

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior

Orfa Garzón Rayo *

Resumen: Las expresiones de subjetividad de los docentes en educación superior, sus trayectos e implicancias y la posibilidad de empezar a pensarse una metódica de la subjetividad son los dos elementos sustanciales que transversan este artículo. Se decide para ello, un primer apunte que se dedica a presentar una caracterización del *hacer docencia* en Educación Superior incorporando elementos para abordar diversos cuestionamientos: ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento?, ¿cuál es el lugar del docente?, ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características?, ¿Cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario?

El segundo apunte pone en discusión la posibilidad de comprender la subjetividad desde su apuesta por la subjetivación y en diálogo con los productos inmateriales —de los cuales se nutre el ejercicio de docencia—: esta discusión se aborda desde dos tensiones: la primera se pregunta por el funcionamiento del simulacro como dispositivo de subjetivación, para identificar que constituye una importante forma de manejo simbólico y que impactan tanto a la sociedad de productores; y la segunda tensión aborda la ambigüedad que nace entre la necesidad de certezas y las urgencias de alzar-se como ser humano con pretensiones de autonomía, asuntos duales, etéreos, presentes en las comprensiones como qué representan de un lado la urgencia de asumirse como sujeto implicado y, de otro lado la exploración de un tema que a pesar de no ser nuevo, si se ha ido constituyendo en una pregunta permanente en el tiempo.

Así, estos apuntes iniciales abren una brecha alternativa de pensar-nos la subjetividad en contemporaneidad y específicamente en el escenario del “hacer docencia”.

Palabras clave: docencia - indicios - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 271-272]

(*) Licenciada en Biología Química (USC). Magister en Dirección Universitaria (UNIANDES), Magister en Educación, Currículo y Evaluación (PUJ). Doctorado Interinstitucional en Educación (UPN-UV Y UDISTRITAL). Directora Maestría en Educación: Desarrollo Humano (USB Cali).

Primer Apunte. La docencia en la Educación Superior

Las características inciertas, ambiguas y contradictorias que acompañan el ejercicio de la docencia, también están presentes en los procesos de preparación de los docentes. Por tanto, en éste ámbito existen diversos interrogantes que se plantean, los cuales surgen de la necesidad

de explorar cómo enfrentan, perciben y resuelven el tránsito del ejercicio de su profesión, al de la docencia: si lo asumen como un campo distinto o simplemente como una prolongación coyuntural de su trabajo profesional; qué influencia tiene el rol de estudiantes que han jugado durante buena parte de su vida; si se limitan a replicar “los modelos” de quienes consideran fueron sus mejores profesores o, además, se apoyan en el modelaje de los colegas docentes; si su inserción en la docencia universitaria los lleva a entrar en un proceso de autoformación; o si, además, encuentran que la institución les ofrece actividades o programas de capacitación para su nuevo oficio.

La docencia se denomina al acto educativo promovido por el docente. *Hacer docencia* es el oficio que identifica al docente. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer. En su interior se generan, durante cada “hora de clase” actividades que se entretajan en procesos, que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje. Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes, sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud rutinaria o reflexiva ante sus prácticas.

La docencia, como toda práctica social, se produce dentro de contextos, y en interacción con esos contextos. Desde el contexto más inmediato que es la misma “clase”, pasando por el contexto institucional, hasta llegar a los contextos externos: local, regional, nacional y global. Las características de la docencia, asumida como una práctica social, poseen múltiples determinantes; sin embargo, quien hace la docencia, quien con sus prácticas desencadena los procesos pedagógicos intersubjetivos, sociales y culturales es el docente.

El docente se va configurando en el proceso del aprender a enseñar, proceso que está condicionado por las exigencias del contexto. La sociedad actual se caracteriza entre otras razones por haber definido como valor ciudadano el conocimiento, el interés social se centra en la relación de los sujetos con el conocimiento, de allí la importancia que cobran los niveles de formación de los ciudadanos y la capacidad de innovación de los mismos. Una sociedad caracterizada por una economía en red, como la ha denominado (Castell, 2006), quien afirma; “hay un cambio económico, estamos en una nueva economía”¹.

Esta “nueva economía” se organiza mediante la interrelación de tres grandes características: una economía basada en la información y en el conocimiento; una economía global, y una economía organizada a través de empresas-red. En esta economía cuya productividad y poder están asociadas a la generación, procesamiento y transmisión de información más que de materias primas, la información constituye la materia prima, la tecnología va actuar sobre la información a diferencia de otros momentos donde la información actuaba sobre la tecnología. En este contexto surgen inquietudes en torno a ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del conocimiento?, ¿cuál es el lugar del docente?, ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto con estas características?, inquietudes alrededor de las cuales se han generado reflexiones que centran como eje de la discusión al docente, fundamento básico de una sociedad del aprendizaje, y en este sentido: ¿Cómo dialoga la profesión, el oficio y la subjetividad en un docente universitario? ¿Cuál es su metodología?

El proceso de aprender a enseñar es un proceso permanente que contempla tanto la formación inicial, la inserción inicial como la formación permanente. El aprender a enseñar se constituye en eje de la Profesión docente. La profesión docente se consolida a partir de dos elementos básicos: un cuerpo de conocimiento teórico-prácticos sobre el objeto de estudio y de intervención y una relativa autonomía en el trabajo. El desarrollo de la profesión docente tendría que ver más con la consolidación de su profesionalidad referida a un proyecto pedagógico relacionado más con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en aspectos éticos, epistemológicos, teóricos, prácticos más que con la profesionalización como proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de sus miembros (condiciones de trabajo, nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros).

El desarrollo profesional docente ha venido siendo asumido como problema político, administrativo y técnico. En los últimos años se ha constituido en objeto de estudio, en tanto que se asume que la transformación de la institución educativa y la calidad de los procesos que allí se desarrollan pasan por la modificación de la función docente y el enriquecimiento de su desarrollo profesional y personal, de su oficio y de su subjetividad.

El desarrollo profesional docente universitario es definido como cualquier “intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y de sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”. El desarrollo profesional se concibe como un proceso continuo, como proceso de construcción profesional, basada en la mejora profesional, a través del cual afronta las problemáticas de la enseñanza y va desarrollando habilidades cognitivas y meta cognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional, asuntos que dan cuenta de sus procesos de elaboración subjetiva.

La reflexión en torno al docente universitario se centra en su proceso de desarrollo profesional, reconociendo la **inserción inicial** a la docencia, como un momento decisivo de su profesionalidad, que como escenario básico de la iniciación en docencia, permite la configuración de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. En esta fase de configuración del docente se podría indagar acerca del ¿cómo aborda los contenidos, qué métodos, qué ambientes de aprendizaje diseña, qué criterios orientan la evaluación, qué medios utiliza como soporte de la práctica docente, cómo se asumen los procesos de planeación, qué problemas ha encontrado en el desarrollo de su labor docente, que cambios ha tenido en su propioper y reconocimiento de sí mismo?

Scheein (1999)², precisa que en este periodo los docentes aprenden e interiorizan las normas, los valores y conductas de la cultura institucional, mientras que Rhoads denomina a este proceso como socialización a través del cual el docente adquiere los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, subraya además que dicho proceso no podrá hacerse de manera unidireccional, sino que deberá afectar tanto al contexto del sujeto como al contexto institucional. Proceso de socialización a través del cual el sujeto docente adquiere habilidades necesarias para asumir un rol de organizador.

Lacey (1993) plantea que el proceso de socialización docente se ha desarrollado a partir de diversas estrategias, tales como: 1. ajuste interiorizado a través de las cuales los profesores principiantes asumen los valores, las metas y las limitaciones institucionales en sintonía con lo

planteado por la institucionalmente; 2. sumisión estratégica, desde esta estrategia los docentes asumen las concepciones y valores expresados por personas que representan autoridad, manteniendo reservas frente a dichas posturas; 3. Redefinición estratégica, a través de la cual se pretende generar cambio a partir de incidir en los procesos de cualificación.

Schmidt y Knowles (1995), precisan que los problemas de los docentes principiantes se expresan en dimensiones tales como: 1. La historia personal y los patrones de actuación pasada; 2. El desarrollo del sentido de sí mismo en el rol docente; 3. Asociados a la Planificación de la enseñanza; 4. Contexto institucional de las relaciones docentes. A esta mirada se incorpora Schempps, Sparks, Templen (1993), quienes señalan como factores que inciden en el proceso de inserción docente a: 1. Biográfico experiencias previas en su etapa de estudiante, 2. Expectativas y demandas de la institución y de los docentes. 3. Cultura Institucionales (docentes –relaciones de poder - micro política).

Durkheim por su parte señala como problemas constantes en el proceso de inserción docente: los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, carga docente, conducta de los estudiantes; Recursos bibliográficos, personal de apoyo; problemas de investigación; condiciones de empleo; enfrentamiento con compañeros.

Se reconoce que la iniciación a la docencia universitaria se perfila en medio de tensiones generadas en el proceso de aprendizaje entre el rol profesional –el rol de docente universitario, transición que posibilita la configuración de un docente autónomo.

De estas expresiones se evidencia a la docencia entendida como una práctica social y cultural, elementos que permiten establecer diálogo con la postura planteada por Geertz (1993) quien relaciona cultura y estructura social, considerando “la cultura como un tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción y la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales” relaciones sociales y los significados se configuran por la exigencias políticas, económicas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los sujetos y colectivos, como también por las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los sujetos y de los colectivos; es el mismo Geertz (1993) quien plantea “el hombre es una animal suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”.

La cultura docente se convierte en un factor decisivo en tanto que el cambio y la mejora en la práctica implica no sólo comprensión intelectual sino también voluntad de los agentes para transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada. Hargreaves plantea que la cultura docente se configura a partir de la dimensión de contenido como también por la dimensión forma.

El contenido de la cultura docente ha estado condicionado por la función social de la institución escolar en cada época y en cada contexto. Dada la complejidad de la cultura docente se ha hecho énfasis en la forma como determina la calidad educativa de los procesos de enseñanza –aprendizaje, condiciona la naturaleza de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, establece formas de comunicación, facilita u obstaculiza los procesos de reflexión y de intervención autónoma, se constituye en factor de importancia que determina la calidad de los procesos educativos. Las características dominantes en la cultura docente tanto en la dimensión de forma como de contenido no constituyen determinaciones definitivas para la actuación y el pensamiento docente, más bien configuran marcos simbólicos y estructurales que condicionan

o median la capacidad individual o colectiva de los docentes afectando la forma como se subjetivan, es decir, la forma como asumen su subjetividad centrada en la labor docente.

La cultura docente en su dimensión forma se ha expresado en el **aislamiento docente**, el cual ha estado caracterizado por la limitación al acceso de nuevas ideas, expresado en diversos niveles: aislamiento psicológico el cual se matiza por la arbitrariedad y autoritarismo que reviste la inseguridad; el aislamiento ecológico configurado por las estructuras arquitectónicas, administrativas que dificultan los niveles de comunicación y colaboración; el aislamiento adaptativo asumido por el docente como estrategia personal para hacer del aula el escenario propio de intervención y/o de resistencia. El aislamiento docente se concibe como un mecanismo cuyas consecuencias afectan el desarrollo profesional del docente, la calidad de la práctica educativa generando procesos de adaptación irreflexiva, exigencia de una cultura social homogénea, ausencia de comunicación de experiencias, el aislamiento no posibilita la afirmación de las diferencias.

La *autonomía profesional docente* afianza la búsqueda de identidad singular fortaleciendo el respeto por las diferencias y el estímulo a la diversidad tanto en las concepciones teóricas como en las prácticas profesionales a fin de potenciar el desarrollo docente.

Otra de las expresiones de la cultura docente en su dimensión forma, se expresa en la tensión: *colegiatura burocrática – Cultura de la colaboración*. La *colegiatura* ha propendido en general por unos niveles de interacción artificiales, generados o mejor impuestos por la administración, movilizados por tendencias que buscan la homogenización, usualmente que se constituyen en mecanismos de dominio y control; mientras que la *cultura de la colaboración* configura escenarios de interacción para aprender de todos tanto de sus experiencias como de sus temores, surge de manera espontánea a partir de las necesidades, intereses de la tarea educativa, fortaleciendo relaciones intersubjetivas. La cultura de la colaboración docente implica un clima afectivo de confianza que permite afrontar la incertidumbre. La confianza afectiva es fundamental en todo proceso de innovación, en tanto que la cultura de la colaboración busca la convergencia respetando la diversidad.

En la actualidad la función docente es difusa e incierta, implica asumir nuevos procedimientos y nuevos roles, el docente se siente agobiado por la intensificación de las tareas profesionales, debido a un sinnúmero de exigencias exteriores que han llevado al establecimiento al incremento de responsabilidades, a la mezcla de funciones y al cambio de roles; todo ello en razón de la complejidad de una tarea educativa que hoy exige respuestas no individuales ni mecánicas, por el contrario implica procesos colectivos y reflexivos de forma tal que se posible redimensionar “la práctica docente como proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación, reflexión compartida que permite afrontar la incertidumbre de la época y facilita también la elaboración de proyectos e iniciativas que permitan a docentes estudiantes gozar de la aventura del conocimiento, disfrutar la cultura y comprobar las posibilidades de desarrollo auto creador” (Pérez, 2000 pág. 179).

En este sentido, resulta pertinente puntualizar que la cultura experiencial se entiende como la forma que permite que cada sujeto vaya configurando significados y comportamientos, incididos por el contexto, por sus experiencias cotidianas previas, y por los intercambios libres y diversos con su medio familiar y social; por lo que, la cultura experiencial de cada individuo es imagen de una cultura local, que se ha construido de manera empírica y sin elaboraciones críticas previas. Sin embargo, y a pesar de sus dificultades, aciertos, desaciertos, inseguridades, contradicciones y prejuicios, la experiencia como tal se constituye en un soporte cognitivo,

afectivo y comportamental a partir del cual, el individuo construye sus propias interpretaciones de la realidad, las formas de intervenir en esa realidad, así como sus hábitos y actuaciones cotidianos, constituyéndose en la base cognitiva de su forma particular de entender los diversos fenómenos naturales y sociales³, constitutivos de su subjetividad.

Estas interpretaciones de la realidad son realizadas por el sujeto –docente universitario– mediante la utilización de recursos cognitivos que le permiten tomar decisiones para interpretar la realidad y tomar decisiones sobre su intervención en ella, como: guiones, conceptos, estrategias, disposiciones y teoría (Pérez, 2000).

Los *guiones* se entienden como rutinas interpretativas y normativas, que giran alrededor de *conceptos* categorías, elaborados en la mente individual y colectiva. Las *estrategias* representan un conjunto amplio de procedimientos que facilitan la adquisición, transferencia y uso del conocimiento, decididamente afectadas por las *actitudes* y disposiciones del sujeto, éstas se constituyen en la carga afectiva de los recursos cognitivos de los cuales se vale el ser humano para interpretar la realidad. Así mismo, como consecuencia de las experiencias del sujeto en su proceso de construcción de conceptos, estrategias y desarrollo de actitudes, se van generando cosmovisiones relativamente estables que le permiten orientarse con ciertos criterios en la realidad en que se desenvuelve, situación que en muchas ocasiones no tiene una explicación muy reflexionada; esto es lo que se constituye en las llamadas *teorías prácticas*.

Dichas teorías pueden ser comprendidas mediante el análisis de mitos, creencias, rituales, perspectivas, modos de pensamiento, entre otros, que se encuentran circulando en la cultura del grupo social en el que se halla inserto el docente universitario; grupo social que incorpora en este caso particular la Universidad como escenario laboral y académico, su grupo familiar vinculado directamente en su proyecto de vida y el contexto regional y nacional en el que se encuentra.

La práctica docente se constituye en un dispositivo que ubica a los actores en relación con sus prácticas sociales. El docente universitario como sujeto cultural, transmite ideas y formas de vida, comunica posturas diversas y a veces muy difusas, le apuesta a contradicciones personales y en contexto, acompañando este proceso permanentemente de planteamientos de jerarquización que se constituyen en un modelo propuesto implícitamente a su estudiante.

Según Bernstein (1977) encontramos al interior de las prácticas docentes dos tipos de reglas: De un lado, las reglas de *relación social*, las cuales representan la jerarquía que se maneja al interior de la práctica y determina los límites de la interacción, interacción que incorpora la posición y la disposición de los autores para construirse, como posibilidad de aprendizaje.

Esta circunstancia permite que el docente universitario actúe de manera selectiva sobre características generales o particulares de sus estudiantes, generando un código particular de relación, que flexible o no, determina así mismo el tipo y nivel de comunicación que se “autoriza” implícitamente al interior de su práctica docente, por lo que, en el mismo sentido, existen elementos permitidos, así como reglas de jerarquización que determinan el tipo de significados que circulan en el escenario de la práctica.

De otro lado, encontramos en el escenario de las prácticas docentes, las reglas *discursivas*, las cuales dan cuenta de la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento que circula al interior de la práctica, regulando los tiempos, las secuencias, las prioridades y los procesos tanto del aprendizaje del conocimiento, como de las mismas reglas discursivas, que permiten en sí mismas la movilidad y ubicación social del estudiante.

En consecuencia, reconocer la riqueza de la práctica docente como escenario de socialización, de interlocución y de subjetivación, como escenario de validación social y cultural de sus actores, de acuerdos y desacuerdos, de interpretaciones, sesgos, transformaciones y despropósitos, así como ese nicho fértil que potencia la estructuración y circulación del conocimiento, sobrepasa el nivel de descripción taxonómica de los mensajes que circulan en su interior, y nos permite reconocerla como una forma de representación, mantenimiento y transformación social. En el mismo sentido, la práctica docente entendida como una práctica humana al Interior de la Educación, está dirigida hacia la realidad y transversada por el lenguaje, el cual como medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la movilidad del conocimiento, nunca puede ser neutro (Brunner 1982). El lenguaje aporta un punto de vista (o, tal vez “impone”), no solo sobre el mundo al cual hace referencia sino al cómo hacer referencia a ese mundo, afectado por la cultura en la que se lleva a cabo, permitiendo que la práctica docente se constituya en sí misma en la posibilidad de aproximarse al ethos cultural, y se reconoce como la oportunidad de socializarse, de construir con el otro y de iluminar teóricamente las acciones individuales y conjuntas, así como la oportunidad de reconocerse como ser humano y como grupo social, en el hoy, sin perder la perspectiva histórica del devenir de la especie humana, siendo vida humana vigente, estructurada mediante relaciones sociales, y teniendo como eje el pretexto de la comunicación intersubjetiva.

Segundo Apunte: ¿Una metódica?

Preguntarse por una metódica no soluciona los asuntos que se evidencian en las subjetividades y procesos intersubjetivos de docentes que se desempeñan en la educación superior, pero si nos aboca a otra arista de discusión, que, con el ánimo de ampliar la mirada se constituye en este segundo apunte que abordo a continuación.

De hecho, pensar una metódica de la subjetividad, demanda aproximarse a las tensiones actuales en múltiples campos, que presentan la posibilidad de fundar subjetividades, e iniciar un reconocimiento, de hecho, arbitrario, tipo inventario y bastante inexacto sobre el tipo de subjetividades que acontecen hoy.

Una primera tensión, (Gil E, 2009), desde Baudrillard y Foucault, plantea la evidencia de “relación entre el control como tecnología de poder y el simulacro como dispositivo de subjetivación en el contexto actual”, ante lo cual la pregunta es: ¿cómo funciona el simulacro como dispositivo de subjetivación?, para identificar que constituye una importante forma de manejo simbólico y que impactan tanto a la sociedad de productores como a la sociedad de consumidores; los primeros tiene en la vigilancia su principal tecnología de poder “—mediante el panóptico—”, mientras que la sociedad de consumidores lo “tiene en la seducción —mediante el sinóptico”.

Es así como en la sociedad de los productores se “vehicula el deseo como carencia de un objeto a obtener a largo plazo”, mientras la sociedad de consumidores está dispuesta a comprar “cortas pero intensas experiencias de placer”, doble perspectiva que ha permitido que la producción inmaterial es confrontada con la producción de la gran industria y de los servicios, para evidenciar las características de su ciclo.

En primera instancia se plantea que en el contexto de la gran Industria: la empresa y la economía emergen como medios para usar la información y centran su labor en el final del proceso, su comercialización y financiamiento, más que en la producción (como se hacía hasta el siglo XIX), quedando subordinada la innovación a la racionalización del trabajo y a los imperativos comerciales.

Y, respecto al ámbito de los servicios, se entiende que las variables de la gran industria se expresan con mayor énfasis porque, de hecho se incrementan “las relaciones de servicio”. Se expresa el cambio de la concepción taylorista del trabajo en que hay relación de codependencia entre producción y consumo, casi que se puede afirmar que lo que sale al mercado ya tiene su comprador. Un producto entre más inmaterial, más distante de la relación producción/consumo, estos cambios tienen consecuencias directas en las formas de organización del trabajo, atendiendo a que, a mayor intervención del consumidor, más complejo determinar las rutas y tiempos de producción en forma concreta y definida, son tan móviles como las demandas del consumidor que cotidianamente están expresándose, a partir de aquello que la misma industria inmaterial le ha vendido como importante, necesario, urgente!

El trabajo inmaterial –con un lugar en la industria por su alto contenido informativo y cultural–, se expresa en producción audiovisual, publicidad, moda y producción de software entre otros, y “actúa y organiza la relación producción/consumo”, desde un ámbito especialmente potente: el proceso comunicativo. En este sentido, el producto inmaterial persiste, se transforma, crea un ambiente ideológico particular, y no se destruye en el acto mismo del consumo; de hecho, los productos del trabajo inmaterial se constituyen en dispositivos particulares que impactan “la necesidad de consumir, la capacidad de consumir, la pulsión a consumir” y no el producto en sí mismo.

Hoy la producción es de relaciones sociales y su materia prima es la subjetividad anclada en un ambiente ideológico particular; desde esta perspectiva, la producción de subjetividad no es solo un control social sino que es productiva en sí misma, asunto que evidencia la invasión de la economía en todas las esferas de la vida, casi que entendiendo que aquellos que los seres humano expresa, dicen sentir, dicen querer, es, tal vez, el producto del “manejo comunicativo” de su subjetividad individual y en colectivo. Dicho de otra manera, la dinámica de los mercados se manipula para abrir a la opción de poder controlar la producción y su comercialización, es el nacimiento del “empresario político” y del “mercado trabajando para la publicidad”

De hecho, retomando a (Deleuze, 1990), allí donde la sociedad disciplinaria forjaba moldes fijos, distintos, la sociedad de control funciona con las redes flexibles, modulables, “como un molde auto-deformante que cambia continuamente, de un instante a otro, o como un tamiz en el que las mallas cambian de un punto a otro”, el afirma que “los túneles estructurales del topo son reemplazados por las ondulaciones infinitas de la serpiente”, para referirse al tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control.

Ambos momentos, son articulados mediante las normas que se encargan de legitimar ciertos comportamientos.

Detengámonos un poco en lo que se entiende por *simulacro*. Un simulacro se basa en un funcionamiento psicosocial caracterizado por una concepción narcisista de la propia subjetividad y una negación radical de los límites, fruto del contexto socio-histórico en el que nos encontramos.

Se intentará dilucidar, al menos en parte, la relación entre el control como tecnología de poder y el simulacro como dispositivo hegemónico de subjetivación en el contexto actual.

Si nos situamos a finales de los años 90, debemos recordar como los discursos académicos que se producían en ese momento estaban totalmente empapados de las reacciones enardecidas que había suscitado la implantación de Internet en la vida cotidiana, y en ellos una de las principales cuestiones a debatir era el peligro de la disolución de lo privado en lo público, mediante el gran panóptico que suponía Internet: se trataba del miedo a la desaparición de la privacidad. Parece que lo que constituye actualmente un gran mecanismo de poder es el sinóptico, donde en lugar de unos pocos mirando a muchos, como sucedía en el panóptico, tenemos a muchos mirando a unos pocos (Bauman, 2001). Y el sinóptico no funciona mediante la vigilancia sino mediante la seducción, seducción que nos lleva a adquirir unas determinadas formas de comportamiento en consonancia con la sociedad de mercado. (Bauman, 2001), nos describe como en las sociedades disciplinarias unos pocos, además invisibles, pueden mirar a muchos y lo propio de las sociedades de control, está representado en que el principal fin de los individuos es el consumo.

Se crea lo privado desde la potestad y fuerza invasiva de otros, de lo cual hay diversos ejemplos: medios de comunicación centrados en “*realitys*”, concursos que exigen abrir la interioridad de los participantes, eventos que se constituyen en mecanismos que generan normas de comportamiento, que nos proporcionan información sobre lo que es importante y lo que no socialmente, y sobre todo, que nos muestran, construyen y reducen el ámbito privado a la gestión de impresiones y al simulacro: es placer inmediato³.

Una segunda tensión está representada en la ambigüedad que nace entre la necesidad de certezas y las urgencias de alzar-se como ser humano con pretensiones de autonomía, asuntos duales, etéreos, presentes en las comprensiones como:

- Articulación social del propio mundo.

La co-implicación con el otro y lo otro en posibilidad creadora de elaboración colectiva, puede entenderse como una vía para la comprensión relacional de lo que sucede.

Hablar con toda veracidad acerca del mundo puede ser una tarea increíblemente rara y arriesgada para una mente solitaria inmersa en el lenguaje, pero es una práctica muy común para las sociedades densamente vascularizadas y compuestas por cuerpos, instrumentos, personal científico e instituciones. Hablamos con veracidad porque el propio mundo está articulado, y no al revés.⁴

- Buscar el espacio en el que las ciencias puedan desarrollarse sin verse secuestradas. Este espacio a que alude Latour representa la posibilidad que se reemplacen las preguntas tradicionales de cada campo disciplinar por problemas de conocimiento que exigen un abordaje inter y transdisciplinar.

- Construir y desarrollar el colectivo que ensamble a humanos y no humanos⁵.

El deseo de retorno a la naturaleza depende del deseo de huida de la naturaleza, como la naturaleza a la que uno anhela retornar es sobre todo un objeto de deseo más que un ‘ahí fuera’ indeterminado al que uno está infelizmente condenado, tiene que haber sido delineada culturalmente y dotada de valor, al respecto argumenta Yi-Fu Tuan (2003) “hacia lo que deseamos escapar no es la ‘naturaleza’, sino un concepto idealizado de la misma, y ese concepto necesariamente tiene que ser un producto de la experiencia y de la historia del hombre: su cultura.”; o en palabras de Castell, “vivimos ya en un mundo puramente social, en el que la naturaleza es uno de los mayores inventos culturales”.

- Intentar no tener amo.

Históricamente se ha pasado del Dios creador a la naturaleza sin Dios, de ahí al *homo faber* y más tarde a las estructuras que enmarcan y gobiernan nuestra acción, a los ámbitos discursivos que nos hacen hablar, pero aún no hemos intentado no tener amo en absoluto. ¿Por qué sustituimos siempre a un amo por otro? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene el reto de intentar no tener amo?

El hecho de que también la religión haya sido utilizada por los modernos como un aceite con el que lubricar su máquina de guerra política, el hecho de que la teología se haya deshonrado a sí misma al prestarse a desempeñar un papel en el acuerdo moderno unido al hecho de que se haya traicionado a sí misma hasta el punto de hablar de una naturaleza “ahí fuera”, de un alma “ahí dentro” y de una sociedad “ahí abajo”, es algo que se convertirá en motivo de asombro para las próximas generaciones (Latour, 2001).

Con tal bagaje, Latour, desde el plano de la sociología del conocimiento, no parece tener dudas de que, merced al movimiento hacia delante de la flecha del tiempo, en el futuro se podrán hacer las cosas mejor⁶ que en la modernidad. Existe un futuro, que difiere del pasado, pero que conserva su convocatoria, en tiempo presente a “millones y a miles de millones de personas, por supuesto, pero también miles de millones de animales, de estrellas, de priones, de vacas, de robots, de procesadores informáticos y de unidades elementales de información”⁷.

Cuestionamientos como: ¿Qué es el afuera y qué es el adentro? ¿Qué es lo público y que es lo privado hoy? ¿qué sucede en subjetividad? ¿Qué es imaginado? ¿Qué es propio y qué es de otros?, llevan a la tensión por la *individuación / socialización*. Desde Berger y Luckman (1967) y su construcción social de la realidad, quienes se inspiraron en los planteamientos de G.H. Mead (Mead, 1934/1962) y la fenomenología de Alfred Schutz (Schutz, 1932/1967), se plantea la idea según la cual, es en las interacciones sociales prácticas donde los individuos se socializan interiorizando los significados, símbolos y pautas de acción social. La socialización, tiene su punto de partida en la inducción que, desde su niñez, sufre un individuo por parte de otros a la internalización (o absorción) de la realidad social en la que nace y vive.

Es decir, un individuo “asume” como propios los significados que asumen esos otros que le preceden, que viven, que ya están socializados en dicho mundo y que terminan siendo significativos para el primero (padres, maestros, tutores). Mediante este proceso socializador, el sujeto

logra una interpretación y aprehensión particular del mundo, compartida de manera recíproca con los otros. Solo con esa condición inicial se hace posible que un sujeto pueda ser reconocido como miembro de una sociedad y pueda, si es posible, interpretar y re-crear el mundo en donde vive (Berger y Lukman, 1967).

Para Berger y Lukman, la socialización secundaria en las sociedades actuales propicia separaciones entre diversos segmentos o fracciones de realidad propias de las distintas situaciones contextuales en las que se vive. Dada la pluralidad de opciones identificatorias en las sociedades urbanas, las posibilidades de dispersión aumentan y se dificultan a la vez las garantías de “adherencia” o grado de compromiso a una sola y única forma de realidad.

En estas grupalidades llenas de mundos plurales, se dificultan los aprendizajes hiper-especializados, tales como las profesiones de dedicación exclusiva como el ser músico o deportista de alto rendimiento. Cuanto más minuciosa o exigente deba ser la internalización de un conocimiento en la socialización secundaria, mayores serán los requerimientos de identificación; y con ello más sofisticados deben ser los recursos o las técnicas para producir dichos aprendizajes o adiestramientos. Ser cura o músico se hace más difícil en una sociedad donde la entretención y el consumo marcan la pauta (Berger y Luckman, 1967).

Para iniciar la costura

Cada vez más se hace necesario, para los agentes socializadores, por ejemplo, desplegar recursos pedagógicos que permitan a sus estudiantes volver altamente significativos y motivadores los aprendizajes de la socialización secundaria y al aprendiz se le exige una intensificación del compromiso identificatorio con la nueva realidad que pretende internalizar. Esto exige, por ejemplo, construir una “continuidad” entre la realidad establecida por los aprendizajes y saberes de la socialización primaria con la realidad de los nuevos aprendizajes y saberes de la socialización secundaria, al extremo incluso de producir una transformación real de la anterior realidad y una inmersión en la nueva, para que esta forme parte de su vida entera. Igual intensificación identificatoria se produce en la medida del aumento de las jerarquías (Berger y Luckman, 1967).

Dado que son los “otros” los que garantizan la identidad, es la objetividad social construida por una comunidad, la que permite confirmar las auto-identificaciones que tiene de sí un individuo. Cuando existen desacuerdos entre los grupos, los sujetos pueden entrar en incoherencias de identidad, sobre todo en sociedades móviles y con roles demasiado diferenciados (Goffman, 1959).

Poder aproximarse a las configuraciones subjetivas de quienes transitan en la educación superior puede permitir una comprensión cercana de sus devenires y tal vez, el reconocimiento de elementos individuales y colectivos que permitan identificar elementos constitutivos de lo pedagógico que, imbricados en las necesidades y búsquedas de la conformación de sujetos sociales, amplíen la mirada sobre el “hacer docencia”, su subjetividad y subjetivación.

De alguna manera, la apuesta metódica podría pensarse a partir de los textos sociales, los cuales pueden entenderse como objetivación de las prácticas de los sujetos, es decir representan su subjetividad, sin que aún se conteste la pregunta ¿Dónde está lo subjetivo más allá de lo que lo representa?

Notas

1. Esta “nueva economía” se caracteriza porque añade valor, genera productividad y consigue competitividad esencialmente sobre la base de información y de conocimiento.
2. Publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* No. 19 (enero-abril de 1999).
3. Y es que los medios de comunicación de masas han sido sin duda de gran impacto en la subjetivación de lo individual y lo colectivo en nuestro contexto histórico, cultural y social... Para entender el alcance del sinóptico en el momento actual, basta con formularnos la siguiente pregunta: ¿no es cierto que todos deseamos ser protagonistas de nuestra vida? ¿No queremos todos tener acceso a estas experiencias prácticamente inmediatas de placer y éxito, aunque tengamos también que esforzarnos para conseguir lo que queremos? Quizás, más que encontrar respuestas para estas preguntas, tendríamos que pensar en sus condiciones de posibilidad, y reflexionar sobre por qué es tan habitual en nosotros desear placer y tener a la vez una concepción del esfuerzo a largo plazo como imprescindible para conseguir algo... ¿de dónde surge esta contradicción?
4. *Ibid.*
5. Latour entiende lo “no humano” como los objetos distintos al ser humano, fundamentalmente lo tecnológico.
6. Será más pertinente, decir “distintas”.
7. Y amplía Latour: “Las únicas características que seguían haciendo que el tiempo se moviera hacia adelante en la modernidad y que la dejaron suspendida en el posmodernismo eran las definiciones de objeto, de sujeto y de política, definiciones que ahora han sido reorganizadas”.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. y. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bentham, J. (1989). *El Panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- Berger, P. y. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruno, L. (2011). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa. Recensión.
- Castell, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1990). Postcritum de las sociedades de control. (Traducción, Ed.) *Autre Journal* (1), 20-35.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Garzon, O. (2011). Protocolos Seminario doctoral “Educación, subjetividad y estéticas: una mirada investigativa”. Protocolo, Cali.
- Ginsburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Análisis estructural. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harper Colophon. Nueva York: Harper Colophon.

- González, J. D. (2006). *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación al génesis de la juventud en la Ciudad de Cali*. Fundación Ciudad Abierta.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2003). *Lucha, acontecimiento, media*. Roma.
- M, C. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Russi, I. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior programa Nacional Icfes*. Bogotá: Icfes.
- S, G. (2006). *Teorías sin disciplina*. La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización. *Teorías en debate*. Bogotá.

Summary: The expressions of subjectivity of teachers in higher education, their pathways and implications and the possibility to start a methodical thought of subjectivity are the two basic elements that cross this article. It was decided to do a first point that is dedicated to presenting a characterization of teaching in higher education to incorporate elements to address several questions: how poses a teaching profession in a knowledge society?, What is the role of the teacher? , how do you express the subjectivity of the teacher in this kind of context?, how profession, and subjectivity talks in the university teacher?

The second point raises questions about the ability to understand the subjectivity from its focus on subjectivity and dialogue with intangible products from which teaching exercise is fed: this discussion is approached from two strains: simulation as subjection device to identify that is an important and symbolic type of management that impact the society of producers. The second strain approaches the ambiguity that arises between the need for certainty and the emergency to arise as a human being with claims of autonomy, dual cases, ethereal and present understandings that represent on one hand, the assumed urgency as subject involved and on the other hand, the exploration of a topic that although not new, if has been constituted in a permanent question in time. Thus, these initial notes open a wedge alternative for self- thinking subjectivity in contemporary and specifically on the stage of "doing teaching".

Key words: evidence - subjectivity - teaching.

Resumo: As expressões de subjetividade dos docentes em educação superior, seus trajetos e implicâncias e a possibilidade de começar a pensar-se uma metódica da subjetividade são os dois elementos substanciais que atravessam este artigo. Decide-se para isso, uma primeira nota que se dedica a apresentar uma caracterização do fazer docência em Educação Superior incorporando elementos para abordar diversos questionamentos: ¿como se planeia uma profissão docente numa sociedade do conhecimento? ¿qual é o lugar do professor? ¿Como se expressa a

subjetividade do professor num contexto com estas características? ¿como dialoga a profissão, o ofício e a subjetividade num professor universitário?

A segunda nota põe em discussão a possibilidade de compreender a subjetividade desde sua aposta por a subjetivação e em diálogo com os produtos imateriais –dos quais se nutre o exercício de docência–: esta discussão se aborda desde duas tensões: a primeira se pergunta pelo funcionamento do simulacro como dispositivo de subjetivação, para identificar que constitui uma importante forma de manejo simbólico e que impactam tanto à sociedade de produtores; e a segunda tensão aborda a ambigüidade que nasce entre a necessidade de certezas e as urgências de alçar-se como ser humano com pretensões de autonomia, assuntos duais, etéreos, presentes nas compreensões como que representam de um lado a urgência de assumir-se como sujeito implicado e, do outro lado, a exploração de um tema que a pesar de não ser novo, sim se foi constituindo uma pergunta permanente no tempo.

Assim, estas notas iniciais abrem uma brecha alternativa de pensar-nos a subjetividade em contemporaneidade e especificamente no cenário do “fazer docência”

Palavras chave: docência - indícios - subjetividade.
