

Historiando las prácticas formativas

Miradas al trabajo social y las TIC
en el contexto contemporáneo

Uva Falla Ramírez
Sandra del Pilar Gómez Contreras
Víctor Rodrigo Yáñez Pereira
Berta Alejandra Sepúlveda Gálvez
José Joaquín Romero Basallo
Rogério José Schuck
Adriano Edo Neuenfeldt



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

Uva Falla Ramírez. Trabajadora Social PhD. Docente investigadora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Estudios de Doctorado en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata- Argentina. Magíster en Planeación del Desarrollo Socio Económico de la Universidad Santo Tomas de Aquino. Especialista en Promoción en Salud y Desarrollo Humano. Líder del Grupo de Investigación Disciplinar y Tendencias Contemporáneas en Trabajo Social. El interés investigativo se orienta hacia temas como el devenir del trabajo social, la formación investigativa y los asuntos de género en el que realizó su tesis doctoral desde la perspectiva de la fenomenología social.

Sandra del Pilar Gómez Contreras. Trabajadora social. Magíster en Planeación y Desarrollo Socioeconómico. Doctoranda en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata Argentina. Docente investigadora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Coautora y autora de ponencias Internacionales en Costa Rica y Brasil. Integrante del grupo "Investigación disciplinar y tendencias contemporáneas en Trabajo Social". El interés investigativo se orienta hacia temas del trabajo social y jóvenes y juventud desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

Víctor Rodrigo Yáñez Pereira. Asistente Social y Licenciado en Trabajo Social de la Universidad de Concepción. Diplomado en Mediación e Intervención Familiar en la Pontificia Universidad Católica de Chile, así como en Innovación y Gestión Colaborativa para la Docencia en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chile. Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales en la Universidad de Concepción. Doctor en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Entre los años 1995 y 2000 se desempeñó en los cargos de Jefe de Bienestar de Personal, Jefe de Unidad de Asistencia Social, Director de Desarrollo Comunitario y Administrador Municipal. Desde el año 1999 inició su labor de docencia en Educación Superior, dictando las cátedras: Introducción a las Cs. Sociales, Desarrollo Social, Fundamentos del Trabajo Social, Trabajo Social e Intervención Social, Método de Intervención del Trabajo Social Familiar, Políticas Sociales y Estrategias de Bienestar Social, Nuevos Escenarios en Trabajo Social, Gestión para la Intervención, asesorando conjuntamente procesos de Intervención Profesionales y Tesis de pregrado y posgrado. Actualmente es Profesor Asociado y Vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca. Además, Director del Programa de Magíster en Trabajo Social con mención en Intervención Social y Director del Centro de Estudios y Gestión Social del Maule, en la misma Casa de Estudios Superiores. Oficia como profesor invitado en Programas de Formación de pregrado y Magíster de nivel nacional e internacional. Desde la actividad investigativa se ha interesado en las cuestiones atinentes a la revisión epistemológica de la identidad y la autonomía del Trabajo Social contemporáneo, la Construcción Histórica del Proyecto Disciplinar y Profesional, así como de los Fundamentos teórico-metodológicos, sociopolíticos, crítico-ideológicos del proceso de Investigación/Intervención. En materia de investigación aplicada ha desarrollado estudios para un modelo de multi-agenciamiento de redes sociales para el desarrollo local, para políticas comunales de adulto mayor, para matrices de evaluación de programas sociales regionales, para modelos de emprendimiento e innovación con valor social y para la comprensión del Peritaje en Trabajo Social.

Historiando las prácticas formativas

Miradas al trabajo social y las TIC en el contexto contemporáneo

Autores

Uva Falla Ramírez
Sandra del Pilar Gómez Contreras
Víctor Rodrigo Yáñez Pereira
Berta Alejandra Sepúlveda Gálvez
José Joaquín Romero Basallo
Rogério José Schuck
Adriano Edo Neuenfeldt

Septiembre 2020



**UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA**

SELLO EDITORIAL

Historiando las prácticas formativas: miradas al trabajo social y las TIC en el contexto contemporáneo / Uva Falla Ramírez... [et al]. – 1a ed. – Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2021.

p. 120

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-958-5198-07-4

1. Trabajo social - Formación profesional 2. Tecnologías de la información y la comunicación en educación I. Falla Ramírez, Uva

CDD: 361.06071 ed. 23

CO-BoBN– a1080812

Primera edición, 2021

© Uva Falla Ramírez, Sandra del Pilar Gómez Contreras, Víctor Rodrigo Yáñez Pereira, Berta Alejandra Sepúlveda Gálvez, José Joaquín Romero Basallo, Rogério José Schuck, Adriano Edo Neuenfeldt.

© UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Carrera 13 No. 38-29, Edificio San Juan, noveno piso

selloeditorial@unicolmayor.edu.co

www.unicolmayor.edu.co

Diseño de portada y diagramación: Editorial Scripto SAS

Corrección de Estilo: Xpress Estudio Gráfico y Digital

Bogotá, Colombia, 2021

ISBN: 978-958-5198-07-4

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materias del Derecho de autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer sin contar con la previa autorización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Contenido

Prólogo5

Iván Canales Valenzuela

Capítulo 1. Cavilaciones metodológicas en torno a la investigación que indaga por la práctica formativa. El Caso de la UNICOLMAYOR* 13

Uva Falla Ramírez

Introducción	13
Del interés por el objeto de investigación y su abordaje	14
Del pensar, sentir y hacer de la gestión de la investigación	19
Del poder al sujeto: La propuesta y su perspectiva para la investigación en Trabajo Social	27
De cuadrículas y constelaciones – conclusiones	28
Referencias	30

Capítulo 2. História das práticas formativas do curso de Trabajo Social na UNICOLMAYOR (1981-2020) 31

José Joaquín Romero Basallo

Introdução	31
Alguns pressupostos sobre as práticas formativas desde uma perspectiva foucaultiana	32
A noção de história (genealogia)	32
O sujeito, saber e poder	34
O conceito de formação	36
As práticas formativas de Trabajadores Sociales na UNICOLMAYOR (1981-2019)	39
O contexto formativo de Trabajadores Sociales (2010-2020)	46
Conclusão	47
Fontes Primárias	48
Bibliografía	49

Capítulo 3. Las TIC como dispositivos para la formación de Trabajo Social de la UNICOLMAYOR 51

Sandra del Pilar Gómez Contreras

Introducción	51
Acercamiento arqueológico de los documentos que hacen referencia a las TIC	53
Las TIC en el programa de Trabajo Social: un acercamiento a la reglamentación institucional y al plan de estudios.....	59
Las TIC en el plan de estudios: un saber que forma a estudiantes de Trabajo Social	68
Conclusiones	75
Referencias	76

Capítulo 4. Formação em tempos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)..... 79

Rogério José Schuck, Adriano Edo Neuenfeldt

Introdução.....	79
Referencial teórico.....	81
Metodologia	85
Discussão dos resultados	86
Considerações finais	91
Bibliografia	92

Capítulo 5. Saber, poder y verdad en la formación del trabajo social contemporáneo: Educación con enfoque ciudadano 95

Víctor Rodrigo Yáñez Pereira, Berta Sepúlveda Gálvez

Introducción	95
Parte primera. Educación universitaria: exigencias del siglo XXI	98
Parte segunda. Formación como dispositivo de saber, poder y verdad: educar trabajadores y trabajadoras sociales para el bien común.....	103
Parte Tercera. La formación en Trabajo Social contemporáneo: configuración discursiva de un diagrama educativo	108
Reflexiones Finales. El lugar del sujeto: educación para la ciudadanía....	113
Referencias	117

Prólogo

Quiero agradecer a Víctor Yáñez su invitación a prologar esta muy interesante e innovadora investigación, que nos permite observar metodológicamente la formación del trabajador social como sujeto circunscrito a unas específicas condiciones de saber-poder, que configuran las condiciones de posibilidad de su formación (*Bildung*). El método arqueológico-genealógico de raigambre foucaultiana que organiza esta investigación, ha permitido a los investigadores excavar-en, extrayendo de la historia del proceso formativo, pluralidad de archivos sobre prácticas y experiencias formativas de los trabajadores sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR).

Un gran aporte de este proceso investigativo es su metodología no teleológica, no causalística, que no pretende mostrar tesis ni presupuestos, sino organizar sistemáticamente una narrativa de las plurales y heterogéneas condiciones que han hecho posible el proceso formativo de trabajadores sociales, analizando tanto la experiencia del uso de las TIC, como el actual contexto pandémico, en el que dichas prácticas se están sucediendo.

Cada sujeto formado como trabajador social es un cuerpo vivo que, por un lado, se deja formar por multiplicidad de sinergias, prácticas y experiencias de relaciones de poder-saber y, por otro, es un agente activo que puede resistir a dichas prácticas para recrearlas o simplemente obviarlas. Precisamente por ello, todos los archivos rescatados tienen el mismo valor discursivo y conceptual; no se los interpreta, pues tienen como funcionalidad, establecer las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia y configuración de tal o cual resultado formativo en los sujetos involucrados en los procesos. Como señala Uva Falla, la investigación tiene un afuera: “el estudio llevó al grupo a ubicar los acontecimientos y su trascendencia en la formación de las y los sujetos trabajadores sociales en una suerte de idas y venires, generadores de rupturas y continuidades que marcaron o fueron configurando lo que hoy es el sujeto trabajador social”. Por tanto, la investigación apoyada en algunos planteamientos foucaultianos, se dirigió a la búsqueda de los discursos, que

narraran lo dicho y describieran las características de la práctica formativa. En síntesis, la investigación se basa en un trabajo arqueológico que, desde la superficie, excava las diversas capas, para lograr delinear las prácticas que se han logrado conformar, en un período de tiempo en particular. Esta estrategia metodológica es la brocha, instrumento propio que fue guiando el proceso.

Dado el complejo contexto pandémico en el que se ejecutó esta investigación, creo que un comentario sobre la misma debiera centrarse en el rendimiento crítico que la aplicación del método ha tenido en los resultados y conclusiones, que cada autor del texto ha podido extraer de sus procesos de excavación, extracción, clasificación y análisis de archivos, en medio de la irrupción de un nuevo contexto histórico emergente, a saber, el confinamiento pandémico. En el cruce sistemático de la metodología arqueológico-genealógica y el contexto pandémico, dos cuestiones claves son indagadas y analizadas en la investigación, tanto la historia de las prácticas formativas como la incursión de las TIC en el Trabajo Social Contemporáneo.

Uva Falla sostiene que un estudio acerca de la práctica formativa desde el día a día, es decir, desde la vida misma, de lo que se hace y sobre lo cual no se tiene un ejercicio generalizado, nos abre las puertas de la reflexión crítica, sobre el régimen de verdad que posibilitan a las diversas prácticas formativas en el contexto del ejercicio de diversas formas de poder, pues según Foucault, la verdad está ligada circularmente a sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que la induce y la prorrogan. La verdad se constituye en un régimen de la verdad (1992). Por tanto, es fundamental mostrar cómo las prácticas formativas de los trabajadores sociales y las formas de poder en las cuales ellas suceden, inciden tanto en el régimen de verdad como en la formación del sujeto. Y ello es una cuestión de crucial importancia para la reflexión crítica sobre el diseño y rediseño de los *curriculums* de formación en Trabajo Social Contemporáneo. Es relevante aquí, citar las palabras de la autora, quién declara que: “la sociedad contemporánea y la misma situación generada por la COVID 19, ha provocado nuevas dinámicas sociales y culturales donde la incertidumbre nos invita a repensar los fundamentos epistemológicos y ontológicos que sustentan los procesos de investigación y las prácticas formativas”. Por tanto, es la complejidad de estos nuevos problemáticos esce-

narios la que obligan a los autores de este texto, a indagar sobre los discursos, prácticas pedagógicas y formas de poder hoy imperantes en el proceso formativo de trabajadoras y trabajadores sociales.

En esta misma dirección y aplicando la metodología ya reseñada, José Joaquín Romero analiza las prácticas formativas de los cursos de Trabajo Social de UNICOLMAYOR en Bogotá-Colombia, entre los años 1981 y 2019. Romero, en su marco teórico, ahonda en el concepto de sujeto de Foucault desde el texto “Hermenéutica del sujeto” de 2014, esbozando una breve crítica de las tecnologías del yo que los agentes padecen en los procesos de construcción de su propia identidad. Hoy en el contexto neoliberal, la construcción de identidad personal y social implica al sistema que se ha ido configurando desde la práctica del poder pastoral, es decir, todos estos discursos y relaciones saber-poder que hablan y dicen algunas cosas sobre el sujeto, encaminadas a controlar su conducta y participación en un escenario estratégico en el que la resistencia y las contraconductas son prácticas visibles en las relaciones poder-conocimiento, en instituciones y sujetos que configuran una forma de producirlas.

Romero concluye a partir del análisis arqueológico-genealógico de estas categorías de la relación saber-poder que, la investigación resulta ser una de las prácticas formativas con mayor tradición y resultado directo de los procesos de investigación de docentes y estudiantes, que vinculan su trabajo con la problemática comunitaria y el desarrollo individual y familiar; si bien los temas variaron según las realidades del país, por ejemplo, la constante del conflicto armado, hasta el día de hoy es un tema que sigue siendo objeto de académicos. También se pudo establecer que el ideal del docente y del alumno, están vinculados a perfiles de sujetos críticos, democráticos, plurales, emancipadores y capaces de utilizar tecnologías y técnicas de comunicación orales, escritas, audiovisuales e hipermedia, además de ser líderes en la creación, gestión y evaluación de proyectos sociales.

El texto avanza como una rapsodia que se va articulando con múltiples tonalidades y movimientos, donde el método arqueológico-genealógico se va especificando y densificando en forma y contenido a través de los aportes de sus diversos autores. Sandra Gómez utilizará el método para reflexionar críticamente sobre “Las TIC como dispositivos para la formación de Trabajo Social de

la UNICOLMAYOR". La autora utiliza una perspectiva más deleuziano-foucaultiana en el análisis de archivos y textos para un acercamiento arqueológico de la inclusión de las TIC en los procesos educativos del programa de Trabajo Social. Desde este foco más deleuziano, nuestra investigadora realiza un acercamiento arqueológico, que es necesario para intentar dilucidar las formas de saber que han estado implícitas en la consolidación de la carrera, pero también clarificar los acercamientos a las herramientas tecnológicas en la mediación para la formación en investigación social.

Tomando este punto de partida, se recopilan una serie variada de archivos textuales, los cuales arrojan pistas de cómo se ha ido configurando una suerte de dispositivo de conocimiento frente a varias épocas. Citando a Deleuze, Gómez nos indica que un archivo es: "la recopilación audiovisual de una época, lo visible y lo enunciable. Desde entonces, una época, o lo que ahora podemos llamar una «formación histórica», se definirá a través de lo visible y de lo enunciable". Bajo esta premisa la autora procede a excavar y a analizar el proceso de inclusión y configuración de las TIC en la formación en Trabajo Social, concluyendo que los saberes que circularon respecto del espectro del discurso de lo tecnológico, son un componente que se ofrece en el tercer nivel de investigación social del Programa de Trabajo Social, en el que se orienta por parte del docente a analizar los diferentes enfoques, diseños, categorías y modelos de investigación cualitativa; ejercitando su aplicación en diferentes contextos de investigación. Con ese fin, el dispositivo tecnológico presente en la estructura del programa del año 2005, pone énfasis en el apoyo a la presencialidad. Ahora bien, como resultado de este proceso integrativo de TICS, en el período de 2017 – 2018, se aprecia una importante mediación tecnológica que posibilita el uso de programas informáticos para el análisis de la información cualitativa. Con ello se evidencia que la noción de sujeto que se quiso formar a partir de las tecnologías, alude a una necesidad de moldear la conducta del estudiante a partir de las prácticas formativas; conducta que va siendo modulada por los soportes tecnológicos en uso.

El desarrollo rapsódico del texto, interrumpe su melodía arqueológico-geonealógica, para profundizar en acordes que exploran notas didácticas educativas a través de las TIC. Se insiste en el nuevo rol del educador como facilitador

de procesos de aprendizaje, donde los alumnos se convierten en los protagonistas fundamentales en la gestión de su propio aprendizaje. Las TIC operarían como facilitadoras o herramientas indispensables en la consecución de este nuevo paradigma educativo. Los autores Schuck y Neuenfeldt concluyen que, a partir de los datos recabados, se advierte que la presencia del contexto tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje está aumentando, con una creciente naturalización en el uso de los recursos digitales. Es urgente no perder de vista la necesidad de ampliar aún más, la inclusión de estos recursos en la práctica pedagógica. Sin embargo, no se debe perder el foco en ninguna propuesta que se pueda implementar, es decir, depende de profesores y alumnos que estén predispuestos a querer enseñar y aprender. Se plantea así un interrogante y a la vez un desafío para indagar sobre el potencial transformador de las identidades personales y académicas de profesores y alumnos en relación con el uso que las TIC están generando. Particularmente, de cómo va afectando a la configuración del *currículum* formativo en Trabajo Social Contemporáneo. Precisamente, en esa dirección va a continuar el desarrollo del itinerario crítico y conceptual del texto.

Los autores Víctor Yáñez P. y Berta Sepúlveda nos devuelven a los acordes mayores de la obra, retomando el argumento arqueológico-genealógico de raigambre. En Saber, poder y verdad en la formación del Trabajo Social contemporáneo: Educación con enfoque ciudadano, los autores señalan el itinerario y demarcan la ruta conceptual por donde circular su reflexión, declarando que “en primera instancia, se sitúa la institución Universitaria en tensión con la arqueología del saber, de modo que ofrece una perspectiva y fundamento a su dominio pedagógico, en clave con las complejidades del siglo XXI. Mientras que, de otra parte, se apunta a una mirada genealógica del fenómeno educativo, como diagrama que enlaza saber, poder y verdad en la constitución del campo disciplinar de Trabajo Social contemporáneo, en cuanto configuración discursiva con enfoque ciudadano. Finalmente, se elaboran algunas notas reflexivas en torno al lugar del sujeto en la formación de Trabajo Social, relevando la constante lucha por construir una política de verdad, un lugar de resistencia que interpele los órdenes hegemónicos, en pro de la reinención de lo público. Es decir, como figura ciudadana que se distingue por la búsqueda de un ejercicio abierto del pensamiento, una creación de la crítica para la

constante democratización de lo social, las institucionales en que se produce y los espacios en que se transforma”.

Yáñez y Sepúlveda, realizan una aguda y orgánica crítica a la educación superior, que hoy se articula desde lógicas de mercado globalizadas en Occidente. En esta ingente tarea crítica articulan tesis de Foucault, Deleuze, Derrida, Vattimo y otros, para luego, desde esta atalaya observar y esbozar los desafíos críticos y ciudadanos (socio-éticos) que debe asumir hoy la formación en Trabajo Social. Perspectiva crítica y ciudadana que les permite concluir a nuestros autores, la necesidad de concebir “la relación social como un conjunto de luchas discursivas, de enunciación y comunicación de códigos en uso, que acontecen simultáneamente, en atención a condiciones socio-históricas en que se generan y evolucionan. Por tanto, se toma como punto de partida las formas de resistencia contra diferentes expresiones de poder, que inspiran y provocan antagonismos, pues si el poder son acciones sobre acciones y relaciones, hay entonces una heterogeneidad de poderes actuando desde distintos puntos y direcciones, esto es, “formas de sujeción que operan localmente” (Foucault, 2012, p. 82). En el verbo foucaultiano, esto es posible con base en una serie de análisis arqueológicos y genealógicos relativos a nuestra relación de dominio con las cosas, a la acción sobre los otros y sobre nosotros mismos, dentro del espacio del saber-poder”.

Yáñez y Sepúlveda cierran magistralmente esta rapsodia discursiva, crítica y ciudadana sobre el *currículum* de formación en Trabajo Social Contemporáneo, declarando una especie de *tractatus* de lo que debiera ser el concepto de este *currículum*: “la formación en Trabajo Social Contemporáneo debe hacer despertar el juicio crítico y la deliberación, aprendiendo la ética del pensamiento responsable, en tanto acto político, interrogando núcleos esenciales para desnaturalizarlos y partir de nuevo en su fundamentación, haciendo emerger en las aulas el mundo, desde diversas perspectivas. Sólo en ese juego el pensamiento tiene la tenacidad de escudriñar entre caras múltiples y disonantes, entre interrupciones e irregularidades, sin olvidar que se aprende sin neutralidad, deconstruyendo y reinventando valores e ideologías. Así, educamos en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la libertad, donde se constituyen ciudadanos, cuyos discursos y acciones colectivas fundan lo público. Trabajadores y Trabajadoras Sociales no

pueden pensarse como figuras marginales, han de convertirse en “intelectuales políticos”, preguntarnos ¿Qué se enseña en Trabajo Social? ¿Por qué se transmite un determinado conocimiento académico? ¿De qué manera se legitima ese conocimiento? En suma, como plantea Adorno (2002), ¿Para qué educar? Entonces, como lo inspiró la filosofía griega, hay que hacer surgir la capacidad de reinterpretar dialogando, pues el conocimiento se recodifica en dilemas entre saberes y poderes que tensionan imágenes, memorias y rupturas, repensar ¿Cómo se educa para Trabajo Social?”.

Por último, quiero cerrar estas palabras preliminares (o prólogo), felicitando a los autores de este texto, quienes nos obligan a reflexionar críticamente sobre la formación contemporánea de trabajadores y trabajadoras sociales, desde categorías *postestructuralistas* que configuran una mirada arqueológica y genealógica del *currículum* de Trabajo Social Contemporáneo, a la vez que modulan dicha reflexión desde los desafíos pedagógicos y didácticos de la emergencia de las TIC en los actuales procesos formativos; emergencia que hoy se ve acelerada por el actual contexto pandémico en curso, donde la clase online y las relaciones pedagógicas cibernéticas, configuran el soporte material de una nueva pedagogía, que debe ser dialógica participativa y centrada en la autonomía cognitiva del estudiante. Por este ingente esfuerzo desplegado en las lúcidas e inteligentes páginas de esta investigación, para todos los autores, mis más sinceras felicitaciones y agradecimientos.

Iván Canales Valenzuela
Talca, octubre de 2020

Referencias

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.

Adorno, T. (2002). *Educación para la emancipación*. Morata.

Capítulo 1.

Cavilaciones metodológicas en torno a la investigación que indaga por la práctica formativa. El Caso de la UNICOLMAYOR*

*Uva Falla Ramírez***

Introducción

El interés central es presentar las reflexiones de orden metodológico, suscitadas a partir de la gestión de la investigación que se preocupó por describir la configuración del tipo de sujeto que se quiso formar, se está formando y se desea formar en tres universidades latinoamericanas¹; para ello se propuso el método fundamentado en la perspectiva arqueológico-genealógico.

Proceso que en curso y de la mano de la Pandemia ocasionada por la COVID 19 al llevarnos a una cuarentena prolongada; provocó cambios en la estrategia y una dinámica que basada en el trabajo en línea, suscitó una experiencia completamente diferente e innovadora si se quiere; máxime cuando no hubo acceso directo a los archivos base del método ya mencionado.

* La investigación se tituló: "Prácticas formativas y producción de saberes en los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca, en las décadas de 1950 a 1980, Fase II."

** Docente investigadora en el programa de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. PhD Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata-Argentina. Docente investigadora y Líder del grupo de investigación disciplinar en trabajo social y tendencias contemporáneas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Correo Electrónico: ufalla@unicolmayor.edu.co Orcid: orcid.org/0000-0001-5620-1360

1 El objetivo que guió la investigación; se refiere a analizar los énfasis que proyectan los procesos formativos en los programas de TS de la UNICOLMAYOR y la Universidad Autónoma de Chile, 1950 a 1980.

Esas reflexiones de orden metodológico e incluso éticas, se desarrollarán a partir de ubicar la reflexión desde el interés investigativo y el método definido, para entrar en dialogo con otras experiencias investigativas que nos llevan a plantear cuestiones relacionadas con cuáles son los discursos que están emergiendo, qué procedencia tienen y si estas estrategias provocadas por el uso de dispositivos permiten la configuración de sujetos y saberes enmarcados por un régimen de verdad, característico de la sociedad neoliberal como se viene dando antes del anclaje temporal que suscito cambios en la sociedad global.

Del interés por el objeto de investigación y su abordaje

El interés de la investigación fue configurar las prácticas discursivas que han constituido la disciplina del trabajo social. En otras unidades académicas colombianas y Latinoamericanas, la preocupación se ha centrado en configurar la historia del Trabajo Social desde sus orígenes y como consecuencia de ello, la identidad que se ha venido conformando.

Como resultado del estado del arte que en su momento se realizó podemos decir que no se conocen investigaciones que, desde la mirada arqueológica-genealógica se preocupen por caracterizar las condiciones de posibilidad que han existido para que el trabajador social cuente con unos saberes que ha definido desde una práctica pedagógica, propia de las universidades en análisis, ni en cómo han circulado esos saberes en el programa y en los saberes de formación; tampoco se han detenido a caracterizar las tensiones que se presentan entre el saber disciplinar y el saber pedagógico y cómo esto se articula a los debates en las ciencias sociales y de su trascendencia al espacio pedagógico en tanto se constituye en una práctica.

Por ello el interés fue dar cuenta de las prácticas discursivas que incurrieron en la formación del trabajador social de la UNICOLMAYOR, y caracterizar los momentos formativos que allí se encuentran y las menciones que hacen los sujetos y las prácticas que se derivaron de éstos, tanto a nivel docente, docente y administrativo.

En ese sentido, la investigación se preocupó por indagar, por ejemplo, en qué momento hubo mayor interés por la psicología, la economía política, la investigación formativa, el trabajo por comunidades, qué epistemologías fueron siendo dominantes y cuáles no, en qué momentos y a qué hechos del contexto sociopolítico, obedecieron la incursión o no en el plan de estudio, el interés por el activismo social, la asistencia social o la reflexión por la teoría social y filosófica, o entender si en algún momento los saberes morales, teológicos, políticos o religiosos ocuparon algún espacio en el plano formativo de ambos programas.

De esa manera, se buscó respuesta a interrogantes como: ¿cómo se caracterizan los periodos de tiempo del programa?, ¿cuáles han sido los énfasis que permiten proyectar la formación disciplinar y profesional en el trayecto histórico de trabajo social en la UNICOLMAYOR?, ¿qué definiciones teórico-metodológicas, ético-políticas y críticas han primado en la formación para definir el perfil de egreso de trabajadores y trabajadoras sociales?, ¿cuáles han sido las tensiones, permanencias y discontinuidades en la práctica-formativa en el Programa de Trabajo Social?, ¿cómo se ha entendido la construcción de saberes en los procesos formativos?, ¿cuáles son los saberes que han circulado en la formación?, ¿de qué manera la formación en el programa ha incidido en otras prácticas universitarias?²

Es así, que la investigación, además de convertirse en un proceso que facilitó la reflexión, también se constituyó en una oportunidad para hacer análisis hacia los nuevos escenarios en el ejercicio profesional del trabajo social como disciplina, su cualificación profesional, y consolidación en la diversidad de saberes y contextos sociales en los que aborda la práctica profesional.

El Trabajo Social está en constante cambio en sus supuestos teóricos, metodológicos, prácticos de investigación e intervención, pero muchas de estas transformaciones, están dadas no tanto a causa del desarrollo de sus propios supuestos epistemológicos, sino por el juego de fuerzas singulares que operan desde un afuera, y que tienden por su propia dinámica a integrarse en saberes.

2 La respuesta a estos interrogantes son los que se presentan en el capítulo dos del presente libro.

De manera que en ellas se pudiese denotar, las relaciones existentes entre el saber, el poder y el sujeto en el contexto del régimen de verdad en el que se han generado unas prácticas discursivas que conformaron al sujeto trabajador y trabajadora social. En este sentido, es preciso explicitar en las palabras de (Foucault,)

que el «régimen de verdad» será el: conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados, [...] Esto implicaría que «la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan (1999, p. 55).

De ahí que la propuesta de Foucault; nos resultó ser la ruta orientadora que, aunque un tanto compleja por sus múltiples aristas y singular mirada en el campo de las ciencias sociales, nos permitió ubicar el interés investigativo del grupo³.

Este fue precisamente el reto. Entender las condiciones de posibilidad que se generaron, en una época en particular en las que las escuelas de trabajo social procuraron atender, según los enunciados provocados en torno a la formación y a los tipos de sujetos que han sido formados.

Desde esta perspectiva, se hizo imprescindible caracterizar el momento nacional e internacional que se vivía no sólo a nivel económico y político, sino también la circulación de los saberes en las ciencias sociales. En tanto en esas coyunturas afectaron o no la práctica formativa del trabajador social y el ejercicio mismo de formar por parte de sus profesores.

Encontrarnos con archivos provocados o hallados, en los cuales exploramos las categorías que guiaron la investigación: sujeto-saber-poder, permitió que surgieran reflexiones de orden metodológico e incluso éticas, que nos lle-

3 El proyecto se viene desarrollando en el contexto de la línea de investigación que desde el 2017; está liderando el Grupo De Investigación Disciplinar En Trabajo Social Y Tendencias Contemporáneas de la UNICOLMAYOR.

varon a proponer una mirada metodológica susceptible de ser abordada desde esta perspectiva en próximas investigaciones.

El método⁴ arqueológico-genealógico se ubica en un horizonte de tipo posmoderno. En este sentido, no existe el interés por un sujeto potencial, es decir, se parte del hecho que no todos los sujetos se movilizan para generar cambio y que las relaciones de poder son expresiones casi de “seducción” en las cuales voluntariamente, algunos sujetos entran en el juego por la disputa del poder o su resistencia. A diferencia del marxismo, por ejemplo, que propone que todos los sujetos quieren o deben ser direccionados hacia la liberación, en este enfoque, este principio se cuestiona, más no del todo se rechaza.

Por otro lado, la importancia por la producción de saberes, los cuales constituyen régimen, el régimen de verdad o tipos de racionalidades, que agendan modelos de ser sujeto, prácticas del desarrollo económico o político y de ser social. Desde este principio, se tiene en cuenta que los saberes no son sincrónicos, sino que posiblemente se encuentren unos con otros o no, que a veces forman otros nuevos o se mantienen tal cual emergieron, pero no siempre guardan un deber ser implícito, sino que por su condición histórica, se van configurando conforme a las tensiones históricas.

En términos metodológicos, a partir de lo anterior se puede decir que el grupo se abstuvo de hacer inferencias, se respetó la lengua original de la fuente, sus expresiones y formación semántica, de manera que no se forzó al archivo para que dijera o expresara algo; lo que se hizo fue leer, demostrar, enunciar o caracterizar. Por otro lado, el archivo es un recurso valioso que no es discriminado por menor o mayor importancia: todos los discursos son igualmente válidos, ya sea un panfleto, un examen, un cuaderno, una fotografía, un discurso de un rector o decano, una planilla, un *syllabus*, un acta de reunión, etc.

Desde lo historiográfico, tenemos que precisar que no existe un autor, ni autoría, se pueden mencionar sí, pero no se tienen como puntos inequívocos de existencia de un discurso, es decir, que la mención por un concepto pudo

4 La investigación que dio origen a este libro se apoyó en algunos de los desarrollos y aportes metodológicos para analizar una “práctica”; del Grupo de Investigación de Historia de La Práctica Pedagógica (GHPP).

haber salido de un líder estudiantil, como por una carta de un estudiante anónimo o una autoevaluación grupal.

Esta investigación no moralizó las prácticas ni los sujetos. Los caracterizó y buscó profundizar en sus discursos y prácticas. Los toma como una integridad y observa las posibles relaciones con los cuales se articulan con otros escenarios, sujetos y prácticas.

El método arqueológico genealógico evita presentismos, anacronismos y teleologismos, es decir, parte de la pregunta por el presente y con ello, va al pasado para indagar sobre cuáles han sido las *condiciones de posibilidad* que nos han llevado a ser lo que somos y no de otra manera, es decir, que no es un tipo de investigación coyuntural sino, por antonomasia, histórica. Foucault, le llamaría un tipo de investigación arqueológica, que revisa los diferentes discursos y prácticas que emergieron o venían transitando y que coadyuvaron o no para formar lo que hoy somos.

De ahí que el interés de la investigación versa en la descripción de esos saberes en relación con las prácticas formativas, motivo por el cual se puede afirmar que no es anacrónica, en virtud del respeto por el lenguaje natural de la fuente y la no inferencia de los contenidos. A continuación, se presentan las premisas que orientaron el análisis de formación:

- Si la fuente no lo dice, no existe.
- En la investigación nunca se interpreta.
- Todos los archivos tienen el mismo valor discursivo y conceptual.
- Describir las condiciones de posibilidad en la que se produjeron esos saberes.

Lo anterior quiere decir que no se interesa por hacer ejercicios narrativos causalísticos, ni teleológicos, pues no se quiso demostrar un presupuesto inicial o comprobar una tesis, sino revisar las condiciones de posibilidad que contribuyeron o no en lo que se investigó.

En síntesis, se siguió el método arqueológico-genealógico, que invita a elaborar descripciones necesarias que nos permitan la explicación de cómo ha sido la configuración de los saberes en la formación de trabajadores sociales

en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Autónoma de Chile⁵, sede Talca.

Del pensar, sentir y hacer de la gestión de la investigación

Esta segunda parte del capítulo nos ubica en las reflexiones orientadas a lo metodológico y ético del ejercicio investigativo una vez estaba en curso. La línea de búsqueda se basó en los planteamientos de Foucault que sustentan los elementos teóricos, metodológicos e incluso éticos necesarios para asumir al sujeto trabajador o trabajadora social como producto del poder y el saber.

Para ello nos ubicamos inicialmente en aspectos que son necesarios de considerar: el tiempo y el espacio. El espacio nos ubica en el pensamiento foucaultiano del “afuera”, el cual marca precisamente el periodo histórico de la investigación, que lleva a entender la fuerza del acontecimiento que lo caracteriza, en tanto se desprenden las condiciones de posibilidad que le dan singularidad; es la noción que nos permite entender la historia “a partir de tiempos diferentes marcados por comienzos diferenciales de lo nuevo, es decir por invenciones” (Garavito en Foucault, 1991, p. 39).

El afuera en la investigación llevó a considerar la multiplicidad de acontecimientos que se han configurado de manera más bien sinérgica, ambigua y asincrónica de la práctica formativa.

El método genealógico, según el ejercicio de aplicación que se realizó, invitó a hacer tránsitos en la manera como se entiende la historia en los procesos investigativos y los mismos procesos metodológicos en la investigación; por ejemplo, el estudio llevó al grupo a ubicar los acontecimientos y su trascendencia en la formación de las y los sujetos trabajadores sociales en una suerte de idas y venires, generadores de rupturas y continuidades que marcaron o fueron configurando lo que hoy es el sujeto trabajador social de la UNICOLMAYOR.

5 Los procesos formativos desde la experiencia chilena se encuentran en el capítulo cinco del libro.

Críticamente, se concretaron los acontecimientos y sus condiciones de posibilidad para que la práctica y la experiencia, fueran las categorías de saber y poder que han sido incorporadas para aprender a investigar y aprender a intervenir como saberes sencillos, poco pomposos que en su momento generaron la invención histórica de lo que hoy conocemos como Trabajo Social. Es un discurrir que las ciencias humanas consideradas por Foucault, como prácticas discursivas se abordan en lo que varios autores han denominado la etapa arqueológica.

Preguntar si la determinación del saber está en función de ciertas prácticas sociales o radica en la organización de un impensado estructural... en el período genealógico: ver cómo a través de las formas de subjetivación consideradas como formas de poder de una sociedad, se vuelve relevante el análisis de las prácticas no discursivas (además de las discursivas) sin reducir el poder al saber, ni viceversa (Grassi, 2015, p. 995).

Es la formación de verdad, es la arqueología del saber, que se concreta en sujeto como efecto del poder; por ello convenimos con Martínez cuando expresa que una investigación que indaga por los sujetos que se han producido a partir de las relaciones de fuerza o juegos que se establecen con el régimen de verdad tiene que ver con “reconocer una ontología distinta, una ontología de nosotros, en lo que somos cuerpos producidos, es decir, cuerpos que han sido originados por estrategias de poder en términos de relaciones de saber” (2015, p. 73), pero cuerpos que por ello mismo tienen la posibilidad de resistencia, como expresión de participación en el escenario de la formación.

En este sentido, se ha dado una proliferación de pequeñas prácticas formativas⁶, que han venido configurando un saber inventado a partir de la multiplicación de acontecimientos, gestados fuera del mundo académico que por el ejercicio de la voluntad de poder emergieron conformando tensiones activas

6 El concepto de las prácticas formativas se desarrolla conceptualmente en el capítulo dos.

y reactivas que pusieron en escena el archivo como prácticas enunciativas; sobre las cuales el equipo investigador ubicó, relacionó y describió para dar cuenta de la relación sujeto-saber-poder en la formación de las y los trabajadores sociales.

El contexto en el que se desarrolló este proceso investigativo estuvo reseñado por cuenta de un acontecimiento de carácter nacional y mundial ocasionado por la COVID 19, que derivó en la pandemia de la cual resultó como dispositivo de manejo, el confinamiento preventivo que llevó a un distanciamiento social. Esa especie de clausura llevó a una nueva configuración del proceso, el cual estuvo mediado por las redes sociales y fundamentalmente por la virtualidad⁷, que tienen la capacidad como práctica discursiva de hacer todo un ejercicio de formación de conductas para la vida, todo un ejercicio que modifique las maneras de comportarse y la vida social de los individuos e incluso modelar la identidad, en tanto ella lleva a la configuración de nuevas y redimensionadas redes sociales que contiene flujos diversos de información.

En ese contexto, o mejor en ese “afuera”, se tuvo que repensar la estrategia metodológica, que llevó incluso a considerar los asuntos fundantes que orientan también el devenir procedimental, de acuerdo con (Osorio):

La epistemología de las ciencias sociales es la constante pregunta de cómo conocemos la sociedad y la cultura de nuestro presente. Como tal, la pregunta es lo más importante, el permanente cuestionamiento de nuestra actividad como pensadores y transformadores de la sociedad (2019, p.198).

En ese sentido, esa pregunta por el “¿cómo conocemos?”, nos llevó necesariamente a redefinir la estrategia de excavación y búsqueda de fuentes, a reconsiderar el periodo histórico e incluso a redefinir la forma como decidimos organizar los archivos logrados. De igual manera, la estrategia de investiga-

7 El capítulo tres desarrolla estos asuntos relacionados con la educación desde la virtualidad. Es el hallazgo arqueológico de reconstruir en ese trasegar histórico la formación mediada por las TICs en la práctica formativa del sujeto trabajador(a) social.

ción implicó hacer ajustes a las condiciones para poder continuar con el proceso, todo ello sin olvidar el norte que el proyecto en su momento se planteó; y era precisamente indagar cómo fue la formación de las y los trabajadores sociales desde la noción del *Bildung*; así se manifestó en el proyecto:

Los planteamientos realizados en torno de la noción de *Bildung*, llevan a revisar el camino que se traza en la formación, pero la que se relaciona con el trabajo social, no es cualquier tipo de formación está va específicamente a lo disciplinar al qué y cómo entiende y ha entendido la formación en el programa. Que de alguna manera llevaría a revisar el cómo ha sido la producción interna del currículo y como se ha producido la formación de los y las trabajadoras (es) sociales y de otra parte adentrarnos en la manera en la que se ha dado la formación de las y los trabajadores sociales en Colombia, sin desconocer los elementos comunes de la formación a nivel internacional. Ello permite entonces concretar lo que existe en nuestro programa, en Bogotá (Falla, Gómez & Romero, 2019, p.17).

De esta manera, y apoyados en algunos planteamientos foucultianos, nos dirigimos en la búsqueda de los discursos que narraran lo dicho y describieran las características de la práctica formativa. Así, el trabajo arqueológico que desde la superficie excava las diversas capas para lograr delinear las prácticas que se han logrado conformar en un período de tiempo en particular siguieron siendo el instrumento propio que fue guiando el proceso. De ahí que la indagación también permitió definir e identificar algunas discontinuidades y rupturas en los discursos, en tanto se logró caracterizar lo que se dice, cómo se dice, cuál es el contexto de emergencia y de transformación de los discursos que dieron lugar al trabajador y trabajadora social que hoy conocemos y que es identificado por ciertos rasgos que lo hacen diferente a egresados y egresadas de otros programas de Trabajo Social.

Entendemos entonces que la investigación se supera en las herramientas o bagaje metodológico que le es propio. Considerar qué tipo de profesional se está formando llevó a que la investigación se centrara en el sujeto

trabajador o trabajadora social. Esto delineó o guió la búsqueda de las fuentes, pero sobre todo orientó la racionalidad para excavar en los archivos las relaciones de poder-saber, los escenarios de disputa, de negociación, los saberes implícitos en el sujeto maestro y la práctica de poder implícita en esos saberes que deliberadamente fueron trasmutando en el sujeto trabajador(a) social que se formó.

Ese ejercicio reflexivo nos llevó necesariamente a la búsqueda de los archivos en los que pudiésemos encontrar los pliegos que dieran las pistas sobre cómo formamos en trabajo social; para ello, nos dimos en la tarea de encontrar los archivos que reposan en el programa y en la Universidad.

La búsqueda de fuentes primarias durante la pandemia y el distanciamiento social preventivo indicó otra hoja de ruta. Inicialmente se pensó ubicar los archivos en físico en las dependencias como la Secretaría General, Biblioteca, la División de Recursos Educativos y la Oficina de Admisiones.

En esas instancias el rastreo giraría en torno a tres fuentes de discursos proferidos: el de la Universidad, que incluiría actas de grado de la Facultad de Ciencias Sociales, planes de estudio, perfil profesional del egresado y del aspirante, programas analíticos y sintéticos expresados en las estructuras académicas del programa, prospectos, juramento de grado, himno de la universidad, Modelo Pedagógico Institucional (MOPEI), Proyecto Educativo del Programa (PEP); entre otros. El segundo discurso proferido fue el de los estudiantes, en ellos la indagación sería en archivos como trabajos de grado, informes de investigación, talleres, diarios de campo, etc. y por último, el discurso declarado por los maestros, en ellos el interés se centraría en los documentos de preparación de clases, la metodología y didáctica empleada para el desarrollo de los encuentros de aula y el sistema de evaluación. Todo ello siempre que se ubicaran en un intervalo de tiempo entre 1950-1995.

Tanto los archivos logrados como las fuentes que los propiciaron fueron objeto de un tratamiento desde las premisas generadas, entre las que se encuentran: a) todas las fuentes y todos los discursos son igualmente válidos e importantes, b) no hay causalidades, c) no buscamos el origen sino la invención, c) no hay presentismo, ni teleologismo, d) no hay autores ni autorías. Así

se le da la voz a la práctica formativa donde se evidencian las relaciones de poder-saber en la universidad entendida como una Institución del Estado⁸.

Ahora bien, en la configuración estética del espacio y tiempo social en la investigación correspondió al análisis de la arqueología del saber y la genealogía del poder. La primera nos llevó a concordar búsquedas en torno a la práctica formativa en función de la configuración histórica; esto indicó sobre la pertinencia de alcanzar en los archivos, las identidades que se fueron formando en tanto el sujeto-maestro que se configuró como instructor, profesor o maestro y el sujeto estudiante que se dispuso como aprendiz, estudiante o discente o la definición de otra suerte de identidades que se pudieron ir logrando; vale decir docente investigador, líder estudiantil, entre otros.

La segunda se refiere a la genealogía del poder, que nos permitió ubicarnos en aspectos como, por ejemplo, identificar las formas de relacionarse de estudiantes y docentes, y la manera como negocian la entrega de trabajos, las formas de evaluación y la metodología de la clase. El interés siempre giró en torno a describir las prácticas formativas, en tanto ellas permiten hacer evidentes las relaciones de poder y las regulaciones explícitas e implícitas que de ella se deriven. Es así que, con la brújula de la excavación se quiso describir cómo se sentían unos y otros en tanto se expresaban como guías, conductores o aprendices; pero también en esa relación de fuerzas, como reconoce el estudiante al profesor y si se han logrado identificar prácticas de contra conducta, en tanto tuvieron una manera específica de resolver ese tipo de tensiones sinérgicas en la práctica formativa.

Las categorías centrales en la búsqueda fueron saber y poder y su trascendencia al sujeto. En la categoría saber, la averiguación giró en torno a asuntos como: cuál es el punto de llegada, cuáles son los saberes que debe tener el trabajador social que se quiere formar, qué tipo de sujeto se está queriendo formar, qué es lo que el profesor quiere que el estudiante diga, qué es lo que en realidad quiere el docente de su práctica formativa y qué características

8 Aquí, se refiere a entender la institución universidad como la red de relaciones de poder a las que transmuta el control del Estado; en tanto: "(...) el sentido restringido de la palabra gobierno se podría decir que las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma de, o bajo los auspicios de las instituciones del Estado" (Garavito en Foucault, 1991, p. 96).

cognitivas, axiológicas y estéticas debería poseer el trabajador(a) social de la UNICOLMAYOR.

Por otra parte, la búsqueda en los archivos en esta categoría giró en torno a las condiciones de posibilidad que forjaron a las y los trabajadores sociales para que sean lo que son. Esto es Indagar por aquello que fue determinante en su formación de pregrado y por aquellos saberes emergentes, recurrentes continuos o discontinuos que nos dan luces para describir la práctica formativa del sujeto trabajador social. Esto es precisamente, como se dijo líneas atrás, la novedad de la investigación, es cómo aparecen los discursos y las prácticas formativas.

En la categoría poder, la indagación giró en torno a las formas en que se dirige la conducta del aprendiz de trabajador social, qué formas de ejercer el poder se dan durante las prácticas formativas, las relaciones de poder entre los diversos niveles y cómo se generan prácticas de resistencia o no. También se indagó sobre qué mecanismos de poder se han venido configurando, por ejemplo: sistemas de tutorías de gestión o académicas, las cuales son todo un sistema de seguimiento, que asegura que el estudiante esté bien en su vida académica y profesional. Esto se ancla en la necesidad de asegurar que en realidad la formación que se quiere otorgar, se dé en tanto corresponde a la identidad del sujeto trabajador(a) social que se quiere lograr. Pero también es útil para establecer las dificultades o temas de consulta por parte del estudiante y qué hace el tutor frente a la dificultad que se presenta. En esta categoría, se hizo presente la necesidad de caracterizar el tipo de formación que han recibido los docentes y que nos permitiera reconocer las universidades en que se formaron, e incluso los énfasis recibidos durante su formación.

Acá fue sugestivo indagar o hacer un acercamiento al poder pastoral, por ello interesó describir cómo entiende el profesor la relación de obediencia, su relación con la institución y su misma práctica formativa, es decir, cómo es la disciplina que él ejerce o exige en el cumplimiento de la práctica formativa. Acercarse a entender cómo forma la disciplina en el estudiante, y de ello se deriva si se considera o no un ejemplo para los estudiantes y sus pares, en que aspectos es un ejemplo y si le interesa serlo o no, así como su opinión acerca de si lo ven los estudiantes como un ejemplo.

A partir de los postulados anteriores —y teniendo en cuenta que la lectura a las fuentes requirió de un ejercicio de identificación en tanto se encontraron algunas rupturas y continuidades en un proceso más de carácter cíclico que lineal y que por causa de la pandemia— se requirió ajustar su búsqueda y discursos logrados a los documentos digitalizados en “pdf” que circulaban en los archivos personales de estudiantes, docentes y egresadas y egresados a los cuales se pudo acceder dadas las condiciones ya mencionadas. Lo que necesariamente incidió para redefinir el periodo histórico según las fuentes alcanzadas.

Así se logró tener acceso a algunas de las fuentes requeridas, que nos dieron lugar a los períodos ubicados entre los años 1986 a 1996, 2000 al 2008 y 2010 al 2020. Los archivos logrados se organizaron y clasificaron en una matriz de fuentes primarias, entre las que figuran las estructuras académicas de los años 2002, 2005, 2008, 2017-2018, las resoluciones de acreditación y reacreditación del programa emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las resoluciones de renovación de registro calificado del programa, el MOPEI, el PEP del año 2007 y 2019, el documento de lineamientos curriculares año 2019, la ficha técnica de identificación del programa de trabajo social del año 2002 y 2019. También se lograron archivos que permitían captar información de las tres fuentes, como fueron los documentos de autoevaluación con miras a la reacreditación del programa y los planes de mejoramiento.

En cuanto a los archivos de egresados y docentes, el equipo decidió ser consecuente con la situación; así se optó por provocar el discurso por medio de un formulario Google, denominado Matriz de fuentes primarias que fue diligenciado por egresadas y egresados entre 1986 y 2016; esta herramienta indagó desde una visión de tiempo-saberes por las prácticas formativas y evaluativas.

Todos los archivos provocados y logrados, se fueron organizando según las categorías de saber poder, a partir de las cuales, se generaron los códigos que fueron asignados a las categorías que emergieron durante el proceso. En la categoría poder los códigos que emergieron fueron:

- Prácticas formativas.
- Prácticas de escisión.

- Racionalización y racionalidad.
- Grados o formas de racionalización.
- Relaciones de poder en función del saber.
- Saber y su configuración histórica.

Los códigos que emergieron en la categoría sujeto fueron:

- Atributos del sujeto.
- Mecanismos de sujeción.
- Poder en función del sujeto.
- Formas de institucionalización.
- Estrategias

En síntesis, la excavación de los archivos giró en torno a preguntas que interrogaban al texto, como por ejemplo: ¿por qué se justifica la formación de las y los trabajadores sociales?, ¿qué materias vieron?, ¿qué línea marcaban los docentes?, ¿cuáles eran los intereses de los docentes, respecto a la práctica formativa de los saberes?, ¿cuáles fueron inculcados con mayor insistencia por parte del sujeto maestro?, ¿cuáles fueron recurrentes?, ¿qué de esa formación que recibieron actualmente es el más notorio o sale a relucir durante la formación?, ¿qué fue lo más importante durante su formación la investigación, la intervención, la memorización, las metodologías etc.?, ¿qué fue lo más importante que percibieron durante su formación?

Del poder al sujeto: La propuesta y su perspectiva para la investigación en Trabajo Social

La investigación que originó este escrito, es de carácter novedoso y si se quiere innovador; por cuanto pone en el centro del debate un tema que es trabajado por otras tres profesiones que se han especializado en ello. En el

ámbito del trabajo social, los estudios han versado en torno a su identidad, a la configuración del objeto e incluso, han girado en torno a su configuración histórica. Pero un estudio acerca de la práctica formativa desde el día a día, es decir, desde la vida misma, de lo que se hace y sobre lo cual no se tiene un ejercicio generalizado es una de las bondades que creemos el mismo Foucault no consideró.

Decimos novedoso, en tanto es un ejercicio que ha llevado al equipo de investigación y a los docentes en general a reflexionar, a pensar sobre una práctica formativa, en tanto se es sujeto de poder pero también sujeto transmisor de poder. La novedad en esta fase de la investigación se relaciona a cómo aparecen esos discursos y esas prácticas formativas en el nodo temporal definido. Esto nos lleva a plantear que es justamente en estos años, en los cuales la configuración de los discursos neoliberales ha estado circulando en esa emergencia de saberes disciplinares y formativos de las y los trabajadores sociales.

Es la práctica formativa que ubicada en un régimen de verdad, fomenta o expresa formas de poder:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general, de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quiénes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero... La verdad está ligada circularmente a sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que induce y la prorrogan. La verdad se constituye en un régimen de la verdad (Foucault, p. 143).

De cuadrículas y constelaciones – conclusiones

Como cierre del escrito, pero dando la apertura a los capítulos subsiguientes, cabe resaltar que la investigación se desarrolló en tiempos de crisis e incertidumbre. Parafraseando a Morin, podemos decir que vivimos más en el océano de la incertidumbre, que en el archipiélago de la certi-

dumbre (2001); esto nos ha llevado no solo a repensar, redefinir o reinventar el proceso metodológico, el método, los instrumentos, las fuentes y sus formas de acceder a ellas.

La sociedad contemporánea y la misma situación generada por la COVID 19; ha provocado nuevas dinámicas sociales y culturales donde la incertidumbre nos invita a repensar los fundamentos epistemológicos y ontológicos que sustentan los procesos de investigación y las prácticas formativas. Podemos decir que este proceso, se ha convertido en un reto para todos y todas las y los investigadores; en tanto supone reinventar los mismos procesos y fundamentos no solo los que respecta a generación de conocimiento, sino lo que nos toca en el ámbito de este escrito que se refiere a la práctica formativa; por ello concordamos con Campos cuando expresa:

La incertidumbre se constituye en un desafío para la pedagogía y el quehacer docente, en la medida en que supone un cambio paradigmático que exige nuevas bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas y didácticas de la educación. Es decir, impone la necesidad de una pedagogía diametralmente opuesta a la construida en la modernidad ya que debe ser capaz de responder a unas realidades cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias (2008, p. 7).

Y efectivamente ello es así, porque la práctica formativa se vio ampliamente modificada, el sujeto-maestro debió iniciar un proceso de cambio y ajustes que permitieran con diversos escenarios mediados por la virtualidad; desarrollar procesos formativos.⁹

Estamos viviendo un momento de emergencia de fenómenos sociales, que de seguro darán cuenta de las múltiples formas de relacionamientos del sujeto con el saber y el poder e incluso con los mismos procesos de subjetivación provocados por el estatuto de verdad que igualmente es emergente.

9 De ello dan cuenta los capítulos tres y cuarto del libro.

Referencias

- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1),. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44780102>
- Falla, U., Gómez, P, y Basalo, J. (2019). *Prácticas formativas y producción de saberes en los programas de trabajo social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Autónoma de Chile. Sede Talca, en las décadas de 1950 a 1980, Fase II.* (Proyecto de Investigación). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Obras Esenciales. Volumen III., Paidós.
- Foucault, M. *Verdad y poder.* Ediciones Altaya. Madrid. La piqueta, 1985
- Garavito, E. (1991). Tiempo y espacio en el discurso de Michel Foucault. En Foucault, M. *El sujeto y El Poder.* Carpe Diem Ediciones.
- Grassi, M. C. (2015). *El método arqueológico de Foucault y su aplicación al estudio histórico de la pluralidad de modelos de intervención en la psicología.* (V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. SEDICI, UNLP. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56350>
- Martínez, J. E. (2015). Problematización, eventualización y ficcionalización: la crítica en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa.* (22), 69-83. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n22/n22a04.pdf>
- Osorio, F. (2019). Vigencia y desafíos de la epistemología de las ciencias sociales en la segunda década del siglo XXI. En: *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social.* . 25(87), 194-200. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia>
- Morín, E. (2001). *El método. I:* Ed. Multideversidad. Mundo Real. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/el_metodo_1.pdf

Capítulo 2.

História das práticas formativas do curso de *Trabajo Social* na UNICOLMAYOR (1981-2020)

José Joaquín Romero Basallo*

<https://orcid.org/0000-0002-7247-6732>

Introdução

O exercício de pesquisar as práticas formativas de Servidores Sociais (*Trabajadores Sociales*¹) desde uma perspectiva arqueológico-genealógica, exige uma abordagem partindo da formação dos saberes disciplinares das ciências sociais e daqueles que circulavam e efeturaram nos processos de formação desses futuros profissionais de 1981 até 2020. Pretende-se apresentar também a configuração dos sujeitos que surgiram nos discursos que referiam ditos saberes e as relações de poder, relativas à formação de servidores sociais na *Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca* (UNICOLMAYOR) na Colômbia. Neste texto, acham-se fragmentos em língua espanhola, com o qual se quer manter a linguagem original da fonte e respeitar o contexto semântico e histórico dos conceitos ou permitir um melhor entendimento dos referentes teóricos. O capítulo organiza-se na seguinte maneira: primeiro serão apresentados os pressupostos sobre as práticas formativas desde uma perspectiva foucaultiana; Em seguida, se examinarão as práticas formativas de Servidores Sociais (1981-2010); terceiro, as práticas formativas de 2010 a 2020 e por último serão propostas algumas conclusões.

* Mestre em Estudos Sociais-história. Pesquisador auxiliar da UNICOLMAYOR. jotaihs@gmail.com

1 Mantem-se este termo em espanhol para deixar claro o campo conceitual que abrange na Colômbia a delimitação profissional atual do *Trabajador Social*, o qual dentro da mesma configuração história se diferencia do Servidor Social, Assistente Social e do Licenciado em Serviço Social.

Alguns pressupostos sobre as práticas formativas desde uma perspectiva foucaultiana

A noção de história (genealogia)

As discussões filosóficas de Michel Foucault foram aplicadas em diversas ocasiões nas ciências sociais e humanas, particularmente nos resultados das pesquisas nas áreas da educação e da pedagógica são significativas, sendo estas materializadas na criação de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação e em diversas linhas de pesquisa² que abordam as noções das categorias do sujeito saber e poder. Vale a pena então, ter presente que estas iniciativas fazem parte de uma longa tradição de interesse pela pesquisa derivada dos assuntos de educação, formação de sujeitos e produção de saberes, entre outras tantas temáticas que abordam os pesquisadores. Desde este ponto de partida quer-se deixar claro que este texto se inscreve na perspectiva foucaultiana de pesquisa sobre as práticas formativas no contexto colombiano³, no entanto não se detém nestas, quer dizer, utiliza alguns dos seus elementos metodológicos e apropriações para construir esta reflexão.

O problema do saber, do sujeito e do poder apresentam-se como uma tríade dinâmica e catalizadora dos processos históricos não linear, ou seja, abre múltiplos espectros de entendimento sobre os fatos. Por esta razão expor a compreensão do que Foucault entendeu por história, nos leva a rever as noções sobre a genealogia que Nietzsche aprofundou na sua leitura sobre a genealogia da história e sobre a qual Foucault se apropriou. Parte-se do princípio que o trabalho de fazer genealogia precisa fortalecer a pesquisa docu-

2 Um dos eventos mais renomados é "Pensar de otro modo", evento que tem vinculado esforços de várias universidades colombianas e brasileiras, nos quais discutem assuntos sobre a sociedade contemporânea, a sociedade de aprendizagem, neurociências, sistemas escolares, conceitos educativos, formação de subjetividades, relações entre as práticas de governmento e a produção de saberes, etc. (Seminario Internacional Pensar de otro modo, 2018): http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_mod02018/pensar_mod02018/schedConf/presentations .

3 Claramente a referência ao grupo colombiano "Historia de la Práctica Pedagógica": <https://historia-delapracticapedagogica.com/>, à qual se consulta sua experiência e usam-se alguns dos seus ensinamentos de pesquisa, no tocante à investigação da história das práticas formativas.

mental e minuciosa (Foucault, 2002). Esta tarefa de identificar a singularidade, exige um exercício de interrogar os princípios universais e se perguntar nesses espaços nos quais não aparecem, o tipo de história que poderia se fazer (Foucault, 2016).

Consequentemente a noção de fazer genealogia não quer dizer que o fato de pesquisar seja o contrário do aprofundamento e da visão de “agir”, senão que se opõe à leitura e posição meta histórica, idealista e na procura da origem das coisas. Neste sentido, o trabalho de pesquisa não tem o objetivo de ampliar ideais nem visões teleológicas dos relatos ou os fatos (Foucault, 2002, p. 8), mas sim de problematizar as particularidades e criar um relato que contribua ao entendimento de outros conjuntos discursivos (Foucault, 2016).

De certo modo, o interesse do genealogista é fazer este tipo de reflexão “histórica”, deve ter ciência que o seu trabalho vai além de pressupostos metafísicos e dos segredos essencialistas ou datas, que ainda não responde a uma razão preconcebida, senão tem a ver com o azar mais do que aos supostos postulados objetivos, respondem a uma visão das paixões dos cientistas (Foucault, 2002). Por conseguinte, a noção da origem tem ligação com a ideia da verdade, com o qual se questiona a sua aparição na história, devido a esta origem ter sido a “verdade”, parece que tivesse “o longo conhecimento da história a qual a fez uma realidade inalterável” (Foucault, 2002, p. 11).

Neste sentido, a tarefa de quem pretende pesquisar desde esta perspectiva não se relaciona com o fato de estabelecer linhas de continuidade temporal, nem colocar em evidência que ainda o passado preexiste no presente, pelo contrário:

Mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los relatos completos– los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos, que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 2002, p. 13).

Então se não há origem ou causas, o que existe? Tem-se a emergência *Entstehung*, o qual se refere à: “emergência, o ponto de surgimento”. “É o principio e a lei singular de uma aparição” (Foucault, 2002, p.15); o qual exige uma tensão entre as forças que participam em um fato específico, ou seja, os jogos e as suas maneiras de interagir entre eles, seus desgastes e suplementos no plano da estratégia no espaço no qual lutam pelo controle (Foucault, 2002).

Com relação ao sentido histórico, se sublinha três características fundamentais, as quais fazem contraponto à noção platônica: 1. Opõe-se à noção da realidade que conhecemos (parodia), 2. O uso dissociativo do conceito de identidade, cuja construção depende da tradição que temos recebido, 3. O desejo que abre a história de dogmatismos, os quais foram construídos por uma visão antropológica e metafísica ligada à memória. Por esta razão, ao ser pensado tudo isto de outro modo, se poderá pensar a noção de tempo distinto (Foucault, 2002).

O sujeito, saber e poder

A noção de sujeito em Foucault e a sua abordagem conceitual, aprimora-se na obra “Hermenêutica do Sujeito” (2014), na qual entra na procura das tecnologias de si, e as discursividades que possibilitam que um indivíduo possa-se constituir em um sujeito, visado no entendimento das formas de subjetividade em tempos modernos e que foram-se constituindo como expressões de ser sujeito, também nos tempos neoliberais que ainda percorremos, que passam por uma série de práticas denominadas como as *Tecnologias de si*, que podem-se situar desde a constituição da Grécia clássica até os albores do cristianismo primitivo (Foucault, 2019).

Na hermenêutica do sujeito, Foucault volta para Grécia antiga para dar uma revisão aos discursos e práticas que se referem ao questionamento que faz o homem à sua salvação, a produção corporal, o seu caminhar nesta vida, etc. Apresenta-se como um tipo de formação que se vincula à ideia de um ser que pergunta por si mesmo e ao mesmo tempo, é questionado, é dito por outros (Foucault, 2014).

O interesse dos antigos mestres pelo cuidado de si, faz desta cultura um cenário que além de garantir uma série de práticas sobre como atingir esse ideal, gerou um conjunto de discursividades que deram espaço ao sujeito para falar de si mesmo e também dos outros. O filósofo Sócrates apresentou durante sua vida uma grande ênfase nos processos formativos para os seus discípulos relativos à função de ocupar-se de si mesmos (*epimeleia heautou*) ao longo do dia: “todo hombre debe ocuparse día y noche y a lo largo de toda su vida de su propia alma” (Foucault, 2014, p. 24). Esta intenção socrática obriga aos aprendizes de sábios, a desenvolverem um conjunto de atitudes relacionadas ao aperfeiçoamento de práticas como: 1. Levar o olhar do externo ao interno, 2. Prestar atenção nos pensamentos próprios e cuidá-los, 3. Exercitar-se mediante umas técnicas espirituais que purificam e transfiguram” (Foucault, 2014, p.28):

Las técnicas de meditación, las técnicas de memorización del pasado, las técnicas de examen de consciencia, las técnicas de verificación de las representaciones a medida que se presentan a la mente, etcétera (Foucault, 2014, p.29).

Creo que podríamos llamar “espiritualidad”, entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser purificaciones, la ascesis, las renuncia, las conversiones de mirada, las modificaciones de las existencias, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (Foucault, 2014, p.33).

Neste sentido, a espiritualidade conduz à verdade e que a sua vez, é capaz de salvar ao exercitante ou aprendiz de sábio (Foucault, 2014). O que quer dizer isto? Que dentro das práticas espirituais se estabelece um conjunto de saberes que configuram uma ontologia histórica de nós mesmos, em relação ao poder e ao saber.

Além disso, encontra-se as problemáticas relacionadas com o governo das cidades e suas formas de governá-las. Contudo a aparição das subjetividades políticas e éticas no cenário clássico grego se vinculam com assuntos da sabe-

doria do governador e a capacidade do cidadão de estar nestas cidades. Ambos estão obrigados em praticar uma série de virtudes pensado em gerar um bom lugar para viver e exercitar a sabedoria e o cuidado de si (Foucault, 2014).

O acesso à verdade e ao seu controle se dá com a capacidade de saber fazer silêncio, escrever e cultivar a memória; desta maneira ademais de ser partícipes da verdade, pode-se afiançar um cenário de subjetividade própria que se consegue também com o reconhecimento e prática do domínio de si mesmo, como via da virtude e da salvação de si mesmo e da cidade (Foucault, 2014). Deste modo, o entendimento da salvação se entende como uma prática de: “líbrarse de un peligro que amenaza...conservar el pudor... escapar de una acusación... asegurar el bienestar del Estado” (Foucault, 2014, p. 182).

Assim, o processo do cuidado de si e de se conhecer, liga-se com outra prática de se tornar a si mesmo. Isto tem a ver com a noção estoica de analisar os detalhes mínimos de cada um, o encontro consigo e a capacidade de dar conta com palavras deste processo de interiorização (Foucault, 2014).

No concernente à configuração da modernidade do sujeito tem a ver com todo o sistema que foi configurado desde a prática do poder pastoral, ou seja, todos esses discursos e relações de saber-poder que falam e dizem algumas coisas do sujeito, visado o controle da sua conduta (Foucault, 2016a) e a participação em cenário estratégico no qual a resistência e as contraconductas são práticas que visíveis nas relações de poder-saber, nas instituições e sujeitos que configuram uma maneira de produzi-los nos espaços neoliberais de hoje (Foucault, 2016b).

O conceito de formação

O conceito de formação tem sido objeto de estudos ao longo da história da educação (Noguera, 2011) e ainda de outros saberes que se consolidaram nos séculos XIX e XX, principalmente na psicologia e na psiquiatria, até criarem interfases com outras áreas vinculadas com a economia e a política, aparecendo as noções de aprendizagem ligadas às discursividades da produção neoliberal do século XIX (Rubio, 2017). Cada um desses saberes apresenta a sua especificidade e interesses de consolidar um olhar sobre os sujeitos

que estavam sendo partícipes do seu cenário neoliberal e as práticas que possibilitaram as noções sobre o que e como deviam apresentar-se.

Mas o foco deste capítulo se relaciona com a visão geral do conceito formação e se baseia no caráter genealógico do formativo. Para iniciar a discussão, é importante ressaltar que, o conceito da formação, historicamente, tem sido difícil de conceitualizar (Noguera, 2011, p.168), visto que as abordagens provêm de múltiplas fontes e tradições, sendo as mais fortes de origem alemão, a qual tem tido relação à gênese mesma da sociedade burguesa e humanista, cujo interesse gravitava no desejo da configuração cidadã e deste modo a formação das assembleias nacionais (Noguera, 2011).

Nesta ordem de ideias, o ponto de partida é o conceito de *bildung* que se refere à tradição alemã na qual se entende como “o processo de produção de bens de vida espiritual” (Noguera, 2011, p. 171), tendo por intuito que o homem seja capaz de abranger a totalidade do seu ser de maneira consciente, autodeterminada, livre, racional, adulta, etc. Neste mesmo sentido, coloca o *Bildung* ao homem em um cenário dialético com o coletivo e o seu espectro político, social e económico, junto com as “dimensões estéticas, cognitivas e morais” que esteja vivendo (Noguera, 2011, p. 173).

Por sua vez Reinhart Koselleck apresenta, desde uma perspectiva histórica, a transformação do conceito de formação. Começa dizendo que este conceito não tem relação com os resultados de um processo institucional (instrução), e tão pouco com assuntos relativos à psicologia (presunção) ou vinculados em uma “crítica ideológica” (Koselleck, 2012, p.49).

Deste modo, se sugere um estudo sistemático deste conceito, visando encontrar seus aspectos constitutivos no plano histórico-social, com o qual pudesse relacionar dito olhar com “outras dinâmicas que tem devindo na mesma configuração da sociedade moderna e suas tensões no tocante à adaptação semântica” (Koselleck, 2012, p.49).

O conceito de *Bildungsbürgertum* (Burguesia cultivada), se relaciona mais precisamente com a configuração da burguesia e sua forma de educar. Neste mesmo sentido, *Bildungsgut* (Patrimônio cultural) enfatiza seu interesse sobre os aspectos próprios dos bens materiais e dos aspectos culturais

intangíveis ou *Bildungswissen*; desta maneira o conceito se foi associando às ciências do espírito, à teologia, ao judaísmo como também à pedagogia (Koselleck, 2012).

Por conseguinte, o conceito de *Bildung*, forja o seu carácter histórico em quanto se inter-relaciona com aspectos sociais e políticos do momento e associa-se a um jeito de ser (Koselleck, 2012). Portanto, aproxima-se mais ao conceito inglês *self-formation* e também se vincula com aspectos culturais: “*el proceso de producción como resultado de los producidos*” (Koselleck, p.54). Ao mesmo tempo parece que este conceito se vincula com acepções usadas pelo neoplatonismo e noções místicas e teológicas modernas (Koselleck, 2012).

Koselleck localiza o desenvolvimento do conceito *Bildung*, em três fases, a saber: 1. Teológica; 2. Pedagógica ilustrada e 3. Moderna ou de autorreflexão, as quais tem se expressado de maneira diacrónica e sempre buscando vincular a totalidade do homem (Koselleck, 2012).

Com respeito ao filósofo Gadamer em “Verdade e Método 1”, este entende a formação como um conceito básico do humanismo, o qual o traz a uma experiência de “mudança espiritual” (Gadamer, 1993, p.14). Assim como Koselleck, Gadamer convida a desvelar a configuração histórica e o potencial semântico que o conceito possa trazer. Seu percorrido histórico parece ter origem na mística medieval segundo Gadamer (Gadamer, 1993).

Em síntese, Gadamer estabelece que este conceito está vinculado à dimensão cultural e graças a isto, permite “aumentar as capacidades naturais do homem” (Gadamer, 1993, p.14), ou seja, as práticas que permitem aumentar a capacidade espiritual de interiorizar e expressar tudo aquilo que lhe faz constitutivo. Note-se que Gadamer, parafraseia a Kant, e aproxima-se ao conceito para referir-se à capacidade cultural de agir em liberdade para si mesmo, com o intuito de aperfeiçoar os seus talentos; Por outro lado, Hegel se apropria deste conceito por meio de um perspectiva kantiana, para sublinhar as obrigações que todo mundo apresenta (Gadamer, 1993). Neste sentido, o conceito de *Bildung*, se relaciona com a totalidade do homem, com o exercício de forjar todas as dimensões da sua vida, pretendendo sempre abrir o espaço da autorreflexão e do agir em comunidade. É nesta ancoragem que se situa o presente capítulo, posto que nas práticas formativas

o objetivo se enfoca na formação de todas as dimensões, que foram consideradas indispensáveis na produção do profissional de *Trabajo Social* da UNICOLMAYOR.

A seguir, pretende-se caracterizar os traços entre o formativo e a produção de sujeitos envolvidos nas relações de saber (serviço social, ciências sociais e outros) e as possíveis relações de poder que estas produziram cenário acadêmico.

As práticas formativas de *Trabajadores Sociales* na UNICOLMAYOR (1981-2019)

Dentro das descobertas desta investigação, encontramos os seguintes temas pesquisa registradas pelos professores do curso de graduação de *Trabajo Social* (1981-2002), os quais estivessem ligadas às seguintes linhas de investigação⁴: desenvolvimento social e comunitário, desenvolvimento comunitário em saúde, desenvolvimento comunitário em saúde mental (diferencia-se do anterior por ser desenvolvido em um espaço-clínico-hospitalar), desenvolvimento pedagógico aperfeiçoamento institucional (caracterização da população estudantil), desenvolvimento curricular e desenvolvimento pedagógico (destinada a fazer diagnóstico sobre possíveis linhas de trabalho investigativo e estados da arte), desenvolvimento social paz e convivência (período acadêmico 1995), desenvolvimento social familiar (familiares em prisão), desenvolvimento pedagógico e acreditação (período acadêmico 1996) (análises sobre a assistência às aulas dos alunos da faculdade de ciências sociais, projeção dos diplomados e estágios profissionais), cultura e qualidade de vida (período acadêmico 2001) (práticas do bem-estar estudantil, face aos currículos internacionais).

Assim os projetos de educação permanente e de extensão comunitários, caracterizaram-se por estarem ligados às mesmas discursividades relativas aos assuntos de saúde mental e física (1985-1996), porém a ênfase se torna mais à gerencia social, elaboração de projetos, direitos humanos, construção da paz e instrumentos informáticos para um bom desenvolvi-

4 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2000). La investigación en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá: División de Investigaciones.

mento profissional (período acadêmico 1996-2001)⁵, mas nunca excluindo o interesse pelo desenvolvimento familiar e comunitário durante este período. Surge pela primeira vez no registro um evento chamado “*Ciclo de Educación Preventiva*”, com uma turma considerável de participantes (período acadêmico 2000).

Neste sentido, pode-se dizer que os blocos estavam ligados ao discurso do desenvolvimento social, familiar e institucional, o qual tinha a ver com problemáticas dos discursos da acreditação dos programas e conhecimento da população estudantil, como também os olhares com outras propostas que caminhavam internacionalmente. Os perfis dos professores que ministravam aula, em sua grande maioria, eram de Serviço Social, tendo no mínimo especialização e um número reduzido de doutorado concluído. Também existe um bom número de docentes com título de Licenciado em Serviço Social, ou seja, que eram pertencentes à segunda fase formativa⁶ a qual teve a autorização de outorgar este título até 1965⁷, mas outros da nova geração curricular de *Trabajadores Sociales* dos anos oitenta e noventa. Havia também profissionais de outras ciências sociais como historiadores, economistas, antropólogos, advogados, sociólogos, das áreas pedagógicas, ciências da saúde e artes gráficas, cuja formação pós-gradual tem a ver com áreas de planejamento social e econômico, desenvolvimento social, políticas públicas, educação, entre outras, não obstante, no campo específico do *Trabajo Social* não é evidente o registro. Em virtude deste corpo docente tão diversificado, as exigências para o avanço de um nível salarial para outro, estava subordinado à produtividade acadêmica e aos anos de experiência como docente.

Por sua vez, a estrutura curricular do curso de *Trabajo Social* define para o ano 2005 como eixo prioritário de formação: “*en el país y la región en el marco de un*

5 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2002). Ficha técnica identificación de Programa de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: Pp.94-98.

6 Pois a primeira correspondeu ao título de Asistentes Sociales (Op. Cit), tendo um brevíssimo passo com programa técnico, porém o Ministério de Educação Nacional mediante a portaria n°. 199 do 05 de novembro de 1975.

7 Portaria n°. 5284 de 1962, já que o curso passa a ser oferecido pela Universidade Nacional da Colômbia mediante a portaria n°. 283. ou seja, que eram pertencentes à segunda fase formativa a qual teve a autorização de outorgar este título até 1965, mas outros da nova geração curricular de *Trabajadores Sociales* dos anos oitenta e noventa.

contexto globalizado" (UNICOLMAYOR 2005, p. 18). Neste contexto, aparece claramente o interesse pelos curriculares conteúdos que permitam a compreensão das problemáticas do *desplazamiento*⁸ ou deslocamento humano, produto da violência, tendo também presente os problemas mais tradicionais, como a pobreza, a desigualdade, as políticas públicas, a resolução pacífica dos conflitos e a cultura democrática. No que se refere à globalização, não parece haver uma diferença temática com o campo nacional, porque se mantém nas mesmas discursividades relativas às problemáticas tecnológicas, ambientais e as problemáticas de desigualdade social, produtos do neoliberalismo (UNICOLMAYOR, 2005).

A organização das atividades de formação por créditos acadêmicos (UNICOLMAYOR, 2005, p.35), estrutura esses saberes dentro dos seguintes campos disciplinares do *Trabajo Social* (Trabajo Social VIII, política e bem estar social II, prática V, projetos, seminários optativos), científico e de pesquisa (Economia III, planejamento econômico, administração, demografia, matemáticas, estatística II, metodologia, pesquisa IV, psicologia, psicopatologia), humanística e social (filosofia dos valores, história III, psicologia, sociologia II, antropologia social, seminário de problemas sociais III, legislação familiar e laboral). Pretendeu-se que esta formação pudesse: "*Proporcionar al estudiante los conocimientos teórico-prácticos aplicables a su quehacer profesional, que lo induzcan al análisis e interpretación de la realidad social*" (UNICOLMAYOR, 2005, p.33). Embora o desejo pelo trabalho interdisciplinar no campo das ciências sociais e humanas pareça ser um eixo, na estrutura curricular somente consegue-se observar o detalhe desta estrutura em cada uma das matérias do componente disciplinar. Porém não é clara a maneira como essa noção de integração com a América-Latina se encaixa na proposta formativa. Sabe-se também que a estruturação currículo abre um panorama amplo que permite um entendimento do campo disciplinário sequencial das tradições e discussões do *Trabajo Social*.

Assim mesmo, o componente científico-investigativo pretende proporcionar aos estudantes uma série de habilidades que lhe facilitem a compreensão e caracterização do seu objeto de estudo: "*los elementos científicos y metodo-*

8 Este termo é usado para se referir àqueles grupos humanos vítimas da violência armada na Colômbia surgida após de 1948.

lógicos que le permiten conocer, interpretar y actuar sobre la problemática que caracteriza la realidad social" (UNICOLMAYOR, 2005, p. 33). Neste sentido, o componente sócio-humanístico tem um carácter de situar ao aluno num cenário holístico e básico das ciências sociais, que possam desenvolver habilidades de compreensão das sociedades e as individualidades:

Proporciona al estudiante de Trabajo Social los conocimientos fundamentales acerca del hombre y la sociedad desde el punto de vista sociológico, psicológico, antropológico, político y normativo para determinar su incidencia en el comportamiento del individuo y en el desarrollo de las sociedades (UNICOLMAYOR, 2005, p. 34).

Neste cenário, o perfil formativo dos professores se explicita como uma preocupação, pois o nível de formação doutoral é mínimo (a grande maioria especialistas e uma porcentagem de mestres), como também é a produção intelectual, a sua publicação acadêmica e a participação dos estudantes (UNICOLMAYOR, 2005). Pontualmente, os perfis profissionais dos professores são variados, dentro dos quais se encontram profissionais tão diversos como: historiadores, estatísticos, planejadores sociais, cientistas políticos, profissionais da saúde pública, do desenvolvimento urbano e rural, da informática, da psiquiatria, da organização empresarial, entre outros., os quais estão relacionados com os títulos e as ementas das matérias do curso de graduação, sendo coerente com os conteúdos que ensinam ao longo do currículo, constitui uma recorrência que se mantém desde a década dos oitenta.

Com relação à projeção social do curso de *Trabajo Social* esse mantém as ações comunitárias, resolução de conflitos, convivência e realização de atividades para crianças, promoção em saúde; é interessante que dentro dessa variedade de ações, o conceito de diversidade aparece como ação complementar à gestão e efeito do programa acadêmico. Ademais, se faz um estudo sobre a maneira de como tem se ensinado *Trabajo Social* desde uma perspectiva da prática do ensino, mas não como uma prática formativa, ou seja, o discurso dominante se relaciona com a maneira de como fazer coincidir a teoria e a prática educacional, ajustando os paradigmas disciplinares positivistas e eco-

nomicistas. Posteriormente, houve uma reestruturação curricular a qual teve como princípio uma visão de corte mais holística, abrangente em todas as dimensões do ser humano, visada na mudança da realidade e na transformação para uma autêntica sociedade democrática, que apresenta alguns elementos da “teoria crítica da educação”:

La Educación Holística y el Desarrollo Humano Integral. Son paradigmas que interpretan a la Educación y al proceso de formación del ser humano integralmente en todas sus dimensiones complejidad. La Educación Holística se fundamenta en el paradigma de la complejidad (UNICOLMAYOR, 2005, p. 62).

Neste sentido, considera-se que a transformação curricular teria que oferecer claramente um roteiro muito mais amplo aos estudantes, mesmo contendo as tradições do *Trabajo Social* e das ciências sociais, deveria aportar também novas disciplinas direcionadas ao desenvolvimento humano social, a interdisciplinaridade, a interligação entre o ensino, a pesquisa e a projeção social (UNICOLMAYOR, 2005, p. 68) nos seus distintos cenários de atuação comunitário:

La revisión curricular se entiende como el conjunto de esfuerzos de la academia universitaria que se orientan a renovar procesos educativos. Su objetivo principal consiste en actualizar la respuesta que la formación profesional debe brindar a los escenarios sociales con miras a aportar al desarrollo humano social. Proceso que exige más que cambios en las asignaturas, una visión acerca de la universidad, la educación, la formación, la relación docente-estudiante, y la profesión (UNICOLMAYOR, 2005, p. 64).

Observe-se que o nodo do discursivo nesta renovação curricular tende a incluir as preocupações de integração da formação com a exigência de formar um profissional que apresente os pressupostos curriculares do curso de *Trabajo Social*:

[...] Incrementar la formación de competencias profesionales y el autoaprendizaje, [...] Fortalecer la vinculación de la teoría con la

práctica [...] Desarrollar hábitos de trabajo independiente. [...] Hacer énfasis en el carácter interdisciplinario e integral. [...] Visión amplia de lo social, de los contextos y de la responsabilidad. [...] Apropiación de los nuevos paradigmas de las Ciencias Sociales (UNICOLMAYOR, 2005, p. 70).

Como é possível observar nesse perfil profissional, uma das novidades que aparece novidades é a formação para a autoaprendizagem, sendo esta uma distinção que surge pela primeira vez e junto com os discursos de internacionalização e acreditação do ensino que se estabelecem nos cenários educativos da época de hoje (Díaz, 2018). Por outro lado, os campos de atuação profissional se mantêm os mesmos, e não aparece tão marcado o espaço clínico como em outrora, mas sim outros mais explícitos como a área de *“investigación, prevención, gerontología, medio ambiente, vivienda”* (UNICOLMAYOR, 2005, p. 72). Ressalta-se que o aluno pode escolher entre dois campos de aprofundamento nas áreas de: *“gestión e políticas sociales o desarrollo social, convivencia y paz”* (UNICOLMAYOR, 2005, p. 70). Aparecem outras discursividades nos cenários formativos que exige as disciplinas do curso a dar conta destes discursos e aprofundar articuladamente, embora não fica claro que é isso de “profissional humanista”⁹ dentro do contexto curricular:

Un profesional humanista, con cualidades personales positivas y proactivas, que sea líder en los campos donde se ubique, con capacidad de conocimiento y análisis de la realidad, que pueda desenvolverse en todos los contextos, que se distinga por su compromiso social, ética profesional y el funcionamiento efectivo en equipos interdisciplinarios. Que trascienda de lo

9 Sendo parte do objetivo específico número dois, no projeto educativo do programa se menciona a importância da formação axiológica, para o qual existe uma disciplina dentro da grade curricular que como a *“Vivencia de valores”* (UNICOLMAYOR, 2005, p. 89), mas não faz menção explícita do que se deveria compreender por humanismo na proposta curricular. Outras vezes refere-se como uma competência a ser desenvolvida ao longo do plano de estudos: *“es aquella relacionada con la ética, la realización de juicios de valor en correspondencia con la dignidad personal, la responsabilidad social, como imperativos morales; la comprensión real de la interrelación entre el ser humano y su contexto social y natural; el respeto, la identidad, la autonomía, solidaridad, honestidad y sentido de pertenencia hacia la profesión; por tanto, implica el reconocimiento y la comprensión de los deberes y derechos individuales y sociales en el quehacer y compromiso profesional y ciudadano”* (UNICOLMAYOR, 2007, p. 11).

operativo y que se vincule a nivel administrativo en las esferas públicas y privadas, además de destacarse por su interés en la producción intelectual (UNICOLMAYOR, 2005, p. 76).

Outro aspecto que se visibiliza é o uso indiscriminado e às vezes como sinônimo os conceitos de pedagogia, formação e educativo (UNICOLMAYOR, 2007) mas no ano 2007 aparece um entendimento das relações entre a pedagogia, a epistemologia educativa e a prática pedagógica na formação de *Trabajadores Sociales* (UNICOLMAYOR, 2005). Ademais explicitam-se cinco eixos pedagógicos para conseguir tal fim¹⁰: 1. A formação integral (se mantém o princípio holístico); 2. A flexibilidade curricular desde a implementação dos créditos acadêmicos; 3. A aprendizagem autônoma; 4. O carácter interdisciplinar e a relação com a teoria e a prática; 5. A formação investigativa como núcleo e diferencial do programa (chamada de investigação formativa) o qual começa desde o primeiro até oitavo semestre (UNICOLMAYOR, 2007), estes foram, por exemplo, os projetos de pesquisa que foram desenvolvidos nas linhas de Investigação com ajuda dos professores¹¹ pertencentes às áreas (saberes) de Paz y convivencia social; Desenvolvimento Pedagógico Educativo e Curricular, Axiologia, Saúde e Desenvolvimento Comunitário:

Estudios de condiciones socioeconómicas, Diagnósticos locales, estudios sobre características socio-demográficas de los estudiantes, gerontología y detención preventiva. En una segunda etapa se continúa con estudios relacionados con calidad de vida, familia, historia institucional, metodologías, formación en valores de responsabilidad, educación científica, convivencia, desplazamiento forzado, seguimiento a egresados, procesos comunitarios, cultura juvenil y universitaria, formación por competencias, migraciones y trabajo social (UNICOLMAYOR, 2007, p.14).

10 Portanto, a compreensão do projeto educativo tem sido coerente com os objetivos geral e específico, no tocante ao ensino, a pesquisa e a extensão social, a qual nasceu junto com a mesma Instituição (García, 2003).

11 Os docentes que estão ligados às bases de dados de Colciencias e tem permitido afiançar os processos internos de pesquisa na faculdade de ciências sociais.

Os espaços para as práticas profissionais se organizam conforme aos interesses de pesquisa do programa e as linhas de trabalho das ênfases, chegando ao redor de cinquenta opções para os estudantes desenvolverem suas *competências* como futuros *Trabajadores Sociales*, a nível comunitário, familiar, individual, em âmbitos públicos e privados.

O contexto formativo de *Trabajadores Sociales* (2010-2020)

Na proposta formativa institucional para o ano 2020, aparece pela primeira vez a conceptualização do que seria o humanismo, o qual está vinculado à noção ecológica, com o qual também se relaciona uma ideia mais explícita a outros princípios fundamentais dela, tais como o pluralismo, o serviço e os saberes como ética do humano (UNICOLMAYOR, 2020). Estes princípios têm lugar na possibilidade de considerar a terra como um espaço comum, no qual todos podemos viver e afastar as atuações do capitalismo mundial, embora estes princípios tendem parcialmente a tencionar-se com os pressupostos de competências que os alunos têm que apropriar para, para desenvolver-se conforme às urgências da sociedade de hoje¹². Não obstante, parecesse que esse interesse pelo ambiente provém de um dos campos de formação que haviam no primeiro quinquênio do curso de *Trabajo Social*.

Outra discursividade que aparece vinculada à situação provocada pela Covid-19 é a conectividade, a qual se incorpora no discurso da formação, entendendo o conhecimento como construto: “*permanente entre profesores y estudiantes que está influido por el contexto social, cultural, tecnológico y ecológico*” (UNICOLMAYOR, 2020, p. 19). Nesta continuidade, pode-se pensar que a chave nodal se dá conforme à nova compreensão do humano ligado ao ecológico e a necessidade de se comunicar usando as tecnologias como uma mediação tecnológica, visado a criar visões emancipatórias, interpretativas e de cuidado com a ecologia.

12 O curso de Trabajo Social entende o conceito de competencia “como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes integrados en la acción, que permiten al individuo resolver situaciones específicas de forma autónoma y flexible, en contextos singulares de la vida y la sociedad, las cuales están asociadas a enfoques integrales en la formación del trabajador social” (UNICOLMAYOR, 2018, p. 40).

Outra ruptura e continuidade é a noção tão reiterada do discurso do desenvolvimento humano, agora, esta ruptura se compreende desde uma perspectiva de “*biodesarrollo*” (UNICOLMAYOR, 2020, p. 25), o qual se vincula com o novo saber ecológico nos processos de ensino e aprendizagem significativos das dimensões micro e macro curricular. Também se relaciona como tipo de docente que se precisa ter nos programas acadêmicos e diferentes espaços formativos; aliás a noção de autoaprendizagem parece sumir, retomando o conceito de “*tutorias*” (UNICOLMAYOR, 2020, p. 42), a qual fortalece um cenário de aprendizagem e ensino caracterizado pela troca de saberes e experiências. Da mesma maneira, as tecnologias da informação e a comunicação aparentam forjar uma nova espacialidade formativa, que é mais dialógica e flexível.

Nesta perspectiva, o curso de *Trabajo Social* para o ano 2018 têm fortalecido os processos de iniciação à pesquisa, por médio dos “*Semilleros de Investigación*”, com os quais os alunos aprendem investigando e tem vinculado outros saberes nesses projetos de pesquisa como: “[...] *Historia y cultura raizal [...] nuevas configuraciones políticas en Venezuela y la paz en Colombia [...] e Identidad profesional del trabajador social*” (UNICOLMAYOR, 2018, 59). Além disso, as parcerias internacionais se constituem fortalecendo os intercâmbios estudantis e de professores palestrantes. Também fica afiançada a prática de avaliação com fins de qualidade institucional.

Conclusão

A história das práticas formativas do curso de *Trabajo Social*, têm-se caracterizado pelo interesse de formar profissionais críticos, contextualizados e cientes da complexidade da realidade social do país. Uma das discursividades que transitou durante 39 anos é o conceito do desenvolvimento humano, o qual permanece tanto nos discursos formativos dos currículos, quanto nas pesquisas dos professores e estudantes. Dito saber se mantém praticamente homogêneo até o ano 2020, quando é relacionado aos assuntos da vida (“*biodesarrollo*”), o qual a sua vez, se relaciona com a noção de humanismo que sempre foi mencionada nos projetos pedagógicos do curso de *Trabajo Social*, mas nunca desenvolvida conceitualmente até o ano 2020.

A pesquisa resulta ser uma das práticas formativas com maior tradição e resultados diretos dos processos de investigação de professores e alunos, que vinculam seus trabalhos a problemáticas comunitárias e de desenvolvimento individual e familiar; embora as temáticas tenham variado conforme as realidades do país, por exemplo, o constante do conflito armado, até hoje é uma temática que segue como objeto dos acadêmicos. Aliás os assuntos sobre saúde mental tiveram grande recepção de trabalho até finais do século passado, no entanto, as linhas de formação em tópicos sobre saúde se mantêm e a patologização do social não é mais de interesse pelo menos no plano curricular desde começos deste século.

A grade curricular do curso de *Trabajo Social* não tem tido variações consideráveis, tendo em vista que estruturalmente apresenta blocos de vinculadas à formação humana, disciplinar específica do *Trabajo Social* e das ciências sociais, em pesquisa, áreas complementares e a prática acadêmica. Neste sentido, o ideal do professor e do aluno, vinculam-se a perfis de sujeitos críticos, democráticos, plurais, emancipatórios e capazes de usar as tecnologias e as técnicas de comunicação orais, escritas, audiovisuais e hipermídias, como também serem líderes na criação, gestão e avaliação de projetos sociais. No entanto, no currículo se menciona a importância dos estudos regionais, em poucas ocasiões aparece uma perspectiva com foco na América-Latina ou disciplinas com tal nome, mas a proposta de ensino está baseada em uma longa tradição e preocupação pelo lugar histórico e epistemológico do *Trabajo Social* com disciplina social e profissão.

Fontes Primárias

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR), (2000). La investigación en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá: División de Investigaciones.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2005). Reestructuración del Programa de Trabajo Social. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2007). Síntesis del proyecto educativo. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2018). Proyecto Educativo del Programa. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2020). Actualización del Modelo Pedagógico Institucional –MOPEI. Bogotá: Consejo Académico.

Bibliografía

Díaz, O. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10506>

Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Buenos Aires. La piqueta.

Foucault, M. (2014). *Hermenéutica del Sujeto*. México. Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2016a). *Seguridad, territorio, población*. México. Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2016b). *Nacimiento de la biopolítica*. México. Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. Bogotá. Fondo de cultura económica.

García, M. (2003). *Una historia de la educación femenina en Colombia: el Colegio Mayor de Cundinamarca 1945 – 2000*. Bogotá. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método 1 Sígueme*. Madrid.

Koselleck, R. (2012). *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid. Totta.

Noguera, E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade. Ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte. Autêntica.

Rubio, D. (2017). *Aproximación genealógica al concepto de aprendizaje. Una lectura desde la noción “Gubernamentalidad neoliberal”* (Tese de doutorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia.

Capítulo 3.

Las TIC como dispositivos para la formación de Trabajo Social de la UNICOLMAYOR

*Sandra del Pilar Gómez Contreras**

Introducción

En el programa de trabajo social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR) se han venido incorporando una serie de cambios que se reflejan en las estructuras académicas con las que se forman los trabajadores sociales, con el objetivo de responder a las exigencias que el contexto le oferta a la profesión, en el que las TIC han estado presente. Por ello el punto de anclaje en el presente artículo trata de las TIC como dispositivos útiles para la formación en Trabajo Social. Interesa aquí conocer lo que se ha expresado de ellas en la normativa institucional, de qué manera soportan el discurso pedagógico y los saberes de formación necesarios con la intención de modelar y manejar conductas del sujeto estudiante.

Del mismo modo, se indaga sobre cuál es la red de relaciones y de dominios de saber que se fueron constituyendo hasta convertirse en herramientas pedagógicas e interesa mostrar en el programa cómo se describen en las estructuras académicas y programas analíticos y de qué manera son transmitidas o pensadas por el sujeto docente, con el fin de enseñar saberes disciplinares necesarios en el oficio del trabajo social.

Finalmente, se compara un componente que se imparte en dos estructuras académicas que corresponden a dos épocas diferentes; la investigación cuali-

* Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: sdgomez@unicolmayor.edu.co, Orcid ID: orcid.org/0000-0003-3406-5358

tativa impartida en el año 2005 y la otra en el 2017 - 2018 (estructura vigente), con el fin de enunciar aquellos discursos que circulan en la formación y como esos saberes son transmitidos a través de unas mediaciones pedagógicas que hacen posible el acto educativo.

En la trayectoria de la universidad conviene tener presente los siguientes aspectos:

Desde su aparición como institución educativa, se evidencia un interés hacia la formación de la mujer, preocupación que luego se llevó al plano de la formación disciplinar. A este respecto, las revisiones apuntaron a actualizar los conocimientos acordes al contexto social de la época, lo cual quedó descrito en el libro *"Historia de la educación superior en Colombia: La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca 1945 -2012"* de García & Piedrahita (2012), quienes narraron los cambios de orden jurídico, académico y administrativo que enfrentó la universidad en general y el programa en particular en los que la tecnología se incorporó como una práctica que requería una infraestructura académica, administrativa y financiera.

En ese sentido, conviene resaltar dos fechas que van a ser importantes en los desarrollos de la universidad; la primera es la reapertura del programa en el año de 1973, una vez realizado el estudio y revisión curricular, se inició un ciclo marcado por reflexiones al plan de estudios, acordes con el contexto de la época. La segunda es la correspondiente a la década de los ochenta, bajo la dirección de la Alicia Moyano Iregui. Esta etapa, se concibe como un punto de anclaje para reflexionar lo administrativo, lo académico y en general los asuntos propios del funcionamiento de la Universidad, en relación con las funciones misionales; en ello las tecnologías de la información y la comunicación, se asumieron como un elemento clave en la formación, en tanto se encontraban a la vanguardia en las reflexiones que se daban en la academia.

Entre 1980 y 1998, la universidad fortaleció la infraestructura académica, administrativa y tecnológica: la creación entre otras dependencias de la Oficina de Planeación, Sistemas y Desarrollo, la División de Servicios Administrativos sobresalen como aquellas que tenían la responsabilidad de pensar y crear los lazos para que se dieran los cambios en lo tecnológico, en lo académico y

con los recursos económicos para hacerlo posible. Todo ello, en un contexto marcado por el desarrollo de sistemas de información y las tecnologías de la comunicación que se fueron asumiendo desde la academia, de la mano de la Oficina de Planeación, Sistemas y Desarrollo.

A partir de lo anterior, es necesario dilucidar las formas de saber que han circulado en la formación de profesionales en trabajo social, en lo relacionado con las tecnologías de la información y, la comunicación y la investigación social. Tomando este punto de partida, se recopilieron algunas de las fuentes primarias reflejadas en archivos textuales y digitales y otros que fueron provocados, los cuales, arrojan pistas de cómo se ha ido configurando una suerte de dispositivo de conocimiento frente a varias épocas.

A continuación, se realiza un acercamiento a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) las cuales se constituyen en un dispositivo que, en primera instancia, a la universidad le exigió la creación de una infraestructura administrativa económica, que se refleja en la incorporación de tecnología en los recursos físicos, pedagógicos y en el plan de estudios en los seminarios optativos de informática y audiovisuales, como se describe en el siguiente apartado.

Acercamiento arqueológico de los documentos que hacen referencia a las TIC

Existe una multiplicidad de formas y modos de generar análisis centrados en los archivos, textos, y en general todo tipo de documentos. Sin embargo, el modo deleuziano y foucaultiano de ver e interpretar el saber emanado de estos documentos, es el que más se acomoda y sirve a los propósitos del capítulo. En ese sentido, lo que se retoma es un acercamiento arqueológico de la inclusión de las TIC, en los procesos educativos del programa de trabajo social, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Desde este punto de partida, es válido preguntarse ¿Qué significa entonces “arqueología”? (Deleuze, 2013, p.36). Según Deleuze (2013), la arqueología no es más que una “disciplina que analiza los archivos” (p.36).

En ese sentido y desde el acercamiento a una arqueología, es necesario para intentar dilucidar las formas de saber que han estado implícitas en la consolidación de la carrera, pero también, clarificar los acercamientos a las herramientas tecnológicas en la mediación para la formación en investigación social. Tomando este punto de partida, se han recopilado una serie variada de archivos textuales, los cuales, arrojan pistas de cómo se ha ido configurando una suerte de dispositivo de conocimiento frente a varias épocas.

“¿Y qué es un archivo? Es la recopilación audiovisual de una época, lo visible y lo enunciable. Desde entonces, una época, o lo que ahora podemos llamar una «formación histórica», se definirá a través de lo visible y de lo enunciable” (Deleuze, 2013, p. 36). Una vez dado este punto de partida, impera la necesidad de excavar aquello sobre lo cual se está indagando. Así, un primer acercamiento que se tiene desde el programa de trabajo social con las TIC, surge en la consolidación del programa, acaecida una vez, el programa vuelve al funcionamiento (después que el ICFES le retirara la licencia de funcionamiento en los años 70 [García & Piedrahita, 2012]); desde esta nueva reapertura, transcurren alrededor de 30 años, en los cuales se reforma el currículo académico, llegando al del año 1997 (incluso antes); en el cual se puede apreciar la inclusión de seminarios orientados a la tecnología, (estos obligatorios durante los dos primeros semestres) y los audiovisuales (estos optativos durante cinco semestres).

La inclusión de tales seminarios, establece un punto de partida álgido y por lo tanto, una suerte de formación histórica en la cual se pueden dilucidar ciertas visibilidades. En primer lugar, el contexto por el cual se movía el país, obedecía, en cierta medida, a la apertura económica planteada en el país en los inicios del 90, y este se plantea con fuerza en el plan de desarrollo de *La revolución pacífica*, en su apartado de Ciencia y Tecnología, (Departamento de Planeación Nacional-DNP, 1991). Esta apertura ante el mundo y hacia una globalización, pero, sobre todo, este envió a la ciencia y la tecnología (aunque fuera en el papel), impulsa forzosamente la modernización de las instituciones, aunque fuera a microescala:

En esa época [1989-1994], la tecnología de la informática y las comunicaciones era muy pobre en relación con lo que hoy existe. Recuerdo que la coordinadora, Alcira Caicedo, recopilaba

las calificaciones de todos los componentes del programa, en hojas elaboradas a mano por los docentes, eso sí, en papel de impresión con los listados de estudiantes. De modo que asumo, que la administración ya contaba con algunos equipos de cómputo e impresoras de matriz de punto, sin embargo, docentes y estudiantes no.

Creo que ese papel de líneas verdes y blancas, con agujeros en sus bordes laterales, fue la primera aproximación a la tecnología de los ordenadores para un buen número de docentes y, que en muy pocas empresas se comenzaban a usar, en medio de una polémica mundial sobre la conveniencia de su uso en la academia y en el ámbito laboral (Comunicación personal, 2020).

Un segundo régimen de enunciación, es el proporcionado en la consolidación del elemento en estudio en el pensum académico del programa. Así, en primer lugar, que se consideren seminarios orientados, da pistas sobre un cambio de discurso, conducido hacia la adquisición de habilidades con las tecnologías de la información del momento, aunque su desarrollo fuere muy pobre aún en la universidad. es decir, se genera una enunciación de las visibilidades del momento (Deleuze, 2013). Aunque lograr extraer estas enunciaciones supone todo un reto, es preciso indicar que “saber es fundamentalmente una práctica” (Deleuze, 2013, p. 44). La necesidad de que los estudiantes adquirieran habilidades digitales, posiciona un régimen de enunciación encaminado a un cambio de discurso y de prácticas discursivas, alineado con respecto a la movilización y cambio tecnológico que el mundo estaba experimentando.

Este nuevo “hay habla” (Deleuze, 2013; Foucault, 1982) y las prácticas emanadas de ese “hay habla”, generan un campo de conocimiento en el cual, no solo es la adquisición de habilidades, sino el uso intensivo de la tecnología en todas las esferas de la vida; pero en lo académico, la adopción de tecnología abriría más adelante el acceso universal o al menos mucho más amplio del conocimiento, lo que en esencia significa, un cambio en “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas” (Dreyfus

& Rabinow, 2001, p. 45), y lo que sin duda alguna, repercute en cómo se percibe el aprendizaje, no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad académica. Aunque en un principio, solo se concibió un discurso y un “hay habla” muy básico, subsecuentemente la universidad se incluiría en las dinámicas de acceso amplio al conocimiento, con la creación de las revistas científicas y toda la infraestructura tecnológica asociada a lo administrativo y académico (esto aproximadamente para el 2003).

Hacia el 2003 se estableció un soporte técnico hacia a la virtualidad, a través de la plataforma *Moodle*, uno de los desarrollos requerido por la institución con perentoriedad y se implementaron el correo electrónico institucional, las redes inalámbricas, la interconexión de datos con las diferentes sedes, así como la generalización del uso de internet. Se incrementaron las Salas de Tecnología y las Aulas de Informática. Se inició la tecnificación de todas las aulas de clase y el Salón Amarillo [...] Se implementaron el Sistema de Información Académica-Academusoft, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Servicio de Información-Janium para la biblioteca y el Servicio de Información de Calidad-ISODOC.

Además, se dotó a la universidad de un Sistema de *Backup*, un *Datacenter* externo y un Centro de Cómputo Institucional. Al finalizar el periodo, la Institución incrementó los equipos de cómputo en un 200%, brindando con esto una mayor interconexión con redes académicas, bases de datos y eficiencia administrativa desde el ingreso mismo de los estudiantes, hasta la evaluación docente (García & Piedrahita, 2012, p. 160).

Este cambio de paradigma no es ajeno al programa, pues para el 2005 se comienza con la reestructuración del pensum académico a uno mucho más específico, adecuado al cambio y las circunstancias de un mundo en pleno auge de la globalización. Aunque para el currículo académico del 2005, los componentes orientados a la informática y a los audiovisuales solo se reduce a un simple anexo dentro de la asignatura “expresión oral, escrita y audiovisual.” De facto, podría parecer que se elimina el interés por la tecnología, lo cierto es

que lejos de desaparecer esa práctica discursiva, como todo régimen histórico, lo que sucede es una transformación discursiva, dentro del mismo régimen. Este cambio de enunciación, responde a la inclusión a gran escala de las herramientas, recursos y elementos tecnológicos que antes, ciertamente estaban vedados por su escasez y rareza, y que en el momento se habían vuelto mucho más presentes y hacían parte fundamental del desarrollo de actividades en todas las esferas. Es en esa dinámica discursiva que, en los objetivos del programa de trabajo social, en la reforma de su currículo de 2005, el primer objetivo específico reza:

Desarrollar procesos de formación basados en el aprendizaje autónomo del estudiante, la integración de conocimientos, el uso de nuevas tecnologías de información, el fortalecimiento de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, axiológicas e investigativas, con el fin de formar profesionales integrales en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales-UNICOLMAYOR, 2007, p. 28).

Como se observa en el párrafo anterior, ahora los procesos de formación y el uso de nuevas tecnologías pasa a ser un eje transversal de la formación en el programa. Es decir, aunque no se observe una proporción de asignaturas relacionadas con la tecnología, esta ya se concibe como fundamental en la formación de los educandos; y aunque, solo se nombre en menos de una línea, precisamente esa es la función del *hay habla*: llegar a todos los estratos que conforman la enunciación (Deleuze, 2013).

Este viro al uso de la tecnología, por supuesto viene dado desde varias instancias y se termina de concretar con los esfuerzos y tratar de consolidar unos lineamientos para el uso de las TIC, no solo en los procesos administrativos, sino que su uso se diversificaría para lograr impactar en todas las áreas de enseñanza, así como las de investigación científica social. Es desde este punto de partida, que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca propende por un régimen de enunciación basado en los nuevos desafíos tecnológicos, a este respecto se puede observar lo siguiente en el instrumento que consolida ese esfuerzo, el Modelo Pedagógico Institucional-MOPEI:

Los desafíos que impone el mundo globalizado, caracterizado por la sociedad del conocimiento, el avance de las tecnologías, el crecimiento de las economías de mercado, los nuevos convenios comerciales, la apertura internacional exigen no sólo nuevos cambios y conocimientos, sino nuevos ciudadanos del mundo y nuevos sujetos sociales (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2009, p. 7).

El Modelo Pedagógico Institucional se cierne como un elemento integrador de las prácticas discursivas acerca de la integración y uso de las tecnologías, aunque como tal no se encuentre descrito en el mismo. Entonces, ¿cuál es la importancia de este archivo? Pues, en un primer caso, funciona como eje orientador sobre hacia dónde se deben erigir las prácticas docentes, así como el abogar por una independencia mucho más marcada en el estudiantado. En un segundo caso, esta independencia, recalcada a través de la autonomía del educando; pero esta autonomía no se deja como una palabra al azar, sino que es elegida con un interés particular: la preponderancia explícita de la autonomía, no sería del todo posible sin un conjunto de herramientas pedagógicas y técnicas que permitieran reforzar esos procesos. Es ahí donde precisamente, el uso de las TIC entra en juego, no solo por su uso como herramienta en sí, de hecho “la humanidad (creó) una red global de transmisión instantánea de información, de ideas y de juicios de valor en la ciencia, el comercio, la educación, el entretenimiento, la política, el arte, la religión, y en todos los demás campos” (Rueda-López, 2007, p. 1); lo que impera en este caso, es el nivel abrumador de integración que estaba teniendo la tecnología para el momento en los procesos de la vida diaria, lo profesional y lo académico, como bien lo indica Rueda-López. En ese sentido, como se observa no es al azar que en el 2009 el MOPEI diera un giro hacia la autonomía de los estudiantes, es más, abre una práctica discursiva donde lo tecnológico cada vez más y más hace parte de los procesos académicos, donde las bases de datos como *Science Direct*, *Web of Science* (antes *Thompson*), *Redalyc*, entre otras, comenzaran a tener mucha más fuerza en los procesos no solamente de clases sino también académicos, y lo que antes era un viaje seguro a

la biblioteca, ahora está a la distancia de un *click* en los computadores de los sujetos. Así mismo, debe mencionarse la adopción a mayor escala de programas que asisten la investigación social, (simplificando procesos que antes requerían de grandes cantidades de tiempo y diversas estrategias), como *Atlas.ti* (primera versión lanzada al público en 1993) o *Nvivo* (primera versión lanzada en 1997); entre otros aspectos que el acceso globalizado a las TIC trajo consigo.

Las TIC en el programa de Trabajo Social: un acercamiento a la reglamentación institucional y al plan de estudios

La pregunta por la manera en la que las TIC se fueron incorporando en la formación de las y los trabajadores sociales y la manera en la que se mencionaron dentro de la normatividad, tiene que ver con los discursos que fueron circulando dentro del acercamiento y excavación en las fuentes y archivos primarios. Al respecto conviene tener presente, que los discursos que enunciaron las tecnologías de la información, y la comunicación y los aspectos asociadas a ellas, fueron cambiando con el correr del tiempo.

La primera mención en documentos institucionales data del año 1958, cuando el Ministerio de Educación Nacional atendiendo directrices del “Banco Internacional de Desarrollo, la Misión del padre Leuret y el primer Plan Quinquenal de Educación” (García & Piedrahita, 2012, p. 54) emprendieron reformas educativas que entre otras respondieron a “la implementación de todas aquellas medidas técnico-pedagógicas” (García & Piedrahita, 2012, p. 54). La segunda mención a ellas se encontró en el libro de García y Piedrahita (2012) que designa a las TIC la posibilidad de ampliar la cobertura acudiendo a una planeación y uso racional de los recursos en los que se espera ampliar la oferta educativa de pregrados.

Hacia la década del 2000, con ocasión de la preparación académico administrativa para la acreditación de alta calidad, los autores que se vienen citando, expresan que la dirección de la universidad se propuso avanzar en el

fortalecimiento académico y ello para el “fortalecimiento de la estructura académica y tecnológica con fines de acreditación 2002 - 2012” (García & Piedrahita, 2012, p. 156). Se dispuso de esa manera, la configuración de un “Plan de mejoramiento Cualitativo y Cuantitativo” (p.157), cuyo centro de acción fueron los docentes como un eje que posibilita el cumplimiento de las actividades misionales.

A continuación, una breve descripción de otra de las denominaciones que se relaciona con el plan de mejoramiento de la acción docente:

Se amplió la vinculación de profesores ocasionales, de acuerdo con los requerimientos de los programas académicos; se reglamentó y estimuló la capacitación en áreas metodológicas y pedagógicas, multimedia, Ambientes Virtuales de Aprendizaje-AVA- y Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) (García & Piedrahita, 2012, p. 157).

La red que teje el dispositivo, se evidencia en la prioridad para el desarrollo de infraestructura tecnológica, que brindará las condiciones de posibilidad para el acceso a la virtualidad con las herramientas necesarias, oficinas y dependencias que se ofrecieron como recursos utilizados al servicio y beneficio de los procesos de enseñanza. Ello implicó la actualización de la plataforma tecnológica, la cual se encontraba de acuerdo con las necesidades, requerimientos, políticas institucionales y estatales, que se congregaron en la Oficina de Planeación, Sistemas y Desarrollo, encargada de presentar un proyecto que en el corto y mediano plazo representará un soporte a la gestión académico-administrativa.

En ese contexto, en el año 2003, se evidencia una nueva denominación y un servicio a la comunidad académica y es el de soporte técnico a la virtualidad, la cual se prestó mediante la plataforma *Moodle*. Los avances en materia de tecnología implicaron una formación en el talento humano, que a nivel de docentes participó en cursos y diplomados para subir a la plataforma determinado número de componentes y con ello ir cumpliendo con algunos requerimientos del medio externo.

Se identifican aquí una serie de nominaciones que aparecen en la normatividad tal como a continuación se referencia:

El Acuerdo 035 de 2012, adoptó los “lineamientos para las mediaciones en el sistema de innovación educativa apoyada en TIC para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”, el cual incorpora elementos del Modelo Pedagógico Institucional, que asume para la formación integral, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como apoyo fundamental para la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el Acuerdo 79 del 18 de octubre de 2011, por el cual se adopta la Política del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En referencia a ello se enunció la importancia que para la Universidad tenía de incorporar la educación virtual en los procesos formativos y en los programas académicos, y para ello formuló los

lineamientos para la mediación pedagógica humanista comunicacional; procesos que se orientan en dos sentidos: migrar del sujeto que enseña e imparte información al sujeto que aprende y se comunica por sí mismo; y aprovechar la internet como un entorno participativo y colaborativo (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 1).

Nótese la mención, a unas nociones que se constituyen de vital importancia, dentro de la práctica formativa en el que la normativa se detiene a definir y que se convierten en un saber pedagógico, en una manera de actuar por parte del sujeto que enseña, en el que se siguen unos principios; el primero alude a la mediación pedagógica, entendida como

“el tratamiento de contenidos y de formas de expresión de diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 1).

Nos encontramos frente a una enunciación de la práctica formativa, que supera la transmisión de conocimientos y pone en el centro como agente de su propio proceso de cambio, al estudiante en una suerte de agenciamiento social. Al respecto, el acuerdo plantea que lo humanista de la mediación, radica en que el estudiante “en el proceso educativo aprenda a ser, a comprender, a convivir, a pensar y a crear, relacionando la inteligencia con la afectividad” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 1). Mediante la metodología virtual, el docente proyecta los medios tecnológicos que requiere el estudiante para convertirse en el centro del proceso formativo.

De ahí, esa relación entre aprendizaje y mediación pedagógica logra la articulación entre los elementos que implican las TIC, “comunicación, educación, medios y tecnologías” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 1), todo ello pensado acorde a las necesidades del estudiante. Se evidencia entonces un “régimen de «ver» es la condición de todas las prácticas y de lo que se hace en una época. Una época en la que conviene tal como lo expresa Deleuze, reagrupar las nociones que surgen en torno a la articulación entre las nociones ya mencionadas. La educación, como otros campos en los que las TIC aportan a los procesos de formación y desarrollo de la sociedad, es “un lugar que hace ver” (Deleuze, 2013, p. 19).

La relación entre docentes y estudiantes se mediatiza gracias a las estrategias de aprendizaje que el primero diseña, planea, programa y evalúa, para que el segundo avance en su proceso formativo. Las estrategias como los medios propuestos, facilitan la interacción entre el estudiante y los conocimientos. Es por eso que la mediación pedagógica siempre se debe diseñar, planear, implementar y evaluar atendiendo a los lineamientos pedagógicos que determinan el aprendizaje y el desarrollo de un contenido disciplinar (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 2).

El segundo principio remite a lo pedagógico; al fundamento de la relación docente-estudiante; el primero observa las capacidades y estilos de aprendizaje y conforme a ello, proyecta los medios para que el proceso formativo

sea recibido conforme a las capacidades del estudiante, en ello la interacción sincrónica o asincrónica entre los actores del proceso, juega un papel fundamental, pues a través de las TIC se extienden una serie de soportes que son utilizados de manera estratégica para el aprendizaje autónomo. El discurso de las TIC, construyó a nivel de la educación una estructura en la que se confiere ese poder al estudiante de autorregularse en el proceso de aprender; de ahí que el docente organiza, planea, los contenidos que pueden ser transferidos y apropiados de acuerdo al contexto en el que el proceso educativo se lleva a cabo.

A lo anterior, se suma el interés por el aprendizaje significativo que centra la atención del estudiante, “en el entorno donde se construyen los saberes y las acciones colectivas de las personas” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 2). Es decir, parte de la motivación interna del estudiante, de sus experiencias y sobre ellas los intercambios de docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, es posible la construcción colaborativa y significativa de conocimientos.

El tercer principio alude a lo comunicacional que se concibe como,

un proceso social de múltiples relaciones y contactos entre y con los otros. Lo importante es privilegiar la recepción sobre la emisión del mensaje, de esta manera la comunicación supera la centralidad misma del paradigma informacional, para comprenderse como un espacio humano de acción recíproca que se da en la base de toda relación social, y donde el medio más allá de sus características técnicas y estéticas, se constituye en un dispositivo para la mediación y la interacción entre los sujetos, los lenguajes y los entornos, potenciando la construcción compartida de conocimiento (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 2).

El lenguaje como vehículo, tiene en cuenta en el ambiente virtual los códigos lingüísticos del texto electrónico. El ambiente virtual, actúa como un dispositivo, en tanto requiere tener en cuenta el “conjunto de medios dispuestos conforme a un plan” (Agamben, 2011, p. 253), un plan que tiene en cuenta que el sujeto es el centro de la acción pedagógica en el que:

El diálogo es una posibilidad fundante para la acción social y pedagógica.

Se avanza hacia la interacción y la participación.

Se promueve un clima de discusión abierta, respetuosa y flexible.

La relación docente estudiante se da en condiciones de igualdad y simetría.

Se potencia el trabajo colaborativo y en red.

Hay construcción compartida de conocimiento.

Las relaciones sociales se transforman (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 8).

En síntesis, lo que se evidencia es un conjunto de “*praxis*, de saberes, de medidas... cuya meta es gestionar” orientar el comportamiento de los estudiantes mediante el uso planificado de los dispositivos tecnológicos.

Lo anterior, organiza y planifica la dedicación al estudio independiente de acuerdo a la metodología educativa.

El Acuerdo 035 de 2012, establece los lineamientos y la organización académica del currículo; ello obedecía a la necesidad de articular la normatividad con los desarrollos, que a nivel interno se debían dar en las facultades, para la organización del sistema de créditos y atender lineamientos emitidos del Ministerio de Educación Nacional, frente a la internacionalización y la unificación de los currículos, con los que se forman a los sujetos trabajadores sociales.

En ellos, se hace una claridad frente al tiempo que demanda la actividad y consagra “la organización de los tiempos, el porcentaje de uso de los recursos virtuales, implica horas de dedicación de acuerdo con el número de créditos, de un determinado componente temático y varía según la metodología, sea presencial, a distancia o virtual” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012). El cuadro que a continuación se presenta, indica el porcentaje de dedicación al estudio independiente que retoma la metodología educativa:

Tabla 1.
Porcentaje de dedicación según metodología educativa

Metodologías educativas en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Presencial		Distancia		Virtual	
	P	V	P	V	P	V
% de dedicación Presencial y Virtual	70-85	15-20	20-50	20-50	20	80

Fuente: Acuerdo 035 de 2012, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Nótese, que se planifica el trabajo presencial, a distancia y virtual de apoyo del docente, a través de la virtualidad para complementar el proceso formativo. En ello se incorporan los aspectos relacionados con los créditos académicos y el tiempo y porcentaje para cada uno de los componentes temáticos.

Ahora bien, conviene tener presente que, dentro de la estructura académica de acuerdo al componente temático, se define la metodología de educación así:

Tabla 2.
Incorporación de la virtualidad según metodología de educación

Metodologías de educación	Descripción
Presencial	La virtualidad se incorpora, como apoyo complementario al proceso presencial, en que el docente realiza procesos formativos con los estudiantes.
Distancia	Se plantea, una propuesta de educación a distancia de tercera generación, que utiliza Internet y software educacional con asesoría y acompañamiento de un docente-tutor y apoyo con encuentros presenciales.
Virtual	La guía pedagógica, es la bitácora que permite desarrollar el proceso formativo y la interacción de los estudiantes y tutores en un proceso educativo mediado, en un aula virtual, donde los espacios tiempos de los actores, establecen interacciones sincrónicas y asincrónicas de acuerdo con las características espacio-temporales de los participantes.

Fuente: Acuerdo 035 de 2012, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

A lo anteriormente descrito, es necesario tener en cuenta que a pesar de la coyuntura que exige el manejo de aulas virtuales de aprendizaje, se cuenta con una metodología que desde los formatos de planificación (denominados: MINFO [01]) incorpora las etapas de análisis, diseño, desarrollo, implantación y evaluación, que describe por cada etapa, las acciones que se deben emprender, los recursos pedagógicos y físicos entre los que se reflexiona en la implantación de los recursos a nivel tecnológico y pedagógico y el soporte y estructura para realizar el seguimiento pedagógico, comunicacional y tecnológico. Es decir, la red de recursos y de relaciones necesarias para que se dé el acto de enseñar y de aprender. En todo ello conviene aclarar que, la estructura administrativa, posibilita el talento humano desde el

[...] Grupo SIETIC, previa elaboración de la Guía Pedagógica, la cual debe ser diligenciada por un docente del área disciplinar, actividad contemplada en el plan de trabajo; así mismo, debe responder a los dispositivos pedagógico y comunicacional (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012, p. 12).

El acuerdo describe los dispositivos pedagógicos y comunicacionales; tal como a continuación se presenta:

Dispositivos pedagógicos, que organizan las actividades y el material que se requiere para favorecer el aprendizaje; para lo cual se requiere Aula Virtual de Aprendizaje (AVA), medios y contenidos y Dispositivos comunicacionales que tiene en cuenta las relaciones que se establecen con el otro y entre sus iguales. Para ello los agentes, entendidos como estudiantes, docentes, el medio: Foro, chat, WIKI, redes sociales y videoconferencias se convierten en mediaciones que son utilizadas para favorecer el trabajo autónomo del estudiante.

Son diversas las menciones a esta modalidad de comunicación, que media en la relación pedagógica. En el "Protocolo de clases y evaluaciones bajo mediación pedagógica virtual" (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2020); con el fin de convertirse en una guía para docentes, que permita con-

tinuar de “manera remota, utilizando las herramientas con las que cuenta la Universidad” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2020, p. 3), a los procesos académicos.

En ellas surge un aspecto que es necesario revisar cuando nos encontramos frente a nuevos saberes y es familiarizarnos con ellos. Explorarlos, conocerlos, “Aprender para que sirven, y validar si la herramienta o recurso, se ajusta a la intencionalidad pedagógica que el docente tiene con su grupo de estudiantes” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2020, p. 3).

El uso de las TIC, se piensa por parte del docente como una mediación que favorece el aprendizaje y puede ser colaborativo y autónomo. En ello es necesario que el docente acorde a su disciplina y al componente que enseña tenga presente dentro de la guía:

estrategias que permitan que los estudiantes desarrollen proyectos colaborativos, generen discusiones, produzcan contenidos y aprendan haciendo. El aprendizaje colaborativo se concibe bajo el modelo pedagógico de constructivismo social, en el que se proponen actividades para ser realizadas por grupos pequeños (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2020, p. 3).

El documento alude a las estrategias que favorecen el trabajo colaborativo entre las que destacan: “el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en tareas y clases invertidas” (SIETIC, 2020).

Los discursos que mencionaron plataformas como *Meet*, *Google Classroom* y *Moodle*, se volvieron familiares para docentes y estudiantes, las herramientas digitales con fines formativos, se convirtieron en prácticas permanentes que se incorporaron como un capital cultural en docentes y estudiantes para enfrentar otra presencialidad, la de la clase sincrónica mediada por una aplicación, un dispositivo electrónico con fines de educación, esa es la situación actual a la que llegamos por la medida de confinamiento preventivo, provocado por la pandemia luego que fuera declarada la emer-

gencia de salud pública internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Las TIC en el plan de estudios: un saber que forma a estudiantes de Trabajo Social

Se hace necesario, establecer (como se ha mencionado anteriormente) un punto de partida del uso de las TIC en el programa, así, en este ejercicio de búsqueda archivística, el flujograma de asignaturas por campos de formación del año 1989, el programa de trabajo social tuvo sus primeros acercamientos a las tecnologías de información, mediante la implementación de materias obligatorias, como seminarios de informática, que buscaban que el sujeto estudiante desarrollara competencias y/o habilidades en el uso de las herramientas, derivadas de la computación y aplicarlas al desarrollo del proceso académico y de su formación.

Dicho proceso, implicó académicamente se pensara en un dispositivo que congregara una serie de discursos y unas prácticas formativas: en primera instancia, el pensum que las hacía visible, segundo la creación de toda una normativa institucional, que trajo consigo la adquisición de conocimientos sobre herramientas complementarias a la informática, sobre las cuales se pronunciaron discursos en torno a la formación del estudiante.

Al respecto, conviene describir que acorde a lo encontrado en las fuentes documentales en los años ochenta, la tecnología empezó a formar parte de las prácticas formativas, para facilitar “el desempeño de los profesionales” (García & Piedrahita, 2012, p. 130) en el mercado de trabajo. Se presenta así una configuración de “códigos específicos [...] y un funcionamiento reproductor” (Zourabichvili 2007, p. 17) que se extiende a la formación del estudiante y al egresado, con el perfil ocupacional y profesional, en el que se evidencia una necesidad de moldear su conducta, con unos saberes disciplinares producto de las revisiones curriculares, que organizan la formación y la proyectan a un tipo de profesional, lo cual genera una especie de agenciamiento social, en el que se pasa también la responsabilidad de la formación al formando, como un actor central del proceso (Zourabichvili, 2007).

Dicha transmisión de saberes, se encuentra permeada por los avances que se presentan en la llamada sociedad del conocimiento, que a nivel de las instituciones rigen, supervisan y permean a la educación superior, con el ánimo de atender lo contemplado en los objetivos del Milenio y los planes nacionales de desarrollo a través del Ministerio de Educación. Los discursos que circulan, llevan el mensaje en dirección a la incorporación de las TIC como un apoyo y mediación a los procesos presenciales. A continuación, se describen los contenidos que hacen referencia a las TIC en el programa de Trabajo Social, y que se imparten para, las tendencias de la investigación social, el tipo de sujeto que se quiso formar, las rupturas y las continuidades, las estrategias utilizadas por el sujeto docente y los recursos de apoyo para promover el aprendizaje y generar nuevos espacios educativos.

A este respecto, se consultó con distintos profesores del programa, situación que deriva en la obtención de nuevos archivos, que pueden abrir un camino para reconocer aquellos discursos y prácticas formativas mediadas por los elementos tecnológicos. La finalidad, recuérdese bien, al menos al momento actual (y como se ha mencionado previamente), el Acuerdo 035 de 2012, integra el uso de la tecnología en los ambientes escolares; empero, su uso se limita mucho más a una función netamente de mediación, es decir, se usa como una herramienta práctica, más no se basa en esta estrategia de formación.

Así pues, aunque técnicamente, se han dado pasos importantes en la integración de las TIC, al menos hasta antes de la emergencia sanitaria generada por el SARS-COVID-19, su uso no es que fuese especialmente relevante en los procesos académicos. Sin embargo, aunque su uso fuese “limitado”¹, varios componentes del programa hacen un uso mayor o menor de los recursos digitales, tecnológicos y de comunicación que los estudiantes tienen a la mano.

1 A este respecto, no puede afirmarse que las clases no usen recursos de este tipo, pues, al estar la tecnología tan inmiscuida en nuestra sociedad, su uso es extensivo. En todo caso, lo que se quiere plantear acá, es el uso que trasciende las herramientas básicas y que de cierta forma induce al estudiantado a estar en un contacto mucho más estrecho con las principales y no tan principales herramientas que la tecnología ofrece.

Como bien se ha dicho, cada vez más, los componentes que se dictan dentro del programa de trabajo social, están haciendo uso de las TIC en sus sesiones. Esto resulta, sin duda alguna, en una satisfactoria implementación del Acuerdo 035 de 2012, por cuanto, la mediación tecnológica que allí se encuentra consignada, se materializa. Por ejemplo, en la tabla 3, se observan algunas asignaturas que vienen usando mediación tecnológica antes de la pandemia:

Tabla 3.
Integración de las TIC en algunos componentes

Asignatura o componente	Área de formación-pensum 2012	Tipo de estrategia digital o herramienta tecnológica usada.
Estadística aplicada a las ciencias sociales	Campo de fundamentación disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Suite ofimática orientada a la gestión de proyectos: <i>Microsoft Project</i>. • Herramientas sincrónicas de clases: <i>Google Meet</i>. • Herramientas no sincrónicas para la asistencia de tareas y actividades: <i>Google Classroom</i>
Planificación y gestión social	Campo de fundamentación disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Suite ofimática orientadas a cálculos simples y moderados: <i>Microsoft Excel, Google Spreadsheet</i> • Herramientas sincrónicas de clases: <i>Google Meet</i>. • Herramientas no sincrónicas para la asistencia de tareas y actividades: <i>Google Classroom</i>

Asignatura o componente	Área de formación-pensum 2012	Tipo de estrategia digital o herramienta tecnológica usada.
Investigación cualitativa I	Campo de formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas no sincrónicas para la asistencia de tareas y actividades: <i>Moodle</i>. • Bases de datos comprensivas y/o exhaustivas, gestores bibliográficos: <i>Google Scholar, Janium</i> (gestor bibliográfico de la UNICOLMAYOR) • Suite ofimática en la nube y local: <i>Microsoft PowerPoint</i>. • Guardado en la nube: <i>Google Drive</i>. • Redes de mensajería instantánea: <i>WhatsApp</i>.
Investigación cualitativa II	Campo de formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de datos comprensivas y/o exhaustivas: <i>Jstor, Ebsco, Google Scholar</i>. • Repositorios no oficiales: <i>LibGen, SciHub</i>.

Fuente: elaboración propia a partir de archivos provocados.

Como se observa en la tabla 3, se recolectaron algunos componentes que tienen un uso intensivo de las tecnologías de la información como parte fundamental o al menos, importante para su desarrollo. Así pues, es importante resaltar que la construcción de la matriz, está basada en respuestas dadas por los profesores que dictan tales asignaturas, generando así un archivo provocado, que, en esencia, sirve para identificar los diferentes modos y uso de las TIC en las clases, y, por lo tanto, ver el discurso y régimen de enunciación que se configura. Por otra parte, se retomó lo consignado en el archivo Estructura académica (programa de trabajo social) 2017-2018 para identificar los campos de formación, a los cuales pertenecen las asignaturas, facilitando el proceso de identificar el “hay habla” generado.

Así, se puede notar que se retomaron dos campos: fundamentación disciplinar y formación profesional. Ambos campos componen una parte fundamental y casi total del pensum del programa; sin embargo, tal y como se señala en la tabla 3, solamente se retomaron 4 componentes. Ahora bien, a pesar de que todos los señalados usan la tecnología para lograr los propósitos educativos, no lo hacen de la misma manera y por tanto conciben sus discursos de diferente forma:

En general, la idea es que los estudiantes dialoguen con estas herramientas para articular sus estados del arte, los antecedentes de la investigación, así como en la elaboración de los archivos propios que permitirán los análisis y la formulación de procesos novedosos. Se espera que gracias al uso de estas herramientas, los estudiantes conozcan el horizonte de las discusiones más contemporáneas en sus áreas de interés, y dialoguen epistemológicamente con esas apuestas, para darle a la investigación en trabajo social, un carácter fuertemente epistemológico. Así, al reconocer las discusiones en punta dentro de las áreas de interés del estudiante, el trabajo social dialoga de manera horizontal con las otras disciplinas de las ciencias sociales, pues aborda las mismas discusiones conceptuales y reconoce las trayectorias problemáticas que le dan sentido al conocimiento social contemporáneo, sobre todo es (sic) sus preocupaciones más críticas y políticas. Así, las herramientas de bases de datos se convierten en una herramienta fundamental para forjar un trabajo social constructor de conocimiento y cuestionador de las formas mismas a través de las cuales se construye ese conocimiento (Comunicación personal, 2020).

En la cita anterior, (aunque aplica de igual manera para el componente de investigación cualitativa I) se observa un discurso centrado y preocupado por formar un espíritu investigador en los estudiantes, es decir concibe el uso de las herramientas digitales, como las bases de datos, en un primer lugar, para identificar de manera mucho más clara el proceso de investiga-

ción social, a través de la obtención de documentos varios, que sirvan para los diferentes propósitos y usos que el estudiante como sujeto autónomo y crítico debe asignarle.

En un segundo caso, la importancia de mirar los recursos que ofrece la tecnología, (en este caso la informática y los diferentes canales de y redes de comunicación científica) como un elemento importante, no solo por la facilidad que puede generar en cuanto a búsqueda de información, sino que también se ve como un elemento que puede propiciar ideas y discursos novedosos dentro de los estudiantes, así como poder comunicar estas ideas con sus congéneres y no congéneres a nivel global. Como tercer elemento, se puede lograr ver, en este discurso que busca la crítica adentro de los sujetos, como generadores de conocimiento, pero también como cuestionadores del mismo, de las formas en que se produce y en las que les llega.

Un uso más práctico se concibe también, con las plataformas sincrónicas como *Google Meet*, que responden a este discurso, pues su funcionalidad está más cerca de conectar de forma remota a varios sujetos al mismo tiempo, y debido al marco de la emergencia sanitaria, lograr el desarrollo de las clases. Sin embargo, esta herramienta, aunque importante, resulta siendo una de las menos importantes, pues por lo general su uso solo se remite al tiempo que demore la clase. Esto abre la puerta un uso alternativo de herramientas como las redes de mensajería instantánea, que permiten a los sujetos establecer una comunicación más efectiva con el docente².

El uso intensivo de las TIC, no solamente en el espacio de la clase, sino que, justo como busca el Acuerdo 035 de 2012, usan la tecnología más allá de estos límites y lo traspasa a los espacios pedagógicos que quedan fuera del aula. Es decir, el dispositivo pedagógico es expandido de forma profunda a las prácticas de los estudiantes, lo que, de manera alguna, podría estar derivando (o ya podría haberlo hecho) en un nuevo régimen histórico, en el

2 *Whatsapp* y herramientas de presentación como *PowToon*, *Canva* y de evaluación e interacción pedagógica como *Kahoot*, *Socrative* o para el desarrollo de clases asincrónicas como *Nearpod*, *Moodle*, *Google classroom* entre otros.

cual se notan unas prácticas y unos dispositivos pedagógicos cada vez más volcados a la digitalidad como discurso y práctica social.

Nos encontramos, entonces, ante el viraje de unos discursos hacia una nueva forma de conocer, como lo expresa Balart y Cortés, vivimos en un mundo marcado por continuos cambios que parten de un primer eslabón como lo fue la aparición de la lectoescritura, un discurso que implicó

[...] aprender a vivir de acuerdo con las exigencias del proceso de alfabetización: “aprender a leer”, “leer para aprender”, “leer para estudiar e investigar”; en consecuencia, “leer para vivir” (García, 2014, p.12). En consecuencia, la sociedad tuvo que aprender a existir en un orbe organizado desde la escritura y sus medios de comunicación: la imprenta, la máquina de escribir, en cuanto medio de difusión del conocimiento, la biblioteca en cuanto medio de acumulación del conocimiento. En el presente, cambió el horizonte del mundo mediante la incorporación de las TIC. No se trata sólo del equipamiento tecnológico, ni siquiera del aumento de la información, sino que se relaciona con la nueva forma de aprender que tiene el sujeto. En la cultura de la lectoescritura, la meta era la adquisición de la competencia lectora; dado los medios actuales, la motivación debe ser adquirir la competencia del aprendizaje autónomo (Balart & Cortes, 2018, p. 3).

Ese aprendizaje trajo consigo nuevas prácticas formativas, que implicaron la exigencia de una infraestructura para el acompañamiento técnico a la denominada virtualidad; para los procesos académicos se inició un proceso de alfabetización en la plataforma *Moodle*, que mediante cursos dirigidos a los docentes, organizaron sus contenidos a estudiantes con el uso de técnicas y herramientas virtuales, incorporación de tecnologías de la información y procesos de gamificación entre otros, que hicieron atractivos los contenidos temáticos. En términos de los autores que se viene citando, se asume como una conducta del estudiante que se quiere moldear para que incorpore un saber disciplinar específico.

Conclusiones

La actualización tecnológica es una de las claves del éxito para la investigación sobre las prácticas formativas relacionadas con el uso de las TIC, ya que permite simplificar procesos y hacerlos mucho más sencillos y rápidos. Empero, este viraje hacia el uso de la tecnología en los procesos académicos, no resulta sencillo ni económico, es necesario dotar de toda una infraestructura centrada en la investigación y labores esenciales de docencia, así como la formación del talento humano en la infraestructura tecnológica. Ese es uno de los grandes retos a asumir, si se quiere generar procesos de autonomía y de investigación en el contexto de la revolución digital.

En el plano de lo formativo, el uso de las tecnologías de información y comunicación TIC en el programa de trabajo social implicó por parte del sujeto, que forma pensar en el diseño de dispositivos informáticos, de la computación y de derivados de ellos para preparar al estudiante que, en el caso de la investigación cualitativa, aprende el diseño de proyectos sociales aplicados a los problemas sociales colombianos. Al pensar en la manera en la que se programa el componente, se evidenció la metodología presencial, alternando elementos de educación virtual como foros y cuestionarios que se desarrollaran con la ayuda de los programas *Manhattan* y *Moodle*.

Los saberes que circularon respecto del espectro del discurso de lo tecnológico, se aprecian que es un componente que se ofrece en el tercer nivel de investigación social del Programa de Trabajo Social, en el que se orienta a analizar los diferentes enfoques, diseños, categorías y modelos de investigación cualitativa, ejercitando su aplicación en diferentes contextos de investigación. Con ese fin, lo que se aprecia en el programa en la estructura del año 2005, es un énfasis como apoyo a la presencialidad, ya en el 2017–2018 se aprecia una mediación tecnológica que posibilita el uso de programas informáticos para el análisis de la información cualitativa. Con ello se evidencia, que la noción de sujeto que se quiso formar a partir de las tecnologías alude a una necesidad de moldear la conducta del estudiante a partir de las prácticas formativas.

Referencias

- Angulo, C. comunicación personal (20 de agosto de 2020)
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Balart, C. & Cortés, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TICS en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales*, (41), 1-19. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1386/1420>
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- DNP (1991). La revolución pacífica. Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994. Bogotá: DNP
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1982). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- García, M. & Piedrahita, J. (2012). *Una historia de la educación superior en Colombia. La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (1945-2012)*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Rueda-López, J. (2007). La tecnología en la sociedad del siglo XXI: albores de una nueva revolución industrial. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (32), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950225001.pdf>
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Facultad de Ciencias Sociales. (2007). *Síntesis proyecto educativo del programa de trabajo social*. Archivo institucional no publicado.
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2009). *Modelo pedagógico institucional. MOPEI. Acuerdo No. 092 del 17 noviembre de 2009* http://www.unicolmayor.edu.co/portal/recursos_user/Proyectos/Documentos/MOPEI-UCMC%20VIGENTE.pdf
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2012). Por el cual se adoptan los lineamientos para las mediaciones en el sistema de innovación educativa

apoyada en TICS para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Acuerdo 035 de 2012). http://www.unicolmayor.edu.co/portal//recursos_user///Normatividad/Consejo%20Academico/Acuerdos2012/Acuerdo035de2012.pdf

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2020). *Protocolo general clases bajo mediación pedagógica virtual*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Zourabichvili , F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Aluel.

Capítulo 4. Formação em tempos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

*Rogério José Schuck**
*Adriano Edo Neuenfeldt***

Introdução

Com o advento das tecnologias digitais, e mais especificamente com o acesso facilitado da internet, houve a oportunidade de potencializar estratégias de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, as discussões apresentadas nesta obra são provenientes de apontamentos coletados durante duas pesquisas realizadas em uma Instituição de Ensino Superior no Sul do Brasil. A primeira, de doutoramento, perdurou por 6 semestres e envolveu 434 estudantes de diversos cursos de Engenharia, tendo como meta a produção de vídeos como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPS) Neuenfeldt, A. E. (2020). A segunda, encontra-se em andamento e investiga as dificuldades e relações de 40 professores com as tecnologias digitais nesse período de virtualização de aulas, em plena pandemia. Assim, o presente artigo busca discutir as relações estabelecidas entre professor, estudantes e tecnologias digitais para compreender possíveis contribuições na formação dos envolvidos. Trata-se de pesquisas qualitativas,

* Doutor em Filosofia (PUCRS). Professor do PPG.Ensino e do PPGECE/UNIVATES/RS). E-mail: rogerios@univates.br

** Doutor em Ensino (UNIVATES/RS). E-mail: adrianeuenfeldt@universo.univates.br

que fizeram uso principalmente de questionários no *Google Forms*. Os resultados apontaram que os professores se encontram num período de descobertas e de adaptação às tecnologias digitais; enquanto os estudantes necessitam sobretudo serem estimulados a serem mais autônomos e autores nos processos de ensino e de aprendizagem envolvendo as tecnologias digitais.

Antes de discutirmos a formação em tempos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), parece-nos pertinente causar algumas reflexões. Essas reflexões passam por qual tempo estamos vivendo. Antes, discutíamos quais as tecnologias ou as novas tecnologias que seriam criadas, agora, precisamos articular quais são aquelas que melhor se adaptam a esse período de virtualização de aulas, de novas (outras) relações sociais que estão sendo estabelecidas e que compartilham informações. Outra, se usássemos ou não, nos parecia mais uma questão de opção, hoje, as tecnologias digitais aparecem como o caminho mais lógico e seguro, diante do distanciamento social imposto, para proporcionar a circulação do conhecimento.

Nesse novo tempo, o papel do professor e dos estudantes também está passando por mudanças, o que se resolvia em sala de aula a partir de movimentos gestuais e uma lousa, com horários determinados e limitação de espaço, agora é separado por um elemento intermediário, representado fisicamente por uma tela, e dependemos de *wifi*, *internet*, *notebook*, *web*, e outros tantos estrangeirismos vinculados às tecnologias digitais. A própria concepção de estar presente se alterou, pois nem sempre sabemos se a presença do outro é física de modo síncrono. Mas será que realmente todos os estudantes e professores estão integrados a esses aparatos tecnológicos e isso influi nos processos de ensino e de aprendizagem? E se influi, de que maneira?

Esses questionamentos que impactam na nossa própria prática docente nos levaram a refletir sobre qual o modo mais adequado de se relacionar com o conhecimento, bem como, quais as estratégias de ensino a serem utilizadas e que seriam mais significativas para a formação de estudantes e professores. O que buscamos é trazer algumas pinceladas de um quadro que está em

construção, mas que podem colaborar com o entendimento de como as TDIC podem contribuir para a formação, seja a formação dos estudantes ou mesmo docente.

Referencial teórico

As tecnologias digitais de informação e comunicação provocaram mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. A virtualização de aulas assumiu um papel de destaque possibilitando outras formas de estarmos presentes. No entanto, em sala de aula ou à distância, ainda podemos discutir se professor é o detentor do saber e transmite o conteúdo sem que haja iniciativas e protagonismo dos estudantes, como na pedagogia tradicional. Mesmo os estudantes podem assumir, virtualmente ou em sala de aula, podem assumir um papel passivo, reproduzindo o que lhes foi transmitido em textos ou provas que com a facilidade e auxílio das tecnologias podem ser simplesmente de assinalar.

A esse respeito, Freire (2002, p. 27) corrobora afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É dentro desse contexto que, contemporaneamente, o professor e estudantes necessitam se movimentar, tendo que, inclusive, ressignificar suas funções, a saber: o professor assumir o papel de educador e articular as informações disponíveis na *internet* e de fácil acesso dos estudantes, e estes, por sua vez, precisam estar predispostos a aprender, para que interajam e desenvolvam autonomia dentro e fora de sala de aula.

Nesse sentido, que os recursos tecnológicos podem colaborar, enquanto estratégia pedagógica, tanto em sala de aula quanto à distância. De acordo com Demo

O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos. [...] Interessa, porém, explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos,

também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia. (2009, p. 53).

As TDIC e, de modo especial, a *internet*, disponibilizam o acesso a jogos, vídeos, imagens, animações, *softwares*, entre outros recursos. Além disso, há uma dinamicidade na leitura dos textos tornando-a muito mais atrativa, com a possibilidade de interação com *hiperlinks* e imagens que podem favorecer a aprendizagem. Em sala de aula, quando os estudantes organizam uma pesquisa, um dos caminhos mais utilizados perpassa pela *Wikipédia*. Demo (2015, p. 23) vai ressaltar que atualmente tudo se resolve no *Google* ou na *Wikipédia*. No entanto, a *Wiki* possui os seus méritos: “Os textos da *Wikipédia* são, em geral, mais curtos, mas compensam de sobra com muitos *hiperlinks*, de sorte que formam, sobre o texto, um céu de hipertextos disponíveis” (Demo, 2015, p. 23).

Assim, os recursos tecnológicos surgem vinculados ao ensino com o propósito de auxiliar os estudantes a tornarem-se autores do seu conhecimento. Quanto ao professor, a tarefa mecânica de somente repassar conteúdo parece sem méritos, uma vez as informações são agora mais facilmente encontradas. Ele precisa no atual contexto tecnológico instigar o aluno a compartilhar saberes e produzir sua capacidade de aprender.

Santaella afirma que

Já está se tornando lugar-comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral (2003, p. 23).

Ressalta-se, que por si só, as tecnologias não garantem a aprendizagem, mas assevera Demo (2015), as novas tecnologias são significativas se com

elas aprendemos melhor. Conforme esse mesmo autor, a aprendizagem adequada pressupõe autoria, pesquisa, elaboração constante de textos, leitura sistemática, argumentação e contra-argumentação, habilidade de fundamentação, dedicação sistemática transformada em hábito permanente (Demo, 2008).

Isso reforça a importância de o professor estar atento e exercer a função de mediador e problematizador junto ao educando, quando estiver usando as TDIC. De outro modo, a *internet* poderá se tornar uma ferramenta que apenas facilita a reprodução de materiais, aproximando-se a operações técnicas de copiar e colar conteúdos de *sites*. Freire afirma:

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (2002, p. 21).

Portanto, cabe ao professor, o cuidado no encaminhamento de suas estratégias de ensino e de aprendizagem, para evitar que haja elaboração de conhecimento e não apenas reprodução de informações.

Nesse cenário os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) apresentam-se como um caminho possível para introduzir práticas que façam uso das tecnologias digitais. Segundo o Comitê de Padrões para a Tecnologia, o *Learning Technology Standards Comitee*, vinculado ao Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas (*Institute of Electrical and Eletronic Engineers – IEEE*), considera-se um objeto de aprendizagem qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem com suporte da tecnologia (Braga, 2014). Porém, Wiley (2000) limitou esse conceito, referindo-o apenas aos recursos digitais que possam ser utilizados para apoiar a aprendizagem.

Os OVAs oferecem a oportunidade de serem interativos e armazenados em repositórios na *internet*, podendo apoiar a aprendizagem nos contextos educacionais. Segundo Braga (2014), a interatividade de um objeto di-

gital vai depender de quanto os estudantes conseguirão, de forma ativa, absorver informações, refletir, produzir seu próprio conhecimento. Além disso, é necessário que o objeto de aprendizagem seja utilizado de forma articulada com o conteúdo que está sendo ensinado. Ele deve servir como um complemento e deve fazer sentido para o estudante. Tarouco, et al. (2014, p. 14) afirmam que

[...] cada Objeto de Aprendizagem pode se constituir em um módulo com um conteúdo autoexplicativo, que faz sentido e é autossuficiente, sem a necessidade de complementos. Um átomo não pode ser re combinado com qualquer outro tipo de átomo. Essa regra é válida também para os OAs, que precisam estar dentro do mesmo contexto, abranger conteúdos que se relacionem entre si (2014, p. 14).

A participação efetiva dos professores auxilia na recombinação de elementos dos OVAs. Esses objetos caracterizam-se pela existência de algumas características, dentre elas ressaltam-se: a reutilização, podendo ser usado diversas vezes em contextos diversos de aprendizagem, bem como em outras turmas; a adaptabilidade, pois pode ser modificado para atender a objetivos mais específicos em múltiplos ambiente de ensino; a granularidade, que diz respeito ao tamanho do objeto de aprendizagem, nesse caso, poderiam ser agregados várias produções tornando a confecção mais complexa; a acessibilidade, mesmo que o manuseio desses objetos sejam presenciais, nada impede que os mesmos possam ser digitalizados e compartilhadas pela *internet*; a durabilidade e interoperabilidade, que permite o uso em diversos momentos, independente da tecnologia; e a possibilidade de se pensar a respeito do que essa proposta impacta, gerando novas observações e aprimoramentos (Aguiar; Flôres, 2014).

No entanto, mesmo com o uso de recursos tecnológicos, são os professores os responsáveis pela articulação dos conteúdos em sala de aula e percebe-se que eles necessitam cada vez mais atuar como mediadores da aprendizagem, estabelecendo conexões e possibilitando a aproximação entre os estudantes e a tecnologia.

De acordo com Masetto, (2000), a mediação pedagógica pode ser percebida como uma atitude ou um comportamento no qual o professor se coloca como um facilitador ou motivador. Ele “se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (Masetto, 2000, pp. 144-145). Nesse sentido, verifica-se que existe uma mediação pedagógica, que interliga professor, estudantes e as TDIC, e que colabora para que, contemporaneamente, os envolvidos trabalhem e aprendam em conjunto.

Metodologia

Para fins de ilustração traremos alguns recortes de duas pesquisas qualitativas. Neste tipo de pesquisa os investigadores “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen 1994, p.16). A primeira pesquisa foi desenvolvida de 2016 a 2018, envolvendo 434 estudantes que frequentavam cursos de Engenharias, que produziram vídeos como Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPs). A segunda foi desenvolvida em 2020 investigando o uso de recursos computacionais entre 40 professores do Ensino Superior que ministravam aulas virtualizadas durante a pandemia. Em ambos os casos a investigação foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do sul do Brasil.

No que diz respeito aos dados coletados, estes emergiram a partir de questionários no *Google Forms* e de observações realizadas no diário de campo dos investigadores. De acordo com Malheiros (2011, p. 160), “questionários *online*: são questionários construídos em *sites* específicos na *internet*, nos quais o respondente acessa o *site* e marca suas opções de resposta. Além do baixo custo, esses questionários facilitam o trabalho de compilação dos dados”. Além disso, ressalta-se que os envolvidos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que obtiveram ciência de todas as garantias de não terem nenhum tipo de prejuízo, não sendo nominalmente identificados, e da possibilidade de se retirarem da pesquisa, caso assim o quisessem.

Discussão dos resultados

Durante a primeira pesquisa, buscou-se averiguar se os estudantes tinham disponível o mínimo de tecnologia fora do espaço da instituição para acessar ou mesmo produzir materiais vinculados à produção de vídeos como objetos de aprendizagem. Assim, perguntou-se aos estudantes se dispunham de computador (ou celular) e/ou *internet*, fora do espaço da universidade, que pudesse ser utilizado, uma vez que na instituição era disponibilizada para todos. A síntese está representada no Gráfico 1.

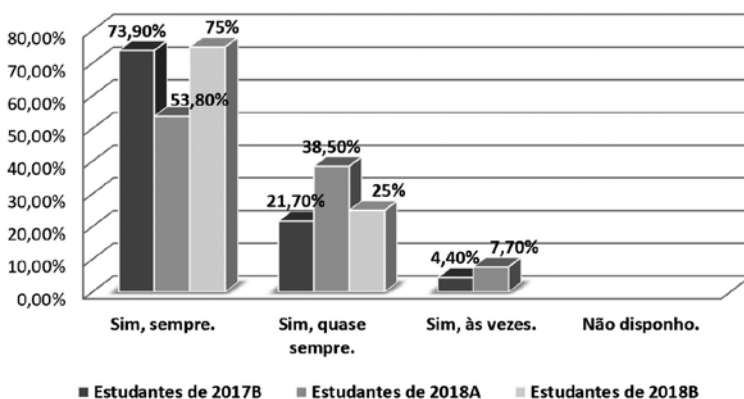


Gráfico 1 - Disponibilidade de computador (ou celular) e/ou internet fora do espaço da instituição de ensino.
Fonte: Dos Autores.

Os resultados apontaram o que já se intuía, que os estudantes dispunham de computador, ou mesmo *smartphone*, com acesso à rede. São estudantes imigrantes digitais, já não cogitam um computador ou um celular sem acesso à *internet*. A linguagem articulada pelos estudantes, que já não é mais tão contínua, pois trata-se de uma linguagem digital. Segundo Kenski (2015, p. 31), uma linguagem “baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender”.

De acordo com Kenski (2015, p. 25), as novas tecnologias referem-se “aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”. Além disso, elas também

se caracterizam por serem evolutivas, estando em constante transformação; e não precisam de máquinas e equipamentos, pois se propagam virtualmente, tendo como sua principal matéria-prima a informação (Kenski, 2015, p. 25). No entender de Lévy (2010, p. 32), “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do *ciberespaço*, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”.

Salienta-se que os estudantes que fizeram parte desta pesquisa nasceram a partir da década de 80, sendo, portanto, de acordo com Prensky (2001), nativos digitais. Para esse grupo, é usual os artefatos da era digital como videogames, câmeras de vídeos e telefones celulares. Porém, no convívio com esses estudantes estão os professores que adotam, no decorrer de suas vidas, aspectos dessa tecnologia, e que poderiam ser considerados, conforme Prensky (2001), de imigrantes digitais.

Percebe-se que ambos, tanto os nativos quanto os imigrantes digitais transitam num espaço em que há uma linguagem própria, digital, baseada no acesso a computadores. Essa linguagem traz consigo a *internet*, os jogos eletrônicos, criando uma nova cultura e uma outra realidade de informação (Kenski, 2015). É por meio da *internet* que eles se conectam, trocam informações, se relacionam, e estabelecem redes. Segundo Kenski (2015, p. 34), a *internet* é chamada de rede das redes porque ela “é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o *ciberespaço*”.

É possível perceber que com a chegada do *ciberespaço*, Lévy (2010, p. 45) sinaliza que “o computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal e calculante”. Assim, de acordo com Lévy (2010), os processos tradicionais de aprendizagem tornaram-se, de certo modo, ultrapassados. Dentre os fatores responsáveis por isso, destacam-se a necessidade de renovação dos saberes, a nova configuração do mundo do trabalho e o *ciberespaço*, que suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. Conforme Santaella (2014, p. 212), “o *ciberespaço* se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os

quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc.”.

Observando a atual sala de aula, percebe-se que o *smartphone* tem um espaço cativo. Mesmo quando as telas estão inativas, ainda existe conexão em mensagens *offline*. É um hábito tão natural que estar nas redes sociais quase nem é contabilizada. Essa relação dos estudantes com a *internet* pode ser percebida no gráfico a seguir (Gráfico 2).

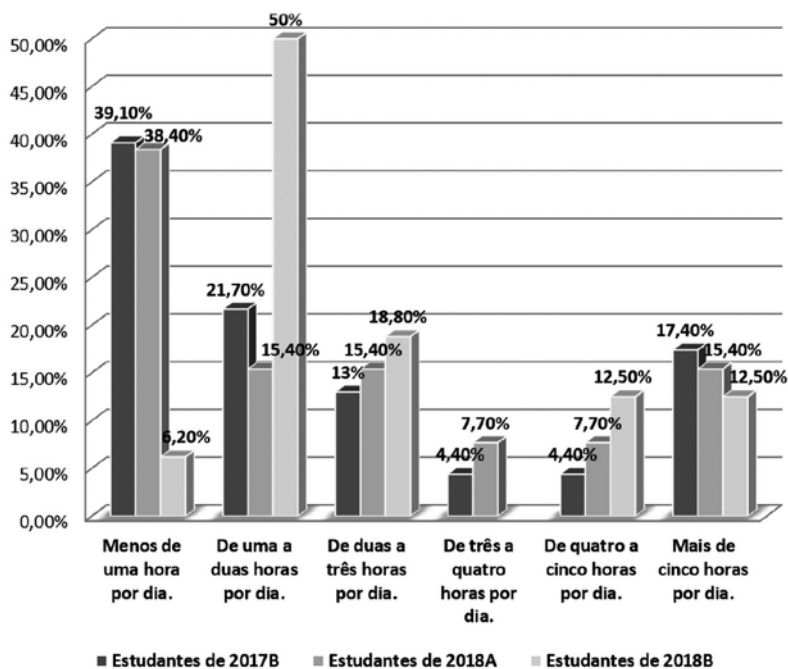


Gráfico 2 - Tempo que os estudantes permanecem conectados à internet. Fonte: Dos Autores.

Durante a realização da primeira pesquisa, também se objetivou compreender como os estudantes percebiam o papel do professor e das tecnologias. Será que os estudantes realmente prefeririam explicações realizadas pelos professores àquelas disponíveis na *internet*? Assim, lançou-se essa questão para 52 estudantes de três semestres distintos e, podendo escolher até três alternativas, chegou-se ao Gráfico 3, a seguir.

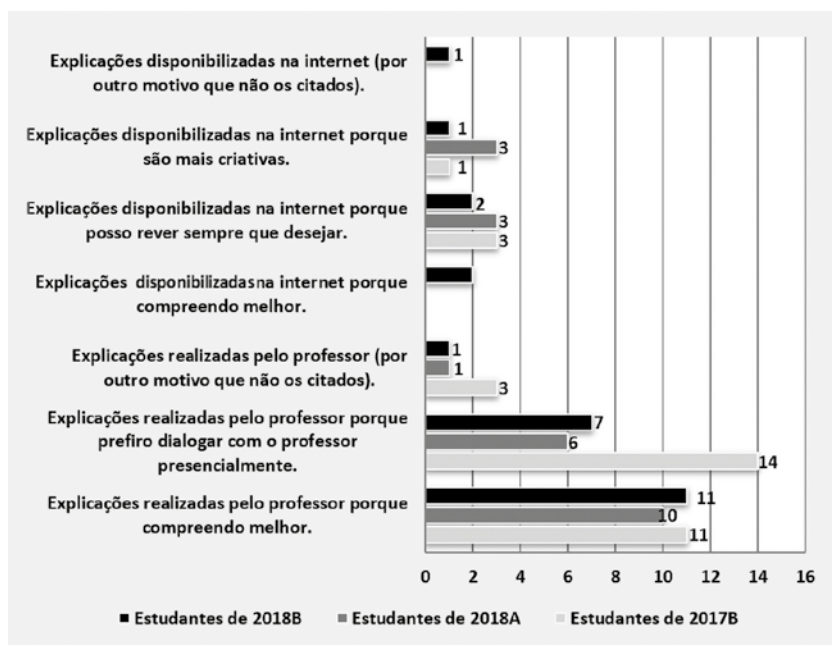


Gráfico 3 - Preferências dos estudantes quanto às explicações.
Fonte: Dos Autores.

É possível perceber pelos resultados que a ampla maioria dos estudantes, nos três semestres pesquisados, preferiu explicações realizadas pelo professor, principalmente por oportunizar uma melhor compreensão e um diálogo presencial. Isso reforça a importância do papel do professor para os estudantes. Freire (2002) traz que o professor não pode passar despercebido pelos estudantes, e a maneira como o percebem pode auxiliar ou não no cumprimento de sua tarefa, na sua atuação.

Percebe-se assim que nessa exploração de tecnologias digitais, o professor não é excluído do processo, mas colocado num papel de destaque pelos próprios estudantes. Assim, o papel do professor precisa ser constantemente repensado, não podendo ser um repassador de informações, como destaca Masetto (2003, p. 14), pois os estudantes têm acesso diariamente a uma grande quantidade de novas informações e, com o acesso facilitado que eles possuem, nem sempre o professor é o primeiro a ter contato com elas.

Procurando observar o impacto que a virtualização das aulas teve na prática dos professores, questionando-os quanto ao planejamento, percebeu-se nos depoimentos que mais da metade, 24 professores dos 40, tiveram alguma dificuldade na execução das aulas. Essas dificuldades puderam ser agrupadas em 4 grandes categorias, a saber: falta de interatividade; carências na manipulação dos recursos tecnológicos; dificuldades para gerir o tempo; e dificuldades para adequar materiais.

É interessante perceber que os motivos pelos quais os professores não tiveram dificuldades concentram-se principalmente em duas categorias: a primeira, já tinham alguma experiência em ensino à distância e a segunda, utilizaram metodologias semelhantes àquelas utilizadas em aulas presenciais. A Figura 1 esboça uma síntese dessas categorias.

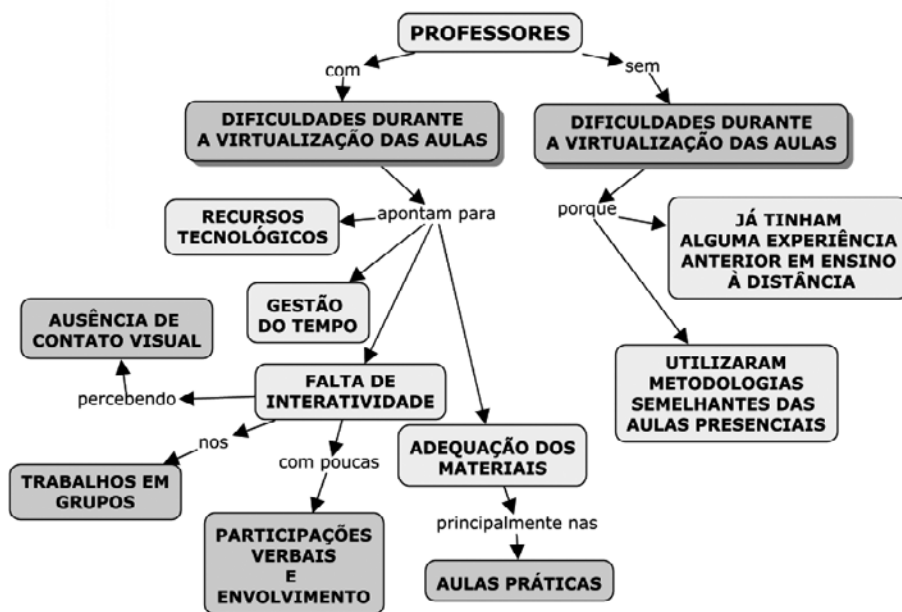


Figura 1 – Síntese dos depoimentos dos professores.
Fonte: Dos Autores.

Os professores perceberam que organizar as aulas com recursos tecnológicos demanda tanto quanto ou mais tempo que nas aulas presenciais, uma vez que precisam estar disponíveis para os estudantes tanto de forma síncrona

quanto assíncrona. Os professores precisam pensar em estratégias de ensino que envolvam os estudantes mesmo não se tem mais todos os alunos reunidos ao mesmo tempo em uma sala.

Quanto à interatividade, os professores sentiram a necessidade de um envolvimento maior pelos estudantes principalmente nos trabalhos em grupo, bem como, a falta de contato visual, uma vez que os estudantes só se manifestam mediante as tecnologias. Quando a adequação dos materiais didático-pedagógicos às aulas virtualizadas, houve dificuldades para organizar principalmente as aulas práticas. De acordo com Palloff e Pratt (2015, p. 23) “as tecnologias emergentes estão mudando o perfil da aprendizagem *on-line*”, contudo, os mesmos autores também afirmam que “uma das principais questões continua a ser a capacitação adequada de docentes para a construção e disponibilização de cursos de alta qualidade” (Palloff; Pratt, 2015, p. 23).

Aqueles professores que não tiveram dificuldades alegaram que conseguiram adequar os materiais utilizados nas aulas presenciais para as aulas virtualizadas ou ainda, que já tinham alguma experiência anterior em ensino à distância. Vislumbra-se que os professores se encontram num período de transição, em os professores estão procurando formas de preparar os seus materiais, assumindo também o papel de autores do processo. Demo (2015, p. 8) define autoria como sendo a “habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica de condição formativa” (Demo, 2015, p. 8).

Esses professores também sinalizaram que diante do acesso mais fácil das tecnologias digitais, sua função como transmissor de informação já não faz mais sentido, “em vista da quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e das facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas”, como assevera Valente (2018, p. 27). Assim, os processos de ensino e aprendizagem necessitam se adequar a novas (outras) estratégias de ensino.

Considerações finais

À guisa de algumas considerações, a partir dos dados coletados, nota-se que é crescente a presença do contexto tecnológico junto aos processos de

ensino e de aprendizagem, com uma crescente naturalização no uso de recursos digitais. Urge não perder de vista que é necessário ampliar ainda mais a inclusão desses recursos na prática pedagógica. No entanto, não se deve perder o foco de qualquer proposta que possa ser implementada, ou seja, depende de professores e de estudantes que estejam predispostos a querer ensinar e aprender.

Diante das TDIC exige-se, por parte do professor, uma postura de abertura ao diálogo e capacidade de escuta. A partir desse ponto estabelecem-se as condições para que aluno e professor possam desenvolver processos nos quais a parceria se torna uma realidade efetiva. Não se trata de nivelar professor e aluno, mas muito antes de garantir, a ambos, espaços de autonomia, em que todos consigam participar ativamente como sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Com estas reflexões, pôde-se perceber que os docentes ainda estão buscando o seu espaço no mundo digital, e trabalham para aprimorar suas práticas pedagógicas atuando como mediadores. O trabalho com OVAs leva ao incentivo crescente, pois instiga o aluno a desenvolver a autonomia e a autoria, com destaque especial à sua visão de mundo e a formas de expressar suas ideias em sala de aula e também na vida pessoal.

Bibliografia

- Aguiar, E. B. A., & Flôres, M. L. P. (2014). Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In L. M. R. Tarouco, V. M. da Costa, B. G. Ávila, M. R. Bez, & E. F. Santos, dos (Orgs.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. (pp. 14-15). Porto Alegre: Evangraf.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *A investigação qualitativa em educação. Um introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Braga, J. (2014). *Objetos de Aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André (SP): Editora da UFABC. Recuperado de http://pesquisa.ufabc.edu.br/inter/wp-content/uploads/2015/11/ObjetosDeAprendizagemVol1_Braga.pdf
- Demo, P. (2008). *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas.

- Demo, P. (2009). Aprendizagens e Novas Tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. 1 (1), 53-75. Recuperado de https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagens_novas_tecnologias.pdf
- Demo, P. (2015). *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2017). *Tecnologias digitais e aprendizagem: aprendizagem digitalmente mediada*. Recuperado de <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2017/10/tda-23-tecnologias-digitais-e.html>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Kenski, V. M. (2015). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. (Coleção Papyrus Educação). São Paulo: Papyrus.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, M.T. Masetto, & M.A. Behrens (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (10a ed., pp.141-171). São Paulo: Papyrus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Neuenfeldt, A. E. (2020). *Produção de Vídeos Como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPSS) nas Ciências Exatas: limites e possibilidades*. (Tese de Doutorado). Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10737/2843>.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2015). *Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line*. (2a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCBUniversity Press.9(5). Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. (22). Recuperado de file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/3229-Texto%20do%20artigo-10605-1-10-20080412.pdf
- Santaella, L. (2014). Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, 2(9), 206-216. São Paulo. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>.
- Tarouco, L. M. R., Costa, V. M. da, Ávila, B. G., Bez, M. R., & Santos, E. F. dos. (2014). *Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Evangraf.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In L. Bacich, & J. Moran, (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. Recuperado de <https://www.univates.br/biblioteca>.
- Wiley, D. (2018). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. Wiley, (Ed.) *The Instructional Use of Learning Objects*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

Capítulo 5. Saber, poder y verdad en la formación del trabajo social contemporáneo: Educación con enfoque ciudadano

*Víctor Rodrigo Yáñez Pereira**

*Berta Sepúlveda Gálvez***

Introducción

Este capítulo se sustenta en la filosofía post-estructural de Michel Foucault, como coordinada para visitar la educación, en tanto cuestión analítica en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales. En primera instancia, se sitúa la institución Universitaria en tensión con la arqueología del saber, de modo de ofrecer una perspectiva y fundamento a su dominio pedagógico, en clave con las complejidades del siglo XXI. Mientras que, de otra parte, se apunta a una mirada genealógica del fenómeno educativo, como diagrama que enlaza saber, poder y verdad en la constitución del campo disciplinar de Trabajo Social contemporáneo, en cuanto configuración discursiva con enfoque ciudadano. Finalmente, se elaboran algunas notas reflexivas en torno al lugar del sujeto en la formación de Trabajo Social, relevando la constante lucha por construir una política de verdad, un lugar de resistencia que interpele los órdenes hegemónicos, en pro de la reinención

* Universidad autónoma de Chile, sede Talca. Correo electrónico: vyanezp@uautonoma.cl Orcid ID: 0000-0002-3660-3570

** Universidad autónoma de Chile, sede Talca. Correo electrónico: bsepulvedag@uautonoma.cl Orcid ID: 0000-0002-6963-236X

de lo público. Es decir, como figura ciudadana que se distingue por la búsqueda de un ejercicio abierto del pensamiento, una creación de la crítica para la constante democratización de lo social, las instituciones en que se produce y los espacios en que se transforma.

La educación es tanto fenómeno como categoría compleja. Comprenderla implica intersección de múltiples variables que posibilitan concebirla como función social esencial e interminable, así como derecho humano, legitimado en occidente desde 1948. Conjugando esta doble posición, su razón de ser no debe situarse en el conocimiento por el conocimiento, sino en la apertura del saber, el poder y la verdad, que tensionan discursos y subjetividades políticas, formaciones normativas y figuras ciudadanas que entran en una dialéctica relación entre desarrollo de la sociedad y bien común.

Ni el objeto de análisis ni la propuesta teórica son nuevos. Ya desde los años '80 del siglo recién pasado, se viene estudiando la educación como un performativo político, mejor dicho, en el verbo de Foucault, como una configuración discursiva en que se conjuga el conocimiento y la crítica. Según diría McLaren y Farahmandpur (2006), es una institucionalidad cuya política simbólica y economía del poder se impostan como régimen de veridicción, entre subjetividades sujetadas a una idea de sociedad.

Como ya avizoraron Jacques Derrida, Gilles Deleuze o Gianni Vattimo, tras constatar el fracaso del racionalismo, absolutismo y macro-sujetos de la historia, nuestras sociedades contemporáneas imponen requerimientos mínimos a la educación, en un dominio de la economía que es el motor de funcionamiento del progreso capitalista, neoliberal y globalizado. O sea, la institución educativa debe funcionar acorde a las rutas de mercado, lo que exige una evaluación de su umbral de posibilidades para asegurar bienestar e integración.

Confrontar esta cuestión, implica deconstruir el criterio que define a la educación superior como entidad que brinda un servicio de valor público-social, sin ánimo lucrativo y con solidez ética, asegurando el fomento del pensamiento y el poder intelectual que la sociedad necesita para edificar el futuro, como ya lo planteó Jaques Delors en el año 1996. Nos dijo Bernardo A. Houssay (1947) que: en la universidad se crean y enseñan los cono-

cimientos. Universitario es el que estudia una ciencia o grupo de ellas con afán de aprender lo conocido, investigar lo desconocido y mejorar material y moralmente la humanidad. La Universidad tiene, según esta manera de ver, tres funciones esenciales: investigación, enseñanza, papel social. Esto, convoca al debate sobre necesidades de mejora al sistema educativo de los países occidentales en general y en particular de los latinoamericanos, cuya crisis se sostiene en la acumulación de un poder invisible de muy larga data y cuyo contenido Foucault desmanteló en su libro *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, publicado en 1975, donde apunta al funcionamiento de algunas instituciones en que se asienta la lógica de la Modernidad. Una de ellas la educación. En ellas se forjan procedimientos y técnicas para dominar y manipular, unas más explícitas que otras, incluso disfrazadas con apariencia de bien común, pero buscando la instauración naturalizada de la disciplina, como algo necesario. Así, se normaliza el poder, pilar en el que descansa el orden social moderno. En cuanto a la educación y su aparataje administrativo, tal dominación produce docilidad en una relación jerárquica entre profesor y estudiante, cuya brecha se marca por el conocimiento como mecanismo de control, castigo y vigilancia, no sobre los cuerpos sino en toda la existencia (Foucault, M., 1992, p.36).

Los denominados especialistas (internos o externos) asumen la autoridad para movilizar el circuito educativo, que comporta juicios, estigmatización y decisiones sobre el proyecto universitario de las nuevas generaciones. Así por ejemplo, los educadores instruyen y examinan, los psicólogos regulan comportamientos, los Trabajadores Sociales califican méritos a beneficios, los psicopedagogos corrigen déficits en el aprendizaje, etc., surgiendo como medios de resguardo a un poder que sujeta a los individuos al tipo de sociedad que los produce. La educación se traduce en un currículo explícito y otro implícito, mediante el que se urde tradición con autoridad (Bowles, S. y Gintis, H., 1999).

Pese a que Foucault no examinó de manera sistemática el problema de la educación y la disciplina, el post estructuralismo que promueve, es un aporte a las actuales reflexiones sobre el poder, apoyando nuestras interpretaciones sobre la educación del siglo XXI y, en este contexto, el florecimiento de diagra-

mas educativos en Trabajo Social contemporáneo. Ahí radican microfísicas de poder (Foucault, M., 1992), múltiples relaciones y efectos que instan a la crítica, tras un esfuerzo concienzudo por producir sentido a nuestras acciones y discursos, sobre nosotros mismos, sobre los otros y el entorno.

Concebimos que la educación debe repensarse en un mundo alienante que nos subsume y nos niega, convirtiéndonos en reproductores de la mercantilización de la vida, donde capital y trabajo definen repertorios societarios y cotidianos, objetivados en fuertes contradicciones en nuestras relaciones sociales, no sólo económicas, también culturales, simbólicas y emocionales. Por tanto, educar en Trabajo Social contemporáneo, debe retomar esa platónica ética de la verdad, en que el sujeto iría accediendo al conocimiento por medio de un ejercicio que le permitiría modificarse, cambiar su entorno y a los otros, y así, subjetivarse. Como establece Richard Gerver (2010), debemos reaprender a mirar la educación para crear contextos reales de gestación del saber, más allá de los muros de instituciones formativas.

Parte primera. Educación universitaria: exigencias del siglo XXI

Educar hoy en día, no puede ni debe tener lógicas ni metas de hace 30 años atrás. Ha de adaptarse a exigencias de sociedades denominadas de “segunda generación”. Esas, coinciden con el cambio profundo y sustancial del capitalismo post-industrial, conllevando nuevas contradicciones en las relaciones sociales y el mundo cotidiano como, además, hondas renovaciones epistemológicas, metodológicas y operativas tanto en la ciencia como en la tecnología. En este sentido, Foucault ve en el sistema de educación “una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (Foucault, M., 2010a, p. 45). Esto supone esfuerzo y un flujo de procesos que se sostienen en la “voluntad de verdad”, que no implica reproducción de enunciados, sino recuperación de su carácter de acontecimiento. Así, se pueden abrir nuevos significados a través de argumentos y sus significantes. Es una invitación a superar las totalizaciones o esencialismos que los conocimientos históricos y sus epistemes tienden a instalar.

Las nuevas sociedades, imponen requerimientos mínimos a la educación, para que la economía pueda funcionar acorde a las rutas de mercado. Sin embargo, también, debe orientarse a potenciar ciudadanos comprometidos con la construcción del espacio público. Para eso, hay que inquirir los pasos que sigue el entorno globalizado, poblado de imágenes y avances que han modificado profundamente la relación tiempo – espacio y la manera de caracterizar e idear el presente. El orden social contemporáneo, determina la relación temporeo-espacial de la vida, mediante “series” sucesivas que establecen ritmos y regulaciones sistémicas, formando ciclos de repetición del orden, basados en criterios operativos de exactitud, puntualización y aceleración. Es un dispositivo de control del tiempo (Foucault, M., 1992, p. 165), así como anticipó Weber en su caracterización a los rasgos centrales de la burocracia moderna, cuyas técnicas se imponen a los cuerpos en el formato de tareas que finalmente utilizan a los individuos, según el nivel que tienen en las series que recorren.

En lo educativo, esto lo vemos a nivel macro-curricular (modelos educativos, currículo, plan de estudios, perfiles de egreso) y micro-curricular (programas de asignaturas, rutas de aprendizaje, estrategias pedagógicas y metodologías de evaluación). Lo mismo se traduce en una suerte de instancia disciplinaria (habilitadora y constrictora), pues se convierte en una tecnología política del cuerpo y del alma, al ejercer poder sobre personas, por medio de la distribución de actividades en torno a un calendario académico, que forman una composición de fuerzas en tensión, con las propuestas políticas y demandas ciudadanas, en las que la educación universitaria da respuestas a necesidades estructurales de las sociedades vigentes.

Se alude a tecnologías disciplinarias, un tipo, física o anatomía de poder y modalidades de ser ejercido, utilizando conjuntos de instrumentos, técnicas y procedimientos especializados y específicos, que varían en niveles de implementación e impacto, según metas preestablecidas (Foucault, M., 2009, 2019). Esto se evidencia, en el expandido modelo de formación por competencias, surgido en 1960 en Estados Unidos, pero que en educación superior se consolida con la firma del Tratado de Bolonia en 1999, para asegurar estándares de calidad impostados por el mercado mundial, lo que supone la enseñanza

de dominios, directamente transferibles en el campo laboral, para alcanzar destrezas medidas en el logro de resultados de aprendizajes esperados y previamente determinados.

Así, la educación se definiría en una correlación, casi lineal, entre explicación y aplicación, según parámetros de localización (cómo aprender lo que el mercado necesita) y funcionalidad (óptimo manejo de operaciones y normas institucionales), reflejando un mecanismo de docilidad ante el ejercicio de una hegemonía que, en primera instancia, distribuye a individuos en un espacio de control (producción, bienestar, consumo) y, que en segundo término, los homogeniza por un modelamiento general sobre cuerpos sumisos y manipulables, desde los que se edifican futuros útiles (Foucault, M., 1992, p.140)¹.

Esto exige traducir los rumbos y retos que emergen en la educación universitaria, acorde a una diferenciación entre el marco normativo que le guía y los acontecimientos y/o coadyuvantes políticos, que definen sus posibilidades de realización. Es ir al encuentro del saber para aproximarse a una ética de la verdad (Foucault, M., 2006). Los presupuestos del saber, deben ser analizados en referencia a la naturaleza del poder y la problemática del conocimiento, para desenmascarar los efectos de verdades instauradas como discursos oficiales.

La arqueología del sistema de educación superior, requiere asumir una revisión genealógica a sus discursos, que actúan como instrumentos y efectos de poder heterogéneos, dispersos e inestables frente a la continuidad de la historia (Foucault, M., 2008). Si la genealogía pone de manifiesto las distintas luchas, así como las relaciones de conversación que se producen en espacios concretos donde se efectúa el poder, en materia de educación permite descifrar proposiciones ocultas y contradicciones en la configuración de distintos campos disciplinares, pero, además, en la ambigüedad de sus dinámicas, ya

1 Dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Lejos de las sobre-semantizaciones educativas que señalan la urgencia de una educación para la diversidad y la creatividad, con ciudadanos autónomos e imaginantes.

que no es un proceso natural, sino el resultado de una compleja red de estrategias de saber-poder.

Atendemos a la normalización, a la que puede conducir el proceso formativo que, siempre, contendrá una función socio-política, pues deja en los individuos rastro en sus biografías, moldeándolos como sujetos diferenciados, como casos u objetos de un saber y de un poder (Foucault, M., 2009, pp. 192-193). Así, los y las estudiantes pueden ser descritos, como sujetos que la educación universitaria debe encauzar, normalizar y corregir. En Chile, esto se refleja en mecanismos y puntajes de selección (hoy nominada Prueba de Transición Universitaria, (PTU)), los requisitos únicos de admisión dispuestos por el CRUCH (Consejo de Rectores en Universidades Chilenas), programas de nivelación o remediales propedéuticos, etc.

La educación cobra relevancia significativa, en cuanto dispositivo político de producción de conocimiento y adaptabilidad a las formas de vida que impone la actual estructura productiva. Sobre todo, si se piensa como institución que surge en el siglo XII, que nuestra era coloca entre las principales preocupaciones de gobiernos y organismos financieros nacionales e internacionales, a partir de las movilizaciones sociales contra la reforma neoliberal. Atendemos a la reflexión de un presente que historiza y registra cambios y discontinuidades de un modelo de sociedad que pone al mercado, como medida de todo fenómeno social, principal diferencia con el liberalismo del siglo XIX.

Actualmente, hay que revisar un sistema educativo que, por lo demás, no es plataforma de movilidad social y menos de inclusión, ya que contribuye a mantener la desigualdad en pro del libre mercado. Nos dice Foucault:

Lo que está en cuestión es [...] saber si en efecto una economía de mercado puede servir de principio, de forma y de modelo para un Estado [sobre] cuyos defectos, tanto en la derecha como en la izquierda, por una razón u otra, todo el mundo desconfía en la actualidad (op., cit., 150).

En este escenario, sobre todo en países en vías de desarrollo, las Universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, en cuanto a su contribución al bien común. El sistema universitario chileno, ha presentado múltiples cambios por los impactos de la mundialización, lo que se refleja, por ejemplo, en aumento de cobertura, expansión en oferta educativa o ajustes público-privados al financiamiento estudiantil, dinamizados por tendencias al crecimiento económico y diversificación productiva, permeando incluso a segmentos ubicados en quintiles más bajos de estratificación social.

Es un asunto que supera la gestión, financiamiento, currículo y acreditación, pues invoca a repensar el propósito y misión de la Universidad, como respuesta a la erosión de fronteras nacionales, influencia de organismos multilaterales, nuevos flujos de migración, inextensa carga comunicacional, transnacionalización de capitales, pactos para importación y exportación de bienes y servicios materiales, culturales y simbólicos. Todos, cambios que vienen aparejados a grandes desafíos para la recualificación del ecosistema educativo, en donde innovación e investigación juegan un rol fundamental, para sintonizar con la sociedad del conocimiento y la tercera revolución tecnológica, propias de la “aldea global” o “sistema mundo”.

Surgen, acá, modelos de educación extendida “capaces de interconectar lo global y lo local, lo general y lo específico, lo universal y lo particular, lo real y lo virtual”, en el proceso de desarrollar saber y ponerlo al servicio de problemas y necesidades presentes, proyectando cambios sociales y productivos. Supone, salir de modelos de Universidad depositaria del conocimiento, para constituirse en instituciones inteligentes generadoras del mismo y que aportan al desarrollo científico-tecnológico, socio-productivo y político –cultural de nivel nacional e internacional.

Los modelos extendidos resguardan y fomentan la inclusión, integración y participación de diversas generaciones, así como la intersectorialidad y la internacionalización institucional, siendo tarea fundamental de las Universidades, incentivar la correlación entre sector gubernamental, empresas, sociedad civil y medio ambiente. De esta forma, lo universal vuelve a aparecer soslayando el constructo social, ejerciendo sobre ello una presión constante

dentro del mercado educativo y las desviaciones estadísticas que lo retroalimentan. Es una modalidad para ir fabricando individualidades, clasificándolas por rangos y distribuyéndolas por ramas del conocimiento, en función de señalar y jerarquizar competencias y aptitudes que el proceso formativo debe validar (recompensar) o corregir (castigar).

Sin embargo, creemos que recuperar una ética de la verdad en la educación, más allá de los campos propios del conocimiento, es primordial para la formación de ciudadanos con “inquietud y conocimiento de sí” (*epimeleia heautou; gnothi seautou*) que, a su vez, les permita ocuparse de los otros. Aludimos a sujetos de la crítica, preparados para cuestionar, discutir, proponer y deliberar, responsable y respetuosamente, ante la igualdad, libertad y justicia en sociedades efectivamente democráticas. Aquí, la educación debería volver a urdir conocimiento y verdad, “en tanto saber del mundo como experiencia espiritual del sujeto” (Foucault, M., 2010a, p. 305), sin perpetuar el sistema educativo propio de la revolución industrial, que creaba sujetos pasivos, receptores y dependientes.

Parte segunda. Formación como dispositivo de saber, poder y verdad: educar trabajadores y trabajadoras sociales para el bien común

El avance de la mercantilización educativa sobre los rutilos neoliberales ha transformado el sentido de educar, ocupado del financiamiento, gestión y objetivos de la universidad, como instrumento de integración a la base de objeciones a su soporte estatal, masificando coberturas y diversificado el sistema. Chile es el país de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que más reformas de este tipo ha introducido, dando mayor peso relativo al financiamiento privado, por reducción del Estado y por acumulación de derechos en ciudadanos tratados como consumidores, unido a la autonomía en instituciones de educación superior, cuya consigna es un mejoramiento individual de oportunidades, centradas en la calidad del servicio, eficiencia de políticas públicas del rubro y financiamiento compartido, fomentado por distintos gobiernos latinoamericanos. Pensar la for-

mación universitaria, nos debe llevar a preguntarnos no sólo por el saber y la verdad, sino ante todo por la cuestión del poder, logrando formar lo que Foucault concibe, como un *diagrama de relaciones* en que los mecanismos institucionales, se ocupan de docilizar sujetos (estudiantes y académicos), afectados por procesos de subjetivación funcionales, a un esquema de dominación del capitalismo tardío.

Gilles Deleuze (2014, p. 99), sostiene que el diagrama para Foucault hace referencia a las relaciones de poder, representa el conjunto de relaciones de fuerza que intentan la hegemonía. En educación universitaria, el diagrama se compone por los medios del “buen encauzamiento” (Foucault, M., 2009, p. 176), dentro de un complejo dispositivo de vigilancia. La formación profesional aparece, entonces, en una institución (la Universidad) que hoy se valida como figura arquitectónica disciplinaria, en la que hay una disposición analítica acorde a la organización de la enseñanza.

Ahora bien, no podemos concebir la Universidad como una “jaula sabia”. En este diagrama, que demuestra la proporción neoliberal sobre la educación en general y universitaria en particular, debemos problematizar las consecuencias en la tergiversación del fenómeno, examinando conexiones que sostienen el presupuesto de educar como un servicio.

La formación de Trabajo Social contemporáneo, debe partir en la interrogante sobre ¿Cuál es la posición del discurso disciplinar cuando todo recurso antropológico es cuestionado? Y, derivado de eso, ¿Cómo fundamentar el proceso educativo, sus modalidades pedagógicas y didácticas, cuando el poder disciplinario no es ya el único criterio rector de la sujeción por medio de la enseñanza? No olvidemos que la educación, desde el siglo XVII, no es sólo un derecho social sino, ante todo, un derecho propio de la condición humana, por tanto, su garantía ha de cruzar todas las expresiones de igualdad y justicia social, robusteciéndola con el valor de la diversidad de estudiantes reconocidos como ciudadanos políticos, lo que supone abrir oportunidades de realización, y compromiso con el bien común, pues el ejercicio de toda profesión, tiene como principal misión cooperar con la sostenibilidad de los sistemas sociales, instituciones políticas y económicas de las que dependemos y nos beneficiamos, lo que ofrece condiciones que son colectivamente ventajo-

sas, tanto para el interés público como para el bienestar social, en el entendido que la educación produce saber cómo motor de saturación y provisionalidad del conocimiento y también produce a los sujetos del saber o, mejor dicho los sujetos del enunciado de ese saber (Foucault, M., 1992, p.142).

Ello se complejiza al buscar comprender críticamente la anatomía política en juego, y que se descompone partiendo desde lo que el discurso de nuestra disciplina busca instalar a través de enunciados y argumentaciones formativas. Ahí se incrustan sus proposiciones y la razón del poder con que forja sus propuestas y opciones de resistencia a través del desarrollo del saber y la verdad que, en términos weberianos, desestabiliza la racionalidad económica y la racionalización *técnica*, con lo que podríamos repensar la organización del proceso formativo y su tendencia a estandarizar un modelo, una especie de arquitectura panóptica, cronométrica y productiva. Así se rompe con la “relación de señalización” entre profesor y estudiante, que no puede ser ritmada y soportada sólo por órdenes o control de comportamientos (op.,cit., p. 170). La reinención estaría en un aprendizaje desarmado, en aprender a reaprender, desaprender y volver a aprender. Es una disputa política a las afirmaciones precisas, respuestas automáticas, jerarquías inmóviles, anacronismos, a lo que se da por obvio y se ritualiza.

En el aprendizaje las subjetividades políticas se enfrentan, singularizando relaciones de poder en un proceso de transformación paulatina entre sujetos de veredicción, afianzados en una ética de la verdad que posibilita que teoría y práctica, *logos* y *bios* coincidan. Implica revincular saber, poder y sujeto como nociones que giran en torno al concepto de verdad, en una dialéctica entre objetivación y subjetivación, dominación y libertad.

Buscamos comprender el aprendizaje como un *askesis*, como ejercicio de sí sobre sí mismo y en referencia a otros, que favorece a los estudiantes (sujetos de Trabajo Social) y a su relación con la sociedad para robustecer el Bien Común. Enseñar y aprender desde la verdad supone reflexionar sobre la miseria y grandeza de la sociedad, abriéndonos a la crítica para cuestionar y ser cuestionados, pensando, diciendo y actuando más allá de lo que imponen las ideologías dominantes, debiendo idear nuevas lógicas de compromiso para una convivencia pública, dialogante y políticamente más justa.

Con frecuencia se nos pregunta ¿Qué es eso que llaman Trabajo Social?, incluso, ¿Qué hacen los Trabajadores y Trabajadoras Sociales? Esto es un asunto de construcción social del estatuto, estatus y lugares que ocupamos en la sociedad, exige aprender a nombrarnos y reposicionarnos, rebasando modos de ver cargados de definiciones míticas, perspectivas anacrónicas y descontextualizadas, que no representan nuestra configuración contemporánea. Es allí donde los principios políticos de responsabilidad, compromiso y promesa nos permiten hacer frente a un presente que se ha vuelto mezquino o intentar trascender aquel vivir en tiempos de opacidad. Siguiendo a Foucault, nuestra disciplina invoca un saber cuya idea de verdad, se asocia al orden del discurso que actúa como símbolo de realidad, conformando objetos a los que podemos hacer referencia, hacer aparecer, crear e instalar nombrando. Son los discursos que nos dotan de poder, al establecer criterios de verdad que integran o excluyen, acorde a nuestra institucionalidad socio-política e histórica. Así pues, la voluntad de verdad en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales:

“[...] Está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales, [además,] por la forma que tiene [nuestro] saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la forma que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido (Foucault, M., 2010a, p. 22).

En el escenario formativo, la verdad aparece como relativa y no como posesión segura e incuestionable. Según sus efectos, nuestros enunciados son codificados e interpretados, acorde a determinadas normas y estrategias del campo científico – disciplinar de Trabajo Social que, a su vez, entran en disputa de intereses con otros campos en el orden del saber. Hablamos de un cierto espacio de dominio de objetos, que nace mediado, por políticas discursivas y condiciones de verdad, como modalidad de operación de un conjunto de enunciados emanados desde un cierto dispositivo de saber – poder.

Mediante la crítica el aprendizaje, se afianza en develar la falsedad de los poderes que someten ciertas subjetividades a la reproducción y naturalización de la desigualdad y desafiliación social en cualquiera de sus formatos. Es allí donde irrumpe la esfera de la veracidad, que nos libera de las constricciones impuestas por formas de verdad instituidas, tras la puesta en refutación del uso y significado del conocimiento, en un esfuerzo por rebasar los contrapuntos de la convención, tradición, norma y costumbre. Emanada, más bien, en nuestra capacidad de volver a nombrar la realidad, a partir del reconocimiento, revisión y recreación reflexiva de objetos discursivos.

Es indispensable establecer la diferencia entre la verdad y el lugar de la verdad, ya que este último es, más bien, una posible problemática o el sitio desde donde surge una cuestión analítica. La verdad se presenta en cada nuevo espacio de aprendizaje, al problematizar las determinantes de las estructuras sociales, así como las faltas, fallas y obstáculos que eso genera en los lugares cotidianos de enunciación y acción, donde la relación sujeta y poder establecen sumisión y docilidad. La veracidad aporta a la formación, una modalidad de encuentro con el otro y con lo otro, como esfuerzo por revelar, repensar y resistir ante el engaño y falsedad que es afirmada y ratificada por determinados dispositivos de saber-poder. No se puede ser veraz manteniendo una actitud de apatía o desidia por la realidad social.

En la educación profesional, vamos desplegando concepciones de verdad, desde las que se conforman discursos que rigen la subjetividad de los estudiantes, ya que de ello depende su hermenéutica como sujetos y su lógica de subjetivación y acción discursiva, lo que llama a recuperar el cuidado de sí (*epimeleia heautou*), mediante la crítica como acontecimiento disruptivo dentro de discursos totalizadores que intentan imponerse. Es una actitud ante la vida, “una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo” (Foucault, M., 2006, p. 29) y conlleva no sólo observación, también, una acción concordante con lo que se analiza, descubre y comprende.

Así, la formación en Trabajo Social contemporáneo debe aspirar a una ética del decir veraz (*parrhesía*) (Foucault, M., 2010 (b), pp. 15 – 20), que irradie el pensar y el hacer. Con esto, Foucault nos invita a cultivar el gobierno de sí y

de los otros, elevando el discurso a diálogos abiertos, honestos y propositivos. Tengamos presente que, como otras profesiones, la nuestra es contextual y epocal, se crea y redefine en el correr del tiempo, los fenómenos y sociedades, requiriendo reactualizar lógicas, matrices, concepciones y operaciones.

Trabajo Social es un “saber”, ostenta pretensiones de verdad que involucran rendimientos racionales específicos y disposiciones hacia el ejercicio de relaciones de poder (que no es substancialista sino vinculante). Así se constituyen los ámbitos institucionales, que circunscriben sus enunciados sobre lo social, formando un campo disciplinar desde donde es posible analizar su composición interna, para urdir asociaciones formativas primarias o reales, secundarias o reflexivas, terciarias o, propiamente, discursivas. Hablamos de modos de veridicción que son históricamente construidos, en base a la intensidad de fuerzas discursivas que disputan un lugar de verdad, enlazando cosas a palabras que las oscurecen o iluminan, en el marco de la filosofía, política, ciencia, ética y educación, desde las que se gesta y replica una “política del discurso” (Albano, S., 2007, pp. 55-60). Así pues, él y la profesional han de desarrollar pensamiento crítico, argumentación sustantiva y capacidad deliberativa, articulando institucionalidades, marcos teóricos de comprensión y métodos pertinentes en contextos complejos y diversos, sustentados en criterios ético-políticos, especialmente, de igualdad, libertad y justicia social, que inspiran hondas lecturas a demandas sociales y a emergentes en las agendas de desarrollo y asuntos políticos que afectan el fortalecimiento de lo público.

Parte Tercera. La formación en Trabajo Social contemporáneo: configuración discursiva de un diagrama educativo

Todo régimen de verdad es condición *sine qua non* en la composición y desarrollo de un sistema institucional, que lo produce y sostiene como construcción consistente, haciéndolo circular mediante un corpus de procedimientos y reglas sobre y para el funcionamiento de sus enunciados. En este sentido, es que la educación se encuentra ligada a los mecanismos y ejercicios del poder que la generan y reproducen, así como a los efectos que provoca al abordar

determinados objetos de discurso, obedeciendo a una serie de intereses colocados en ello (Foucault, M. 2012, p.78).

En sus diferentes reformas, la educación para Trabajo Social ha transitado de modelos tradicionales, impersonales y rígidos hacia otros más flexibles, abiertos y complejos. Estos últimos, asumen el reto de la interacción y experiencia educativa como motor de reflexión sobre el aprendizaje, partiendo de la base que cada modelo educativo actúa como organizador intelectual del orden factual, como un referencial para procesos académicos, puestos en un determinado contexto de desarrollo socio-político y cultural, constituyendo “diagramas” (en calificativo foucaultiano), a través de los cuales los y las estudiantes van hallando méritos de comprensión entre diversas modalidades de conocimiento.

Así, su valor científico está en mapear la relación entre elementos fundamentales de la triple concordancia entre didáctica, gestión y pedagogía, lo que se objetiva en la interacción educativa (intra y extra aula), donde se tensiona y evalúa “el enseñar a aprender” y “el aprender a aprender”. Se instala como una suerte de soporte general que correlaciona dimensiones a través de las que se configura la formación como discurso a ser movilizado, en tanto fenómeno de sujetamiento a la subjetivación de estudiantes, a saber:

Dimensión Filosófica, centrada en despertar reflexión sobre asuntos del mundo social y construcción de la esfera pública, mediante una lectura crítica y propositiva, con un sustento ético que pone de manifiesto el desarrollo espiritual del propio ser-ciudadano, que en el caso de Trabajo Social corresponde a la fuente de justificación del proyecto político de sociedad al que se aspira, donde el ciudadano sólo puede crearse y maximizarse colectivamente.

Dimensión Epistemológica, orientada a la búsqueda constante de re-significación y reconceptualización al sentido y a las referencias con que se estudia a Trabajo Social como objeto analítico y saber formativo, donde se manifiestan controversias entre proposiciones y verdad (Lakatos, I., 2007; Feyerabend, P., 2007). La clave es cultivar un sistema de interpretación (epistemes), donde preguntas y rectificación del saber allanan vacíos y condiciones de posibilidad en el conocimiento, vistas como regularidades discursivas de una época (Foucault, M., 1995).

Dimensión Ideológica, incide en la naturaleza del conocimiento, pues tanto su producción como su utilización responden a una selección ante determinadas concepciones particulares sobre la realidad, valores y prioridades culturales, reflejadas en representaciones desde las que se define la enseñanza y el aprendizaje, “un poder destinado a producir fuerzas, a hacerlas crecer y ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas” (Foucault, M., 2012, p. 35). En Trabajo Social, nos llama a pensar sobre el compromiso y posicionamiento de la disciplina en la sociedad, donde es indispensable comprender experiencias y memorias históricas.

Dimensión Académica, parte en la composición didáctica de la formación, para consolidar condiciones idóneas de aprendizaje donde no sólo inciden los contenidos sino, investigación, innovación y tecnologías. Para Trabajo Social, su función es promover la comprensión sobre los problemas de la sociedad, en pro de propuestas de intervención, a través del ejercicio ético-político de la duda contra el hecho. Aludimos a una especie de “armazón del saber” (Foucault, M., 2012, p. 17), que permite confrontar otros saberes, que surge y se decide al interior de una praxis definida en el proceso de formar profesionales.

Dimensión Organizacional, mantiene la gestión de procesos educativos para el alto desempeño de sus instituciones, con énfasis en la coordinación y administración. Regula los circuitos de operación, en referencia a la misión y visión del sistema educativo, coadyuvando al cumplimiento de los fines de su diagrama, garantizando la correcta aplicación de recursos involucrados. Lo mismo, favorece la adecuada creación, transferencia y aplicación del ciclo formativo, en un contexto de aseguramiento de la calidad de procesos, procedimientos y resultados (González, M., 2009; Gairín, J., 1996).

En tanto configuración discursiva, la formación en Trabajo Social contemporáneo comporta una suerte de “voluntad de verdad” (Foucault, M., 2012, p. 2) y “voluntad de saber” (op., cit., 3), sostenidas en los cimientos institucionales de la disciplina y la distribución de poder que desde ella se ejerce respecto de otros discursos, lo que se reactiva y refuerza, en sus modos de ser empleado, repartido, evaluado, etc. En este diagrama, el desarrollo de las dinámicas del saber condicionan las posibilidades del poder, a la vez que el poder es productor del saber. Debemos hablar de la formación como un dispositivo de

saber-poder (Foucault, M., 2014, p.55). Es “un saber que coloca el objeto científico dentro de un campo de relaciones de fuerza” (Giavedoni, J., 2012, p. 85). Hablamos de una configuración discursiva, cuya aplicación en la enseñanza – aprendizaje refiere a las subjetivaciones que crea, los impactos que provoca, los problemas que instaura y las formas de abordar sus amenazas.

Lo propio del saber, en lo profundo de sí, es una episteme que determina las formas de relación, que es posible establecer entre campos discursivos que representan formas de comportamiento, sistemas de normas, modos de caracterización, etc. El discurso como tejido complejo y extendido despliega nombres que, bajo ciertas leyes y políticas societariamente instauradas, pueden permitir o prohibir, excluir o incluir, separar o urdir, rechazar o aceptar, lo que se dice y lo que no se dice, “está en el orden de las leyes, [...] es de nosotros y únicamente de quien lo obtiene” (Foucault, M., 2010a, p. 4). Por tanto, el diagrama en la formación profesional en Trabajo Social trata de delimitar, a partir de un cierto corpus de enunciados, un conjunto finito de reglas que, eventualmente, autoricen la construcción de otros enunciados que fluyan desde ellos, sometidos, a su vez, a un número abierto de pruebas, ya que toda colección de hechos de discurso sólo tiene un valor de muestra (Foucault, M.: 2003, p. 43 – 44). Radicando allí el lazo de existencia entre “estudiante” y “Trabajo Social”, permitiéndoles “aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, [colocándoles] en un campo de exterioridad” (op., cit., 73-74).

La formación es, entonces, expresión de nuestro saber; traducida en un sistema de “positividades” que le explican, o sea, principios de fundamentación que definen su “referencial, la gama enunciativa, la red teórica, los puntos de elección que en su dispersión misma [hacen y han hecho] posibles esos enunciados” (Foucault, M., 2013, p. 253). Compone un isomorfismo que gesta regímenes de mirada sobre las relaciones de poder entre unos y otros, sobre las instituciones y los nuevos escenarios de acción en lo social, lo que invita a revelar y crear el aprendizaje como “sedimentos polisémicos”, que mantienen una constante lucha política por su resignificación. Por esto, cualquier diagrama educativo se legitima al ponerse a prueba con la realidad de la que es parte, primero, en base a los supuestos que busca instalar en ella y, luego, a través

de la consistencia de su lenguaje, propósitos, contenidos y procedimientos. En concordancia con tendencias contemporáneas globalizadas, que redimensionan el desarrollo de ciudadanos en formación.

En Trabajo Social contemporáneo, la centralidad en el aprendizaje contempla una sustentable progresión desde enfoques superficiales hacia otros más profundos, en el desarrollo del conocimiento, su puesta en uso, que localizan capacidades en la experiencia educativa, privilegiando comprensión crítica y deliberativa, estilos colaborativos, discusión abierta y capacidad de analizar y sintetizar conclusiones y propuestas sobre objetos de investigación e intervención, diversificando accesos a nuevo conocimiento, y a modelos, estilos, formas y medios de aprendizaje para toda la vida, potenciando una meta-intervención que permiten redefinir gestión académica, debates de orden disciplinario, iniciativas de interés en la esfera pública, privada y de la sociedad civil, desde parámetros teórico – metodológicos y crítico-ideológicos influidos por condiciones históricas, económicas y culturales imperantes. Acá, los aprendizajes transversales construyen puntos de encuentro entre lo disciplinar y concepciones sobre el “ser ciudadano”, el bien común, la reconstrucción de lo público, etc., en sociedades que adolecen de modelos de comprensión a la altura de lo social, para repensar, reinterpretar y volver a explicar una cuestión que es a su vez política, económica, ideológica y cultural.

La gestión de aprendizajes contempla apropiación de saberes, así como manejo y creación del conocimiento de estudiantes, apoyados por mediaciones docentes. El diagrama formativo en Trabajo Social contemporáneo objetiva el desarrollo de núcleos de Investigación y Desarrollo (I+D), como ejes de la docencia, el conocimiento científico y la vinculación con el medio, para indagar, problematizar e incidir en la complejidad de lo social, acorde al campo disciplinario en diálogo con otras disciplinas, en concordancia con ámbitos como: Trabajo Social e intervención social; democracia y ciudadanía; gestión de la diversidad; política y gestión para el desarrollo, teniendo en cuenta que la formación, como cualquier configuración discursiva, persigue afectar formas de identificación e interpretación de la realidad, representadas por un saber que se expande mediante enunciados articulados y fundamentados, pues como el mismo Foucault enfatiza: “no hay semántica sin sintaxis” (op.,cit., 21). Así, la

enseñanza y aprendizaje de Trabajo Social constituye un proceso relacional en el que se cruzan referentes y pretensiones de verdad, que buscan dar sentido a ciertos objetos de discurso, mediante la distinción de regularidades y discontinuidades históricas que posibilitan su ocurrencia y transformación.

Reflexiones Finales. El lugar del sujeto: educación para la ciudadanía

Enseñanza y aprendizaje constituyen objetos epistemológicamente observables, claves discursivas en torno a las que podemos producir sentido. Favorecen una descripción perceptiva de lo que se enuncia y fundamentan procesos formales de conocimiento, por lo que la formación en Trabajo Social contemporáneo no ha de apuntar a la coherencia e identidad entre términos y conceptos, sino, más bien, a la emergencia de desviaciones e incomodidades entre postulados (Foucault, M., 2010 (b), p. 57) como una manera de asumir la crítica como base de un acto político en el ejercicio de cuestionar para comprender.

El sentido crítico nace ante la necesidad de las maneras de impostar regímenes de la mirada, forjando un orden relativo entre constelaciones y relaciones de afinidad, oposición o complementariedad de formas de lenguaje que luchan por la legitimación o la refutación. Desde ahí, el campo disciplinar construye objetos de discurso, en una línea divisoria entre sus formas de producir verdad, veracidad y veridicción, así como de abrir realidades, adaptar discursos a las épocas e incidir en la historia del saber (Sossa, A., 2012, p. 3).

Foucault, enfatiza en que toda configuración discursiva se produce desde un lugar de la verdad y se enuncia desde su representación, en base a argumentos cuyo contenido no apela al sujeto ni a su subjetividad, sino a unidades enunciativas que afectan por analogía o por principio general como son, entre otros, la ciencia, la ley, la cultura, la economía, el territorio, y por supuesto la educación. Así, la formación en Trabajo Social coloca al aprendizaje como núcleo síntesis de su propio estatuto de saber y poder, directamente condicionado por lenguajes y modelos de comprensión de determinado momento histórico.

En Chile y Latinoamérica se cumplieron 95 años de trayectoria en nuestra disciplina, con avances y retrocesos, inspirados en utopías concretas cargadas de realidad, un excedente que traduce los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales en barbarie y civilización, pobreza y oportunidades, garantías y falta de derechos, desigualdad y justicia, con que nos hemos ido comprometiendo. Así, aprendemos a descifrar y dismantelar las consecuencias asociadas al modo de producción capitalista, con miras a producir un orden inclusivo y más democrático educando, desde el inicio para la emancipación.

Tras la crisis de 1929 y marcado por la degradación de las dictaduras Latinoamericanas, esto se hizo cada vez más elocuente, aun cuando se cerraran escuelas, se hicieran desaparecer intelectuales y se intentara precarizar el currículum. El *telos* de nuestras misiones siempre ha sido transformar las contradicciones en las relaciones sociales, en un antes y un después del movimiento de Reconceptualización, por lo que los indicadores del siglo XXI nos vuelven a reclamar una educación para comprender y modificar las nuevas pobrezas, esclavitudes, procesos migratorios, escases de derechos reconocidos, desigualdades que traen las fuerzas de mercado, caos de la política y restricción de lo público, privatización de lo cotidiano, etc., por lo que aprender en Trabajo Social, surge como una tensión entre la búsqueda de comprensión sobre lo social y el espacio que la disciplina ha ido construyendo ahí (como cosmología), lo que supone, a la vez, que los y las estudiantes aprendan a formarse a sí mismos (con autonomía crítica y autenticada creadora). Sin embargo, eso exige comenzar realizando lo que aún no se comprende. Una paradoja inherente que nos sitúa ante un dilema: ¿Cómo significar lo que aún no se comprende?. Sólo resolviendo aquel dilema se “puede juzgar por sí mismo qué es lo que se desea conservar, descartar o combinar” (Carbonell, J., 2015, p.16).

Foucault nos recuerda que el Humanismo es una constante de la cultura y moral occidental, más acentuada desde fines del siglo XVIII y principios del XIX, que al tiempo de que no existe en otras culturas, actualmente, en la nuestra se ve postergado por el contemporáneo salvajismo de artefactos, maquinarias y organizaciones. Es una expresión de mundo que, desde las lecturas nietzscheanas, se instaló sobre la premisa de que la muerte de

Dios traería aparejado el desvanecimiento del hombre, posicionando como objeto del pensamiento al saber y sus diferentes dominios. Mas, no un saber constitutivo del ser humano.

Ello radica en romper la visión antropocéntrica, dejando en claro que al momento que se estudia al hombre y su humanidad no se atiende a su naturaleza, esencia o identidad, sino que se alude a aquellas estructuras inconscientes que le dominan y deciden por sobre él. El ser humano, el hombre, la persona encarnada, tan fuertemente sustentadas en el verbo de *Pico della Mirandola* o de *Mouniere*, desaparecen al momento que emerge el lenguaje, el discurso y el saber.

Es la modernidad la que trae consigo una suerte de auto-creación de la razón, de la que derivan diferentes formas de racionalidad que, a su vez, se engendran unas a otras, se oponen y/o se atrapan entre sí (Foucault, M., 1999, p. 22), por lo que pensar la educación en Trabajo Social contemporáneo implica, desde esta perspectiva, un esfuerzo por replantear sus problematizaciones y cuestiones sobre lo social, superando teleologías históricas y los no lugares del sujeto, para ir más allá de todo formalismo vaciado de historicidad. Implica una doble acepción del sujeto: el sujetamiento de la subjetividad (*assujettissement*) conforme a ciertas normas y regido por “juegos epistémicos, normalizadores, bio-técnicos” (Díaz, M., 2006, p. 191), o, la “*subjetivation*” que refiere a ser sujeto de sí mismo, reflexionar y optar críticamente de manera más autónoma, a través de luchas por la liberación y la libertad dentro del medio cultural.

Tengamos presente que el saber de Trabajo Social Contemporáneo resurge como discursos, dominios de objetos, campo de sucesos, acciones, etc., “sin que debamos referirnos a un sujeto [...] cuya entidad vacía recorra todo el curso de la historia” (Foucault, M., 2012, p. 178). Ello reclama desprendernos del “sujeto constituyente”, como categoría nuclear de pensamiento y enunciación, por lo que la formación ya no estaría orientada hacia el estudiante y su relación con el docente (en cuanto sujetos humanos), sino a las expresiones de racionalidad en el saber y posibilidades de producir efectos de verdad sobre la realidad y sobre nuestra realidad en la realidad.

La comprensión debería centrarse en los lugares concretos y márgenes vacíos de las actuales contradicciones en las relaciones sociales, formadoras de

contemporáneas figuras ciudadanas, sumándonos en un proyecto intelectual y político donde la clave ciudadanía expande el derecho a la libertad, lo que no supone una pugna ingenua contra el Estado y sus instituciones, sino más bien implica liberarnos de la individualización totalizadora a que nos conduce la explotación del mercado, promoviendo otras formas de subjetividad política, capaces de oposición y contrafuego.

El ciudadano no es la persona natural, constituye una figura política en el ejercicio de derechos y responsabilidades, que hacen ser consciente de su potencial de resistencia ante estrategias de dominación y control que, inconscientemente, lo convierten en un "sujeto sujetado", por mecanismos que imputan una ley de verdad, privilegios económicos, jerarquías de conocimiento, corporativización política, etc. En la construcción ciudadana emerge la resistencia, perturbando órdenes injustos y excluyentes, tras profundos cuestionamientos sobre nuevos y perversos rostros de la modernización, remeciendo evidencias de postergación, miseria y negación, expresadas como subjetivaciones en cuerpos y prácticas habitadas (Foucault, M., 1991, pp. 229 y ss). Así, Trabajadores y Trabajadoras Sociales se constituyen como intelectuales críticos, capaces de develar una cierta verdad y dejar al descubierto relaciones socio-políticas de poder, allí donde no son percibidas. "No hay relaciones de poder sin resistencia" (op.,cit., p. 119), y toda resistencia comporta preguntarse qué es lo que permite a los órdenes dominantes y supresores justificar su vigencia, para gestar respuestas, contrafuegos y defensas activas que les impugnen.

La relación social debe definirse como un conjunto de luchas discursivas, de enunciación y comunicación de códigos en uso, que acontecen simultáneamente, en atención a condiciones socio-históricas en que se generan y evolucionan. Así, tomar como punto de partida las formas de resistencia contra diferentes expresiones de poder, inspira provocar antagonismos, pues si el poder son acciones sobre acciones y relaciones, hay entonces una heterogeneidad de poderes actuando desde distintos puntos y direcciones, esto es, "formas de sujeción que operan localmente" (Foucault, M., 2012, p. 82). En el verbo foucaultiano, esto es posible en base a una serie de análisis arqueológicos y genealógicos, relativos a nuestra relación de dominio con las cosas, a la acción sobre los otros y sobre nosotros mismos, dentro del espacio del saber - poder.

La formación en Trabajo Social contemporáneo debe hacer despertar el juicio crítico y la deliberación, aprendiendo la ética del pensamiento responsable, en tanto acto político, interrogando núcleos esenciales para desnaturalizarlos y partir de nuevo en su fundamentación, haciendo emerger en las aulas el mundo, desde diversas perspectivas. Sólo en ese juego, el pensamiento tiene la tenacidad de escudriñar entre caras múltiples y disonantes, entre disrupciones e irregularidades, sin olvidar que se aprende sin neutralidad, deconstruyendo y reinventando valores e ideologías. Así, educamos en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la libertad, donde se constituyen ciudadanos, cuyos discursos y acciones colectivas fundan lo público. Trabajadores y Trabajadoras Sociales no pueden pensarse como figuras marginales, han de convertirse en “intelectuales políticos”, preguntarnos ¿Qué se enseña en Trabajo Social? ¿Por qué se transmite un determinado conocimiento académico? ¿De qué manera se legitima ese conocimiento? En suma, como plantea Adorno (2002), ¿Para qué educar?. Entonces, como lo inspiró la filosofía griega hay que hacer surgir la capacidad de reinterpretar dialogando, pues el conocimiento se recodifica en dilemas entre saberes y poderes que tensionan imágenes, memorias y rupturas, repensar ¿Cómo se educa para Trabajo Social?

Referencias

- Adorno, T. (2002). Educación para la emancipación. Morata.
- Albano, S. (2007). *Michel Foucault. Glosario Epistemológico.*, Editorial Quadrata.
- Bowles, S. y Gintis, H., (1999). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* Published by American Sociological Association. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=gwfcAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Schooling+in+Capitalist+America:+Educational+Reform+and+the+Contradictions+of+Economic+Life&ots=Jk6H_Q7uF3&sig=Yuux9p-5-Lnc4XpPrBXWKJn9uUQ#v=onepage&q=Schooling%20in%20Capitalist%20America%3A%20Educational%20Reform%20and%20the%20Contradictions%20of%20Economic%20Life&f=false

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro.
- Deleuze, G. (2014). *El Poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Editorial Cactus.
- Díaz, M. (2006). Foucault, Platón y la historia de la verdad. *Revista Logos*. 40(2).
<https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0707110185A>
- Gairín, J. (1996). *La Organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Giavedoni, J. (2012). *Gobernando la Pobreza. La energía eléctrica como dispositivo de gestión de los sectores populares*. Ediciones Homo Sapiens.
- Gerver, R. (2010). *Crear Hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos.*, Ediciones SM.
- González, M. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos.* Editorial Pearson.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra el Método.* Editorial Técno.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísicas del Poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias humanas*. México. Editorial siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder. Obras Esenciales – Vol. II*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Foucault, M., (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia. Editorial Pretextos.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos aires. Editorial Siglo XXI.

- Foucault, M. (2010a). *El Orden del discurso*. Buenos aires, Ediciones Tusquets.
- Foucault, M. (2010b). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Editorial FCE.
- Foucault, M. (2012). *Un diálogo sobre el Poder y otras conversaciones*. Madrid. Editorial Alianza.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted Profesor Foucault? Sobre la Arqueología y su método*. Buenos aires, Siglo XXI.
- Lakatos, I. (2007). *La Metodología de los programas de Investigación Científica*. Editorial Alianza.
- Mclaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La Enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo*. Editorial Popular
- Sossa, A. (2012). Verdad, Discurso y Libertad en Foucault. Reflexiones A Partir de su Etapa Arqueológica. Universidad Católica de Chile. *Revista de Ciencias Sociales* (54). https://www.researchgate.net/publication/241687386_Verdad_discurso_y_libertad_en_Foucault_Reflexiones_a_partir_de_su_etapa_arqueologica

Berta Sepúlveda Gálvez. Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, de la Universidad ARCIS, Doctoranda en Investigación Gerontológica en la Universidad Maimónides, Argentina. Mediadora Familiar acreditada ante el Ministerio de Justicia, Diplomada en Mediación Familiar por el Instituto Chileno de Terapia Familiar, Diplomada en Gerontología social, en Administración para la Gestión Gerontológica, y en Innovación en docencia Universitaria. Desde el año 2001 a la fecha se ha desempeñado en Programas de Prevención del Consumo de Drogas, Docencia, Secretaría de Estudios, Coordinación de Prácticas y actualmente Directora de Carrera de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile – Sede Talca, además de Coordinadora Académica del Magister en Gestión Pública Municipal y Desarrollo Local del Instituto Chileno de Estudios Municipales. Se ha desempeñado como Profesional de Apoyo en el Centro de Estudios y Gestión Social del Maule (CEGES) en Proyectos de Participación Ciudadana, Docente de Universidades nacionales en las asignaturas de Metodología de la Investigación, Guía de Tesis Pregrado y posgrado. Sus líneas de investigación son la Gerontología y la Mediación Vecinal.

José Joaquín Romero Basallo. Investigador auxiliar. Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Estudios Sociales (estudios históricos) de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente estudiante de la Maestría en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Tiene experiencia en las áreas de historia de la pedagogía, estudios del hecho religioso y enseñanza del portugués como segunda lengua. Ha gestionado proyectos de internacionalización del currículo y formación del clero.

Rogério José Schuck. Licenciado en Filosofía de la Universidad Nuestra Señora de la Inmaculada Concepción (1992) y licenciado lato sensu en Gestión Universitaria de UNIVATES (2013). Máster en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (1999) y Ph.D. en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (2007).

Actualmente, es profesor titular de la Universidad de Vale do Taquari (UNIVATES), donde trabaja en cursos de pregrado, así como en el Programa de Posgrado en Ingeniería Eléctrica (PPGECE). También es editor de la revista Signos.

Adriano Edo Neuenfeldt. Licenciado y profesional en matemáticas, profesional en diseño y artes plásticas, especialista en tecnologías aplicadas a la educación y magíster en educación por la Universidad Federal de Santa María (Brasil) y doctor en Enseñanza por la Universidad del Valle de Taquari. Sus áreas de especialidad son la enseñanza de las matemáticas, las ciencias exactas, álgebra, investigación de operaciones y raciocinio lógico literatura infantil y artes interdisciplinarias. Es profesor de la Red Pública estatal y de la Universidad del Valle del Taquari.

Historiando las prácticas formativas

Miradas al trabajo social y las TIC
en el contexto contemporáneo

Este libro propone una reflexión en torno a la formación de los trabajadores sociales en la actualidad, teniendo en cuenta la concepción de los mismos como sujetos imbuidos en relaciones de poder-saber, que al mismo tiempo deben ser reconocidos como agentes activos, que pueden modificar o recrear las relaciones en las que se encuentran inmersos. A través de un análisis en torno a los discursos y las prácticas formativas, se pretende mostrar cómo éstas inciden en la formación del sujeto y a su vez van moldeando el régimen de verdad alrededor de la formación de profesionales en el área.

Este libro propone una reflexión en torno a la formación de los trabajadores sociales en la actualidad, teniendo en cuenta la concepción de los mismos como sujetos imbuidos en relaciones de poder-saber, que al mismo tiempo deben ser reconocidos como agentes activos, que pueden modificar o recrear las relaciones en las que se encuentran inmersos. A través de un análisis en torno a los discursos y las prácticas formativas, se pretende mostrar cómo éstas inciden en la formación del sujeto y a su vez van moldeando el régimen de verdad alrededor de la formación de profesionales en el área.



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

