2011). La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del trabajo social. *Trabajo Social Global*, Vol. 2 (3). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320881568_LA_REFLEXIVIDAD_COMO_DISPOSITIVO_CRITICO_EN_LA_PRACTICA_DEL_TRABAJO_SOCIAL?enrichId=rgreq-491b6a6d5b4236ae9d10546f33941b40-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDg4MTU2ODtBUzo1NTc4MjQ0NzM3NDMzNjBAMTUxMDAwNzEyNjUzNQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Arcila, P.; Mendoza, Y.; Jaramillo, J. & Cañón, O. (2010). Comprensión del Significado desde Vigotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. Vol. 6 (1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Arcos, G.; López, D. & Zúñiga, D. (2020). *Informe de proceso de práctica académica de Trabajo Social en la Red de Salud de Ladera E.S.E. de Santiago de Cali – 2020*. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Santiago de Cali, Colombia.
- Arriazu, R. & Fernández, J. (2013). Internet en el ámbito del Trabajo Social: formas emergentes de participación e intervención socio-comunitaria. *Cuadernos De Trabajo Social*, Vol. 26 (1). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/41665/39716>
- Ausubel, D. (s.f.). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México. Recuperado de: <https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>

- Ayala, S. (2009). Una mirada reflexiva a la significación conceptual de la intervención profesional del Trabajo Social. *Revista Tendencias & Retos*, (14). Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Una-mirada-reflexiva-a-la-significacion-conceptual-Fortiche/a9e9193e3dcd6fa4207ffe17c65549e17e19156e>
- Baró, M. (1990). Guerra y salud mental. *Revista de Psicología de El Salvador*, Vol. 4 (35), 71-88.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Construcción de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bermúdez, C. & Velásquez, P. (2012). *Manual y reglamento de prácticas*. Universidad del Valle, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Santiago de Cali, Colombia.
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7379/6047>
- Boito, M. & Von Sprecher, R. (2010). *Comunicación y Trabajo Social*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Brito, S.; Basualto, L.; Flores, C. & Lizana, R. (2020). La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa. En *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6923/Intervencio%CC%81n%20social%20y%20educativa%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bruner, J. (1991). Capítulo 3: La entrada en el significado. En *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa Editorial. Recuperado de: https://libroesoterico.com/biblioteca/Proyeccion_Astral/Bruner%20Jerome%20-%20Realidad-Mental-y-Mundos-Posibles.pdf
- Cáceres, C. (2006). El seguimiento "virtual" de las prácticas externas de trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales*, (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002390>

- Caicedo, R. & Castaño, J. (2020). Prácticas académicas en Trabajo Social en tiempos de pandemia. *Boletín N° 1 Sistematización de experiencias 2020*. Universidad de Caldas. Recuperado de: <https://www.ucaldas.edu.co/portal/wp-content/uploads/2020/08/BOLETI%CC%81N-FINAL.pdf>
- Carballada, J. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19. *Margen Revista de Trabajo Social*. Recuperado de: <https://www.margen.org/pandemia/carballada2020.html>
- Chaves, C. (2020). Trabajo Social y pandemia de Covid – 19: Estado, Cuestión Social y procesos de intervención profesional desde la mirada sanitaria. *Revista Plaza Pública*, (24). Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/917/789>
- Cifuentes, R. (1999). Capítulo 4. Aportes para el debate epistemológico sobre el sustento de la sistematización. En *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Argentina: Editorial Lumen Hvmanitas.
- Cifuentes, R. (2013). Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI. *Trabajo Social*, (15). Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42583>
- Cifuentes, R. (2015). La sistematización en Trabajo Social: Entre la práctica y la investigación. *Revista de la Universidad Mariana*, Vol. 1. Recuperado de: https://www.academia.edu/31099098/La_sistematizaci%C3%B3n_en_Trabajo_Social_entre_la_pr%C3%A1ctica_y_la_investigaci%C3%B3n
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2019). *Ponencia: la obligatoriedad de la formación presencial en Trabajo Social*. Recuperado de: <https://conetsco.org/wp-content/uploads/2019/03/Ponencia-Obligatoriedad-Presencialidad-Formaci%C3%83%C2%B3n-en-TS.pdf>
- Corrales, A.; Quijano, N. & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 22 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Cubillos, C. (2015). *Caracterización de los procesos organizativos socioculturales en los barrios TIO, oferta social, dinámicas y proyecciones: Caracterización de la Comuna 21*. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.cedecur.org/web/wp-content/uploads/2018/05/CARACTERIZACI%C3%93N-C-21.pdf>

- Daza, F. & Arias, Y. (2011). *Uso de las TIC en Trabajo Social* (Trabajadoras Sociales). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=trabajo_social
- De la Cruz, M. (2020). Espectros del Covid-19. *Revista Plaza Pública*, (24). Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/919/791>
- Dongon, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, Vol. 11 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747352>
- Escartín, M. (1992). El sistema familiar y el Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (1). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/16359465.pdf>
- Estrada, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (16). Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/6315/Prospectiva%2016,%202011-21-53%20Trabajo%20Social,%20intervenci%F3n%20en%20lo%20social.pdf;jsessionid=FB6BC7D2D179F74A89CC47C17C11643F?sequence=4>
- Falla, U. (2017). La intencionalidad de la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social*, (19). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/n19/2256-5493-traso-19-123.pdf>
- Fernández, A. (2017). 6.1 Definición, 6.2 Tipos de evaluación, 6.3 Diversos procedimientos para evaluar la intervención comunitaria. Recuperado de: <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/22038/Capitulo6.pdf>
- Fernández, L. (2010). *Modelo de intervención en crisis: en busca de la resiliencia personal*. Máster en terapia para adultos del grupo Luria 2009/2010. Recuperado de: <http://www.cop.es/uploads/PDF/MODELO-INTERVENCION-CRISIS-RESILIENCIA-PERSONAL.pdf>
- Franco, E & Martínez, L. (2015). *Sistematización del proyecto Ser Social. Experiencia de intervención de la práctica académica de Trabajo Social en la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado de Jamundí, Valle del Cauca* (Trabajadoras Sociales). Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/13248/0540555.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Galeano, C; Rosero, K & Velásquez, P. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Revista Prospectiva*, (16). Recuperado de: <https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1166/1286>
- Garcés, E. (2010). El Trabajo Social en salud mental. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 23. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS1010110333A>
- Ghiraldelli, R. (2019). Formación profesional y la práctica supervisada en el Servicio Social brasileño. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132020000100039&script=sci_abstract&tlng=es
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *FUNLAM*. Recuperado de: https://www.academia.edu/1297139/De_la_pr%C3%A1ctica_singular_al_di%C3%A1logo_con_lo_plural._Aproximaciones_a_otros_tr%C3%A1nsitos_y_sentidos_de_la_Sistematizaci%C3%B3n_en_%C3%A9pocas_de_Globalizaci%C3%B3n
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de: https://www.academia.edu/6339548/Goffman_Erving_La_presentacion_de_la_persona_en_la_vida_cotidiana
- Gómez, M. & Rodríguez, L. (2016). *La virtualidad: un escenario para la formación de trabajadores sociales*. Presentado en VII Coloquio Internacional de Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Cauca. Recuperado de: <http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/40/180>
- Guzzetti, L.; Bouza, A.; Ovando, F & Cicone, L. (2020). El trabajo social: la virtualidad y las condiciones de género. *Revista Plaza Pública*, (24). Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/download/923/795>
- Hurtado, A. & Murillo, L. (2020). *Informe Final de Práctica Académica de Trabajo Social en World Vision Cali*. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Santiago de Cali, Colombia.
- Jara, O. (2013). Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de estudios y publicaciones Alforja*. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

- Kuri, E. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. *Sociológica*, (78). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n78/v28n78a3.pdf>
- Leal, D. (2013). Evaluación de aprendizaje en entornos en línea, abiertos y distribuidos. En Arboleda, N. & Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: ACESAD / VIRTUAL EDUCA. Recuperado de: https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Lizana, V. (2020) Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en educación superior. En Brito, S.; Basualto, L.; Azócar, R.; Gálvez, V. & Flores, C. (Editores). (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6923/Intervencio%CC%81n%20social%20y%20educativa%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Martín, A. (2015). La desconfianza en las instituciones como expresión del cambio político y cultural. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (67). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950263002.pdf>
- Martín, J. & Trigueros, C. (2016). Mensajería instantánea y construcción compartida de significados: una experiencia de aprendizaje colaborativo en el Prácticum de Maestro de Educación Primaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (51). Recuperado de: https://www.um.es/ead/red/51/martin_trigueros.pdf
- Martinic, S. (2020). Presentación. En Brito, S.; Basualto, L.; Azócar, R.; Gálvez, V. & Flores, C. (Editores). (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6923/Intervencio%CC%81n%20social%20y%20educativa%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Editores. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Mayoral, J.; Ruiz, V. & Labajos, M. (2015). *Formación online versus formación presencial: Análisis de los resultados académicos obtenidos en cursos impartidos en la*

modalidad presencial y online en función de la tipología de contenidos: conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales. Bureau Veritas, Centro Universitario eLearning. Recuperado de:

http://www.cabildodelanzarote.com/eutl/private/Blog/curso%2013_14/publication.pdf

- Millán, M. (2020). *Trabajo Social y Covid-19. Un análisis de las consecuencias sociales y sus implicaciones para la intervención social con colectivos vulnerables*. Presentado en Congreso internacional virtual sobre covid-19. Consecuencias psicológicas, sociales, políticas y económicas. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/20/covid/17-trabajo-social-y-covid-19-un-ana-lisis-de-las-consecuencias-sociales.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Orientaciones para la restauración de los servicios de salud en las fases de mitigación y control de la emergencia sanitaria por Covid-19 en Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Ministerio/Institucional/Procesos%20y%20procedimientos/PSSS05.pdf>
- Minsalud. (2020). *CORONAVIRUS (COVID-19). Reportes y Tableros de Control*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://d2jsqrio60m94k.cloudfront.net/>
- Miranda, X. (2016). La comunidad virtual como espacio de intervención para el Trabajo Social, elementos de análisis desde el ámbito de la salud mental. En *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global, aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño, España: Universidad de La Rioja. Recuperado de: https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC471.pdf
- Molina, M. & Romero M. (1999). Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad en trabajo social. *Revista de Servicio Social*. Vol. 1 (3). Recuperado de: <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2015/10/Publicaci%C3%B3n-Revista-1999-Vol-3.pdf>
- Montenegro, E. & Montenegro, M. (2020). Re-pensando el campo de intervención del trabajo social junto a las víctimas de violencia de género, durante la pandemia de COVID-19. *Revista Difusiones*. Recuperado de: <http://www.revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/223/285>
- Morán, J. (2006). Capítulo 7. El paradigma hermenéutico de Trabajo Social. En *Epistemología, Ciencia y Paradigma en Trabajo Social* (pp. 284-330). España: Aconcagua Libros.

- Mosquera, A. & Ramírez, B. (2012). Trabajo Social e Intervención Social. *Revista Trabajo Social*, (15). Recuperado de: <https://docplayer.es/47187191-Trabajo-social-e-intervencion-social.html>
- Muñoz, L. (2018). *Análisis de la situación integral de salud - ASIS*. Santiago de Cali, Colombia: Red de Salud Ladera E.S.E.
- Noguera, A; Yáñez, C; Contreras, C; Villegas, E; D'braccio, G; García, J & Arabany, L. (2004). La virtualidad: el nuevo espacio y tiempo de encuentro entre las ciencias humanas y la tecnología. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. 3 (1). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4509/4339>
- Olivares, S. (s.f.). El aprender haciendo en Trabajo Social. Desarrollo de estrategias de aprendizajes. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-063.pdf>
- Ordoñez, Z. (2011). Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en trabajo social. *Tendencias y Retos*, (16). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929361>
- Parola, R. (2020). Problematicando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132020000100073&script=sci_abstract&tlng=es
- Piovani, J. & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Revista Educação & Realidade*, Vol. 42. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-42-03-00821.pdf>
- Pontes, R. (2003). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/238099916_Mediacion_categoria_fundamental_para_el_trabajo_del_asistente_social
- Posada, M. (2020) Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19. En Brito, S.; Basualto, L.; Azócar, R.; Gálvez, V. & Flores, C. (Editores). (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://repositorio.uaautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6923/Intervencio%CC%81n%20social%20y%20educativa%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

- Real Academia Española [RAE]. (2020). Reto. Edición Actualización 2020. Recuperado de: <https://dle.rae.es/reto?m=form>
- Resolución N° 2063. Ministerio de Salud y Protección Social, Bogotá, Colombia, 9 de junio de 2017. Recuperado de: <https://www.asivamosensalud.org/politicas-publicas/normatividad-resoluciones/promocion-social/resolucion-2063-de-2017-politica-de>
- Richmond, M. (1917). II Método. En *Diagnóstico Social*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000062.pdf>
- Rodríguez, M. (2015). Redes profesionales e interdisciplinariedad en trabajo social comunitario: una respuesta integral a problemas sociales multidimensionales. *Zerbitzuan, Revista de Servicios Sociales*, (58) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5170660>
- Rodríguez, P. (2002). Experiencia, tradición, historicidad en Gadamer. *Revista Filosófica*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pagadamer.pdf>
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 31, (3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Rozas, M. (2002). El proceso metodológico en la intervención profesional. En *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial. Recuperado de: http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_ts_mat_bibliografico/PRACTICAS%20INSTITUCIONALES%20I/Margarita%20Rozas%20CapIV.pdf
- Ruiz, R & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. 11 (41). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Salazar, Z.; Rincón, M.; Murillo, P. & Muñoz, L. (2015). *Condiciones de trabajo de los profesionales de trabajo social en el modelo neoliberal colombiano* (Trabajadoras Sociales). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/162?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Ftrabajo_social%2F162&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

- Sánchez, L. & Escobar, M. (2005). La Supervisión y los Procesos de Formación Profesional en Intervención Social. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (14) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857432>
- Schütz, A. (1932). La constitución de la vivencia significativa en la corriente de la conciencia de quien lo constituye. En *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, España: Paidós básica. Recuperado de: <https://camporeligioso.files.wordpress.com/2014/05/schutz-alfred-la-construccion-significativa-del-mundo-social.pdf>
- Scott, J. (2001). La experiencia. *Revista La Ventana*. Vol. 13 (2). Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos*, (19) Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i19.5481>
- Travi, V. (2007). Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Vol. 17 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417209>
- Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, M. & Fandiño, D. (s.f.). El trabajo en equipo y su operatividad. Recuperado de: <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf>
- Vásquez, C. & Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 32 (3-4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf>
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial. Recuperado de: <https://trabajosocialaquiyahoraonline.files.wordpress.com/2019/10/reconfigurando-el-trabajo-social.pdf>
- World Vision. (2020). World Vision para los niños. Bogotá, Colombia: World Vision. Recuperado de: <https://www.worldvision.co>
- Zapata, R. (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de entrevistas semiestructuradas

Código del proyecto: SEPVTS

Código de la entrevista: ____

Nombre del instrumento: Entrevista semiestructurada a practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle en la organización World Vision y la Red de Salud de Ladera E.S.E. durante 2019- 2020.

Enero de 2021

Entrevista semi-estructurada

Entrevistadoras: Danyi Vanessa Zuñiga Rodriguez y Laura Catalina Murillo Pérez.

Fecha de la entrevista: ____ ____ ____

Lugar: Santiago de Cali- Colombia

Modalidad de entrevista: _____

Objetivo:

- Comprender los aprendizajes, significados y retos de las practicantes en la experiencia de práctica académica virtual de Trabajo Social de la Universidad del Valle en el marco de la pandemia por Covid-19 en la Organización World Vision y la Red de Salud de Ladera E.S.E durante el 2019- 2020.

Encuadre/contrato verbal: Explicación del proyecto. Tiempo de entrevista. Confidencialidad de la información. Responsabilidad en el manejo de datos. Preguntas, dudas o inquietudes. Saludo. Inicio de la grabación de la entrevista con consentimiento informado.

Apartado 1: Identificadores

Nombre:					
Sexo:		Edad:		Semestre:	
Organización o institución					

Apartado 2: Aprendizajes en las prácticas virtuales de Trabajo Social

1. Al iniciar tu proceso de práctica académica sentías confianza y/o seguridad ante los conocimientos adquiridos durante la formación. ¿Cuáles eran esos conocimientos que te generaban confianza?
2. ¿Cuáles de los conocimientos aprendidos durante la formación en Trabajo Social lograste llevar a los espacios de la práctica académica virtual en la institución/organización?
3. ¿Consideras que en tu espacio de práctica académica virtual de Trabajo Social se construyeron conocimientos? ¿Cuáles fueron dichos conocimientos?
4. ¿Cómo se construyeron los conocimientos en la práctica académica virtual de Trabajo Social en la institución/organización?
5. ¿Qué aspectos facilitaron la construcción de conocimientos durante la práctica virtual de Trabajo Social en la institución/organización?
6. ¿Qué habilidades lograste desarrollar en el marco del escenario virtual de práctica académica en la institución/organización?
7. ¿Qué actitudes lograste desarrollar en el marco del escenario virtual de práctica académica en la institución/organización?
8. ¿Qué actitudes consideras importantes para construir conocimiento en los escenarios de práctica académica virtual en la institución/organización?
9. ¿Cuáles de sus conocimientos se transformaron durante el desarrollo de su práctica académica?

Apartado 3: Significados de la experiencia

1. ¿Cuál fue la incidencia de la práctica académica virtual en tu vida personal?
2. ¿Cómo valoras el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad virtual en tu práctica académica?
3. ¿Cuál fue el impacto de la virtualidad para el desarrollo de tu práctica académica de Trabajo Social?
4. ¿Qué aportes deja la experiencia de práctica académica virtual para su formación profesional?
5. ¿Considera que las actividades planteadas para el desarrollo de la práctica académica virtual de Trabajo Social contribuyen a la formación de nuevos profesionales en esta área o campo de intervención? ¿Por qué?
6. ¿Qué aspectos se podrían fortalecer en futuros procesos de práctica académica donde la

virtualidad prevalezca como escenario de intervención profesional?

7. ¿Cómo se constituyó su identidad profesional a partir de la experiencia de práctica académica virtual?

Apartado 4: Retos

1. ¿Cuáles reconoce como principales desafíos para el desarrollo de la práctica académica desde el Trabajo Social en la modalidad virtual?
2. ¿Qué desafíos tiene para usted la intervención profesional de Trabajo Social en el escenario virtual?
3. ¿Cómo logró mediar entre las expectativas profesionales que tenía antes de iniciar la práctica académica y la realidad que se encontró en su centro de práctica académica?
4. ¿Qué actitudes y habilidades considera importantes para un profesional de Trabajo Social que intervenga en un escenario donde prevalezca la modalidad virtual?
5. ¿Cuáles fueron los desafíos para la interacción con la población sujeto de su propuesta de intervención durante su práctica académica virtual?
6. ¿Qué desafíos identifica en el trabajo en equipo desarrollado durante su práctica académica virtual?
7. ¿Cómo logró articular las demandas institucionales u organizacionales con sus intereses o propósitos profesionales en el marco de la práctica académica virtual?

Cierre: Agradecimiento y despedida.

Código del proyecto: SEPVTS

Código de la entrevista:

Nombre del instrumento:

Entrevista semiestructurada a profesionales de la práctica académica de Trabajo Social de la Universidad del Valle en la organización World Vision y la Red de Salud de Ladera E.S.E durante 2019- 2020. ____

Entrevista semiestructurada a supervisoras de la práctica académica de Trabajo Social de la Universidad del Valle en la organización World Vision y la Red de Salud de Ladera E.S.E durante 2019- 2020. ____

Enero de 2021

Entrevista semi-estructurada

Entrevistadoras: Danyi Vanessa Zuñiga Rodriguez y Laura Catalina Murillo Pérez.

Fecha de la entrevista: ____ ____ ____

Lugar: Santiago de Cali- Colombia

Modalidad de entrevista: _____

Objetivo (profesionales y supervisoras):

- Conocer los aprendizajes y significados construidos en la experiencia de práctica académica virtual de Trabajo Social de la Universidad del Valle en el marco de la pandemia por Covid-19 en la organización World Vision y la Red de Salud de Ladera E.S.E durante el 2019- 2020.

Encuadre/contrato verbal: Explicación del proyecto. Tiempo de entrevista. Confidencialidad de la información. Responsabilidad en el manejo de datos. Preguntas, dudas o inquietudes. Saludo. Inicio de la grabación de la entrevista con consentimiento informado.

Apartado 1: Identificadores

Nombre:					
Género:		Edad		Profesión	
Cargo en organización o institución					

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la organización/institución?	
---	--

Apartado 2: Aprendizajes en las prácticas virtuales de Trabajo Social

1. ¿Considera que su experiencia en este campo de intervención le generaba confianza para acompañar el proceso de las practicantes de Trabajo Social?
2. ¿Qué conocimientos previos logró llevar a los espacios de la práctica académica virtual de Trabajo Social en la institución/organización?
3. ¿Qué aspectos facilitaron la construcción de conocimientos durante la práctica virtual de Trabajo Social en la institución/organización?
4. ¿Considera que en el espacio de práctica académica virtual de Trabajo Social se construyeron conocimientos? ¿Cuáles fueron dichos conocimientos?
5. ¿Cómo se construyeron los conocimientos en la práctica académica virtual de Trabajo Social en la institución/organización?
6. ¿Qué habilidades logró desarrollar en el marco del escenario virtual de práctica académica en la institución/organización?
7. ¿Qué actitudes considera importantes para construir conocimiento en los escenarios de práctica académica virtual en la institución/organización?
8. ¿Cómo considera que incidió en el aprendizaje de las practicantes desde su rol de profesional de campo?
9. ¿Cómo considera que incidió en el aprendizaje de las practicantes desde su rol de supervisora?

Apartado 3: Significados de la experiencia

1. ¿Cuál fue el impacto de la virtualidad para el desarrollo de la práctica académica de Trabajo Social?
2. ¿Cómo valoras el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad virtual en tu práctica académica?
3. ¿Qué aportes deja la experiencia de práctica académica virtual desde su quehacer profesional?

4. ¿Considera que las actividades planteadas para el desarrollo de la práctica académica virtual de Trabajo Social contribuyen a la formación de nuevos profesionales en esta área o campo de intervención? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos se podrían fortalecer en futuros procesos de práctica académica donde la virtualidad prevalezca como escenario de intervención profesional?

Cierre: Agradecimiento y despedida.

Código del proyecto: SEPVTS

Código de la entrevista:

Nombre del instrumento: Entrevista semiestructurada a participantes del proyecto Formación en Protección Comunitaria en el marco de la práctica académica de Trabajo Social de la Universidad del Valle en la organización World Vision durante 2020.

Enero de 2021

Entrevista semi-estructurada

Entrevistadoras: Danyi Vanessa Zuñiga Rodriguez y Laura Catalina Murillo Pérez.

Fecha de la entrevista: ____ ____ ____

Lugar: Santiago de Cali- Colombia

Modalidad de entrevista: _____

Objetivo:

Conocer los aprendizajes y significados construidos en la experiencia de práctica académica virtual de Trabajo Social de la Universidad del Valle en el marco de la pandemia por Covid-19 en la organización World Vision durante el 2019- 2020.

Encuadre/contrato verbal: Explicación del proyecto. Tiempo de entrevista. Confidencialidad de la información. Responsabilidad en el manejo de datos. Preguntas, dudas o inquietudes. Saludo. Inicio de la grabación de la entrevista con consentimiento informado.

Apartado 1: Identificadores

Nombre:					
Sexo:		Edad:		Ocupación:	
¿Tiempo de vinculación con la organización?					
¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la organización/ institución?					

Apartado 2: Aprendizajes en las prácticas virtuales de Trabajo Social

1. ¿Cuáles fueron los conocimientos adquiridos durante su participación en la Formación Comunitaria en Protección en el marco de la práctica académica virtual de Trabajo Social?
2. ¿Cuáles de los conocimientos adquiridos en su participación en la Formación Comunitaria en Protección ha logrado implementar en su vida cotidiana?
3. ¿Cuáles fueron las habilidades desarrolladas durante su participación en la Formación Comunitaria en Protección en el marco de la práctica académica virtual de Trabajo Social?

Apartado 3: Significados de la experiencia

1. ¿Cómo valoras el tránsito de los talleres presenciales a la modalidad virtual?
1. ¿Qué incidencia tuvo en su vida cotidiana el desarrollo de la formación en la modalidad virtual?
2. ¿Qué aportes le deja la experiencia de formación virtual facilitada por practicantes de Trabajo Social?
3. ¿Qué reflexiones tiene alrededor del trabajo de las practicantes de Trabajo Social durante la formación virtual?
4. ¿Qué aspectos se podrían fortalecer para futuras formaciones en la modalidad virtual encabezadas por practicantes de Trabajo Social?

Cierre: Agradecimiento y despedida.

Anexo 2. Instrumento matriz de análisis documental

Tema: Sistematización de experiencias de Práctica de Trabajo Social en World Vision y Red de Salud de Ladera E.S.E.

Lugar: Cali, Colombia.

Descripción del documento	Categorías	Contenido	Comentario analítico
Nombre: Fecha: Contexto: Objetivo del documento: Autoría de:	Aprendizajes de la práctica		
	Significados de la experiencia		
	Retos y aprendizajes de las practicantes		

Anexo 3. Instrumento de fotolenguaje (para facilitador o facilitadora)

Proyecto: Sistematización de las experiencias de la práctica académica virtual de dos estudiantes de Trabajo Social en las instituciones ESE Ladera y World Vision entre agosto a diciembre de 2020.

Objetivo: Comprender los retos y aprendizajes de las practicantes en las experiencias de la práctica académica virtual de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

Instrumento técnica fotolenguaje

Bienvenida: Se da la bienvenida a las practicantes de Trabajo Social en las instituciones World Vision y Red de Ladera Ese. Enseguida se les explica el objetivo del encuentro, se consultan dudas e inquietudes y se pide el consentimiento para grabar la sesión.

Primer momento: Se hace entrega de la lista de preguntas orientadoras del espacio y se les dará 5 minutos para leerlas.

- Describe brevemente qué observas en la fotografía
- ¿Qué actividades se desarrollaban en los lugares identificados?
- ¿Qué dificultades surgían al trabajar en esos lugares?
- ¿Qué impresión tienes de ese momento? ¿es la misma ahora?
- ¿Qué valoración le das a ese momento? ¿Cómo valoras ese momento?
- ¿Cómo eran las relaciones entre las personas de la fotografía?

Segundo momento: Con las participantes ubicadas frente a la pantalla se proyectarán una serie de fotografías retomadas de las experiencias de práctica de Trabajo Social, se propondrá observarlas con detenimiento e ir identificando los aspectos señalados en la guía. Además, se pedirá a las participantes que vayan eligiendo dos de las fotografías que estarán numeradas.

Momento para escribir las ideas que cada participante tenga sobre las fotografías

Tercer momento: Al haber terminado la proyección de toda la galería fotográfica, se le pedirá a cada participante referir sus imágenes seleccionadas y se abrirá la discusión a partir de las preguntas orientadoras.

Cuarto momento: La/ el facilitador retomará los aspectos comunes y las diferencias que se evidencian y las que no

Cierre y agradecimiento: Se abre la reflexión referente a las construcciones de sentido entorno a la experiencia, los aprendizajes y retos que implicó.

Anexo 4. Guía de fotolenguaje (para participantes)

Guía fotolenguaje

Bienvenida, en este espacio te invitamos a compartir un momento de reflexión frente a lo que fue tu proceso de práctica académica.

Objetivo: Comprender los retos y aprendizajes de las practicantes en las experiencias de la práctica académica virtual de Trabajo Social en el marco de la pandemia por Covid-19 orientadas a las poblaciones de las comunas 20 y 21 acompañadas por dos instituciones distintas, ESE Ladera y World Vision en la ciudad de Santiago de Cali, entre agosto a diciembre de 2020.

Facilitador/a: _____

1. Te invitamos a observar con detenimiento la siguiente galería fotográfica e ir reconociendo los siguientes aspectos
 - Describe brevemente qué observas en la fotografía
 - ¿Qué actividades se desarrollaban en los espacios identificados?
 - ¿Qué dificultades surgían al trabajar estos espacios?
 - ¿Qué impresión tienes de ese momento?
 - ¿Qué valoración le das a ese momento? ¿Cómo valoras ese momento?
 - ¿Cómo eran las relaciones entre las personas de la fotografía?
2. A la vez esperamos que vayas eligiendo las dos imágenes que más llaman tu atención (cada una se encuentra numerada). Apunta aquí tus ideas previas.

Foto # _____

Foto # _____

3. Vamos a conversar frente a las fotografías que elegiste.

Anexo 5. Formato matriz de categorización

Documento	Categoría/su bategoría	Segmento textual	Aporte reflexivo	Soporte teórico

Anexo 6. Rejilla de estado del arte

Título/ Tipo de documento	Autor	Objetivos y/o Ejes de sistematización	Aspectos importantes y/o aportes
MACRO			
MESO			
MICRO			

Anexo 7. Fotografías sesión de fotolenguaje realizado durante la experiencia de sistematización

