

# Educación y virtualidad: una apuesta posible

## Education and virtuality, a possible approach

Lucrecia Cerini. UADER | [lucreciacerini@hotmail.com](mailto:lucreciacerini@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-2799-6931

Paola Barzola. UADER | [paolabarzola@gmail.com](mailto:paolabarzola@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-5512-0486

Mariana Churruarín. UADER | [marianasilchurruarin@gmail.com](mailto:marianasilchurruarin@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7761-9408

Analía Rígoli. UADER | [analiarigoli@gmail.com](mailto:analiarigoli@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6684-9398

Luján Hormaiztegui. UADER | [lujanhormaiztegui@gmail.com](mailto:lujanhormaiztegui@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-2972-2675

María Esperanza Martínez. UADER | [martinez.maesperanza@gmail.com](mailto:martinez.maesperanza@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-0801-0911

<https://doi.org/10.33255/18511562/1181>

### Resumen

Durante el año 2020 la pandemia por COVID-19 irrumpió en las condiciones concretas de existencia y de la cotidianeidad de la población mundial. El mundo entero se enfrentó a un fenómeno sin precedentes e impensado hasta el momento. La educación universitaria se vio obligada a establecer nuevos modos para llevar adelante las clases: los entornos virtuales de aprendizaje.

Específicamente, los espacios curriculares de prácticas profesionales supervisadas tuvieron el desafío de rediseñar las prácticas *en terreno* —planificadas generalmente desde la presencialidad física— de modos novedosos, diferentes, más allá de lo establecido por las pautas académicas prescriptas en torno a estas actividades.

Integramos un equipo de cátedra que lleva adelante uno de los espacios curriculares de práctica previstos

### Abstract

During 2020 the COVID-19 pandemic disrupted the concrete existence conditions and everyday life of people all around the world. The whole world confronted an unprecedented and unthinkable phenomenon so far. University education was forced to set up new teaching methods: virtual learning environments.

Specifically, Supervised Professional Practices (internships) curricular spaces, were challenged to think of *on field* practices, something usually considered in a face-to-face way, in new and different ways, pushing the boundaries of what was established until then.

We are a team of teachers in charge of one of the Supervised Professional Practices (internships), that is part of the 5th year in the Psychology. This paper will try to describe the process of transforming the *on*

en la Licenciatura de Psicología, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos: la Práctica Profesional Supervisada (PPNS) en Grupo, Organización, Institución y Comunidad.

En este escrito, intentaremos hacer un recorrido por la experiencia de recrear un espacio académico en entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, reflexionaremos sobre la complejidad que ello requirió al momento de pensar una práctica desde *lo posible* en un escenario de pandemia y aislamiento.

**Palabras clave:** Práctica profesional, Educación, Aprendizaje virtual

*field* practices into virtual learning environments. We will show the complexity that demanded thinking this practice from the possible point of view, regardless of the social context of this time.

**Keywords:** Professional practice, Education, Virtual learning

## Introducción

La Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) incluye en su plan de estudio prácticas curriculares en diversas áreas: jurídico-forense, infancia y familia, educativo, clínica y en grupo, organización, institución y comunidad. Es desde esta última opción que se enmarca la propuesta curricular que llevamos adelante. Estos espacios curriculares constituyen, para quienes cursan el último trayecto de la carrera, instancias valoradas y esperadas por las expectativas que genera la experiencia de la práctica.

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Grupo, Organización, Institución y Comunidad se desarrollan en organizaciones institucionales y son un espacio electivo de formación que articula una propuesta teórica amplia con la posibilidad de planificar y desarrollar una experiencia de práctica. Ésta aparece en la formación del estudiante avanzado, como una instancia de apertura a nuevos conocimientos y aprendizajes que no serían posibles de otro modo que no fuera *en y sobre la práctica*. Atravesar esta experiencia significa la posibilidad de *dar los primeros pasos* en el ejercicio del rol, en la preparación para futuros contextos laborales, sobre todo en lo que hace a la inserción en ámbitos socio-comunitarios.

En los años en que se viene dictando esta PPS, se han llevado adelante intervenciones implementadas por lxs estudiantes en las distintas organizaciones institucionales donde realizan sus prácticas. Así, han diseñado y participado en instancias y dispositivos sobre diversas temáticas y problemáticas, sobre todo aquellas que prevalecen y preocupan a la comunidad donde el centro de práctica está inserto, han acompañado procesos institucionales de diálogo con lxs profesionales, trabajadores y usuarixs de la comunidad, han trabajado en la comunicación interna y externa de cada organización institucional, entre otras experiencias de práctica.

Durante el 2020, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por el Gobierno Nacional (Decreto N.º 297/2020) en Argentina, tuvo efectos en el ámbito educativo que —entre otros múltiples cambios— modificó las clases presenciales por espacios virtuales, es decir, transformó el espacio áulico en una instancia donde las corporalidades adquirieron otras dimensiones. Específicamente, las prácticas académicas curriculares debieron reconfigurarse en sus fundamentos y sus modalidades de implementación.

Esta PPS se vio afectada por la trasposición a la virtualidad, ya que fue necesario modificar el modo de implementación de esta asignatura, vinculada fuertemente a un trabajo de campo en territorio —tal como lo conocíamos o se había hecho anteriormente— y que conlleva la construcción de intervenciones con y entre otrxs, trabajadores de la salud y miembros de la comunidad.

Así es que, como equipo docente, debimos repensar y rediseñar el modo de llevar adelante el dictado de la cátedra readecuando la estrategia, modalidad y metodología de enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo se reconfiguró lo concer-

niente a la didáctica, sino las formas de entablar el vínculo pedagógico con lxs estudiantes, que fueron protagonistas de un modo inédito de realizar las prácticas. Uno de los desafíos fue construir un lugar de encuentro en la virtualidad desde un encuadre de trabajo que sostuviera los procesos de manera acompañada, a la vez que permita el despliegue de la especificidad de una práctica académica.

En este artículo proponemos un recorrido por el encuadre de la PPS en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, para poder explicitar luego los desafíos de la modificación y rediseño de la modalidad de cursado, como así también de las prácticas, que anteriormente fueran implementadas de manera presencial y que en el contexto del ASPO debieron ser llevadas a cabo de manera remota. Hacia el final, postulamos algunas conclusiones dejando planteadas preguntas que precisen del necesario transcurso del tiempo para comenzar a abordarlas.

## Contextualizando la PPS

Esta PPS se inscribe en la línea teórica del análisis organizacional, institucional y comunitario. Entendemos que el rol del practicante de psicología debe construirse desde una perspectiva que contemple una reflexión sobre la trama social, cultural e histórica donde desarrollan sus prácticas. El quehacer profesional tiene el sentido de una intervención con vistas a la consolidación de un lazo social más saludable y al fortalecimiento de la red vincular de los grupos que forman parte de las organizaciones y protagonizan los agrupamientos comunitarios.

En este espacio de PPS, consideramos necesario re-trabajar herramientas de la problemática grupal, organizacional e institucional, entendiendo a las organizaciones institucionales insertas en un ámbito comunitario. Entonces, el ámbito comunitario se constituye en objeto de estudio e intervención en el proceso de construcción de las prácticas profesionales.

Desde este equipo de cátedra, y siguiendo a Corea, de la Aldea y Lewkowicz, hacemos una diferenciación entre *enfoque* y *posición* comunitaria. En este sentido, los autores sostienen que «la comunidad puede ser objeto de políticas (...) o sujeto de políticas» (1998: 12). Y agregan la siguiente idea:

La comunidad jurisdiccionalmente supuesta y burocráticamente representada de los «abordajes» comunitarios nada tiene que ver con las comunidades efectivas, constituidas a partir de actos de puesta en marcha de su propio recorrido. La posición comunitaria en el campo de la salud mental se implica en la inmanencia de las comunidades efectivas en lugar de aplicarse en exterioridad sobre comunidades representadas. (Corea, de la Aldea y Lewkowicz, 1998: 13)

La noción de *enfoque* comunitario remite a una idea de comunidad que es objeto de políticas, alejada de una posición deseante, en tanto la *posición* comunitaria implica un recorrido activo, cuya permanencia depende de la propia activi-

dad de creación y recreación de vínculos, modos de organización y estrategias de autoafirmación de un colectivo.

De acuerdo a los autores, la posición comunitaria se adopta cuando la comunidad no es entendida en términos esencialistas, como un objeto pasible de representación, sino en tanto comunidad *efectiva*, un hacer y un *hacerse*, hacerse de una posición subjetiva.

Durante el cursado de la práctica trabajamos también contenidos teórico-metodológico-instrumentales que permiten problematizar lo institucional y lo organizacional, como dos aspectos que están relacionados entre sí, pero que interesa diferenciarlos al momento de analizar las organizaciones institucionales. Así, se promueven lecturas críticas y analíticas de las tramas institucionales que permitan ir develando aquello que está oculto, lo no dicho o no mostrado, aquello que pertenece más al plano de la abstracción, es decir la dimensión institucional. Dicha dimensión se materializa en las organizaciones, dando lugar a movimientos de intereses, al interjuego de la relación saber-poder, entre otras. Entonces es ineludible construir intervenciones, desde una lectura compleja de las tramas institucionales.

En el ámbito de esta PPS procuramos contextualizar la construcción de la intervención de acuerdo a intereses, necesidades y proyectos, que den cuenta de *cómo*, *con quiénes* y *para qué* se construye dicha intervención profesional.

Ahora bien, teniendo en cuenta el trayecto de formación académica de lxs estudiantes y de acuerdo a sus distintas experiencias de aprendizaje a lo largo de la carrera, ofrecemos un espacio, a partir de su inserción en una organización institucional, en el contexto de un ámbito comunitario, un espacio adecuado para la realización de prácticas supervisadas que permitan reflexionar y aprender sobre el rol y desempeño del psicólogo en este campo específico. Tal como sugiere Schön (1992) las prácticas se dan en un *aprender haciendo*, un *aprendizaje experiencial*. Es así que entendemos que lxs estudiantes *devienen* practicantes en Psicología a partir de transitar estas experiencias iniciales hacia el futuro desempeño profesional.

En esta PPS la cuestión de lo grupal adquiere especial relevancia, no sólo porque es una categoría central que atraviesa esta asignatura, sino también porque en el espacio áulico el grupo opera como soporte e instrumento de procesos de aprendizaje y se constituye como un espacio colectivo de intercambio de experiencias; el interjuego de pensar juntxs lo que cada unx va reflexionando y vivenciando en sus centros de práctica provoca en el otrx algo que, por ser diferente, por ser similar, aclarar una idea o generar nuevos interrogantes, enriquece los sentidos.

Desde el equipo de cátedra nos posicionamos y adherimos a la noción de *dispositivo grupal* propuesta por Souto quien sostiene que:

El dispositivo grupal de formación es un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transforma-

ciones en los sujetos y en su desempeño profesional. El dispositivo hace posible que un conjunto de personas devenga grupo, provoque lo grupal y la grupalidad, dé lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permita el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas. Este dispositivo tiene una intencionalidad de formación: facilitar el desarrollo personal y profesional provocando la modificación de las capacidades de análisis de las clases y la reflexión acerca del rol y del sí mismo profesional. (2004:115)

Como venimos sosteniendo entendemos que el grupo —como *medio* de aprendizaje— es de vital importancia en el marco de la estrategia pedagógica que se despliega en esta PPS. Por ello también la concurrencia a las organizaciones institucionales se realiza a partir de grupos reducidos de estudiantes que se conforman para esa finalidad.

Así, siguiendo los aportes de Schön (1992), en el trabajo con el grupo se propicia la reflexión sobre la acción de las intervenciones desarrolladas por lxs practicantes en las organizaciones institucionales.

Como se mencionó anteriormente, esta PPS constituye una de las cátedras de prácticas electivas de la carrera. Habitualmente, lxs practicantes desarrollan proyectos de trabajo en distintos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) y en dispositivos del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) de la ciudad de Paraná, vinculados al campo de la salud mental desde un enfoque socio-comunitario. La intención es plantear otras intervenciones distintas a la práctica hegemónica e individualizante de la consulta individual. Nos planteamos el diseño e implementación de intervenciones que impliquen modos alternativos de intervención en salud mental comunitaria.

Lo socio-comunitario en esta experiencia es una dimensión central que implica trabajar desde la concepción de un sujeto o de un colectivo atravesado por su inscripción social, sus lazos con otrxs, sus proyectos, sus posibilidades. En este sentido, Del Cueto sostiene que «la intervención comunitaria se realiza sobre la producción subjetiva de una comunidad con la intención de provocar un cambio producido por los propios sujetos» (2014: 23). Además, consideramos que, en esta época, marcada por una fuerte vulnerabilidad social y un desfundamiento institucional (Lewkowicz, 2004), la visibilización de las potencias consiste en un trabajo mucho más arduo y delicado.

### **Crónica de una PPS en cuarentena**

En el año 2020 en el contexto del ASPO, la cursada de la PPS, los contenidos y actividades estuvieron orientados inicialmente a una aproximación, revisión y profundización de contenidos y ejes de nuestro programa. Se trabajó con relatos de experiencias de intervención en el campo de la salud mental comunitaria, a través de videos de estudiantes de esta PPS del año 2019, quienes contaron su expe-

riencia de tránsito por la asignatura, focalizando en la práctica realizada. Esto se propuso con el fin de que lxs nuevxs estudiantes pudiesen conocer las experiencias transitadas por otrxs compañerxs, como también lograr una aproximación y preparación para el ingreso a los centros de práctica y la realización de prácticas profesionales virtuales en Psicología en el ámbito comunitario.

Cabe destacar que al ser una asignatura de práctica con un claro sentido en la formación del ejercicio del rol psicólogo en la comunidad, la cátedra se propuso especialmente abordar y problematizar aspectos relacionados a la salud mental comunitaria en un contexto complejo y particular atravesado por la contingencia sanitaria ante la pandemia por COVID-19. Por esta razón, además de trabajar con los contenidos conceptuales propios de nuestro programa de cátedra, añadimos todo aquel material que creímos pertinente, como artículos periodísticos de actualidad, notas escritas, videos y entrevistas radiales a referentes destacados del campo de la salud mental, tales como Bang, De la Aldea, Galende y Stolkiner. Asimismo, se trabajó con documentación del Ministerio de Salud de la Provincia y noticias locales acerca del contexto sanitario en relación al sistema de salud.

También nos planteamos un acercamiento a lxs referentes institucionales de los CAPS de Paraná —municipales y provinciales— y de los dispositivos del HESM con los que ya veníamos trabajando. A partir de allí, en primer lugar, solicitamos a lxs referentes de los distintos centros de prácticas que realizaran audios o videos donde contaran qué tareas realizaban en sus lugares de trabajo, antes y después de la irrupción de la pandemia, para propiciar un acercamiento por parte de lxs estudiantes a los centros de práctica y las diversas realidades institucionales.

En un segundo momento del primer cuatrimestre, propiciamos el intercambio de lxs estudiantes con lxs referentes interesados en participar, a través de videoconferencias para que pudieran conocer la estructura y el modo de funcionamiento de estas organizaciones, así como las intervenciones que se estaban realizando en el contexto de pandemia.

Generamos acuerdos con la Dirección del Primer Nivel de Salud Mental perteneciente a la Dirección General de Salud Mental (Ministerio de Salud del Gobierno de Entre Ríos) para intercambiar experiencias de trabajo y con la Subsecretaría de Salud Comunitaria y Dirección de Municipio Saludable y Articulación Programática (Municipalidad de Paraná). Específicamente, con el ámbito municipal generamos acuerdos para la realización de las prácticas profesionales supervisadas en Centros de Atención Primaria de la Salud municipales y en Redes Territoriales.

Durante el segundo cuatrimestre nos focalizamos en pensar cómo generar espacios posibles donde las prácticas puedan realizarse en un contexto de virtualidad. Así fue que, junto con los Centros de APS y los dispositivos del HESM que se encontraban interesadxs y posibilidaxs, coordinamos estrategias de trabajo acordes a sus necesidades e intereses en el contexto de la emergencia sanitaria para la inserción virtual de lxs estudiantes. Así lxs practicantes, en conjunto con

lxs profesionales referentes de las distintas organizaciones, elaboraron intervenciones particulares en este contexto inédito. Cabe destacar que la participación de lxs estudiantes en cada uno de estos centros fue sumamente fructífera y muy valorada por lxs profesionales que acompañaron sus intervenciones. Su inserción estuvo basada en una propuesta de trabajo de abordaje comunitario con énfasis en la prevención, promoción y cuidado de la salud mental, trabajándose además en algunos casos la estrategia comunicacional potenciando la interacción del centro de práctica con la comunidad.

Para el cursado de manera integramente virtual, utilizamos herramientas y materiales digitales que nos permitieron comunicarnos y desarrollar cada clase, como así también vincularnos con lxs estudiantes. Principalmente implementamos *Google Classroom*, donde publicamos el material bibliográfico y las distintas consignas para las actividades semanales o quincenales; los encuentros sincrónicos los desarrollamos vía *Google Meet*; y para intercambios asincrónicos usamos el correo electrónico de la cátedra y el *WhatsApp* personal de las docentes. Además, utilizamos otras plataformas creativas que dieron lugar a la construcción colectiva en simultaneidad.

En cuanto al modo de organización para el desarrollo de las clases virtuales planificamos semanalmente los contenidos a dictarse en cada una. La cátedra se valió de diversos insumos didáctico-pedagógicos como ser: textos, artículos, videos, audios, cuestionarios, archivos, que estuvieron disponibles cada semana con determinadas consignas de actividades que debían realizar y entregar en una fecha consignada por el equipo de cátedra.

Para cada clase se diseñó una *hoja de ruta* en la que se informaba y guiaba al estudiante sobre las propuestas para ese día, definíamos ideas clave enmarcando los objetivos y expectativas, encuadrando el sentido de las actividades y contenidos, aportando materiales a partir de hipervínculos.

En cuanto al equipo de cátedra, realizamos reuniones virtuales de manera regular para la programación de las clases, diseño y generación de materiales propios, como así también para las múltiples y diversas gestiones que exigió la concreción del dictado de la asignatura.

Durante el segundo cuatrimestre se realizaron con lxs estudiantes espacios de supervisión de las prácticas en los que se intercambiaban diversos aspectos que hacían a la misma, un espacio de diálogo para consultas, dudas, vicisitudes y redefiniciones, como así también para trabajar los propios atravesamientos subjetivos que iba provocando la práctica remota en ellxs. Estos espacios se llevaban adelante de manera particular con cada grupo de estudiantes por centro de práctica y a su vez se realizaban intercambios entre todos los grupos, lo que enriqueció aún más las miradas sobre los procesos.

En las actividades que se propusieron a lxs estudiantes se lxs invitaba a reflexionar, realizar lecturas y producir escritos de manera individual y grupal. El cumpli-



miento de las mismas permitió realizar un seguimiento del proceso de cada estudiante con el fin de acompañar y supervisar el tránsito por esta asignatura. Cabe mencionar que en todo momento se contempló la situación singular de aquellos estudiantes que tuvieran dificultad de acceso, conexión a Internet (intermitente) y de dispositivos tecnológicos, que dificultara el cursado de esta asignatura; para cada caso se previó una solución alternativa y/o mayor flexibilidad en la entrega de los trabajos contemplando las dificultades que algunos debieron atravesar.

Como requisito final de cursado y cierre los estudiantes debieron elaborar un informe final de prácticas, con consignas que la cátedra adecuó a las particularidades del cursado. Dicho informe consistió en una sistematización de la experiencia, buscando reflejar una articulación teoría-práctica dando cuenta del proceso, la estrategia y análisis de la intervención realizada, las vicisitudes en el tránsito, incluyendo también un análisis de la propia implicación. Se realizó además una instancia de coloquio final con aquellos grupos de estudiantes que se encontraban en condiciones de promocionar la asignatura. Además del informe final y un coloquio, se contempló la evaluación integral del proceso de práctica realizado por los estudiantes, el compromiso demostrado y apropiación del ejercicio del rol de practicante, la participación activa en el proceso de aprendizaje supervisado y la calidad de los trabajos presentados.

Al final del cursado, solicitamos a los estudiantes que respondieran un cuestionario, a partir del cual nos interesaba conocer el modo como ellos habían vivenciado el tránsito por esta asignatura, relevando aspectos tales como la propuesta de cátedra (contenidos, recursos, formas, tiempos, etc.), así como también la práctica en sí misma junto al acompañamiento, seguimiento y supervisión del equipo docente. El cuestionario se realizó de forma anónima y las respuestas revelaron que el trabajo realizado a lo largo del año fue profundo y enriquecedor. Muchos destacaron la labor y el acompañamiento del equipo docente, la cercanía que sintieron más allá de los entornos virtuales de aprendizaje, además de la pertinencia del material utilizado a lo largo de este año inédito.

### **Construir un trabajo de campo virtual**

Para Carballada (2015: 2) «el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales». Pensando entonces en términos de territorio, nos preguntamos en el transcurso del año si podríamos lograr construir una alternativa a la práctica desarrollada de manera exclusivamente presencial. Así, hacia el final del cursado, podemos decir que identificamos al territorio como un espacio simbólico y sostenido por relatos, en el cual los estudiantes han podido proponer líneas de trabajo e implementarlas; intervenciones que han sido coincidentes con las necesidades de los distintos centros de práctica, en un contexto adverso para la implementación de prácticas en territorio.

Otro aspecto que consideramos importante destacar es que fuimos pensando al espacio de esta asignatura desde *lo posible*, esto es, dejando de lado o suspendiendo las concepciones y pre-nociones acerca de los modos en que debía darse una práctica profesional supervisada y focalizando la mirada en lo que era posible llevar a cabo, con las herramientas con las que contábamos nosotras y lxs estudiantes; sin por ello prescindir de lo que implica una práctica académica en cuanto a compromiso, pertinencia y responsabilidad al momento de llevarla adelante. Naturalmente, como ocurre otros años, lxs estudiantes manifestaron ansiedad, preocupación, expectativas y cierto temor ante el inicio de las prácticas, a lo que se sumó la particularidad de la experiencia inédita de prácticas remotas. Sin embargo, ello no fue un obstáculo para su implementación, sino que se transformó en posibilidad de otro tipo de prácticas.

Asimismo, sentimos que el encuentro con lxs estudiantes *tuvo lugar*, la creación y sostenimiento del vínculo facilitó el intercambio, la comprensión de los contenidos y la posibilidad de la realización de una práctica remota, integrando diferentes realidades, perspectivas y estimulando la producción de lo novedoso. El entorno virtual fue un medio y no necesariamente un obstáculo para el despliegue de estrategias y herramientas didáctico-pedagógicas que implementamos para propiciar el aprendizaje, la supervisión y el acompañamiento de las prácticas remotas. El encuentro creó espacios de trabajo fructíferos para el despliegue de las capacidades creativas y la reflexión, como así también para el análisis de las implicaciones (Lourau, 1975) y atravesamientos que conlleva la realización de una práctica académica en tanto cimiento del futuro ejercicio profesional.

De todas maneras, creemos que el encuentro *en vivo* de docentes y estudiantes, no es reemplazado por los entornos virtuales, sino que estos últimos configuran una dimensión específica de trabajo, que pudo alojar y mediar en los intercambios y devenir de la práctica.

## Más allá de la presencialidad

En un contexto de incertidumbre como fue el del año 2020, atravesado por la emergencia sanitaria por la pandemia por COVID-19, muchos aprendizajes se vieron cuestionados y muchas seguridades, socavadas. Como equipo de cátedra realizamos un proceso donde intentamos desarmar andamiajes construidos para una presencialidad con lxs estudiantes y con los centros de práctica, para ir hacia una nueva construcción del espacio áulico de prácticas profesionales supervisadas, que fue transformándose en un *nuevo territorio*. Con la consigna de pensar en *lo posible*, fuimos dejando atrás cierta tendencia que existía al inicio del año académico, relacionada a una preconcepción acerca de que una práctica remota, mediante la virtualidad, sería *menos que* una práctica presencial: representaba algo que, siendo comparado con lo presencial, siempre quedaba como *en deuda*. Esto se vería ampliamente refutado, ya que no sólo se produjeron prácticas pro-

fesionales supervisadas remotas en un entorno virtual, sino que además ello fue realizado cumpliendo con lo que, como equipo de trabajo, esperamos que se produzca en una práctica: compromiso, aprendizaje, apropiación del rol de practicantes, mirada crítica y reflexiva sobre el proceso en sí y sobre la propia implicación.

Así, retomamos aquí algunas preguntas que plantea Kurtzbart (2021: s.d), que nos parecen pertinentes:

¿Somos capaces de incluir lo que sucede, lo inédito, lo impensado de este momento, para transformarlo en nuestro foco de interés, para problematizarlo, tolerando la frustración, la falta de síntesis, de un orden conocido que unifica y nos tranquiliza, pero que a la vez recorta, empobrece y mutila nuestra experiencia?

Al considerar los afectos que se ponen en juego en el terreno educativo ¿somos capaces de sostener una mirada fragmentada, abierta a lo desconocido, a las paradojas y a la incidencia del contexto?

En nuestra práctica como docentes, la irrupción de la pandemia nos hizo repensarnos en múltiples sentidos, resignificando nuestro rol y estimulando la reflexión y revisión sobre lo realizado. Nos impactó e interpeló llevándonos a renovar nuestras estrategias didácticas y sobre todo como acompañantes de una práctica profesional relacionada a lo grupal, en organizaciones institucionales insertas en la comunidad, enmarcada en una universidad pública desde donde apostamos a seguir creando posibilidades en pos de construcciones que se organicen colectivamente.

En nuestra labor como docentes pensamos el acompañamiento del modo como lo refieren Nicastro y Greco (2009: 87) como «ese espacio material y simbólico que permite generar un sostén o diversos modos de habilitar trayectorias formativas». Así, reconocemos la singularidad de cada unx en tanto sujeto en formación con sus propias narrativas, sus trayectorias e inscripciones socio-deseantes, en proceso de construcción de su identidad profesional en un entretejido junto con otrxs: compañerxs, docentes y organizaciones institucionales.

Estamos convencidas que el tránsito por la práctica promueve un aprendizaje único y particular, *junto con y entre otrxs*, genera modificaciones y produce movilizaciones al tiempo que nos y lxs interpela. Por ello, nos proponemos como docentes un acompañamiento habilitante que contenga y dialogue con ese sujeto practicante entendiendo que el pasaje por esta PPS dejará huella y será impronta en su futura práctica profesional.

Consideramos que no hay un estudiante igual al otrx, como tampoco hay una práctica igual a otra. Una práctica no se enseña, no se transmite, se experimenta. Cada nueva práctica es una aventura a aprehender una posibilidad para probar y *probar-se*, poniéndose a jugar los saberes construidos, pero también una invitación a deconstruir aquellos que se dan por sentado, por sabido, porque en el en-

cuentro con la realidad institucional y sus complejos intersticios, observamos sus contradicciones, lo que dicen ser y lo que efectivamente allí opera. Apelamos necesariamente al reservorio de teorías que alumbran y orientan nuestras reflexiones y acciones, junto al despliegue de la propia subjetividad para poder leer entre líneas la escena institucional, dejarnos sorprender y así aprender de ella. En este sentido, acordamos con Schejter, Cocha, Furlán y Ugo (2016: 23) en que:

el aprendizaje no es una mera repetición de conceptos y pensamientos de otros, sino que se construye en la experiencia de mirarnos haciendo con otros, visualizando y reflexionando acerca de esos modos de hacer. Valorar el propio proceso de pensamiento posibilita la aparición de nuevos sentidos y la construcción de nuevos conocimientos.

### **Concluyendo, abriendo otras líneas**

Consideramos que la experiencia realizada en esta propuesta curricular de práctica profesional supervisada de manera remota mediante la virtualidad fue posible ya que como docentes formamos un equipo de trabajo en el cual compartimos una misma visión y encuadre que se orienta hacia un mismo sentido en el ejercicio de la práctica docente; y que se ha ido fortaleciendo año tras año en el acompañamiento y supervisión de estudiantes avanzados de la carrera, con una mirada compartida, a su vez, de lo que significa el aprendizaje en una práctica académica.

Nuestra mirada y la tarea hacen foco en la creación de un vínculo pedagógico en el que lxs estudiantes puedan crear un lugar en el que se sientan habilitados para la concreción de prácticas profesionales y en este caso en particular en la virtualidad. Consideramos que logramos pensar alternativas desde *lo posible* para que ello fuera viable, apelando a la creatividad, al pensar por fuera de estructuras de cursado anteriores y en presencialidad. Creemos que esto a su vez en gran medida fue posible porque hay una historia de y en la cátedra que creó las condiciones para producir estos nuevos sentidos y saberes, en contextos de incertidumbre.

Pese a lo imposible de la tarea de educar, como bien enuncia Freud entre sus *imposibles*, nos planteamos una alternativa a las interacciones corporales y al vínculo creado a partir de las sensaciones, los silencios, las risas contagiosas. ¿Alcanza a ser sustituida esta experiencia por la alternativa *virtual* construida a partir de nuestro deseo de estar cerca, de hacer lugar, de crear y posibilitar un espacio para lxs studentxs?

Hacer una práctica implica transitar una experiencia, dejarse metamorfosear por el otrx y lo que éste nos trae, a lo que nos invita y lo que nos provoca. ¿Tal vez podríamos denominar una *pedagogía en la distancia* a lo que en este artículo hemos comenzado a enunciar? Habrá que continuar pensando qué efectos ha tenido la pandemia en los escenarios educativos y crear nuevos conceptos para nombrar estas formas de desplegar lo pedagógico mientras transcurrimos épocas inciertas y desde instituciones educativas que se encuentran reformulando sus modos de enseñar y aprender.

## Referencias bibliográficas

CARBALLEDA, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual en *Margen Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, vol. 76, 2015.

COREA, C., DE LA ALDEA, E. y LEWCOWICZ, I. (1998). La comunidad, entre lo público y lo privado. En *Revista Campo Grupal N.º 2*, septiembre-octubre. Buenos Aires.

Decreto N.º 297 de 2020. *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. 19 de marzo de 2020.

DEL CUETO, A. (2014). *La Salud Mental Comunitaria: intervenciones comunitarias. Vivir, pensar, desear*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

KUTZBART, A. (2021). Pensando la educación desde los afectos, las tensiones y la necesidad de contacto. *Topía*, marzo 2021. Disponible en: [https://www.topia.com.ar/articulos/pensando-educacion-afectos-tensiones-y-necesidad-contacto?utm\\_source=Bolet%C3%ADn+Top%C3%ADa&utm\\_campaign=afe4c4a487-REVISTA\\_90\\_TODOS\\_COPY\\_01&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_bf055be65c-afe4c4a487-36235045&mc\\_cid=afe4c4a487&mc\\_eid=8d4caf5cbe](https://www.topia.com.ar/articulos/pensando-educacion-afectos-tensiones-y-necesidad-contacto?utm_source=Bolet%C3%ADn+Top%C3%ADa&utm_campaign=afe4c4a487-REVISTA_90_TODOS_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_bf055be65c-afe4c4a487-36235045&mc_cid=afe4c4a487&mc_eid=8d4caf5cbe)

LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

LOURAU, R. (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

NICASTRO, S. y GRECO, M. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

SCHEJTER, V., COCHA T., FURLAN, G. Y UGO F. (2016). *Una mirada institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros*. Colecciones Psicología. Buenos Aires: Eudeba.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SOUTO, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 2, N.º 2, 2004.

### **Acerca del artículo**

El artículo surge de la experiencia de la asignatura denominada Práctica Profesional Supervisada en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, correspondiente al 5to año de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). El relato se encuentra específicamente referido al transcurso del año 2020 del cursado y dictado de una asignatura de práctica acerca del rol del psicólogo con profundo anclaje en lo organizacional y en lo comunitario, año marcado por el contexto sanitario de pandemia por COVID-19 y de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el que la educación universitaria tuvo que pasar de espacios presenciales a entornos virtuales.

Fecha de recepción: 4/5/2021

Fecha de aceptación: 6/7/2021