



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

**REFORMAS EDUCATIVAS Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN DE DOCENTES  
UNIVERSITARIOS. CASO UNIVERSIDAD DE LA SALLE DE BOGOTÁ**

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación

Autor

Javier Ricardo Salcedo Casallas



**REFORMAS EDUCATIVAS Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN DE DOCENTES  
UNIVERSITARIOS. CASO UNIVERSIDAD DE LA SALLE DE BOGOTÁ**

**Tesis para acceder al título de Doctor en Educación**

Autor: Javier Ricardo Salcedo Casallas

Directora: Dra. María Cristina Martínez Pineda

Co-directora: Dra. Rocío Rueda Ortiz

Énfasis Educación, Cultura y Desarrollo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C.

2017

DEDICATORIA

A mi padre y madre, por su formación espiritual y amor familiar

A mi esposa e hijos, por su apoyo y especial compañía

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional

A las profesoras directoras de esta investigación

Nota de aceptación

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado


---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, D.C. 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de líderes</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 15	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis doctoral
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Reformas Educativas y Modos de Subjetivación de Docentes Universitarios. Caso Universidad de La Salle de Bogotá.
<b>Autor(es)</b>	Salcedo Casallas, Javier Ricardo
<b>Director</b>	María Cristina Martínez Pineda – Codirectora Rocío Rueda Ortiz
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 394 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	REFORMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, MODOS DE SUBJETIVACIÓN, DOCENTE UNIVERSITARIO, ALMA ADMINISTRATIVA, ESPÍRITU DOCENTE.

<b>2. Descripción</b>
<p>La tesis doctoral gira en torno al análisis de los modos de subjetivación de docentes universitarios que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia (1990-2015), y se realiza como requisito para obtener el título de doctor en educación. Se proponen cuatro capítulos: el primero, sobre referentes generales de la investigación; el segundo y el tercero, centrados en los marcos de referencia, teórico y metodológico; y un cuarto, de hallazgos y análisis. Finalmente se presentan conclusiones y proyecciones. En la investigación participaron veinte docentes universitarios pertenecientes a tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Economía y Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Abal, P. (2007). <i>Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau</i>. Recuperado de <a href="http://www.revistakairos.org">http://www.revistakairos.org</a>.</p> <p>Aboites, H. (2009). Derecho a la Educación y Libre Comercio: Las Múltiples Caras de una Confrontación. En Pablo, G., Gaudencio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). <i>Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina</i>. Rosario, Argentina:</p>

- Homo Sapiens Ediciones.
- Arbaizar, B. (2002). El Genio Maligno en Descartes y la Reiteración Moderna de la Metafísica. *Revista de Filosofía*, 1, pp. 223-248.
- Arendt, H. (1996). La Condición Humana. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Arendt, H. (1997). Qué es la Política. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Fundamentos en Humanidades*. 3(2), pp. 9-26.
- Arteaga, E. (2005). El Carisma en la Biblia. En Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Carisma Lasaliano. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Arias, A. (2006). *La Rendición de Cuentas en las Universidades*.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bernasconi, A. (2012). Gestión del Cuerpo Académico en un Contexto de Mercado: el Caso de Chile. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México, México D.F.: Plaza y Valdés.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., y Musselin, C. (2012). La Nueva Gestión Pública, la Gobernanza en Red y la Universidad como Organización Profesional Cambiante. En Kehm, B. (2012). *Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante?* En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Blondeau, O., Dyer, N., Vercellone, C., et. al. (2004). *Capitalismo Cognitivo, Propiedad Intelectual y Creación Colectiva*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Botana, A. (2005). El Carisma: Ámbito Semántico. En *El Carisma Lasaliano*. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Botana, A. (s.f.). *Asociación Lasaliana: El Relato Continúa*. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por Hacer*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. México D.F., México: Ediciones Coyoacán S.A.
- Castoriadis, C. (1988a). Poder, Política y Autonomía. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1988b). Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto II. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina. (La Tensión entre los Paradigmas de Tipo A y el Tipo B)*. Recuperado de

- <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la Invención del Otro. En Santiago, G., y Ramón, G. (Comp.). *El Giro Decolonial. Diversiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2013). La Educación como antropotécnica. En Nancy, M., Paulo, M., Carlos, P., Diana, P., Ruth, C., Marín, D., (2013). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. En Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Cisterna, R. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Concilio Ecueménico Vaticano II. (1965). *Constitución Pastoral. Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia y el Mundo de Hoy*. Roma, Italia: Vaticano.
- Congreso de la República-Gobierno Nacional. (2014). Ley 1740 De 2014, por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67, los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Congreso de la República-Gobierno Nacional. (1992). Ley 30 De 1992, por la cual por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2012). Concepto del CNA. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevas, H. (1993). *Introducción a la Economía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cummings, W. (2012). Estrategias de Fortalecimiento de Capacidades y Profesión Académica: Aproximaciones de Asia del Este. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- De Certeau, M. (2007). *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México D.F., México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- De Certeau, M. (2006). *La Invención de lo Cotidiano. 2 Habitar, Cocinar*. México D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- De La Salle, J. (2008). Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Recuperado de [http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/institucionales/fsc\\_regla.pdf](http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/institucionales/fsc_regla.pdf)
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre Sociedades de Control en Deleuze, G. (Comp.).

- Conversaciones 1872-1990*. Valencia: España, Pre-textos.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. París, Francia: Les Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y Subjetividad*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1993). ¿Qué es la Filosofía? En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delgado, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En: Salcedo, J. (2012, 25 de septiembre). La Forma Neoliberal del Capital Humano y sus Efectos en el Derecho a la Educación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 61, pp. 113 – 138.
- Derrida, J. (2002). *Inconditionnalité ou Souveraineté. L'Université aux Frontieres de l'Europe*. Atenas, Grecia: Editions Patakis.
- Derrida, J. (2009). Sobre el don. Una discusión entre Jacques Derrida Jean-Luc Marion en Daniel B. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase?* Buenos Aires: Argentina, Antropofagia.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D.F., México: Siglo XXI: CLACSO.
- De Sousa, B. (1998). *De la Mano de Alicia. Lo Social y lo Político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores-Ediciones Uniandes.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Descartes, R. (2009). *Meditaciones metafísicas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias. (2015). Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico, de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS.
- Díaz, J., Jiménez, J., Turriago., (2005). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la Coyuntura Histórica de Finales del Siglo XXI y comienzos del siglo XX en Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 47, pp. 75-88.
- Díaz, O. (2011, agosto 31). Las Competencias en la Educación Superior: Estrategia Biopolítica y Afinamiento del Carácter Performativo del Conocimiento. *Revista Praxis y Saber*, 2(4), pp. 15-44.
- Distrito Lasallista de Bogotá. (2016). Etapas de Formación. Recuperado de <http://www.lasalle.org.co/hermanos/etapas-de-formacion/>
- Dye, T. (1978). *Understanding public policy*. En Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En César, T. (Comp.). *Los Objetos de Estudio de la Política Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libro Digital EPUB.
- Elias, N. (2010). *Sobre el Tiempo*. Buenos Aires: Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En César, T. (Comp.). *Los Objetos de Estudio de la Política Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libro Digital EPUB.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los Conceptos de Política, Políticas Públicas y Política

- Educacional. Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17(8), pp. 1-13.
- Feldfeber, M. (2009). Educación “¿venta?” Tratados de Libre Comercio y Políticas Educativas en América Latina. En Pablo, G., Gaudencio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández, N., y Marquina, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández, N. (2012). La Profesión Académica en América Latina. Situación y Perspectivas. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2012). El Pilotaje de los Sistemas de Educación Superior: una Visión desde la Perspectiva de la Gestión Pública. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Floréz, J. (2007). Lectura no Eurocéntrica de los Movimientos Sociales Latinoamericanos. Las Claves Analíticas del Proyecto de Modernidad/Colonialidad. En Castro-Gómez, S. (2007). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Foucault, M. (2006a). *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El Gobierno de sí y de los Otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Madrid: España, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Foucault, M. (1982). El Sujeto y el Poder. En Hubert, D y Paul, R. (Comp.). *Michel Foucault, un parcours philosophique: au-dela de l’objectivité et de la subjectivité*. París: Francia, Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. París: Francia, Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *La Verdad y las Formas de Jurídicas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2001). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Franco, R., y Lanzaro, J. (2006). *Políticas y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Naciones Unidas.
- Freeman, A. (2004). Ethical Leadership and Creating Value for Stakeholder. En Robert A. Peterson y O.C. Ferrell (Eds.), *Business Ethics* (pp. 82 – 97). London: M.E. Sharpe, Armonk, NY.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y Capitalismo Cognitivo. Hacia un Nuevo Paradigma de Acumulación*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Barchies, F., Bousque, M., Edu-Factory., et. al. *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el*

- mercado global del saber*. Madrid: España, Traficantes de Sueños.
- García, L. (2015). *Administración y Gestión de la Educación. La Configuración del Campo de Estudio*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Quilmes.
- García, I. (2007, mayo). La Nueva Gestión Pública: Evolución y Tendencias. En *Revista Presupuesto y Gasto Público*, 47, pp. 37-64.
- Gil, M., Galaz, J., Padilla, L., Sevilla, L., et. al. (2012). La Profesión Académica en México: Continuidad, Cambio y Renovación. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Godar, R., Cabanes, R. (1996). *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones sobre dinámica social. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gómez, C. (2010). La Responsabilidad Social de la Universidad Lasallista: Elementos para la Reflexión y el Debate. *Revista de la Universidad de La Salle*, 51, pp. 15-53.
- González, F. (2012). La Subjetividad y su Significación para el Estudio de los Procesos Políticos: Sujeto, Sociedad y Política. En Claudia, P., Álvaro, D., y Pablo, V. Comp. *Subjetividades Políticas: Desafíos y Debates Latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital de Colombia.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Guerrero, O. (1997). *Principios de la Administración Pública*. Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.
- Grass, P. (2005). El Carisma en la Iglesia. En Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2005). *El Carisma Lasaliano*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2002). *Caminar Hacia 2006: Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2005). *El Carisma Lasaliano*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hinkelammert, F. (2005). *El Sujeto y la Ley. El Retorno del Sujeto Reprimido*. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Ibn, B. (2007). *Libro Sobre el Alma. Kitāb al-nafs*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Institute of Development Studies. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. Recuperado de <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/2989>
- Inclán, E., y Díaz, A. (2000). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Juan Pablo II. (1990). *Sobre las Universidades Católicas*. Recuperado de [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)
- Kehm, B. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Laguado, A., y Cao, H. (2015). Una Administración Pública para las Sociedades Posneoliberales en América Latina. (2003-2013). En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 4, pp. 60-68.
- Lazzarato, M. (2003). Lucha, Acontecimiento, media. Recuperado de [eicp.net/transversal/1003/Lazzarato/es](http://eicp.net/transversal/1003/Lazzarato/es)

- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Lazzarato, M. (2006a). *Por una Política Menor. Acontecimiento y Política en las Sociedades de Control*. Madrid: España, Traficantes de Sueños.
- Lazzarato, M. (2006b). La Máquina. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es>
- Lazzarato, M. (2008). Biopolítica/Bioeconomía. Recuperado de [https://lineafuga.files.wordpress.com/2010/08/lazzarato\\_biopolitica1.pdf](https://lineafuga.files.wordpress.com/2010/08/lazzarato_biopolitica1.pdf)
- Lazzarato, M., y Negri, A. (2001). *Trabajo Inmaterial. Formas de Vida y Producción de Subjetividad*. Río de Janeiro, Brasil: PP&A Editora.
- Lazzarato, N. (2007). Las Técnicas de Gobierno. En Mauricio, L. (2007). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-IESCO.
- Lazzarato, N. (2007a). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-IESCO.
- Lazzarato, M. (2013). *Gobernar a través de La Deuda. Tecnologías de Poder del Capitalismo Neoliberal*. Madrid, España: Amorrortu editores.
- Leal, M., Robin, S., y Maidana, M. (2012). La Tensión entre Docencia e Investigación en los Académicos Argentinos. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Lechner, N. (2002). *Las Sombras del Mañana: la Dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechuga, G. (2008). *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Leher, R. (2009). *Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil*. En: Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., y otro. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, CLACSO coediciones.
- León, S. (2013). Introducción. En Montoya, M., Vélez de la Calle, C., y Viafara, H. (2013). *Las Políticas Públicas en Educación Superior en Colombia. 1992-2010. Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales*. Cali, Colombia: Editorial Boaventuriana.
- Levinas, E. (1987). *De Otro Modo que Ser, o Más Allá de la Esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La Subjetividad en la Era de la Fluidéz*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Londoño, M., Vélez de la Calle, C., y Viafara, H. (2013). *Las Políticas Públicas en Educación Superior en Colombia*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- López, F. (2009). La Universidad Latinoamericana y los Procesos de Internacionalización: las Estrategias de Financiamiento. En Pablo, G., Gaudêncio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- López, N. (2007). *Las Nuevas Leyes de Educación en América Latina: Una Lectura a la Luz del Panorama Social de la Región*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de

- Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- López, F. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610932>
- Maaseen, P. (2012). Cambios en la Configuración de la Gobernanza. Una Interpretación de la Introducción de Nuevas Estructuras de Gestión en la Educación Superior. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estéticas e Identidades Sociales. Prosaica II*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Martínez, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Martínez, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A. (Noviembre de 2007). Sobre el Maestro Investigador. En IDEP (Coordinador), Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía, Bogotá, Colombia.
- Martínez, A. y Orozco, J. (2015, enero 21). El Aprendizaje y la Empresa en la Universidad que Viene. En Revista Interuniversitaria-Historia de la Educación, 34, pp. 153-168.
- Martínez, A. (2002). Universidad y Verdad. Prólogo. En Vélez, C., Antonio, A. y Alberto, M. (Coord.). *Universidad y Verdad*. Medellín, Colombia: Anthropos.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. y Valera, F. (1984). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Millas, J. (1962). *El Desafío Espiritual de la Sociedad de Masas*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- Mouffe, C. y Laclau, E. (2004) Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia. En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mouffe, C. (2011). *En Torno a lo Político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Negri, A. y Hardt, M. (2005) *Multitud*. En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Noguera, C. (2010, septiembre). Gubernamentalidad Neoliberal: Implicaciones para la Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), pp. 213-235.
- Noguera, C. (2013). Educar es gobernar. En Ruth, C., Sylvio de Sousa, G., Silvia, M., et. al. (Comp.) *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- Ochoa, M. (2013). *Lineamientos para la Selección y Evaluación de Docentes y Estudiantes y el Desarrollo Docente*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Olsen, J. (2012). La Dinámica Institucional de la Universidad Europea. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Olive, L. (2009). Por una Auténtica Interculturalidad Basada en el Reconocimiento de la Pluralidad Epistemológica. En León, O., Boaventura, D., Cecilia, S., Luis, A., et. al., (Comp.). *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili. (Com.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Owen, G. (2014). Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen52.pdf>
- Palermo, Z. (2002). *Políticas de mercado/Políticas académicas. Crisis y desafíos en la periferia*. En: Walsh, C., Schwy, F., y Castro, S. (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala Ediciones.
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México D.F., México: FLACSO.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Piedrahita, C. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología Política de las Reformas Educativas. El Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación del Profesorado y la Investigación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. En Owen, G. (2014). Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen52.pdf> Salcedo, J. (2013, 17 de noviembre). La “Gubernamentalidad sistémica” en el docente universitario contemporáneo. *Espiral*, 3(2), pp. 71 – 86.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rangel, L. (s.f.). *Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el Proyecto Político Conservador 1948 – 1958*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rahrf/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Rico de Sotelo, C. (2006). *Relecturas de Michel de Certeau*. México: Universidad Católica de Uruguay.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México, México D.F.: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. Revista *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Ricoeur, P. (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores. Ríos, M. (2009). *De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el*

- desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. Estudios de historia moderna y contemporánea de México.* No. 37, enero-junio, p 97 – 137.
- Rodríguez, M. (2009). *Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel De Certeau.* En: Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires, Universidad Nacional del General San Martín. Año 2, No. 5.
- Roth, A-N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación.* Bogotá: Ediciones Aurora.
- Saforcada, R. (2009). Alambrando el Bien Común: Conocimiento, Educación y Derechos Sociales en los Procesos de Privatización y Mercantilización de las Últimas Décadas. En Pablo, G., Gaudêncio, F., Roberto, L., y Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sánchez, J. (2001). *Gestión Pública y Governance.* México, México D.F.: Instituto de Administración Pública del Estado de México.
- Salcedo, J. (2013, 10 de enero). La Forma Neoliberal y sus Efectos en el Derecho a la Educación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 61, pp. 113 – 138.
- Schneider, J-L. (2005). *Descubrir, vivir, compartir el Don de Dios. Estudio en torno a la Historia del Carisma Lasaliano en los Orígenes.* En Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Carisma Lasaliano. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Shield, T. (2003). *Prioridad a los Pobres. Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos.* Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Sibilia, P. (2010). *El Hombre Postorgánico. Cuerpo, Subjetividad y Tecnologías Digitales.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sirat, M. (2012). Académicos Malayos: ¿Quiénes Son y por qué Luchan? En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de Cambiar tu Vida. Sobre Antropotécnica.* Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Suasnábar, C. (2012). La Profesión Académica en América Latina: Chile y Venezuela. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Tassin, E. (2012). De la Subjetivación Política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arent/Deleuze. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/780/view.php>
- Torres, C., Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo.* En: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación. (2006). Primer Semestre, No. 50. Bogotá, Colombia.
- Tri Nguyen, F. (2007). *La Identidad de las Universidades Lasalianas en el Siglo XXI: Documentos de Investigación Analítica.* Roma, Italia: Casa Generalicia.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015.* Santiago, Chile: Oficina de Educación para América Latina y

el Caribe.

Universidad de La Salle. (1993). *La Salle y su Compromiso como Universidad Católica. Discurso de posesión del nuevo rector de la Universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (1996). *Educación para Pensar, Decidir y Servir*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (1999). *La Dignidad y la Calidad de Vida*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2002). *Lineamientos para un Modelo de Acreditación. Descripción Analítica del Modelo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2002a). *Autoevaluación de Programas Académicos*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2003). *Sugerencias y Propuestas. Hermano Juan Vargas Muñoz, f.s.c. Ex Rector de la Universidad de La Salle*. Colección Documentos Institucionales No. 17. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (1994). *Proyección y Fecundidad del Pensamiento Pedagógico Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (s.f.). *La Universidad de La Salle: 50 Años Comprometida con la Formación Docente*. Recuperado de <http://www.lasalle.edu.co/>

Universidad de La Salle. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle, (2011a). *Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos. (Técnico y Tecnológico, Especialización, Maestría y Doctorado)*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle, (2011b). *Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular (SEDEC)*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2013a). *Reglamento del Profesorado*. Acuerdo del Consejo Superior No. 003 de julio de 2013. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2013b). *Acuerdo No. 002 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2006). *Estatuto Orgánico*. Acuerdo del Consejo Directivo No. 005 de abril 6 del 2006. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2007). *Desarrollos Normativos del Reglamento del Profesorado*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2007a). *Acuerdo No. 007 de 2007*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2008a). *Acuerdo No. 008 de 2008. Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2008b). *Discurso de Posesión del Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo, como Rector de la Universidad de La Salle para el Periodo Estatutario de 2008-2010*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Universidad de La Salle. (2013b). *Acuerdo No. 008 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de

- La Salle.
- Universidad de La Salle. (2013c). *Acuerdo No. 007 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2014b). *Acuerdo No. 023 de 2014*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (s.f.). *Hitos 6. Crónica de un Camino. Redimensión Curricular Permanente*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2015). *Plan Institucional de Desarrollo (PID), 2015-2010*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Vélez de la Calle, C., Arellano, Martínez, A. (2002). *Universidad y Verdad*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Vicerrectoría Académica. (1990). *El Modelo Formativo de la Universidad de La Salle. Librillo No. 2*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1997). *Espiritualidad del Educador Hoy. Librillo No. 13*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2002). *Autoevaluación de Programas Académicos. Librillo No. 16*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Documentos Institucionales. No. 37*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1991). *Formación ética, desarrollo profesional y compromiso con la realidad. Librillo 5*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1999). *La Dignidad y la Calidad de Vida. Librillo No. 4*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2002). *Lineamientos para un Modelo de Acreditación. Descripción Analítica del Modelo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (s.f.). *Hitos 4. Reinventar la Vida Académica*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2012). *Hitos 14. Repensar la Academia Universitaria Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. (s.f.). *Sistema de Evaluación en Investigación de Profesores de la Universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Virno, P. (2003a). *Gramática de la Multitud. Para un Análisis de las Formas de Vida Contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Virno, P. (2003b). *Virtuosismo y Revolución, la Acción Política en la Era del Desencanto*. Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistema Mundo: una Introducción*. México, México D.F., Siglo XXI.
- Weymann, A., Martens, K., Rusconi, A., y Leuze, K. (2012). Las Organizaciones Internacionales, los Mercados y el Estado-Nación en la Gobernanza de la Educación. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Willianson, O. (1996). *The mechanisms of governance*. Oxford y Nueva York: Orford University

Press.

Zemelman, H. (2003). *Los Horizontes de la Razón II. Historia y Necesidad de Utopía*. Barcelona, España: Anthropos Editorial

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. En María, C. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Zemelman, H. (1989). *De la Historia a la Política*. En María, C. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Zemelman, H. (2006). *Pensar La Sociedad y a Los Sujetos Sociales*. En: *Revista Colombiana de Educación*, 50, pp. 14-33.

#### 4. Contenidos

Marco teórico: considera a la universidad como uno de los campos de acción institucionalizados a través del cual se hace posible que la educación superior se convierta en un servicio público cultural para el Estado colombiano (Congreso de la República, 1992); campo e institución de la educación superior en el que confluyen dos tipos de relaciones de poder o de acciones sobre acciones posibles: las instituidas y las instituyentes.

El estudio de los modos de subjetivación docente universitario se realiza desde la perspectiva de la filosofía de la diferencia y el pensamiento menor de Lazzarato (2007). Y en de Certeau (2007) se descubren como tácticas del débil porque no se posee un lugar propio más que el del otro en donde actúa para mantenerse a distancia, o en posición de alerta o de previsión ante el espacio controlado.

La perspectiva epistémica citada, se aparta de otras formas epistemológicas de la subjetivación centradas en modelos de comunicación que prevén lo imprevisible a través de modelos de representación o máquinas de expresión como la gubernamentalidad de la Nueva Gestión Pública –NGP-.

Hipótesis: como hipótesis transversal se plantea que las acciones instituidas construyen las regulaciones y controles institucionales para conducir, disciplinar y programar las “maneras de hacer” docencia, investigación y extensión. En las acciones instituyentes hay luchas cotidianas re-creándose mediante el sentido autopoietico capaz de agenciar maneras de hacer docencia, investigación y extensión de múltiples modos enunciativos o condiciones emergentes de la subjetividad instituyente del docente universitario.

El trabajo investigativo transita por: a) lo caosmático, el caos del que huye la técnica de gubernamentalidad NGP; b) el devenir encarnado, la vida, el hombre encarnado que expande la fuerza de su espíritu encarnado mediante lo vivo del espíritu que son su memoria y conatus; c) la multitud o formas diferentes de sentir el estar juntos para pensar la oportunidad de hacer variar lo uniforme mediante conversaciones que lo metaforizan; d) el pensamiento menor o modos de senti-pensar como multitud; e) la cooperación entre cerebros diferente a la coordinación de éstos –es decir, se desliza en la lógica conjuntista identitaria que programa en un colectivo ideal acciones consensuadas, todo lo contrario, y hace corresponder formas caóticas de su manifestación que actúan sin ponerse de acuerdo, porque son multitud y emergen de formas diversas como fuerzas de oposición circular de afectos varios sobre el lugar del dominio institucionalizado -; f) el uso del tiempo y del espacio kairos que fluyen como modos de subjetivación instituyente diferentes y menores, múltiples y provocadores de camuflaje, a través de las cuales, y como modos de enunciación o actos de habla moleculares, visibilizan su expresividad o la invisibilizan provocando efectos de cambio al imperativo instituido sin transformarlo o reemplazarlo. Todos estos aspectos permiten afirmar la existencia de

condiciones de posibilidad de producciones de subjetivación instituyente en los docentes lasallistas.

### **5. Metodología**

El marco metodológico se centra en una perspectiva cualitativa con enfoque hermenéutico-crítico porque se centra en reconocer no al sujeto sino a las prácticas de subjetivación que instan a comprender los modos de operación o las “maneras de hacer” en este caso, de docencia, investigación y extensión universitarias, como dimensiones subjetivas de la actividad académica encarnada en el docente universitario. El espacio de observación fue la Universidad de La Salle, entidad comprendida como una institución social autónoma que, a partir de la libertad económica que se procura para competir en el “mercado educativo” y al mismo tiempo le impulsa formar modos de desarrollo humano, entra en relación directa con la educación superior a nivel nacional mediante una fuerza instituida regional: la tercera reforma a la educación superior. En la investigación participaron veinte docentes universitarios pertenecientes a tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Economía y Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia y se analizaron 43 documentos institucionales, situados en la página web de esta institución. La investigación se propuso, metodológicamente, hacer posibles vínculos espontáneos considerados en el contexto de la vida cotidiana universitaria. Una de estas vías cualitativas, que hacen pertinente la relación desde la expresividad del docente universitario, son las conversaciones que se tejen bajo la forma de entrevistas semiestructuradas. Estas fueron observadas a la luz de la hermenéutica crítica, la cual hace posible el mantenimiento de la relación subjetiva, esta vez, identificando las diferencias y el pensamiento menor de los veinte docente entrevistados.

### **6. Conclusiones**

Esta investigación asume una versión innovadora para el estudio de la universidad en América Latina a partir de los autores contemporáneos como Lazzarato, Virno y de Certeau cuyas construcciones teóricas, aunque pertenecen a otras latitudes geopolíticas, pueden ser admitidas en un tema como es el de la gubernamentalidad NGP universitaria. Asimismo, ayudan a construir nuevos horizontes críticos sobre el mundo académico y a la comprensión de las “maneras de hacer” docencia, investigación y extensión del docente universitario a nivel latinoamericano.

El contexto de esta investigación fue la tercera reforma a la educación superior, que en Colombia y específicamente en la Universidad de La Salle, se distingue por el aseguramiento de la calidad mediante nootécnicas o dispositivos que controlan la producción académica a través de un sistema de gestión de la calidad introducido en el año 2002 y cuya filosofía proviene del año 1990 bajo la forma de “Modelo Formativo de la Universidad de La Salle” y que corresponde, según Rama (2006), a una “búsqueda de regulación política nacional e internacional”. Lo que se afirma es que este modelo de reforma a la educación superior, corresponde a la masificación e internacionalización, se dedica a gestionar el aprendizaje.

Se muestran las tensiones propias de la vida universitaria cuando se adopta la gubernamentalidad Nueva Gestión Pública universitaria, que no alcanza a reconocer sino las formas como la Universidad trata de apropiarlas para administrar la vida académica. En primer lugar, desde los antecedentes suministrados por Kehm a partir de su ejercicio compilatorio de más de quince investigadores centrados en la nueva gobernanza de los sistemas educativos, denominada Nueva Gestión Pública; y en esta investigación, se da cuenta de cómo esta

gobernanza se crea en la Universidad de La Salle, mediante resoluciones que modifican constantemente acuerdos de consejos directivos, artículos del Estatuto Orgánico, entre otros documentos, como cuadernillos y planes de gobierno universitario, y los cambios al modelo de evaluación docente.

En la Universidad de La Salle, el alma lasallista o control noopolítico de la producción académica, junto a la NGP o gubernamentalidad administrativa, actúa en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, investigativas y de extensión y se capturan en la identidad e itinerarios lasallistas a través del carisma de esta congregación religiosa. Este carisma busca permear el espíritu académico para coordinar junto con la NGP la productividad cognitiva y hacer posible la conversión de todo accionar docente en el carisma de servir.

El ejercicio del poder carismático del alma administrativa NGP se sintetiza en las técnicas anatomopolíticas o técnicas de individuación del poder que hacen posible tratar al cuerpo académico individual o colectivo como máquina de producción: reglamento del profesorado, reglamento de propiedad privada, registro único de profesores y, en las técnicas biopolíticas o técnicas dirigidas a regular la vida como la evaluación del profesorado, discursos rectorales, para maximizar y extraer las fuerzas del docente universitario haciendo de sus “maneras de hacer” docencia, investigación y extensión, prácticas vitales para su seguridad profesional.

En este accionar estratégico del alma administrativa NGP surgen los modos de subjetivación, en primer lugar, comprendida como devenir a partir de la propuesta intelectual de Lazzarato (2006, 2008) sobre el acontecimiento, noción que remite a la condición de “hacer surgir el mundo” a partir de los controles noopolíticos. De esta manera, por modo de subjetivación docente se comprende a las acciones, siempre en movimiento de multiplicidad de acontecimientos que crean mundos posibles, diferentes y menores. Unos modos de subjetivación de consumidor-esfinge, de deslinde, de ubicuidad, de sustituibilidad y de cripsis que usan el tiempo y el espacio kairos para deformar espontánea e imprevisiblemente el tiempo y el espacio kronos.

<b>Elaborado por:</b>	Salcedo Casallas, Javier Ricardo
<b>Revisado por:</b>	Martínez Pineda, María Cristina Rueda Ortiz, Rocío

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	11	2107
--	----	----	------

## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	26
CAPÍTULO I.....	34
1.1. Descripción y antecedentes del problema .....	34
1.1.1. Descripción del problema .....	44
1.1.2. Antecedentes.....	49
1.2. Pregunta problema .....	76
1.2.1. Objetivo general .....	76
1.2.2. Objetivos específicos.....	76
CAPÍTULO II.....	76
MARCO TEÓRICO .....	76
2.1. La gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica.....	77
2.2. Las reformas en educación superior y la Nueva Gestión Pública en el gobierno universitario .....	84
2.2.1. Las reformas educativas y la mercantilización de la universidad .....	84
2.2.2. La Nueva Gestión Pública en la tercera reforma de la educación superior.....	93
2.3. La subjetivación instituyente en las prácticas de la cotidianidad .....	104
2.3.1. La subjetivación en de Certeau .....	116
CAPÍTULO III .....	124
MARCO METODOLÓGICO .....	124
3.1. Enfoque hermenéutico crítico.....	125
3.1.1. <i>Análisis documental</i> .....	129
3.1.2. <i>La entrevista como conversación</i> .....	131
3.2. Muestra intencional .....	136
CAPÍTULO IV. ....	138
HALLAZGOS Y ANÁLISIS .....	138
4.1. Estrategias de la acción dominante.....	139

4.1.1. El espíritu del tiempo en la Universidad de La Salle .....	142
4.1.2. El gobierno de las almas.....	145
4.2. Tácticas de la Acción Dominada.....	219
4.2.1 El Espíritu Docente en la Universidad de La Salle .....	220
4.2.2. Las artes de decir. La sensibilidad del espíritu.....	233
4.2.3. De las prácticas y modos de subjetivación. Las trayectorias .....	259
CONCLUSIONES.....	289
PROYECCIONES .....	306
REFERENCIAS .....	308
Anexos.....	326

## Lista de Tablas

Tabla 1. Fases de la educación superior en América Latina.....	94
Tabla 2. Muestra intencional.....	136
Tabla 3. Tipos de subjetividades instituidas.....	142
Tabla 4. Criterios sobre escritos científicos, artísticos y humanísticos.....	179
Tabla 5. Estrategias del alma administrativa sobre las maneras de hacer docencia, investigación y extensión.....	200
Tabla 6. Procesos de subjetivación instituyente.....	280
Tabla 7. Modos de subjetivación docente universitario.....	297

## Listado de Figuras

	Pág.
Figura 1. Mapa del proceso de las políticas públicas .....	88
Figura 2. La jugada.....	118
Figura 3. Diferencias cualitativas del espacio y del tiempo.....	120
Figura 4. Ciclo estar/hacer/visible/invisible.....	121
Figura 5. Prometeo 1.....	181

## Listado de anexos

	Pág.
Anexo 1. Guión de entrevistas.....	326
Anexo 2. Dos ejemplos de transcripciones de entrevistas.....	328
Anexo 3. Matriz de trayectorias.....	341
Anexo 4. Tabla de estrategias de la acción dominante.....	345
Anexo 5. Normativas de la educación superior colombiana.....	382
Anexo 6. Planes de Desarrollo y las políticas educativas.....	383
Anexo 7. Análisis .....	384
Anexo 8. Trayectorias de las «maneras de hacer».....	386
Anexo 9. Documentos de estudio de la Universidad de La Salle de 1990 a 2015.....	387
Anexo 10. El relato de Juana Maillefer.....	391
Anexo 11. Prometeo 2.....	393
Anexo 12. Prometeo 3.....	393
Anexo 13. Prometeo 4.....	394
Anexo 14. Prometeo 5.....	394

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación gira en torno al análisis de los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia (1990-2015), y se realiza como requisito para obtener el título de doctor en educación. Se proponen cuatro capítulos: el primero, sobre referentes generales de la investigación; el segundo y el tercero, centrados en los marcos de referencia, teórico y metodológico; y un cuarto, de hallazgos y análisis. Finalmente se presentan conclusiones y proyecciones. En la investigación participaron veinte docentes universitarios pertenecientes a tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Economía y Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia.

En el marco teórico se parte por considerar a la universidad como uno de los campos de acción institucionalizados a través del cual se hace posible que la educación superior se convierta en un servicio público cultural para el Estado colombiano (Congreso de la República, 1992, arts. 1, 2, 7 y 16); campo e institución de la educación superior en el cual confluyen dos tipos de relaciones de poder o de acciones sobre acciones posibles: las instituidas y las instituyentes.

Como hipótesis transversal del proyecto se plantea que las acciones instituidas construyen las regulaciones y controles institucionales para conducir, disciplinar y programar las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. En las acciones instituyentes hay luchas cotidianas re-creándose mediante un sentido autopoietico capaz de agenciar maneras de hacer docencia, investigación y extensión de múltiples modos enunciativos o condiciones emergentes de la subjetividad instituyente del docente universitario. La autopoiesis, recogiendo los aportes de Maturana y Varela (1984) presenta tres tipos de órdenes: la biológica, la del sujeto y la social. Esta investigación se acoge al segundo orden ya que permite reconocer cómo el sujeto conserva su autonomía autocreadora a pesar de las perturbaciones del ambiente y al tercer orden porque permite comprender cómo se acopla en red de interacciones los sujetos participantes sin interferir en su autonomía, cooperando en una red de acciones (Mandoki, 2006).

El estudio de los modos de subjetivación docente universitaria se realiza desde la perspectiva de la filosofía de la diferencia y el pensamiento menor de Lazzarato (2007); concentra la atención en la comprensión de los afectos y las oportunidades menores que rivalizan como flujos. Y que en de Certeau (2007) se descubren como tácticas del débil porque no posee un lugar propio más que el del otro en donde actúa para mantenerse a distancia, o en posición de alerta o de previsión ante el espacio controlado.

Los flujos de afectos y oportunidades menores son considerados movimientos espontáneos, diferentes y múltiples o ritornelos enunciativos de sensibilidades, capaces de transformar el trabajo académico en acontecimiento frente a la constante virtualidad de producción inmaterial. Este *ritornello* desplaza —mueve y hace fluir— modos de subjetivación generados en circunstancias vitales creando la oportunidad o forma de revelación táctica que piensa y hace alternancias eruditas ante el poder instituido académico.

La perspectiva epistémica concentrada en el acontecimiento o agenciamiento de creación de posibles, desde la perspectiva de la diferencia y del pensamiento menor, se aparta de otras formas epistemológicas de la subjetivación centradas en modelos de comunicación que prevén lo imprevisible a través de modelos de representación o máquinas de expresión como la gubernamentalidad de la Nueva Gestión Pública —NGP—.

Por ello se reconoce la agencia del ser sujeto, una ontología instituyente, como devenir encarnado, un ser de otro modo de ser, porque es vida que habita lo vivo como existente por medio de lo que fluye entre la vida y lo vivo: lo pre-significante, la expresividad simbólica-corporal animada por fuerzas afectivas que no pasan como formas lingüísticas, sino por el cuerpo vivo. Modos de subjetivación instituyente cuya secuencia inmediata es la subjetividad afectiva, diferente y menor.

El marco metodológico se centró en una perspectiva cualitativa con enfoque hermenéutico-crítico porque se centra en reconocer no al sujeto sino a las prácticas de subjetivación que instan a comprender los modos de operación (de Certeau, 2000) o las «maneras de hacer», en este caso, de docencia, investigación y extensión universitarias, como dimensiones subjetivas de la actividad académica encarnada en el docente universitario, además permite conectar la comprensión de la historia de las prácticas cotidianas a partir de los sujetos re-

conocidos como sujetos históricos. El espacio de observación fue la Universidad de La Salle, entidad comprendida como una institución social autónoma que, a partir de la libertad económica que se procura para competir en el «mercado educativo» y al mismo tiempo le impulsa formar modos de desarrollo humano, entra en relación directa con la educación superior a nivel nacional mediante una fuerza instituida regional: la tercera reforma a la educación superior. Este poder/fuerza instituida que se dedica a aplacar, controlar en acciones a distancia a partir de la intervención pública del Estado en educación superior, vía normativas jurídico/legales, las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los campos de acción de la educación superior, se denomina «reformas educativas».

La singularidad de este pliegue de la universidad con la tercera reforma de la educación superior se constata en la acogida del nuevo discurso de regulación social centrado en la calidad del servicio educativo, no sólo como respuesta a los condicionamientos económicos y políticos sino a una forma de estructuración de la experiencia de los sujetos (Popkewitz, 2000) a través de la cual se explica la generación de políticas públicas y su proceso de implementación, puesto que toda política (*Policy Cycle*) se sustenta en una hipótesis teórica de cambio social, que declara la influencia social, política y económica de la nación que afecta la implementación de decisiones de política gubernamental centradas en la calidad académica, además de las determinaciones dirigidas a América Latina por parte del Banco Mundial durante la década de los años 90.

En este proceso reformista o de regulación social sobre la universidad se encuentran una serie de reorientaciones y/o condiciones del Estado para intervenirla, creando una nueva representación de los problemas de la educación superior situados en la necesidad de “regulación pública, remoralización universitaria y Estado evaluador” (Rama, 2006, p. 144) para instaurar condiciones sociopolíticas de cambio, bajo la forma de políticas públicas. Esta última categoría se desea comprender como una actividad política de la sociedad participante y las instituciones públicas, a través de las cuales, se construye un marco de acción pública para redefinir los problemas citados. La tercera reforma a la educación superior impone cambios a la intervención pública en este servicio público cultural colombiano haciendo que el Estado se vuelva interventor y actor clave en el proceso de

formación de políticas públicas educativas dirigidas a este subsistema de la educación nacional.

En este estado de regulación universitaria, se observa una proliferación de políticas públicas de educación superior que intentan proponerse como prácticas y saberes de calidad que responden al nuevo proceso de regulación de la educación superior sobre la vida de las instituciones privadas y públicas. Para el objeto de la investigación nos centramos en una institución privada, la Universidad de La Salle. En ella, actúa un proceso de intervención de la política pública denominado instrumentación de coordinación cuyo eje es la planificación que sitúa su proceder en las acciones académicas; dicha instrumentalización de la coordinación del Estado en la orientación de la política institucional de la Universidad de La Salle actúa en la gestión universitaria. La acción planificadora sobre lo académico resulta doblemente intervenida, por un lado, desde la política pública y de otro, por el carisma lasallista que da identidad a la universidad y que al igual que el Estado, se pliega a las demandas de la tercera reforma de la educación.

La coordinación de la gestión universitaria lasallista con la política pública y las demandas sociales, políticas, económicas y culturales de la tercera reforma se dan gracias a las relaciones de actualización que procuran tejer los Hermanos de las Escuelas Cristianas de su carisma lasallista. Dicho carisma convive con las acciones públicas (*policy*) a través del principio de autonomía universitaria, en que se legitima y posiciona a su vez la presencia de la acción pública mediante el instrumento de coordinación sobre la gestión administrativa denominado la Nueva Gestión Pública —NGP—. La coordinación de la NGP fue el centro de los análisis de las políticas públicas durante la década de los 90 en la ola neoliberal, su centro giraba entorno a la eficiencia de la gestión pública incrementando el interés por la evaluación de la acción pública; dicha forma de gobernanza, durante esta década se entroniza en el contexto de la dirección y el liderazgo universitario provocando un incremento de la planificación controlada a partir de una evaluación constante sobre los procesos académicos, esto es, sobre la actividad docente que se entiende aquí siguiendo a Lazzarato como trabajo de cocreación o colaboración.

Tal fenómeno se produce por un efecto de modulación del poder por medio del alma administrativa universitaria que adopta una tecnología de gubernamentalidad neoliberal

denominada «la gestión», capaz de inventar —diseñar— e implementar relaciones estratégicas de poder instituido en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión del docente universitario. Así, aparecen las formas de coordinación instituidas en la Universidad de La Salle producto de la estrategia racional de mejorar la calidad de la educación y hacer actual el carisma lasallista asumiendo un tipo de dirección y liderazgo bajo la forma NGP u operatividad administrativa que precisa el poder carismático en el saber docente bajo la forma de tecnologías humanas o procedimientos e instrumentaciones de clasificación, control, represión e incitación.

Los marcos de referencia, teórico y metodológico de esta investigación, al asumir la perspectiva de la diferencia y el pensamiento menor, se proponen hacer una entrada a los modos de subjetivación, precisamente desde la noción de multitud, esto es, asumiendo que no existe una categoría unitaria sobre la subjetividad colectiva y que hay un pluralismo epistemológico. Por tal razón se intentó construir una teorización a partir de una ontología de la relación senti-pensante a varias voces, europeas y latinoamericanas, que permitieran la creación de un posible teórico-práctico que agenciara lo que se ha enunciado como *subjetivación instituyente afectiva*. El entrecruce epistémico o entrelazamiento de ideas potentes de geografías diferentes produce el efecto de la relación epistemológica que nutre las densidades de la experiencia empírica de este trabajo. No se pretende comprobar la existencia o no del objeto de estudio, sino que la investigación se dirige a los modos de subjetivación instituyente o maneras de ser-hacer para describir y relatar su funcionamiento. La aquiescencia de la pluralidad epistemológica toma por la mano la necesidad, siempre manifiesta, en la explicación y la determinación, apartándola a un lado y sustituyéndola por la suma de modos subjetivos de relacionarse con un mundo diferente y menor que hace lo humano, como multitud<sup>1</sup> capaz de cooperación entre cerebros y la

---

<sup>1</sup> La multitud se asume desde Virno (2003a) como categoría que aporta a una visión de política menor y diferente a la de pueblo. En la multitud existe la pluralidad constituida por singularidades que hacen posible la individuación de lo menor instituyente, de la cooperación de cerebros porque niega la individualidad y lo social, es el flujo previo y constitutivo del individuo y de la sociedad. El pueblo entiende al individuo como un átomo solipista y simple. Además, porque la multitud esta matizada por sensibilidades que constituyen la vida y lo vivo y hacen posible el estar juntos mediante las habladurías que pueden o no converger en las fuerzas instituidas, como el Estado, la universidad, etc., especialmente porque fluyen relaciones de poder

configuración de comprensiones conectadas entre sí, sobre la vida y lo vivo de este mundo, agenciando la creación teórica.

Podría afirmarse que dichos posicionamientos de la diferencia, el pensamiento menor y la pluralidad epistémica hacen posible que esta investigación fluya en una dirección distinta de la de aquel conocimiento que instala prácticas de pensamiento binario que fomentan el pensamiento de la subordinación y evitan su correspondiente posicionamiento como conocimiento auténtico. Como otro modo de pensar crítico, se propone comprender las condiciones de posibilidad o de apertura a la subjetivación y, en esta categoría, a la subjetividad y al sujeto.

El trabajo investigativo entonces transita por: a) lo caosmático, el caos del que huye la técnica de gubernamentalidad NGP; b) el devenir encarnado, la vida, el hombre encarnado que expande la fuerza de su espíritu encarnado mediante lo vivo del espíritu que son su memoria y su *connatus*; c) la multitud o formas diferentes de sentir el estar juntos para pensar la oportunidad de hacer variar lo uniforme mediante conversaciones que lo metaforizan; d) el pensamiento menor o modos de senti-pensar como multitud; e) la cooperación entre cerebros diferente a la coordinación de éstos —es decir, se desliza en la lógica conjuntista identitaria que programa en un colectivo ideal acciones consensuadas, todo lo contrario, y hace corresponder formas caóticas de su manifestación que actúan sin ponerse de acuerdo, porque son multitud y emergen de formas diversas como fuerzas de oposición circular de afectos varios sobre el lugar del dominio institucionalizado—; f) el uso del tiempo y del espacio *kairos* que fluyen como modos de subjetivación instituyente diferentes y menores, múltiples y provocadores de camuflaje, a través de los cuales, y como modos de enunciación o actos de habla moleculares, visibilizan su expresividad o la invisibilizan provocando efectos de cambio al imperativo instituido sin transformarlo o reemplazarlo. Todos estos aspectos permiten afirmar la existencia de condiciones de posibilidad de producciones de subjetivación instituyente en los docentes lasallistas.

---

menores que sirven para la comprensión de lo que Lazzarato (2006) denomina “cooperación entre cerebros”.

Producto de esta realización teórica y metodológica se presenta, finalmente, la trayectoria recorrida en estos flujos del movimiento que posibilita plantear conjeturas de reflexión/acercamiento a los modos de subjetivación instituyente:

i. Los modos de subjetivación del docente universitario se reconocen en el sujeto encarnado, esto es, en la vida, el cuerpo/espíritu encarnados en cuerpo docente vital, y en lo vivo, en las prácticas sensibles que hacen posible las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión.

Las prácticas o «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión son relaciones de poder/saber instituyentes porque mimetizan, el *ritornello* de la enunciación afectiva de un tiempo *kairos* mediante el habla que instauro la presencia siempre creadora del trabajo intelectual. Este *kairos* es previo al imperativo del producir instituido, modificando las relaciones del control y de la organización universitaria.

ii. La multitud es comprendida como cooperación entre cerebros y está tejida sin una conexión conjuntista identitaria. La multitud conecta a todos los seres humanos, incluidos los académicos: la afectividad y sus expresividades diferentes y menores. Entender esto exige hacer posible vehicular la mirada teórica y metodológica sobre nuevas comprensiones de resistencia, de fuga, de lucha del docente universitario.

iii. El tejido metodológico posible, que se logró en esta investigación, agencia la mirada a la subjetivación como un proceso que se crea en tiempos y espacios de lo posible, esto es, indeterminados, espontáneos, visibles e invisibles. Se exalta la exuberancia errática que procura la emergencia de sentidos vitales como actos sensibles que hacen posible el mundo académico, en la captura del mismo, es decir, en el que la labor académica se transforma en trabajo de la profesión académica, el salario en la fuente de la renta del docente universitario, sin que éste sea la fuente de su realización diaria porque es otro elemento que hace parte del acontecimiento o capacidad enunciativa de creación de mundos posibles del espíritu —memoria y *connatus*— realizada en el cuerpo docente.

La investigación se propuso, metodológicamente, hacer posibles vínculos espontáneos considerados en el contexto de la vida cotidiana universitaria. Una de estas vías cualitativas, que hacen pertinente la relación desde la expresividad del docente universitario, son las conversaciones que se tejen bajo la forma de entrevistas semiestructuradas. Éstas fueron luego observadas a la luz de la hermenéutica crítica, la cual hace posible el mantenimiento de la relación subjetiva, esta vez, identificando las diferencias y el pensamiento menor de veinte docentes universitarios entrevistados en sus contextos de producción vital universitaria, la Universidad de La Salle, y en ella, tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Economía y Facultad de Ciencias Agropecuarias.

Podría considerarse una provocación la antesala presentada en torno a la generación de conocimientos y metodologías que interactúan con los lugares de la vida cotidiana del docente universitario, que no sólo hace posible estudios sobre la producción de la profesión académica, tan prolija y examinada por los organismos nacionales e internacionales.

## CAPÍTULO I

### REFERENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los referentes contextuales que intentan acotar la complejidad histórica de las dos últimas décadas de implementación de la tercera reforma a la educación superior en América Latina, y su eventual afectación en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión universitarias. Asimismo, se presenta el marco teórico desde tres categorías centrales para este estudio: 1. *la gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica*, desde Wallerstein (2005), Zemelman (2001), Flórez (2007) como fuentes primarias; 2. *las reformas en educación superior y la Nueva Gestión Pública en el gobierno universitario* se sustenta desde autores como Rama (2006), Popkewitz (2000), Roth (2002), Kehm (2012), Maassen (2012), Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin (2012) y 3. *la subjetivación instituyente en las prácticas de la cotidianidad*. Para esta categoría se acude al marco que ofrece Lazzarato (2006, 2006b), Martínez (2010) y de Certeau (2007).

#### 1.1. Descripción y antecedentes del problema

La investigación que aquí se presenta se circunscribe en el marco de los trabajos adelantados por el grupo de investigación *Educación y cultura política* de la Universidad Pedagógica Nacional que se propone el estudio de la dimensión política de los sujetos como elemento articulador entre las categorías *educación* y *cultura*, desde las cuales se comprenden las relaciones de poder-saber a través de una mirada socio histórica de las mismas. En esta perspectiva resulta clave interpelar al educador universitario que habita y que es habitado por tecnologías de poder neoliberal que procuran gobernarlo biopolíticamente—propias del momento histórico que atraviesa la universidad en América Latina— y, de forma particular, la Universidad de La Salle en la década de 1990, temporalidad que inicia el proceso de la tercera reforma a la educación superior.

Aquí la institución juega un papel importante, de necesario reconocimiento, en cuanto ella «está en el núcleo de la problemática, puesto que se encuentra en el límite entre la vida productiva profesional y la preparación científica y técnica para la misma» (Martínez, 2010, p. 33). Se trata de un lugar que institucionaliza al sujeto educador y, al mismo tiempo, por

fuerza de relaciones de poder que sobre éste se ejerce, concretamente, a la vida y a lo vivo de lo académico, le insta a des-institucionalizarse, es decir, a crear espacios y tiempos de agenciamiento propios en la acción instituida capaz de producirse como sujeto instituyente. Éste puede pasar por la creación de redes, movimientos sociales, prácticas educativas alternativas, formas de ser y estar diferentes al orden social imperante. Y por formas instituyentes menores o modos de metaforizar las relaciones instituidas, criticar y al mismo tiempo elogiar las relaciones producidas en el lugar institucional, etc.

El contexto histórico en el que se observan estas condiciones de la universidad y su alianza con el mercado es el neoliberalismo, cuyos dispositivos de poder son de orden económico y político con la capacidad de producir una gubernamentalidad situada en la singularidad de la universidad como institución productora de inteligencia profesional a partir de la globalización de la educación. La distribución de estos dispositivos económicos y políticos ha construido nuevas percepciones de la educación superior, y dentro de ella, de la producción de la universidad y de lo que hacen los educadores universitarios quizás reduciendo la distancia entre universidad y sociedad y bajo modos de regulación noopolítica en lo que se ha dado a llamar «capital humano» y «capital cognitivo». Estos reconfiguran el espacio académico aumentando la importancia de la investigación y aumentando la tensión con la docencia, en la que la primera despliega patentes, artículos, libros, ponencias, etc, que hacen posible su rentabilización.

Podría reconocerse en estas dos formas de capital matrices analíticas que destierran la distancia entre la educación superior y lo que hoy fluye como sociedad educada. Una distancia que critica a la universidad como productora de conocimientos acartonados de teorías que poco se aplican a las exigencias sociales contemporáneas, y que paulatinamente empiezan a vincularse a la solicitudes de un mundo empresarial. Mientras el primero educa, -capitalismo humano- el segundo –capitalismo cognitivo- hace productivo el conocimiento educado: dos tipos de capital que, o se usan para el desarrollo humano o, en otra dirección, para la promoción de un tipo singular de capitalismo contemporáneo que se inserta en la universidad como una fuerza económica y social o “puja” de cambio o aumento de demandas en la producción intelectual de la universidad, en donde el contexto internacional hace posible remover las costumbres académicas locales provocando tránsitos en el

contenido de las competencias universitarias y por supuesto influyendo en la reforma de las políticas públicas de la educación superior. A esta energía de “puja” o fuerza que envuelve con demandas nuevas, las formas acostumbradas de actuar se nombran en el lenguaje de la sociología de la política educativa como reformas educativas. Dicho movimiento reformista hace posible instalar prácticas nuevas de organización y agenciamiento de la educación superior. Esta condición hace necesario estudiar: i) las condiciones de posibilidad que encarnan posiciones económico-políticas de un tipo de universidad distinto al modelo universitario republicano, burocrático, jerárquico y centrado en el paradigma racional de los saberes y de su apropiación del siglo VII; ii) la comprensión de controles biopolíticos universitarios sobre las maneras de hacer docencia, investigación y extensión; iii) la emergencia de unos modos de subjetivación instituyentes.

Los educadores están «trenzados» bajo las anteriores dos formas de capital que se insertan en el espacio nacional de la educación superior. El docente universitario está tensionado por las exigencias de producción académica internacionales y nacionales de un proyecto neoliberal que procura rentabilizar la memoria y la atención de la investigación. Esto hace posible la coexistencia entre la racionalidad mercantil y la racionalidad política que participa en la reforma como un proceso de regulación social (Popkewitz, 2000) en el que se está haciendo posible subordinar la racionalidad política a la racionalidad económica instaurando una nueva legitimación del Estado y especialmente, una estructuración del yo.

Durante la década de los 90 esta subordinación provoca entre otros efectos políticos<sup>2</sup> una reforma administrativa de la gestión pública asumida con la “nueva gestión pública”. La influencia del Banco Mundial específicamente en lo que atañe a la promoción de la participación de diversos sectores públicos, privados y voluntarios (ONG) y condiciones concretas de gestión como el uso de leyes o directrices de actuación que eviten ambigüedades y permitan la implementación de políticas públicas en donde los destinatarios se comporten según lo previsto (Roth, 2002), configura las condiciones de exigencia para la

---

<sup>2</sup> El efecto político de final de la década de 80 fue el derrumbe del modelo de desarrollo que provocó decaimiento de la credibilidad estatal en la que las actitudes y comportamiento de los individuos junto a las condiciones económicas provocaron un cambio al Estado, a las políticas educativas y a las experiencias de los sujetos entrando los años de 1990 (Franco, y Lanzaro, 2006).

implementación de la NGP. Se inicia un proceso de prácticas de reforma en Colombia que enlazan los cambios económicos y sociales a la modernización del Estado.

El marco de la Ley 30 de 1992 y sus decretos reglamentarios, legalizan estas reformas a la educación pública, posibilitando la proliferación de tecnologías de poder neoliberal dentro de la universidad que le imprimen una singularidad: la de romper la brecha con la sociedad del conocimiento, el uso de tecnologías de la información y la comunicación que introduce el gobierno en línea, y la dinámica de cambio, mediante la evaluación constante de los procesos académicos; en síntesis, este marco de reformas legitima la calidad de la educación superior en Colombia. Ésta, pre-disposición institucional hace variar la forma como se concibe a los sujetos educadores, que aunque actúan como funcionarios/operadores, garantes de la reproducción del *statu quo*, adquieren la capacidad de actuar como empresarios de su propio conocimiento; y desde estas condiciones para actuar desde formas previas a la producción investigativa y de docencia como sujetos educadores productores de sus propias y singulares formas de crearse y luchar, ya para mantenerse o proyectarse en la universidad. Esto plantea la importancia de reconocer los modos de subjetivación instituyente o modalidades de acción de autoafirmación existencial, porque ellas, en el caso de este estudio, son las que diariamente sostienen el modelo y enfoque educativo lasallista y, en general, por medio, del aseguramiento de la calidad educativa ofrecida por la Universidad de La Salle.

Podría afirmarse que el sostenimiento de dicha universidad no pende únicamente de la implementación de las políticas públicas educativas vía autonomía universitaria, como sí quizás de las exigencias sociales y económicas que provocan reformas institucionales, y la apertura a los cambios que obligan a agenciar conexiones con la diferencia y el pensamiento menor o modalidades de acción de resistencias múltiples capaces de crear visiones de una gobernanza creada desde la cooperación entre cerebros y no sólo desde la imposición coordinada de la administración universitaria. Como lo afirma Popkewitz (2000) para la producción de las reformas estatales la investigación sobre el pensamiento de los docentes constituye un factor primordial. Estos estudios resaltan que las demandas sociales y económicas están asociadas con las prácticas pedagógicas y para el caso de esta

investigación, con las prácticas investigativas. Las prácticas de reificación de las normas<sup>3</sup> que devienen de las políticas públicas y de los conflictos socioeconómicos que hacen parecer que no afectan las prácticas de docencia y de investigación son discutibles porque éstas últimas no operan descontextualizadas de las exigencias políticas, económicas y sociales tanto extra muros como intramuros quizás porque “los profesores forman parte de un campo social que mantiene determinados valores e intereses sociales concretos” (p. 189).

La pregunta sobre el educador universitario, entonces, es por lo que acontece en su configuración a partir de las prácticas de reforma que dentro de las nuevas exigencias neoliberales provocaron el estertor de políticas públicas a la educación superior renovadas, y la estructuración de la institucionalidad estatal y por lo que se desarrolla en estas rupturas respecto a las prioridades y supuestos burocráticos del trabajo docente (Popkewitz, 2000); en otras palabras, consiste en atreverse a cartografiar la disyunción y la interdependencia para reconocer efectos, funciones, modalidades de acción, capacidades de producción autónomas (Lazzarato, 2013) en la universidad-empresa cognitiva, lo cual deviene en una exigencia analítica que identifique los modos de subjetivación instituyentes y las condiciones de posibilidad que éstas pudieran tener para su realización en la vida universitaria lasallista.

La realización de esta investigación entonces insta a superar la lectura y el análisis fragmentado del problema, es decir, se propone acercar teoría y práctica pero sin recurrir a la negación de las prácticas instituidas o de control biopolítico y noopolítico sobre el docente universitario lasallista, ni tampoco a la identificación de las formas de resistencia acostumbradas —marchas colectivas, protestas individuales, acciones de tutela, sindicalismo, movimientos estudiantiles, por ejemplo— y sus formas de construirse, alojados únicamente en los registros, conceptos y teorías, sino a su reconocimiento historizante, o sea, en la vida y en lo vivo del docente universitario.

---

<sup>3</sup> La reificación desde Popkewitz (2002) “es un elemento conservador: que hace que lo que existe parezca natural e inevitable, perdurable sin múltiples interpretaciones, conflictos socioculturales o intereses sociales (p. 189).

Diríamos que la observación de resistencias diferentes y menores se logra al hallar en los relatos, mundos posibles que no existen todavía fuera de lo que lo expresa sino como trayectorias discursivas capaces de combinar insinuaciones, posibilidades de provecho en que lo único que se gana es tiempo porque lo “coge al vuelo”, esto es, crea oportunidades u ocasiones para trazar cambios horarios, lograr el canje de carga académica, o de la asignación de gestión de académica, y de ganar la confianza de los mandos del poder administrativo; esto subvierte desde dentro el orden del dominio administrativo, pero no le rechaza y si transforma en el sentido de hacer posible el mundo de la desviación del imperativo para su propio beneficio, sin abandonarlo. Una resistencia menor y diferente porque mantienen su singularidad en el espacio mismo de la organización provocando una discreta vida política quizás al constituirse en una fuerza afectiva o diferencial de potencial que es creación y efectuación<sup>4</sup> de mundos previos de rebeldía diferente y menor a la producción programática, es una economía de afectos y una política de expresión, es una política discreta porque es un poder de relación entre fuerzas virtuales, inestables, no localizables, no estratificadas que definen sus propias posibilidades de interacción porque en los cambios inmediatos que provocan se vislumbran matices sarcásticos, se disimulan mensajes con contenidos ético-políticos que al ser prácticos e instantáneos dependen solo de la imaginación del débil, del dominado. Afirma Lazzarato (2006) que en las conversaciones se producen una cooperación entre cerebros tan cruciales que sus decires son condiciones previas a la naturaleza inmaterial; son formas ético-políticas de la actividad y sus modalidades de organización a través de las cuales se hacen invenciones para luego proceder al trabajo inmaterial.

La actividad académica universitaria se da investigando y enseñando, en ellas, se hace visible una parte integral de la subjetividad del docente porque ellas son la encarnación de su expresividad académica; en otras palabras, en estas acciones docentes universitarias se enuncia la subjetividad docente como efectuación o propagación de la

---

<sup>4</sup> La efectuación en Lazzarato (2006) es la dimensión corporal o material del acontecimiento/invencción, es decir, propagación de la posibilidad creada por la invención. Efectuar es prolongar una singularidad en la cercanía de otra singularidad, hacerlas coincidir momentáneamente y hacerlas cooperar, sin negar su singularidad, sin totalizarlas.

invención intelectual que se manifiesta, en primer lugar, instituida, pero previa y en su devenir, fluye como un virtual incorpóreo, que en Lazzarato (2006) es posibilidad de novedad, o creatividad e imaginación radicalmente superior, en el proceso de subjetivación instituyente. Una imaginación que se produce por la experiencia o recorrido histórico por la institucionalidad que le ha mostrado como poderse defender usando las reglas que pretenden capturarlo.

De esta manera se pretenden enunciar unos modos de subjetivación leídos tal y como son: como la expresión «polívoca» o heterogénea de procesos de subjetivación en el que el dar a otro, es decir, educar e investigar, se agencia no sólo a partir del carisma lasallista ni su tecnología moduladora de la NGP universitaria, sino que es generada previamente a este modelo de gobierno en los micro dinamos subjetivos y en la sensibilidad epidérmica del sujeto educador universitario, sin que sea una práctica intencionada, mediante la risa, el humor y la ironía que trasgrede de forma discreta y valora su energía usando el intercambio individual y los contratos de esta forma de organización social universitaria válida del mercado cognitivo para su provecho: la de hacer sus haceres formas de acontecimiento para sí y para los demás, distribuyendo sus producciones.

Así, el trabajo investigativo que aquí se propuso exigió, al decir de Zemelman (2003):

[...] modificar las estructuras parametrales que remiten el despliegue del pensamiento a determinados ámbitos gnoseológicos [...] que se caracterizan por el hecho de definir las posibilidades de respuestas dentro de las alternativas que se contienen en el límite dado, sin incorporar la apertura hacia aquello que ha sido excluido de antemano por las mismas estructuras parametrales (p. 58).

Esto permite afirmar que para esta investigación resulta prioritario adentrarse en el límite o últimos estadios de las formas capitalistas de producción del enfoque del capital humano y del capital cognitivo en relación con la educación superior, y, en ella, con la Universidad de La Salle; el primero ha llegado a exigir más formación académica para hacer más rentable y productivo el talento humano, una exigencia que ha provocado el efecto de la calidad educativa para mejorar la producción y la renta del servicio educativo

superior, y el segundo –el capital cognitivo- ha provocado la forma de acumulación bioeconómica o de explotación de las capacidades vitales de los seres humanos, el lenguaje y el conocimiento que en la educación superior se superlativiza bajo la forma de competencias cognitivas y se agencian a través de las funciones docentes: enseñar e investigar.

La asunción de esta prioridad exige, como condición, una actitud investigativa crítica que justifique el encuentro con la singularidad cotidiana de los educadores universitarios: no negar el contexto de las relaciones de poder instituidas lasallistas ni posicionar las resistencias; más bien, de lo que se trata es de descubrirlas y comprenderlas desde sus singulares formas de configuración entrelazadas en el movimiento histórico que las unas provocan a las otras para superar los estrabismos<sup>5</sup>. Lo anterior se hace con el fin de develar las formas de tensión agenciadas por las prácticas de gobernanza universitaria moderna y la consiguiente configuración de procesos de subjetivación instituyentes que, como *ritornello* o movimiento entre lo instituido y lo instituyente, permiten visibilizar otras formas posibles que se hallen en su develamiento.

Adicionalmente, esta investigación reconoce al sujeto educador universitario lasallista como sujeto pedagógico y no únicamente como profesional productor de artefactos reproducibles en el mercado académico, que se construye en medio de discontinuidades que propicia la sociedad global y la Universidad de La Salle al diseñar prácticas de gubernamentalidad neoliberal; un sujeto mediado por su desempeño, controlado por la evaluación de calidad y de eficiencia que demandan los organismos internacionales. Por contraste, asimismo se le reconoce con un sujeto de saber, de deseo y de política, cuyas iniciativas problematizadoras posicionan al educador universitario como sujeto de experiencias, generador de pensamiento y de acciones de resistencia, de «pensamiento alternativo de alternativas [...] denominado cosmopolitismo subalterno [...] oposicional,

---

<sup>5</sup> Se comprende por estrabismo el impedimento provocado por «fijar la mirada de ambos ojos al mismo punto del espacio, lo que ocasiona una visión binocular incorrecta que puede afectar adversamente la percepción de la profundidad». Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Estrabismo>

contra hegemónico» (de Sousa, 2009, p. 179), elementos que reclama esta investigación para el estudio sobre los modos de subjetivación generados en el discurrir de las reformas educativas.

En este sentido, se asumieron una serie de enunciados en torno a nuevas formas de relaciones de poder y de saber en América Latina, a saber: 1) el advenimiento de la tercera reforma de la educación superior en América Latina; 2) la gubernamentalidad neoliberal en la universidad mediante tecnologías biopolíticas como la Nueva Gestión Pública — NGP— universitaria; y, 3) los modos diferentes y menores de resistencia que provocan cambios sin transformar el lugar de su producción.

Descifrar los dos primeros aspectos exige identificarlos como formas de poder o ejercicio de una acción sobre acciones posibles que revisten al escenario universitario con nuevos dispositivos de regulación y control sobre los académicos y su producción intelectual —su cuerpo y su alma, memoria y *connatus*— noopolítica<sup>6</sup>. Por esto, se trata de descubrirlas a partir de su funcionamiento para comprender cómo intervienen en la constitución del sujeto. El tercer aspecto permite avanzar en la comprensión de los campos de resistencia —desde el decir que es un hacer— como prácticas de la diferencia y del pensamiento menor transformador de las formas de poder sobre los sujetos académicos actuantes de la producción cognitiva universitaria.

Este estudio entonces, en síntesis, problematiza los modos de subjetivación del docente universitario en la Universidad de La Salle, en un adentro y un afuera de su trabajo académico, para:

- i. Ampliar los horizontes de comprensión sensible de la cotidianidad del capital humano y del capital cognitivo universitarios. Así, el contexto de la Universidad de La Salle resulta singular como estudio de caso en el que convergen varias realidades que la transfiguran: es una institución de educación superior

---

<sup>6</sup> La noopolítica es el conjunto de técnicas de control o nuevas relaciones de poder que capturan a la memoria y su *connatus* (la atención) para controlar su potencial virtual, en otras palabras, la función noopolítica es la de modular lo virtual o energía a-orgánica con la que funciona la memoria y la atención para interferir su funcionamiento cristalizándolo en lo instituido.

católica, con un carisma religioso, el lasallismo, cifrado en un régimen de verdad instituido denominado Estatuto Orgánico que la posiciona ante la autoridad nacional como universidad y, en su interior, mantiene encerrada la tradición, el carisma y el itinerario lasallista para sostenerse en el tiempo y, en este orden jurídico legal y misional religioso, resulta articulada a la tercera reforma de la educación superior latinoamericana, debiendo actualizar durante dos décadas (1990-2015) sus dimensiones congregacionales y misionales y favorecerlas a la integración Estado-sociedad-empresa. Esto resulta propicio revisarlo para realizar una reconstrucción y comprensión del mantenimiento de universidades que pertenecen a congregaciones religiosas en un sistema-mundo secular, estatizado y, cada vez más, privado.

ii. Re-sensibilizar o, en dos expresiones contemporáneas, re-semantizar y re-significar, las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión del docente universitario lasallista en cuanto acontecimiento en lugar del uso reductible de la profesión académica bajo el término «gestión». Hacer enunciar a la docencia, la investigación y la extensión como acontecimiento y no como gestión propone re-valorar la presencia del educador universitario lasallista como potencia de producción autónoma de conocimiento. Esto implica volcar el sistema de evaluación unívoco y homogéneo a un agenciamiento polimodal de la evaluación del docente que valora los componentes, los procesos de subjetivación, y desmitifica el resultado de operaciones significantes de la medición de la productividad académica lasallista.

iii. Crear apertura hacia un pluralismo epistemológico que procede de géneros, geografías, etnias, epistemes, cuerpos y almas diferentes y de pensamiento menor o caótico capaces de hacer emerger unas ontologías específicas y menos universales, más virtuales y de alteridad. El diálogo simultáneo de teorías varias con la vida cotidiana y, en ésta última, con su expresividad sensible, permite comprender nuevas formas de cooperación con la institucionalidad de la gubernamentalidad NGP universitaria y las modificaciones que éstas hacen sin alterar sólo para continuar en lo que más las satisface, servir como otro modo de ser instituyente.

### 1.1.1. Descripción del problema

El problema que aborda esta tesis se centra en analizar los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia. El abordaje de la categoría *modos de subjetivación docente universitaria* se realiza desde un estudio de caso singular, en cuanto se trata de una universidad católica, privada y decidida al aseguramiento de la calidad —con origen en la tradición de su fundador san Juan Bautista de La Salle— cuyo carisma lasallista trata de capturar<sup>7</sup> al docente universitario por diversas técnicas de gubernamentalidad universitaria. Tales connotaciones resultan cruciales para incursionar en los modos como el docente universitario lasallista se mueve, esto es, vive, crea sentidos, se re-hace, se da su lugar, para convertirlo en un productor académico competitivo ya que, esta universidad, no está ajena a la tercera reforma de la educación superior que le desafía, como a todas las universidades del país, a la integración de «los mercados comunes ampliados y entre sistemas educativos nacionales» (Rama, 2006, p. 154).

A nivel general, el objeto de la investigación resulta crucial por la innegable importancia que cobra la internacionalización de la educación superior en la región latinoamericana durante las dos últimas décadas:

Un ejemplo se encuentra en el Mercosur —(constituido inicialmente por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, con la asociación posterior de Chile y Bolivia y, más recientemente, de Venezuela—) que desde sus inicios planteó la necesidad de instrumentar un área política y técnica de Mercosur Educación” (Fernández, 2012, p. 63).

Tal internacionalización fue efectuada por las políticas públicas y las reformas a la educación superior dadas a partir de la década de 1990. «La mayoría de los países de América Latina iniciaba un conjunto de reformas estructurales, que estaban orientadas a

---

<sup>7</sup> Capturar desde Lazzarato (2006) ha de comprenderse como la capacidad de integrar la diferenciación de la multiplicidad para convertirla en clase ordenada mediante regímenes de signos, máquinas de expresión como las normas devenidas del derecho, el derecho mismo, los lenguajes institucionales. La captura en las instituciones fijan fuerzas y sus relaciones en formas precisas, al darles una función reproductora. Integrar significa ligar singularidades, homogenizarlas para hacerlas converger hacia un objetivo común instituido.

reformular el modelo de desarrollo económico de la región y a un profundo rediseño de las instituciones del Estado» (López, 2007, p. 11).

La internacionalización de la educación superior proviene de un modelo de desarrollo regional inspirado por el pensamiento neoliberal que coincide temporalmente con el advenimiento de la tercera reforma a la educación superior, que provoca nuevos escenarios a las políticas educativas de los años de la década de 1990 según Rama (2006), Londoño, Vélez de la Calle y Viafara (2013), conformando la presencia de dicho modelo desarrollista. El escenario tecnológico y económico, según Rama (2006) promueve y reorienta la política públicas hacia la legitimación del Estado como regulador del sistema universitario, la consecución de la calidad académica, el aseguramiento de la calidad y la regulación de la internacionalización, cambios que centrados en el papel de los gobiernos democráticos alteran las relaciones en un nivel molecular básicamente en la autonomía universitaria en lo referente a la libertad académica. Aquí resulta intervenida la docencia, la investigación, la extensión del docente universitario, y se hacen posibles cambios a la profesión docente universitaria (Kehm, 2012).

¿Por qué razones? Se presume que las exigencias político-económicas del endeudamiento y la pobreza emergente de la crisis económica en la década de 1980 crean las condiciones de gubernamentalidad neoliberal para Latinoamérica a partir de las recomendaciones del Consenso de Washington, propuestas para reorientar a los Estados en función de la economía y la sociedad. En este contexto, la educación cobra un valor de uso técnico-instrumental, que la convierte en un objeto de consumo masivo e internacionalizado por medio del cual los Estados toman conciencia estratégica de un poder que «tiene la capacidad de convertir el crecimiento en desarrollo social» (López, 2007, p. 12). De ese modo se interviene a la universidad convirtiéndola en una educación superior que sintetiza la educación técnica, tecnológica y académica, y se ata abiertamente al modelo de desarrollo regional inspirado por el Consenso de Washington.

Desde la década de 1990 se entroniza una «epidemia política de reformas para una universidad globalizada» (Martínez y Orozco, 2015, p. 157). Durante el 2000 hacen circular dicha epidemia, con un mayor sentido económico y político, bajo la forma de gobernanza universitaria centrada «en la relación entre Estado, economía y sociedad» (Khem, 2012, p.

19) o Nueva Gestión Pública, en adelante NGP —en inglés: *New Public Management*—. Mediante la NGP no sólo se gestionan y administran las universidades y las facultades, sino, asimismo, «la vida académica [...] puesto que producen numerosos cambios —debidos, entre otros, a la masificación de la educación superior— que le han alterado hasta dejarla irreconocible» (Maassen, 2012, p. 101), modificando:

[...] “un entorno que muestra académicos sin autoridad, sin voz, pauperizados, recargados de tareas y formatos, acosados por las exigencias de los dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación y de registro calificado, acelerados por los ritmos e indicadores de productividad constante” (Martínez y Orozco, 2015, p. 154).

En la educación superior los docentes universitarios resultan reinventados por la mutación de un Estado soberano convertido en los años de posguerra en un Estado proveedor de servicios, asumido por las políticas públicas de modernización neoliberal cuyas fuerzas se descentralizan y privatizan para entrar en la era del control a distancia o de un escenario constante de reformas políticas que se consolida con el imperativo de la ley universitaria. El eje radical de tal imperativo gira en torno al aseguramiento de la calidad, basado, en el caso colombiano, en:

El mejoramiento de aspectos relacionados con la calidad del aprendizaje de los estudiantes [...] en donde el profesor —maestro o docente— es el factor de mayor incidencia en la calidad de la educación. En el caso particular que nos ocupa, la propuesta se formula desde la perspectiva de las competencias para articular la profesionalidad del maestro con la normatividad, las políticas y lineamientos de los demás componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y como uno de muchos referentes para definir indicadores de calidad y evidenciar su práctica y contribución a la formación integral de los estudiantes (Ochoa, 2013, p. 9).

Podría afirmarse, en este orden de ideas, que resulta exigente y necesario reconocer, que las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión sirven no sólo al aseguramiento de la calidad sino a la manifestación de dos procesos, uno el de precarización del trabajo universitario, que al hacer competitiva la producción académica,

al mismo tiempo genera inseguridad e incertidumbre laboral, y dos, dichas condiciones alertan la subjetividad docente haciendo posible, que agencien modos tácticos de realizar, mayor producciones, de compartir publicaciones, escritura y socialización de ponencias, desvíos de cargas académicas para aminorarlas o situarse en unas más cercanas a la especialidad e intereses de los docentes de la educación superior provocando la construcción creativa de una relación con la administración universitaria, el contexto político y cultural y la sociedad del conocimiento. Todos estos elementos crean condiciones de efectuación del trabajo en acontecimiento capaz de sostener la cooperación entre cerebros que «expresa la potencia de actuar de cualquiera o movilización de la inteligencia —creencia— y del deseo —voluntad— por la atención» (Lazzarato, 2006a, p. 137) hacia el otro —la sociedad, el estudiante y, al mismo tiempo, la familia, los amigos, la vida misma, hecha arte por quien la vive académicamente.

La exigencia investigativa se incrementa cuando lo primero que se percibe es lo más visible en las funciones docentes universitarias, un rol cooptado que la universidad sitúa una vez se coloca al

[...] servicio del aprendizaje instalada en una racionalidad práctica con nuevas y sofisticadas rutinas y nuevos campos de expansión para beneficio económico (capitalización) y como principio organizador de una nueva ética y de una novedosa ontología: ya no se trata de que seamos algo sino de controlar todo aquello que por el aprendizaje podemos llegar a ser. Vale decir rutinas de evaluación, acreditación y estandarización permanentes que introducen nuevos modos de afectación a la forma institucional (Martínez y Orozco, 2015, p. 158).

Una ontología de la calidad asegurada mediante «la evaluación de desempeño [...] es un proceso continuo y como todo proceso de valoración, debe realizarse de manera colaborativa entre las instancias administrativas de la institución, las directivas académicas y, en especial, el colectivo de profesores» (Ochoa, 2013, p.15), lo que ocasiona la coordinación de los académicos por medio de la «recolección y análisis de información para garantizar su pertinencia, relevancia y capacidad de predicción» (2013, p. 9) de la productividad del docente universitario.

La proliferación de un ser académico consumidor de su propia vida desde lo que produce hace menos visible la condición de subjetivación docente universitaria, máxime cuando, a través de él, se sirven bio instituciones para eventualmente reconocerle como productivo académico y clasificarlo a partir de «Modelos de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores» (Colciencias, 2015, p. 6), o para determinar la obsolescencia de la actividad académica. Si el saber cognitivo del docente no alcanza el cumplimiento de los resultados requeridos y el presumible aval cibernético por las plataformas regionales como Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Técnica —Conicet— en Argentina, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología —Conacyt— en México (López, 2007) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología —Colciencias—, creado a partir del Decreto 585 de 1991 bajo la nominación de Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, hoy denominado Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación —SNCTI— por la Ley 1286 de 2009, se distribuye información sobre la productividad docente y su clasificación o des-clasificación de las mediciones cognitivas nacionales provocando el mantenimiento o no del investigador en la institucionalidad universitaria.

Los horizontes de sentido expuestos configuran el escenario del problema de investigación y a manera de hipótesis inicial, dejan entrever que el docente universitario, desde sus «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, no sólo colabora biopolíticamente en la productividad universitaria, resultando subjetivado por la institucionalidad, sino que, entre estas prácticas instituidas, se autogenera —autopoiesis— se autoacciona, a partir de su sensibilidad, significando su realidad para construir mundos posibles que se escabullen como modos de subjetivación.

Lo que se anticipa es que en la construcción de mundos posibles sobresale la extrema sensibilidad a dar en medio de la cooptación que impone la tercera reforma de la educación superior a las funciones docentes. Los mundos posibles entonces circulan como dar, compartir, dialogar, reír, hablar, leer, imprecisar, glorificar, guardar silencio, criticar y se manifiestan de formas diferentes y menores, esto es, sólo desde frases imprevisibles,

relaciones coyunturales ilegibles con los mandos de poder y las propias formas de micro-organización docente o maneras de responder a las exigencias instituidas y paralelamente a sus propias trayectorias instituyentes.

Para ello, se acude a las «maneras de hacer» como un decir que, respondiendo a la universidad, las usa a su acomodo para vivir lo que ha seleccionado como forma de vida, modo de producirse, modo de ser —nueva ontología—, de ser en el otro —estudiante, sociedad, familia— o dar a otros, lo cual favorece la multitud mediante la cooperación entre cerebros. Situar la investigación del docente universitario a partir de sus maneras de hacer docencia, investigación y extensión implica reconocer:

[...] su historia específica como ser contingente; los discursos que prefiguran sus funciones; sus relaciones institucionales, a veces resistentes, con el poder que lo determina; sus prácticas deliberativas, productoras y casi siempre insustanciales con el saber y con la pedagogía; y ese carácter afirmativo que emerge cuando actúa como movimiento, es decir, desde sus potencias éticas y estéticas (Martínez, 2007, p. 1).

Por tal razón, esta investigación se propone, en lo posible, seguir los indicios de esa otra fuerza de lo sensible que siempre muta en el otro, que incomoda espontánea o intencionalmente desde la diferencia singular de su accionar y que crea mundos posibles, se reinventa como acontecimiento, el acontecimiento junto a otros, como modos de subjetivación *sui generis*.

### 1.1.2. Antecedentes

La investigación sobre los modos de subjetivación docente universitaria entra en una presumible desventaja investigativa, pues muchas investigaciones sobre el docente universitario se desarrollan a partir de los marcos de la privatización y mercantilización del conocimiento (Saforcada, 2009) o desde la calidad del cuerpo docente como factor estratégico del aseguramiento de la calidad educativa (Fernández y Marquina, 2012; Unesco, 2013). Tales estudios se ocupan de comparar, con encuestas internacionales de la profesión académica, la producción y divulgación de los resultados de investigaciones o demandas de enseñanza nuevas.

Los académicos deben tener un enfoque creativo para su enseñanza, estimulando tanto a los estudiantes con inclinaciones académicas como a aquellos recién llegados al desafío de aprender en profundidad [...] La academia tiene que ser consciente de este cambio, y tiene que responder de una manera significativa, que entre otras cosas significa que tiene que ser sensible a la exposición de la generación más joven de los nuevos medios y otras tecnologías (Cummings, 2012, p. 45).

Otra línea de investigación la constituyen los aportes a la reflexión sobre la formación del docente universitario, que se vincula con los criterios de acreditación nacional o internacional (Gil, Galaz, Padilla, Sevilla, et al., 2012), bajo la cual se descubre un ser académico vía formación pos gradual:

- Por un lado, hay que doctorar a los profesores para que hagan docencia e investigación, con el argumento no probado —un supuesto sin evidencia, pero muy aceptado por tirtios y troyanos— que realizar investigación mejora a la docencia.

- Por otro, para que la figura del académico «deseable», el perfil deseable imaginado por la política pública, sea una persona que sepa realizar ambas funciones, pero que, sobre todo, al realizar investigación, deje de ser un «profesor» —categoría que ya significa un estadio inferior si se ostenta sola— y pase a ser un profesor/investigador.

- Y porque, para tener acceso a los mayores montos de los ingresos no salariales —becas y estímulos— e incluso para formar parte del Sistema Nacional de Investigadores, se requiere esa credencial (Gil, et al., 2012, p. 119).

También se encuentran los estudios que contemplan en el académico su ser *economicus*, tejido por la fuerza del empleo a través de la masificación y deterioro económico; idea planteada, por ejemplo, en Suasnábar (2012):

La combinación de masificación y deterioro económico ha tenido entre otras consecuencias un proceso acelerado de diferenciación y segmentación del cuerpo académico, tendencia que se profundiza por la implementación de distintas políticas de

incentivos como el Programa de Promoción de la Investigación. Quizás uno de los rasgos contradictorios de estas políticas es el crecimiento de la cantidad de investigaciones de las ciencias sociales cuya representación casi duplica a las ciencias básicas, triplica a las ciencias exactas y supera al resto de las áreas de estudio (p. 151).

Están, a su vez, los estudios que apuestan por comprender al ser académico como empleado de la universidad, *verbi gratia*, Bernasconi (2012):

El estudio de las políticas y las normas sobre gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas, permitió hacer un levantamiento de las dimensiones comprometidas en la gestión del profesorado, y de las alternativas con que cuentan los directivos universitarios para definir políticas, normas y procedimientos. La base empírica de la investigación son los casos de doce universidades chilenas, gruesamente representativas de la diversidad de instituciones de esta clase existente en el país: en la selección de casos a estudiar hay cuatro de las 16 universidades públicas, tres de las nueve universidades privadas subsidiadas por el Estado, y cinco de las 36 universidades privadas que carecen de subsidio público [...] uno de los hallazgos arroja que si los académicos son el principal activo de una universidad, la profesionalización de la gestión universitaria traerá consigo una mayor preocupación de la administración por hacer gestión del cuerpo académico, estructurando el trabajo de los profesores de modo de asegurar que rinda al máximo fruto posible (pp.161-162).

También se encuentran los trabajos que se interrogan por el quién es y por qué luchan los académicos, como Sirat (2012):

Mientras que los académicos malayos son conscientes de que deben publicar e integrarse a las actividades vinculadas con lo académico, sus apreciaciones no reflejan ese hecho positivamente. Los académicos malayos están actualmente en una encrucijada: orientarse hacia las demandas de la era de la globalización —(e internacionalización de la educación superior—) y, al mismo tiempo, están acorralados por mantener un entusiasmo eurocentrista [...] Para ser capaz de competir a escala mundial, necesitamos una actitud mental más abierta al cambio y parar aceptar y tratar con nuevas tendencias y directivas externas al país buscando remedios para mejorar el sistema de educación superior nacional. Tenemos que salir de la zona de comodidad

para abrazar nuevas posibilidades desconocidas que pronto se instalarán en el sistema malayo de educación superior (pp. 186-191).

Estas investigaciones registran la producción académica mediante el tratamiento de la dimensión subjetiva a partir de las prácticas de docencia y de investigación. Es una manera de investigar en que prevalecen las instituciones bajo la base de la producción docente universitaria:

[...] a través de la coerción y las sanciones. Menos superficial y más ampliamente, a través de la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Aunque según un estudio más reciente acerca de esto se debe a la transformación — (fabricación—) del material humano en individuos sociales, transformación en la cual están implicados éstos y el mecanismo de su perpetuación (Castoriadis, 2005, p. 15).

En los estudios latinoamericanos, Ignacio Lewkowicz (2006), valiéndose de Castoriadis (1998, 2005), introduce estas observaciones como «un tipo de subjetividad propio de cada situación que se define por las prácticas y los discursos que organizan la consistencia de esa situación. Lo llamamos subjetividad instituida (Lewkowicz, 2006, p. 75), junto a la cual discurre otra subjetividad nombrada como instituyente u ontología magmática por su capacidad de significar-se o de acceder:

[...] a su historia, su mundo propio, su deseo. Lucidez que se alcanza únicamente por medio de la autoactividad, el propio cuestionamiento, el desarrollo de la reflexividad [...] la subjetividad reflexiva y deliberante capaz de filtrar los empujes y deseos [...] quebrar la coalescencia entre fantasma y realidad y cuestionar no sólo los pensamientos del sujeto sino también su práctica (Castoriadis, 1998, p.184).

La investigación de Lewkowicz (2006) propone que:

[...] en la historia de la subjetividad se puede distinguir entre subjetividad instituida y subjetivación [...] Llamamos subjetivación a los procesos, por lo general colectivos, por los cuales se va más allá de la subjetividad instituida [...] ese ir más allá de lo instituido, no respeta esa frontera entre incluidos y excluidos. Porque, en nuestras condiciones, la subjetividad instituida establece que hay un conjunto de incluidos; pero

ese conjunto de incluidos no está integralmente incluido —pues para pertenecer es preciso sacrificar o perder o renunciar a diversas dimensiones de la vida individual y colectiva; por lo tanto, hay un punto de subjetivación posible— (pp. 75-76).

Así, la subjetividad instituida y la subjetividad instituyente no son la una sin la otra, pero ambas son posibles por lo que las mueve, esto es, sus lógicas: en el primer tipo de subjetividad, por la lógica conjuntista identitaria o «lógica de los principios de identidad, contradicción y tercero excluido, lógica de base de la aritmética y la matemática en general» (Castoriadis, 1998, p. 173); en el segundo, por la lógica de la representación en la que «algo está siempre en lugar de otra cosa» (1998, p. 176) y, sin embargo, están escindidas en un enigma que las ata sin inteligibilidad, sin comprensión vinculante. Lo que se propone desde los estudios de Castoriadis es la posibilidad de atar ambas lógicas, de lo que surgiría la autopoiesis, potencia creadora o devenir encarnado que teje lo dado —o cuerpo individual y social (lo instituido)— y lo por dar —el alma individual y social (lo instituyente)—, en suma, la subjetivación o espíritu de creación o actividad encarnada entre lo instituido y lo instituyente.

Por otro lado, se encuentran los estudios sobre subjetivaciones académicas que hacen reconocer los retos y avatares en los que se desatan las maneras de hacer docencia, investigación y extensión del docente universitario, entrelazadas por «el cambio que ha consistido en la debilitación de dos fuertes modelos previos de coordinación —el Estado y los académicos— y el fortalecimiento de los débiles modelos previos de coordinación —liderazgo institucional, competencia, *stakeholders* externos—» (Kehm, 2012, p. 23) especialmente con base en el vínculo entre gobernanza y la NGP, el cual busca «modernizar la universidad y hacerla más responsable de las necesidades sociales y económicas en la era de la sociedad del conocimiento» (2012, p. 10) y en cuya gobernanza se tejen el «capital humano» (Becker, 1983) y el «capital cognitivo» (Fumagalli, 2010; Blondeau, Dyer, Vercellone, Kyron et. al., 2004); NGP que para algunos investigadores como Kehm (2012) y Delgado (2009) está provocando que las maneras de hacer docencia, investigación y extensión «sean eficaces para la acreditación institucional y poco potentes para la transformación social de la realidad» (Laval, 2004, como se cita en Salcedo, p. 105) y

muten en lo que Delgado (2009) denomina *capitalismo académico*. Éste ha «significado organizar a las universidades con miras a crear y ampliar sus capacidades para producir conocimientos con los cuales negociar con las empresas privadas y gubernamentales» (2009, p. 115). Dichos cambios se enuncian desde las inclinaciones reformistas de la política de educación superior en América Latina, que había vivido dos reformas hasta la consolidación de la tercera.

La mutación de la universidad hacia la tercera reforma está generada por la implementación de dos reformas que le antecedieron, como lo señala Rama (2006):

[...] la Primera Reforma fue dominante hasta mediados de la década de 1970. [...] se replanteó en un nuevo contexto la instalación de las universidades privadas y volvió a darle protagonismo a las universidades religiosas. La nueva fase estuvo marcada por la mercantilización y la conformación del modelo universitario dual [...] [y terminó] con el desarrollo de la educación superior privada en el marco de una fuerte diferenciación de las instituciones universitarias y de la desregulación de las políticas públicas. Se inició la Segunda Reforma Universitaria, que comenzó a conformar un nuevo modelo universitario de carácter dual: una educación pública con restricciones de acceso, basada en limitaciones del financiamiento público y en exámenes de conocimientos adquiridos en el ciclo educativo previo, y un sector privado con restricciones en función de los ingresos de los hogares y de la desigual distributiva de la renta (p. 32).

Esta segunda reforma llega a su crepúsculo por la ausencia de una función reguladora del Estado y por la creciente demanda de calidad y equidad ligadas a la escasa integración de las universidades a la sociedad internacional y a las demandas de empleo global. Tales presupuestos hallaron mediaciones indirectas sin lograr superar los desafíos sobre el acceso a las instituciones de educación superior (Rama, 2006) y dieron lugar a la tercera reforma tras el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de educación superior que priorizaron «la lógica administrativa por encima de la racionalidad académica y de beneficio de una sociedad y una nación que requieren elevar los niveles de formación de sus pobladores» (Vélez de la Calle, 2013, p. 9).

La lógica administrativa de la universidad en la tercera reforma es la:

[...] consecuencia de la difusión retórica y los relatos de la nueva gestión pública—(NGP—) [...] que en los años 90 los sistemas de educación superior e investigación fueron escalando posiciones hasta situarse en lo alto de la lista de prioridades en los ámbitos nacional, regional y europeo (Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin, 2012, p. 215).

Y que se instaura en América Latina como un nuevo eje de la política de educación superior:

[...] en el marco de la competencia económica, en el cual el saber ha pasado a tener un rol mucho más significativo. En tanto la competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva, la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más central de la política pública y también de la geopolítica [...] lo cual marca un nuevo rol del Estado, que debe refocalizar sus políticas públicas e integrarlas bajo la óptica de internacionalización de la educación (Rama, 2006, p. 139).

La tercera reforma hace posible que la universidad entre en relación directa con el mercado del conocimiento a través de la acción académica, aumentando la «competencia entre instituciones del personal, estudiantes y territorios [...] la valoración económica y el intercambio de bienes y servicios que hasta entonces no se consideraba que tuviesen valor económico, lo cual genera mercados o cuasimercados» (Bleiklie et al., 2012, p. 215). Las limitaciones presupuestarias aumentan desde la financiación o la incursión de nuevos instrumentos presupuestarios de control de los resultados, hasta la comprensión social del docente. Los docentes considerados «académicos, productores, usuarios y propietarios de un conocimiento esotérico cuya calidad y cuyos costes no pueden ser evaluados o controlados por profanos —autoridades públicas, miembros de la sociedad civil, etcétera—» (Ferlie, Musselin y Andresani, 2012, p. 136) pasan a ser considerados en las universidades privadas como «empresas profesionales unipersonales que venden sus servicios a través de un sistema de facturación, siendo ellos responsables ante los organismos impositivos o presupuestarios por los pagos que correspondan. Mediante este mecanismo, el profesor universitario se convirtió en empresario profesional» (Rama, 2006, pp. 81-82).

Podría afirmarse que el contexto de las sociedades de control y de la regulación convierte a la educación superior en un tema de economía y política pública que deviene con la tercera reforma en la educación superior, creando nuevos escenarios y relaciones entre enfoques y herramientas para dirigir a las universidades y asignando cambios en las responsabilidades de las instituciones estatales que acentúan en la década del 90 una gobernanza universitaria que tiende a combinar estas fuerzas sociales y políticas y las relaciones académico-administrativas internas categorizando la docencia y la investigación como servicios, en lugar de bienes públicos bajo la llamada Nueva Gestión Pública e instituye una gubernamentalidad <sup>8</sup> biopolítica <sup>9</sup> (Foucault, 2006b), bioeconómica <sup>10</sup>, sintetizadas en la noopolítica o encarnación de la NGP universitaria. Todo esto para satisfacer la financiación universitaria, y mejorar la calidad de la educación superior vía subjetividad instituida o «ser humano que resulta de las prácticas discursivas propias de una situación» (Lewkowicz, 2006, p. 75). Lo que se pretende conjeturar es que este tipo de sociedades diseñan técnicas de poder que buscan equilibrar, maximizar y extraer las fuerzas o las «capacidades vitales de los seres humanos, en primer lugar, el lenguaje y la capacidad racional de generar conocimiento [mediante la cual se realiza] la valorización del *general intellect*» (Fumagalli, 2010, p. 27). La marca de la competencia económica, social y política universitaria se refocaliza hacia el docente y sus «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión universitarias, provocando subjetividades educadoras que presumiblemente ratifican «el papel del mercado en la gobernanza de la educación superior. La idea de que la docencia y la investigación pueden ser artículos, en lugar de bienes públicos, ha ido captando cada vez mayor atención y se ha desarrollado» (Ferlie et al., 2012, p. 137).

---

<sup>8</sup> La gubernamentalidad puede ser comprendida como las instituciones y sus procedimientos dirigidos a la población o conjunto de seres vivos a quienes se busca regir y controlar desde los procesos de leyes biológicas que les configuran (Noguera, 2010; Foucault (2006b).

<sup>9</sup> La biopolítica es una tecnología de poder dirigida a la población y aplicada a la vida de los hombres (Foucault (2006b), Lazzarato (2008).

<sup>10</sup> La bioeconomía es el intento teórico de articular la economía con las ciencias de la vida, entre varios autores que tratan esta temática, se hallan Fumagalli (2010) y Vercellone (2004).

La tercera reforma de la política pública de educación superior ha sido generada en la década de 1990, según Rama (2006), en América Latina, y Vélez de la Calle (2013), en Colombia, pues «desde hace diecinueve años la educación superior se rige por los preceptos de la Ley 30 de 1992» (p. 14), y ha configurado una serie de disposiciones políticas desde esta década y hasta el presente, en la mayoría de los países latinoamericanos, que determinan la «aprobación de marcos normativos de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad [...] impulsando la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, basados en una autoevaluación mixta: interna, de pares y externa» (2006, p. 146). Estos organismos están conformados por académicos la mayor de las veces, los mismos docentes contratados por los ministerios de educación. En Colombia:

La Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 1295 de 2010 —ver anexo 5—, no son más que una muestra de estos controles voluntarios de calidad hacia la movilidad social que la educación superior sigue prometiéndolo, pero que no logran cumplirse con equidad social (Vélez de la Calle, 2013, p. 14).

Sin embargo, el andamiaje económico y político de la reforma a la educación superior en Colombia, con todas las políticas educativas para esta educación —ver anexo 5—, adquiere agenciamiento por medio de planes de gobierno —ver anexo 6—. Bajo el plan denominado «Prosperidad para Todos» de Juan Manuel Santos, se asume la exigencia política de crear el sistema de evaluación de docentes y de estudiantes, situar a la universidad en la esfera de la financiación de actividades relacionadas con la innovación a partir de los recursos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Sistema de Regalías y en la calidad de la educación para el emprendimiento; dichos elementos políticos modulan a la educación superior y, con ella, a las universidades colombianas de acuerdo a la Ley 1740 de 2014 que establece:

[...] normas de la inspección y la vigilancia de la educación superior en Colombia, con el fin de velar por la calidad de este servicio público, su continuidad, la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, el cumplimiento de sus objetivos, el adecuado cubrimiento del servicio y porque en las instituciones de educación superior sus rentas se conserven y se apliquen debidamente, garantizando

siempre la autonomía universitaria constitucionalmente establecida (Congreso de la República, Ley n°. 1740, 2014, art. 1).

La tercera reforma a la educación superior en Colombia crea modelos de intervención pública en educación que se dirigen a disminuir la responsabilidad económica, política e ideológica del Estado y uno de estos modelos se basa en la implementación de marcos normativos o nuevas reglas y obligaciones del saber profesionalizado o modelos de razonamiento a la supervisión, observación y evaluación del trabajo de un profesor determinado con la capacidad de hacer posible la individuación centrándose en la atención del profesorado para hacerlo parte de una población (Popkewitz, 2000); los marcos normativos arriba citados, requieren además el diseño de los controladores institucionales tales como: el Consejo Nacional de Acreditación — CNA—, responsable del diseño de parámetros como la acreditación de programas y la autoevaluación que conduzcan a la calidad educativa; la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación —Conaces— que coordina y dirige el aseguramiento de la calidad de la educación superior ejecutando evaluaciones para la creación de INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIORES; el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación encargado de controlar las relaciones entre la producción de actividades de investigación y el manejo de los recursos para la *innovación* y el *desarrollo*. Estas instituciones, al decir de Rama (2006), actúan como «agencias de aseguramiento de la calidad» (p. 148) y regulan la calidad académica:

[...] al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de instituciones, guías y procedimientos de gestión y diversas regulaciones a la libertad de competencia en el mercado de la educación superior en el interior y en las fronteras de los países (p. 149).

La educación superior entonces resulta agenciada virtualmente o ser gobernanza NGP en red porque logra implicar actores externos — *stakeholders*— bajo la modalidad vinculante, con el flujo *online* o gobierno en línea, de asesores o consultores académicos que montan pilotajes de control y emiten documentos institucionales, para hacer percibir un flujo de

supervisión de la calidad educativa administrado por un todo participativo y cooperante que hace posible el aseguramiento de la gestión académica colombiana mediante técnicas biopolíticas y noopolíticas desarrolladas, por ejemplo, con lineamientos *online* que aconsejan el control y regulación de la selección y evaluación de los docentes (Ochoa, 2013).

La regulación sobre la vida académica es biopolítica porque se ha convertido en una “«política de la sociedad y no ya solamente como regulación de la raza, en donde una serie de dispositivos heterogéneos interviene en el conjunto de condiciones de la vida buscando la constitución de la subjetividad solicitando elecciones, decisiones de los individuos”» (Lazzarato, 2008, p. 6), provocando un gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2009); y el control es noopolítico porque la circulación de la producción académica resulta mediatizada por un elástico evaluador que periódicamente da aviso a la memoria y la atención docente de rendir cuentas con precisión de fecha y resultados cuantificables a alcanzar permitiendo que el proceso de individuación continúe su modulación o regulación social sobre aquél. Esto plantea la transformación del ser humano, en este caso del docente universitario, en un sujeto sujetado (Inclán y Díaz, 2000) o en sujeto de resistencia que actúa instituida e instituyentemente en medio de la frecuencia de «las reformas presupuestarias que obligan a prestar atención al rendimiento y a la medición, la evaluación y el seguimiento explícitos del rendimiento en la investigación y la docencia» (Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin, 2012, p. 216).

Lo que se pretende afirmar es que la tercera reforma, en cuanto expresión biopolítica y bioeconómica, convergen en una forma contemporánea de regulación denominado noopolítica de las sociedades del control, en la que cada una continúa ejerciendo relaciones de poder diferentes pero complementarias, y son inseparables de los individuos que las integran y de sus prácticas; y, en este orden de ideas, la reforma, es una técnica presente en:

[...] la configuración de los procesos humanos por los sentidos compartidos de prácticas y realidades culturales [y su aplicación resulta inseparable] de la subjetividad de quienes la viven. Por esa razón la subjetividad humana es siempre una producción

sobre las condiciones concretas en que se desarrolla y no un simple reflejo de esas condiciones (González, 2012, p. 13).

La subjetividad resulta configurada y configuradora de «formas singulares de organización de sentidos subjetivos, que no permanecen idénticos consigo mismos en el curso de una configuración, y que convergen por sus múltiples efectos en los estados y comportamientos de las personas» (González, 2012, p. 13), lo que convoca a comprender que nos hacen creer que estamos sometidos a una autoridad que no hemos creado.

La lectura analítica y de reconocimiento del problema se realiza en conexión con el momento histórico que atraviesa América Latina, una región en la que se implementa un modelo de desarrollo económico global como condición modernizadora que modula un continente envuelto por el sistema-mundo neoliberal. De esta manera:

[...] [La] política educativa en el sector terciario, se asume con un nuevo rol, tanto por el incremento de los actores, producto de la diferenciación y diversificación institucional, como por los nuevos desafíos y exigencias que se le plantean a la educación en el contexto global de una sociedad de la información donde el incremento de la producción está asociado al componente del capital humano y a la investigación científica (Rama, 2006, p. 140).

Las lógicas de la gubernamentalidad neoliberal, emplazadas como globalización, neoliberalismo y mercantilización, son visualizadas por Lazzarato (2008) como «dispositivos jurídicos, económicos y sociales que no son contradictorios, sino heterogéneos» (p. 3); su desenvolvimiento produce un sistema-mundo de fricciones e incompatibilidades —globalización— entre los sujetos económicos —mercantilización— y los sujetos políticos —neoliberalismo—, que resultan irreductibles, y es el lugar de donde procede la fuerza de la gubernamentalidad global, neoliberal y de la mercantilización que, como lógicas que atienden esta dialéctica, logran el «gobierno de los hombres» (2008, p. 1). Este gobierno se logra mediatizando el ejercicio de una acción sobre acciones posibles, o fuerza homogeneizadora de la libertad, que reconcilia a aquellos que ceden sus derechos y a aquellos que no desean reducirse a ello por mantener su interés egoísta.

Tras la tensión entre estos dos sujetos se establece el estatuto de las políticas públicas educativas, la reforma o confluencia de razones políticas, económicas, sociales e ideológicas, que opera como fluido que no puede hacer permanecer sus marcas e instaura «un estado [...] de excepción, cuyo nombre técnico entre nosotros es necesidad y urgencia. [...] el decreto de hecho desplaza a la ley [...] El estado de excepción viene pautado por la imposición aleatoria de los mercados» (Lewkowicz, 2006, p. 196).

Quizás la gubernamentalidad global, neoliberal y mercantil reconcilia los sujetos de derechos con los sujetos económicos por medio del ejercicio de una «serie de técnicas —de gobierno— que se ejercen en un plano de referencia, y al que Foucault llama la sociedad civil, la sociedad o lo social» (Lazzarato, 2008, p. 2) que, para el objeto de estudio, logra «modernizar la universidad y hacerla más responsable de las necesidades sociales y económicas en la era de la sociedad del conocimiento» (Kehm, 2012, p. 10), articulando la universidad a la sociedad mediante la democratización de la producción de conocimiento:

[...] lo que implica una mayor participación del personal, los estudiantes y los *stakeholders* en la gobernanza de la institución. [...] la docencia puede impartirse de modos no tradicionales y es probable que la investigación comprenda un gran énfasis en la aplicabilidad y la utilidad [...] [que anuncia] una transición de los procesos de producción del conocimiento del modo 1 al modo 2, es decir, el paso de las agendas de investigación definidas por los académicos en función de su disciplina a las agendas de investigación definidas para resolver necesidades y problemas multidisciplinares de la sociedad (Ferlie, Musselin y Andresani, 2012, p. 147).

El movimiento global de crear alianzas internacionales en el marco de una mercantilización global y, en este, la urgencia global de convertir a la universidad en eje del crecimiento de un comercio internacional, ha hecho posible la transmutación de un Estado de soberanía que infundía, institucionalidad y sustancia territorial centrado en el dogma. El Estado soberano configuraba al ciudadano, en palabras de Lewkowicz (2006), como «el sujeto de la conciencia: de la conciencia política, de la conciencia moral, de la conciencia jurídica, en definitiva, sujeto de la conciencia nacional» (p. 30), mientras el Estado

gerencial, cuya legitimidad «no proviene de su anclaje en la historia nacional sino de su eficacia en el momento en que efectivamente opera» (2006, p. 31), provee los intereses de la intimidad de la vida —lo privado— mutándolos como espacio público, mecanismo que hace posible una nueva forma de regulación social bajo formas novedosas de razonamiento que rayan con la supervisión de las percepciones de los sujetos a la hora de satisfacer sus deseos.

El deseo de todos, especialmente de lo más pobres, de aprender para mejorar su dignidad humana y en ella su capacidad de consumo y bienestar material. Un deseo que les empuja a pagar varios tipos de educaciones para conseguirlo, técnica y tecnológica, y en el mejor de los casos profesionalmente (Salcedo, 2013, p. 120).

Lo que se puede avizorar es una nueva condición del Estado que muta como proveedor de servicios y hace posible su funcionamiento eficaz por la conversión de los deseos internos en necesidad externa.

Los procesos de internacionalización y globalización, como las normas de mercado están colaborando en la transformación del «Estado-nación, como principio organizativo básico de las sociedades modernas» (Weymann, Martens, Rusconi y Leuze, 2012, p. 175) se sirven, según Lazzarato (2008) de «La lógica estratégica que tiene la función de establecer las posibles conexiones entre términos dispares, y que siguen siendo dispares» (p. 3), bajo un enfoque normativo de Estado que se puede denominar *reformista*.

La emergencia del Estado proveedor de servicios en América Latina, entonces, está dinamizado por lo que Laguado y Cao (2015) denotan como el arco progresista:

[...] en el que acuñaron poderosas ideas-fuerza que lograron darle identidad a los procesos políticos regionales: Socialismo del Siglo XXI, Revolución Ciudadana, Desarrollo con Inclusión [...] El énfasis en la recuperación simbólica y material del Estado como garante de los procesos de inclusión social y política, la renovada capacidad de regulación de los mercados, políticas industrialistas, junto con una marcada vocación latinoamericanista (p. 61).

Sin embargo, lo que parece subyacer, en esta recuperación del Estado latinoamericano contemporáneo son unas fuerzas de modulación<sup>11</sup> u «optimización de las disparidades de los derechos, las normas, los reglamentos y de las maneras de ejercer el poder sobre los individuos» (Lazzarato, 2006, p. 14), modulación consistente en descomponer y recomponer presupuestos, acciones y discursos político-jurídicos, por fuera de los códigos habituales, o reformar el disciplinamiento o encierro y las sanciones de las subjetividades panópticas hacia la «gestión diferencial de las desigualdades, de las desviaciones de situación, de ingresos, de status, de formación, etc., por medio de la optimización de los sistemas de diferencias» (2006, p. 14) o modulación de los *deseos de ley* (Lewkowicz, 2006, p. 189).

La reforma de la política pública de educación superior puede ser considerada como modulación de los deseos de ley o control de los anhelos de armonía para mantener el gobierno a distancia; este proceso modulador puede comprenderse desde Lewkowicz (2006):

[...] porque suponemos un tiempo de armonía en ese complejo que llamamos ley: la armonía entre ley simbólica, norma jurídica y regla social. La ley simbólica —estructurante del sujeto—, la norma jurídica —estructurante del cuerpo político estatal—, la regla social —estructurante de las conductas de relación entre individuos— - resonaron armónicamente en unas condiciones históricas precisas. Ese anudamiento, esa armonía en las diferencias entre los tres registros de lo que llamamos ley, organiza el estatuto de la ley para un tipo subjetivo específico (p. 190).

Modulación o armonización de los deseos ley o lo que se nombró desde Lazzarato (2008) «la lógica estratégica [...] o proliferación de dispositivos que constituyen otras tantas unidades de consistencia, grados de unidad que cada vez son contingentes» (p. 3), que ni en lo político ni en lo económico se despliega como poder, sino en el mercado y en la sociedad, y se entroniza en la educación a través de los que desean transformar a la

---

<sup>11</sup> Modulación, comprendida como una modalidad de acción del poder o modo de actuar sobre la proliferación de diferencias que rompe el régimen del encierro y se dedica a controlar el espacio abierto capturando lo irregular en la vida cotidiana (Lazzarato, 2006).

universidad en un lugar de producción de subjetividades para el consumo diversificado del mercado educativo. Esto crea las condiciones de posibilidad para instituir las nociones de universidad-empresa en toda la sociedad, visualizadas como corporaciones «naturalizadas» para el favorecimiento del desarrollo humano; se trata de una postura que transfiere la representación social de la universidad como centro de formación y desarrollo de pensamiento crítico hacia otro tipo de referentes sociales que acompañan al capitalismo global.

En este ordenamiento, se presupone el binomio universidad-empresa porque se visualiza *una modulación sobre la subjetividad, una dependencia a la empresarización y unos modos de control neoliberal*, mediante:

a) *Una modulación sobre la subjetividad*, comprendida como un ejercicio de poder a través del control que captura, codifica y regula la virtualidad de las relaciones consigo mismo y con la multitud en el trabajo inmaterial —virtualidad/memoria—.

La modulación actúa en la subjetividad, como sostiene Lazzarato (2006a), porque «son colocadas en el trabajo, antes que nada, aquellas capacidades laborales —relaciones, comunicativas, organizativas— que, con un concepto foucaultiano, podríamos definir como biopolítica» (p. 42); así pues, se comprende la biopolítica como la fuerza que instituye convicciones, principios, valores, opiniones, que facilitan interpretar y promover la modulación de sentidos de pertenencia, de cumplimiento, de compromisos instituidos, en últimas, y como lo afirma Foucault (1996), la formación de saberes institucionales mediante prácticas discursivas y formas de veridicción, la cual adviene como «técnica de sometimiento de las sociedades de control que no han reemplazado a las sociedades disciplinarias, sino que se superponen a ellas y se hacen cada vez más invasivas» (Lazzarato, 2006a, p. 88) hasta configurar el capitalismo.

b) *Una dependencia a la empresarización* de la educación superior, como flujo de servicio educativo, se da debido a políticas de internacionalización<sup>12</sup> «implementadas en las

---

<sup>12</sup> Las políticas de internacionalización corresponden a orientaciones de intercambio mediante el uso de instrumentos jurídicos internacionales que buscan, a través de tratados definidos en la Convención de Viena, fomentar el desarrollo económico, social y cultural, entre dos o más Estados.

últimas décadas que han contribuido, según algunos autores, a definir un escenario propicio para la comercialización de la educación (Feldfeber, 2009, p. 135) propio de la economía capitalista de la globalización neoliberal, generada través de:

Acuerdos comerciales que están hoy contraponiendo la lógica de la educación como un negocio a la lógica de la educación como fundamentalmente un proceso público, abierto a todos, independientemente del origen étnico, social y el género de las personas, y como responsabilidad social a cargo de un Estado redistributivo (Aboites, 2009, p. 69).

La empresarización de la educación convierte en mercado a ésta última. Esto significa que se transforma en un producto/servicio que se vende y se compra acomodándose a las capacidades de consumo personal e inmediato. La empresarización de la educación provoca que este producto/servicio fluya, esto es, circule como bien económico común, en las sociedades del conocimiento, por diferentes vías institucionales como ONG, universidades, centros de educación especializada, etc., para que todos puedan adquirirlo según su desenvolvimiento financiero. El flujo de ofertas cercanas al público se comprende como comercialización o circulación de la educación como un producto/servicio asequible a la mayoría en calidad de bien de consumo inmediato.

[...] no es la igualdad de intercambio, sino más bien competencia e inequidad [...] cierto tipo de sujeto que permitirá que un arte de gobernar se limite, se ajuste según los principios de la economía, y defina una manera de gobernar lo menos posible (Lazzarato, 2008, p. 2).

Una economía propia de las sociedades capitalistas neoliberales que definen al mercado como «conjunto de todas las condiciones y de relaciones entre estas condiciones, que hacen posible el intercambio de productos» (Cuevas, 1993, p. 15); condiciones que llevan a la división del trabajo y la especialización del mismo y permiten la producción y la distribución de servicios a la sociedad. Esas condiciones se han transferido a «la base de las tendencias neoliberales en educación [...] [como] concepción mercantilista del conocimiento que, aunque no se ha elaborado y comunicado explícitamente, puede derivarse claramente del análisis de las propuestas que se hacen sobre su utilización»

(Pérez, 1998, p. 136). Su intención es la transformación del ser humano por medio de procesos de educación en «capital humano» y de acciones organizacionales que, devenidas sobre los sujetos educados y los docentes universitarios, los habitúan a convertirse en sujetos competitivos y reproductores de conocimiento, transfiriendo sus capacidades intelectuales, investigativas y docentes bajo la forma de «capital cognitivo». Estas dos formas de capital se introducen, por las estructuras administrativo-financieras agenciadas —gobernanza— por la acción pública, como intereses rentables de la economía transnacional fundamentada en el modelo neoliberal que solventa «un modelo empresarial como única opción a la enseñanza [...] determinada ya sea por motivos ideológicos o estrictamente mercantiles aunque ambos, finalmente, no parecen ser excluyentes» (Ornelas, 2009, p. 85), es decir, en instrumento de oferta educativa que, en tanto «dure» o sea mercadeable, posiciona al educador universitario o simplemente lo desdeña.

En este sentido, arguye Palermo que la escuela en cuanto *empresa* ha sido configurada por las fuerzas del mercado global como agente empresarial, asunto que se puede transferir a la universidad, pues:

Debe(n) de ser rentable(s), para lo que su rendimiento se mide sobre variables como el equilibrio entre ingreso y egreso de estudiantes; monto de ingresos por arancelamiento para el grado y el posgrado; capacidad de venta de patentes y de servicios. Sus agentes —(cuerpo de docentes-investigadores—) y sus gerentes —(cuerpos directivos—) deben maximizar su rendimiento, el que requiere ser evaluable cuantitativamente, generando una fuerte competitividad que quiebra el antiguo «sentido de cuerpo» (2002, p. 164).

Esto quizás se evidencia en la transformación de las relaciones entre los hombres quienes ya no resultan enajenados y transformados por el intercambio de las mercancías, sino por la lógica diferencial y desigual en que el «mercado es el de las empresas» (Lazzarato, 2008, p. 2).

c) *Unos modos de control neoliberal*. La lógica neoliberal corresponde a «un arte de gobernar que asume el mercado como una prueba, como un instrumento de inteligibilidad,

como verdad y medida de la sociedad» (Lazzarato, 2008, p. 2) capaz de agenciar una competencia y poca solidaridad.

Los controles neoliberales provienen de agencias internacionales, ideólogos, intelectuales y dirigentes políticos, que preconizan la propiedad del capital en sus diferentes formas y que, en vínculo con la globalización o proceso económico, social, político y cultural, hace posible la expansión del capital a partir de los controles de sus propietarios bajo la forma contemporánea de neoliberalismo. En otras palabras, la masificación de la economía capitalista contemporánea se manifiesta bajo la forma política de la globalización, mutando a lo denominado como política económica mundial, neoliberalismo o proceso de orden económico y político, mediante el cual los países del centro del poder capitalista envuelven a países considerados en vías de desarrollo —capitalismo democrático—; aquí, la comunicación e integración cultural y económica se produce vía controles neoliberales, específicamente dedicados a la regulación de las relaciones individuales y colectivas de consumo y producción de servicios educativos universitarios, evidentes, por ejemplo, en las tecnologías jurídico-legales como los derechos de propiedad intelectual, la mercantilización y comercio cognitivo. Se establecen, de este modo, espacios comunes universitarios, *verbi gratia*, el «Espacio Europeo de Educación Superior» para el fomento de la movilidad y empleabilidad de los europeos que han sido educados en las universidades de este continente, reglamentos que administran los campus universitarios, etc.

Especialmente a la universidad, en su función de producción de conocimiento innovador por efecto de la globalización —que configura una educación superior competitiva— está gobernada por las lógicas liberales porque corresponde a: «La lógica del liberalismo que no busca rebasar, en una totalidad reconciliada, las diferentes concepciones de la ley, de la libertad, del derecho, del proceso que implican los dispositivos jurídicos, económicos y sociales» (Lazzarato, 2008, p. 3).

El control neoliberal expande una «modalidad económica capitalista», la comercialización del espacio de educación superior, que organismos internacionales como

el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, entre otros, distribuyen a ritmos y tiempos diferenciados a los países en vías de desarrollo a través de tres principios:

a) Imposición del libre mercado en el funcionamiento del conjunto de la economía, lo que significa la sustitución de la razón social por la económica; b) apertura total, comercial y financiera, de la economía; y c) desplazamiento del Estado de la actividad económica y social, lo que trae consigo la privatización de los activos nacionales, pero, sobre todo, la conversión de los derechos sociales (— como la educación o la salud—) en servicios mercantiles (Delgado, 2009, p.86).

Principios en los que el neoliberalismo proclama el libre mercado, el cual provoca una acción de gobernabilidad bautizada como, *mercantilización de la educación*:

[...] el mercado de este servicio, como el de todas las mercancías, debe ser libre si se le quiere eficiente como para alcanzar y mantener la máxima calidad, lo que sólo se logra como resultado de la competencia entre empresas mercantiles privadas productoras del servicio que siempre estarán esforzándose para mantenerse en el mercado y atraer al mayor número posible de clientes (Delgado, 2009, p. 90).

Un control estratégico y calculado se halla en el conjunto de las instituciones contemporáneas, que actúa como forma de saber de la economía política<sup>13</sup> y como dispositivo técnico esencial a los dispositivos de seguridad de la población, en otrora el salario, hoy «la renta», del trabajo autónomo.

Los controles neoliberales construyen una política de la vida sobre el educador universitario. Quizás la universidad transita hacia una conversión contemporánea, hacia una empresa cognitiva. El ejercicio de poder neoliberal que transfigura a la universidad en empresa cognitiva se comprende desde el control biopolítico o:

[...] acción sistemática de la dimensión política en el disciplinamiento, directo e indirecto, de la vida y de salud de los individuos a través del despliegue de

---

<sup>13</sup> La economía política se dedica a estudiar las relaciones sociales de producción y, en ellas, las leyes económicas, la distribución, el cambio; y su anverso es la política económica que moldea resultados y comportamientos económicos (Lazzarato, 2008).

instituciones totalitarias, la bioeconomía representa la difusión de las formas de control social —(no necesariamente disciplinarias—) a fin de favorecer la valorización económica de la vida misma: bioeconomía, esto es, el poder totalizador e invasivo de la acumulación capitalista en la vida de los seres humanos (Fumagalli, 2010, p. 27).

El despliegue biopolítico acontece en lo que se puede nombrar desde Lazzarato una «política de la vida» (2008, p. 5), ejercido en «la memoria espiritual, más que la memoria corporal —a la inversa de las sociedades disciplinarias—. El hombre-espíritu, quien según Foucault no era objeto del biopoder sino en última instancia, pasa ahora a un primer plano» (Lazzarato, 2006a, p. 92). El educador universitario encarna al hombre-espíritu; sobre él se ejerce un control a distancia o «modalidades de vínculo más o menos laxas. La manera de ser uno, el modo de garantizar la cohesión de las partes, de asegurar la continuidad y la discontinuidad de los pedazos, de implicar la autonomía y la dependencia» (Lazzarato, 2006, p. 39).

Una política de vida que a partir de la universidad-empresa, y bajo la locución de capitalismo cognitivo, persigue «la valorización de las capacidades cognitivas y relaciones de los individuos como último estadio de la evolución de las formas capitalistas de producción» (Fumagalli, 2010, p. 27), que controla la función educadora de los agentes formadores convirtiéndola en servicio y, por antonomasia, al educador universitario en vendedor del conocimiento, causando efectos en los modos como se representa a sí mismo, a su historia y a su devenir.

La universidad-empresa instauro la institución de la política de la vida que actúa en «el trabajo intelectual: nada más ajeno de la cooperación libre de los cerebros que la institución universitaria, con sus jerarquías, sus mecanismos de reproducción, sus barreras contra las bifurcaciones y las invenciones» (Lazzarato, 2006, p. 127); una coordinación de funciones que impide la «cooperación de cerebros o potencia de actuar de cualquiera: movilización de la inteligencia —creencia— y del deseo —voluntad— por la atención» (Lazzarato, 2006b, p. 137); hace mutar este trabajo en propiedad intelectual, memoria y atención y adquieren una función política, ya que este tipo de política de la vida «determina quién tiene el derecho y el título de crear y quién tiene el deber y el título de reproducir»

(Lazzarato, 2006, p. 128); logra la captura por agenciamiento de la diferencia y la repetición de la subjetividad. Con especial atino, Lewkowicz (2008) se refieren a este asunto, el cual, aunque en este autor acaece en la escuela, se puede transferir a la universidad:

[...] cualquier marca en la subjetividad —sea estatal o mercantil o institucional— será padecida. En este sentido, los ocupantes de las instituciones sufren, pero sobre todo padecen por el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Ahora bien, los ocupantes de las escuelas posnacionales —(maestros, alumnos, directivos, padres—) hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomalía que impide la producción de algún tipo de ordenamiento (p. 31).

La universidad, convertida en empresa cognitiva o en unidad productora de conocimiento relacionada con el capital-trabajo intelectual: «No aprehende al sujeto de esta producción a partir del trabajo. Se debe comprender el agenciamiento de los públicos [...] como asignaciones políticas que dividen la cooperación entre cerebros al mismo tiempo que abrevan de ella (Lazzarato, 2006, p. 130).

El control neoliberal actúa en la sociedad y usa lo social porque en él se desenvuelve la vida y lo vivo; al respecto, Lazzarato (2008) reconoce que ésta —la sociedad— es:

[...] la correlación de las técnicas de gobierno. La sociedad civil no es una realidad primera e inmediata, sino algo que forma parte de la tecnología moderna de la gubernamentalidad. La sociedad no es ni una realidad en sí misma, ni algo que no existe, sino una realidad de transacción, del mismo modo que lo es la locura o la sexualidad. En el cruce de las relaciones de poder y de lo que sin cesar escapa a su competencia, nacen las realidades de transacción que, en cierto modo, son una interfaz entre gobernantes y gobernados. Y es en este cruce, en el manejo de esta interfaz, en el que se constituye el liberalismo como arte de gobernar. En este cruce nace la biopolítica (p. 2).

Las fábricas de encierro buscaron «concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe superar la suma de las fuerzas componentes» (Deleuze, 1999, p. 5), y, usando la expresión deleuziana, son también encerradas, pero biopolíticamente. Las universidades, por ejemplo, son producidas por diferentes técnicas disciplinarias y biopolíticas que propician la competencia intelectual universitaria; tales técnicas pueden expresarse en lo que Foucault (1996) llama formas jurídicas o «prácticas judiciales —la manera en que, entre los hombres, se arbitran los daños y las responsabilidades—» (p. 9) y producen la relación capital-trabajo inmaterial, pero no se reducen a ella, pues este control se integra a un:

[...] marco más amplio, el de las sociedades disciplinarias y su técnica doble de poder: disciplinas y biopoder. De la misma manera, la imposición de conductas y el sometimiento de los cuerpos no son explicables sólo por el apremio monetario o los imperativos económicos. Los regímenes de signos, las máquinas de expresión, los agenciamientos colectivos de enunciación —(el derecho, los saberes, los lenguajes, la opinión pública, etcétera—) actúan como ruedas de los agenciamientos, del mismo modo que los agenciamientos maquínicos —(fábricas, prisiones, escuelas—) (Lazzarato, 2006, p. 83).

El control neoliberal se ejerce con acciones a distancia. La ejercitación se desarrolla con agenciamientos maquínicos en los que: «El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua» (Deleuze, 1999, p. 8). El ejercicio neoliberal, entonces, se ejerce biopolíticamente y produce una modulación universal en la que:

La captura, el control y la regulación de la acción a distancia de espíritu a espíritu se hace a través de la modulación de los flujos de deseos y de las creencias y de las fuerzas —(la memoria y la atención—) que los hacen circular en la cooperación entre cerebros (Lazzarato, 2006a, p. 92).

En relación a ello, Lazzarato y Negri (2001) describen la organización del trabajo en el postfordismo de Bologna:

[...] se podría deducir que está aconteciendo una nueva «autonomización» del propio trabajo:

- A la continuidad temporal y espacial del proceso de trabajo y a la continuidad de la remuneración —(salario)— se constituye una discontinuidad fundamental que transforma profundamente el proceso de trabajo y las fuerzas de constitución de la renta.

- La jornada de trabajo queda permeable, no en el sentido de su disminución cuantitativa, sino en el sentido que «los trabajadores, trabajan siempre». De hecho, el trabajador autónomo, dentro de su jornada de trabajo, no tiene más posibilidad de separar espacios de no trabajo, de «refugio», de resistencia, como la continuidad de la relación salarial permitía.

- El corazón de esta nueva relación de trabajo no es más la «forma salario»— «forma renta» [...] Si la continuidad de la disciplina de la fábrica ejercitada sobre una parte, define contractualmente la vida del trabajador autónomo, en una época de retorno de la iniciativa capitalista, la «libertad» del «trabajador de la maldición de la fábrica» asume esta forma. Esta nueva «autonomización» del proceso productivo no tiene ninguna relación con aquella contra el cual el taylorismo se constituyó —(el operario profesional)— y que expropió, y destruyó. La definición de esa renovada «autonomía» del trabajo debe ser calificada, porque es en torno de ella que pueden ser abiertas las alternativas políticas (p. 48).

En síntesis, las formas de sujeción distributiva de libertad controlada referenciadas afectan al educador universitario en su «estar siendo», esto es, en su capacidad de reconocerse como sujeto situado que, constantemente y a partir de su experiencia vital/cotidiana, crea historia. Unos modos distributivos de libertad controlada sobre los procesos de subjetivación que al parecer hacen pensar y sentir al docente universitario desajustes vitales en cuanto sujeto objetivado o funcional frente a las reformas educativas; en otras palabras, un sujeto cooptado por el mercado.

En palabras de Zemelman (2006), se requiere poner atención al «desajuste vital» que se crea, porque lo que en apariencia se distingue es la generación de la conciencia sobre el «déficit de realidad», es decir, la nula necesidad de pensarse como sujeto de resistencia

capaz de reconfigurar horizontes de sentido disímiles al del proyecto político reformista. Por ello, es necesario reconocer esta realidad cambiante en el plano de la subjetividad como un *déficit de realidad* que produce inquietud pero que, a la vez, produce un *ajuste en la potencia*, que no es un espacio de conocimiento, sino:

[...] ese conjunto de relaciones que están antes de los discursos. Es el momento pre-discursivo. Es incluso más, es o son, el conjunto de circunstancias que en estas relaciones con el otro o con lo otro, están planteando la necesidad del discurso (Zemelman, 2006, p. 77).

Se trata de la necesidad de ser sujeto en calidad de constructor de sí, de su inédita y singular historia, no obstante los mecanismos y tensiones de subordinación que le condicionan.

La materialidad de la tercera reforma a la educación superior en América Latina, como ya se afirmó, fluye con mayor intensidad en la década de 1990, concretamente cuando el Congreso de la República de Colombia decreta la Ley 30 de 1992; luego de esto, en los años 2000 se vigorizan los controles sobre lo que se denomina educación superior: «un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado» (Ley n.º. 30, 1992, art. 2).

El vigor de las prácticas de coordinación<sup>14</sup> sobre las responsabilidades universitarias se distribuye en modulaciones jurídico-legales y políticas —ver anexo 5 y anexo 6— que producen el vínculo universidad-empresa-estado-sociedad, lo cual altera la profesión académica en sus «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, dispositivos por medio de los cuales se puede rastrear acción del gobierno universitario bajo la égida de la gubernamentalidad NGP. Esto se logra a través del cumplimiento normativo de la educación superior que inicia su inspección y vigilancia mediante la maquínica expresiva de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior: reglamento de registro calificado, Ley 118 de 2008; Ley 1286 de 2009 —por la cual se transforma a Colciencias en

---

<sup>14</sup> La coordinación busca integrar, esto significa ligar singularidades, homogeneizarlas hasta hacerlas converger en un objeto común a través de la trazabilidad de líneas de fuerza general que se fijan en normas (Lazarato, 2006).

«Departamento Administrativo y se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación»—; etc.

Dichas mutaciones, productos del vigor relacional entre universidad-empresa-estado-sociedad o gubernamentalidad NGP, han hecho posible la emergencia de investigaciones que describen la operatividad académica y docente a nivel internacional y nacional, si no centradas en la universidad y el docente universitario, sí asumiendo posturas europeas que tratan categorías como la gubernamentalidad neoliberal, la universidad, la subjetividad política, entre otras. En términos conceptuales, se reconoce la presencia de planteamientos teóricos dados a partir de autores como Foucault (2006b, 2001, 1976, 2009), para el caso de Martínez (2010) y Noguera (2010, 2013); Deleuze (2007), Derrida (2002), para Martínez (2004, 2015); o los mismos textos citados de Foucault con algunos referentes latinoamericanos, por ejemplo, de Castro-Gómez (2010) y en el caso de la tesis doctoral de Díaz (2011). También está el caso de la investigación de Martínez (2008) que usa autores latinoamericanos y europeos como Arendt (1996, 1997), Castoriadis (1988a, 1988b), Zemelman (1989, 1998); o el trabajo de Piedrahita (2015) que asume para su investigación las posiciones de autores como Deleuze y Guattari (1993), Mouffe y Laclau (2004), Negri y Hardt (2005), entre otros.

Esta investigación reconoce autores europeos importantes en el pensamiento contemporáneo alrededor de investigaciones sobre la ontología del trabajo, el capitalismo cognitivo, la deuda, el trabajo inmaterial, todo ello desde las categorías foucaultianas de biopolítica y bioeconomía. Así, se parte por anunciar que sus fundamentos tratan de discurrir en lo se ha denominado la *filosofía de la diferencia y el pensamiento menor* de Lazzarato (2007), porque de lo que trata es de ir a lo contingente en medio de las normalizaciones de la vida universitaria: controles noopolíticos o acciones a distancia sobre la memoria y el *connatus* de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión a través de formas de subjetivación emergentes. Éstas parten de la expresividad del lenguaje; no se reducen a ella, sino que se expanden como una producción de acontecimientos subjetivos, que aparecen y desaparecen como habladurías (Virno, 2003a, 2003b) o conversaciones (Lazzarato, 2006). Allí, el lenguaje no habla sino a través de lo que realmente es acontecimiento: la sensibilidad, las emociones, el sentido común o, como los

latinoamericanos denominamos, «la malicia indígena». Igualmente, se reconoce por pensamiento menor a la perspectiva pluralista que apuesta teóricamente por analizar la filosofía de la diferencia en su fuente, el acontecimiento de la vida y de lo vivo que existe en ella; en otras palabras, la comprensión de la novedad en las ocasiones invisibles de las diferencias del trabajador inmaterial del siglo XXI. Pensamiento menor porque construye las posiciones ante la realidad desde la heterohegemonía diversa de las singularidades que, aunque en el adentro del liberalismo-colectivismo se agencian con trayectorias o recorridos espontáneos, inesperados, ocasionales, hacen mundos posibles en el proceso de la subjetivación docente universitaria.

Dado lo anterior, esta investigación se propone como un acto acontecimental que trata de asumir la evanescente mirada al sujeto desde sus modos de subjetivación, específicamente, del docente universitario en la Universidad de La Salle de Bogotá. Caso particular en el que fluyen ontologías esencialistas o carismáticas que se actualizan en la asunción de una administración universitaria NGP, cuyos controles instituidos hacen posible la integración a la sociedad de control capitalista cooptando las «maneras de hacer» del docente universitario. El impulso de hacer posible una comprensión que desentrañe la capacidad de subjetivación de los docentes universitarios mediante sus haceres cotidianos, en medio de la acostumbrada manera de ver-nos desesperanzados y pasivos ante la rutina académica y sus controles, constituye un intento de superar la metafísica que nos envuelve día a día; una esperanza como práctica investigativa por un nosotros invisibilizado capaz de hacer posible una re-significación y re-sensibilidad de la profesión académica, situada, crítica y socio histórica; diferente y menor, es decir, plural, discrepante, como condición de mundos posibles.

Para mayor precisión, se puntualizan tres tensiones problematizadoras: la gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica, las reformas en educación superior y la Nueva Gestión Pública en el gobierno universitario, y la subjetivación en las prácticas de la cotidianidad, que se abordarán en el componente de marco teórico, no sin antes hacer visible que desde esta descripción de la problemática se enuncia la siguiente pregunta problema, como eje de la investigación:

## **1.2. Pregunta problema**

¿Cuáles son los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia?

### *1.2.1. Objetivo general*

Interpretar los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia.

### *1.2.2. Objetivos específicos*

1. Identificar las formas de dominación instituidas en la Universidad de La Salle provenientes de nuevas formas de gubernamentalidad neoliberal.
2. Reconocer las «maneras de hacer» instituyentes de los docentes universitarios que intervienen en la racionalización de la producción académica.
3. Analizar las condiciones de posibilidad de producción de subjetividades instituyentes en el escenario educativo estudiado.

## **CAPÍTULO II.**

### **MARCO TEÓRICO**

Este apartado expone tres tensiones problematizadoras que se trazan como marco de fundamentación para la primera tensión, «La gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica», a través de Wallerstein (2005), Zemelman (2001), Flórez (2007), entre otros autores. En la segunda tensión, «La reformas en educación superior latinoamericana y la Nueva Gestión Pública o NGP en el gobierno universitario», se acude a las conceptualizaciones de Rama (2006), Popkewitz (2000), Kehm (2012), Maassen (2012), Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin (2012), y, para la tercera tensión, «La subjetivación instituyente en las prácticas de la cotidianidad», se acude al marco que ofrece Lazzarato (2006, 2006b), Martínez (2010) y de Certeau (2007), entre otros.

En el horizonte del pluralismo epistemológico, las discusiones originadas en diferentes partes del mundo, encuentran sentido, en primer lugar, porque agencian la perspectiva medular de esta investigación: la filosofía de la diferencia y el pensamiento menor, centrada en las categorías de la ontología y la subjetivación. En segundo término, implica la ruptura con la visión racional funcionalista, monista y universal con que habitualmente se explican los fenómenos humanos, haciéndolos, por el contrario, parte de la cooperación entre cerebros. Estas pequeñas insurrecciones de apropiación cooperante del pensamiento de otros e integración en los otros agencian la necesidad de un mundo menos dividido por el conocimiento, más vinculado por el pensamiento o, como lo afirma Olivé (2009):

Frente al concepto economicista de «sociedad del conocimiento», conviene oponer otro según el cual se considera que una sociedad del conocimiento —(o mejor una «sociedad de conocimientos»)— es una donde sus miembros —(individuales y colectivos—) (a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, (b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los conocimientos tradicionales, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y (c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas —(educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.—), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente (p. 20).

A continuación, se desarrollan las tres tensiones problematizadoras asumidas en el diálogo con el pluralismo epistemológico.

### **2.1. La gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica**

Latinoamérica es el continente que ha existido por *invención* de otros. Desplazó su existir como *Tawantinsuyu* —región andina—, dado por sus habitantes originales, por disciplinamiento anatomopolítico o poder sobre el cuerpo a través de la muerte (Lazzarato, 2008). Bajo este poder halló un nombre al ser descubierta —s. XVII— y fue nombrada como Latinoamérica (Mignolo, 2007); ahora se debate otra mutación en la que

presumiblemente «*There is not alternative* [o], en español, no hay ninguna alternativa» (Wallerstein, 2005, p. 9), que la asimila como un continente que ha sido envuelto en lo que se denomina sistema-mundo, el cual:

[...] tuvo sus orígenes en el siglo xvi, y estaba localizado en partes de Europa y América. Con el tiempo se expandió hasta abarcar todo el mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista. [...] economía-mundo es una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales, así como un flujo de capital y trabajo (Wallerstein, 2005, p.21).

Una envoltura sistema-mundo construida a través de la gubernamentalidad, definida por Foucault:

Con esta palabra «gubernamentalidad», aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno [...] Por último, creo que habría que entender la «gubernamentalidad» como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se «gubernamentalizó» poco a poco (Foucault, 2006b, p. 136).

Latinoamérica es producto de las técnicas de individuación del poder que hace posible tratar al cuerpo como máquina de producción —quizás, como todo habitante de América Latina— que se expresa en: «instituciones-estados y sistemas interestatales, compañías de producción, marcas, clases, grupos de identificación de todo tipo, y que

permiten operar, pero al mismo tiempo estimular tanto los conflictos como las contradicciones que calan el sistema» (Wallerstein, 2005, p. 10), todo ello en medio de los imperativos, determinaciones y extrapolaciones históricas que le encarnan y entretejen como «un adolescente que se asombra de ser» (Paz, 2004, p. 1), tal vez por la forma tan peculiar de haber llegado al siglo XXI.

Expresan los autores tratados hasta el momento que América Latina está instituida por una seria lógica determinista y es a la vez condición de potencia que teje el «entre lo reversible y lo irreversible» (Zemelman, 2001) propio del sujeto que la habita, es decir, una constante fluctuación azarosa que dice que se es moderno si se está inscrito en un sistema de relaciones mundiales pero que un momento después se es posmoderno, lo que significa que estas relaciones cambian constantemente. Una subjetividad latinoamericana disciplinada y, al mismo tiempo, controlada, regulada por tecnologías de poder que dirigen a la población por un sistema de relaciones mundiales que varían en una época de cambios sociales, económicos, políticos y culturales avizorados en las políticas de reforma. Así, el continente latinoamericano se mueve entre relaciones de poder, esto es, el paso de una sociedad de disciplina a una sociedad de control, en cuyo devenir colaboran dispositivos políticos y económicos, y las reformas a las políticas públicas en las últimas dos décadas. En ese entretejido se reconfigura quién y qué es el habitante de América Latina.

La gubernamentalidad contemporánea, comprendida en esa doble inscripción azarosa, adquiere mayor sentido cuando se reconoce que este flujo se mueve por:

[...] una doble gubernamentalidad: una ejercida hacia adentro, por los Estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas; otra ejercida hacia afuera, por las potencias hegemónicas, en su esfuerzo por asegurar el flujo de riquezas desde la periferia hacia el centro (Castro-Gómez, 2000, como se cita en Flórez, 2007, p. 257).

Al parecer, Occidente disciplina «y homogeneiza las identidades y garantiza la regulación de la población (bio-poder)» (Flórez, 2007, p. 258); que hoy no es otra cosa sino la marcha de unas sociedades centradas en la vida de las instituciones, los individuos y sus contextos a otras sociedades latinoamericanas dirigidas a sujetos de redes, de comunicación

y a un entorno abierto cuya espacialidad se construye desde diversos referentes globales, neoliberales y mercantiles que instituyen una nueva etapa histórica en América Latina, devenida de Occidente conocida como sociedades de control. ¿Qué somos?, o, ¿qué dicen que somos? Preguntas formuladas en una tierra revestida de condiciones posicionadas por: el proyecto económico y político nacional de los gobiernos de turno que deprimen las exigencias de las clases subalternas mediante un sistema de educación inconsulto.

El proyecto neoliberal capitalista nutre las intensas mutaciones culturales, sociales y políticas concentrando su capacidad de difusión en el mercado a todos los sectores sociales. La versión neoliberal contemporánea regula todas las realidades sociales haciéndolas parte del intercambio mercantil. Su fuerza económico mercantil interviene lo político y lo jurídico mutando todo servicio a la forma mercado. Esta forma mercado, la distribuye –el neoliberalismo– como el único modo posible de desarrollo, le institucionaliza y por otros medios publicitarios, la generalizada, provocando acciones de gubernamentalidad neoliberal.

Así, desde el siglo XIX, la acción educativa era ejercida por el Estado, y la ciudadanía quedaba bajo su protección física y moral. Allí, cuerpo y alma pasaron a ser potestad del Estado; una acción que pasa al siglo XX dentro de un proceso de homogeneización y no de la diferenciación. Esto hizo evidente la incapacidad de las fuerzas estatales dedicadas a la educación. El neoliberalismo captura estas inconsistencias, se apropia del agotamiento del Estado desarrollista y provoca la subordinación de la racionalidad política a la racionalidad económica.

Uno de los elementos de esta subordinación aparece como *destrascendentalización* es ese sentir desgastante, desmotivante, inseguro, desconfiado y competitivo de la existencia en los tiempos actuales, sentir que se instala en una aparente carencia de sentido en medio de la esquizofrénica marcha laboral normativa y competitiva. Es un estilo de vida consumista, sujetado al salario para vivir en el que: «El trabajador autónomo en su jornada de trabajo, no separa espacios de trabajo, de refugio, de resistencia, como la continuidad de la relación salarial permitía» (Lazzarato y Negri, 2001, p. 41). Quizás en este devenir capitalista estén aflorando nuevas subjetividades que discurren entre formas y prácticas

instituyentes que agencian disposiciones al consumo cognitivo y de recursos y satisfacciones del presente a cambio de mayores recursos y satisfacciones en el «futuro», con tal de demostrar que conocimientos, habilidades, competencias y atributos cognitivos son relevantes para la actividad económica. No obstante, estas subjetividades muestran las contradicciones y potencialidades de este cambio sociocultural que, en todo caso, se orienta a una homogeneización.

Así lo advierte Zemelman: «Más allá de las particularidades históricas de cada país, como podría ser el caso de México comparado con Brasil o con Chile, hay rasgos comunes que en este momento se hacen sentir de una manera muy clara, muy explícita. Cada vez están sometidos a procesos crecientes de homogeneización» (2002, p. 23). Una homogeneización obturada por estrategias económicas y políticas que introducen un dispositivo de parametrización de consumo: la mercantilización de la cultura, de la vida. Estas estrategias pueden comprenderse, hegemonía neoliberal y la mercantilización de la vida y de lo vivo.

Estas lógicas de poder neoliberal, que buscan esprintar<sup>15</sup> la globalización del mercado también hacen posible la individuación o definición de las personas a los compromisos de la producción social, plegando sus acciones y prácticas de trabajo al servicio del mercado bajo la política de la competencia. América Latina está mercantilizada, sobre ella recae una conversión entre «el pensamiento occidental, razón del «tiempo rectilíneo» (Mignolo, 2007), y la sinrazón de un tiempo incierto, en el que todo se consume, se difumina, se libera.

Latinoamérica, expresada en esta gubernamentalidad biopolítica, resulta condicionada por esta seducción global, neoliberal y mercantil que preconiza, según De Sousa (1998), una relación contradictoria entre modernidad y posmodernidad. Se instala una nueva forma de dependencia que, tal vez para nuestro continente, consista en vivir la liberación de la individualidad consumiendo la norma, la reforma, la política pública, como garantes de una

---

<sup>15</sup> Esprintar: acelerar al máximo al final de la carrera. Recuperado de: <http://www.wordreference.com/definicion/esprintar>

seguridad perseguida durante más de 200 años, una evidencia más de las paradojas en Latinoamérica.

En síntesis, en nuestro continente la gubernamentalidad disciplinaria que ha pasado a ser biopolítica ha reorganizado formas de modernización devenidas de la globalización, del neoliberalismo y la mercantilización y éstas han permeado los sectores sociales, en particular el sector educativo y, por consiguiente, a la universidad.

Hasta aquí, se puede afirmar que si los análisis de las condiciones instituidas de subjetividad en América Latina plantean que éstas se reorganizan a partir de la gubernamentalidad disciplinaria y biopolítica mediante lógicas neoliberales como la globalización, el neoliberalismo y la mercantilización, éstas, asimismo, provocan lógicas instituyentes que dependen de la toma de conciencia.

El lugar de la conciencia instituyente es la misma globalización porque es una de las lógicas neoliberales por medio de la cual se acrecienta la competitividad del programa de mercado al situarse en el devenir de los sujetos como otra forma de dirección de los cuerpos y las almas contemporáneas. Comprender a la globalización en estos términos exige reconocerla de forma plural para que pueda distinguirse la resistencia en lo que de Sousa (2009) denomina «las sustentabilidades locales o [...] plétora de economías regionales — subnacionales— que produjeran todo lo esencial para vivir... independientes unas de otras» (p. 230). Y de este modo, se denomina como globalización, en cuanto lógica de gubernamentalidad disciplinar y biopolítica, «al proceso por el cual una condición o entidad local dada logra extender su alcance por todo el globo y, al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como local a alguna entidad o condición social rival» (De Sousa, 2009, p. 230).

Con este planteamiento de Sousa permite reconocer que no existe una globalización sino varias: el éxito de una es la que domina a las otras como localismos; esto introduce la modulación del localismo, es decir, la globalización de los derrotados (de Sousa 2009). Los localismos instituyen la globalización hegemónica y nacen de las fuerzas del capitalismo global, cuya característica es la radicalización de la integración global tanto por exclusión como por inclusión.

Entre estas globalizaciones se dan otras dos: el cosmopolitismo y la herencia común de la humanidad, globalizaciones contrahegemónicas o formas diversas de resistencia:

[...] iniciativas de base, organizaciones locales, movimientos populares, redes transnacionales de solidaridad, nuevas formas de internacionalismo obrero que intentan contrarrestar la exclusión social abriendo espacios para la participación democrática y la construcción comunitaria ofreciendo alternativas a las formas dominantes de desarrollo y conocimiento (de Sousa , 2009, p. 231).

La fuerza de la globalización, como gubernamentalidad instituida por el sistema-mundo que hace posible la conciencia instituyente, adquiere su vigor institucional en el neoliberalismo; una fuerza vinculante que se comprende, recurriendo a Lazzarato (2008), como lógica estratégica porque no se opone al Estado y al individuo, sino que los vincula mediante dispositivos jurídicos, económicos y sociales heterogéneos:

[...] significa tensiones, fricciones, incompatibilidades mutuas, ajustes exitosos o malogrados entre estos distintos dispositivos. Algunas veces, el gobierno aplica un dispositivo contra otro, otras veces se apoya en uno, a veces en el otro. Nos vemos confrontados a una especie de pragmatismo que siempre tiene como medida de sus estrategias el mercado y la competencia (p. 3).

La mercantilización, por su parte, se entiende como el proceso por medio del cual se produce «no sólo mercaderías sobre toda relación de capital [...] o relaciones sociales con el consumidor [al que] da forma y materializa las necesidades, el imaginario y los gustos» (Lazzarato y Negri, 2001, p.21). Un proceso que ya no reproduce la capacidad física de la fuerza del trabajo, sino que la transforma en su usuario. Su producción, entonces, se refiere al acto de consumir o a una nueva pulsión directa por la comunicación social, esto es, la publicidad.

Son tres lógicas de la gubernamentalidad disciplinaria y biopolítica que Lazzarato (2006) denomina como *noopolítica*. Allí, el gobierno sobre los cuerpos —disciplinamiento o anatomopolítica— se articula al control de la vida de las poblaciones —biopolítica— a partir de la modulación de los deseos, afectos, percepciones y memorias —noopolítica—.

La gubernamentalidad neoliberal, esto es, el gobierno sobre la familia, el Estado, es una categoría epidural que expone las modalidades de funcionamiento racional o lógicas de una economía-mundo que modulan las subjetividades. Unas lógicas que actúan sobre las

relaciones heterogéneas mediante acciones a distancia o gubernamentalidad NGP —que a continuación se tratará— y que se ejerce como técnica del gobierno sobre las poblaciones a través del mercado y de la sociedad: «Con capacidad cada vez más fina de intervención, de inteligibilidad, de organización de todas las relaciones jurídicas, económicas y sociales desde el punto de vista de la lógica de la empresa» (Lazzarato, 2008, p. 3).

El tratamiento dado a la categoría gubernamentalidad neoliberal resulta necesario en este marco de fundamentación porque constituye la entrada y el desarrollo de las dos tensiones que siguen: las reformas en educación superior y la Nueva Gestión Pública; además, porque su puntual reconocimiento teórico foucaultiano, como conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas cuya meta es mantener viva a la población, descubre ya la economía política como el instrumento técnico esencial para instaurar la denominada sociedad de la seguridad y se conecta inextricablemente con una modalidad de gobierno universitario denominado Nueva Gestión Pública —NGP— o coordinación de la vida y lo vivo por medio del control sobre las acciones académicas —lo vivo— de los docentes —la vida— de la universidad.

## **2.2. Las reformas en educación superior y la Nueva Gestión Pública en el gobierno universitario**

A continuación, se expone una de las tendencias de la gubernamentalidad neoliberal contemporánea (Kehm, 2012) que se re-produce en el gobierno universitario mundial denominada, como ya se ha dicho, Nueva Gestión Pública —NGP—, la cual configura la tercera reforma de la educación superior porque efectúa cambios constantes en los sistemas de dirección, en la gestión institucional y la labor académica. Sin embargo, se reconstruirá el término *de reforma educativa* y el proceso de mercantilización de la universidad.

### *2.2.1. Las reformas educativas y la mercantilización de la universidad*

Una forma posible de comprensión de la reforma se hace a partir de los trabajos de Lazzarato (2006, 2006a, 2008) y adquiere el rastro de un poder-saber que no requiere de un sujeto del conocimiento para producirse, sino de las luchas, las resistencias, sus procesos y,

más fundamentalmente, los conocimientos que allí transitan, se despliegan y configuran la vida y lo vivo.

En el lugar de las resistencias, o como lo propone de Sousa (2010), de lo contra hegemónico, la reforma se prefigura como «movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público» (Popkewitz, 2000, p. 13) para ejercer un control maquínico de la comunicación.

Podría reconocerse que la fuerza instituida de la reforma política se halla en aplacar, controlar, en acciones a distancia, vía normativas jurídico/legales, las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que pueden ser representadas como otras posibilidades de mundos posibles, o lo que Popkewitz (2000) nombra como regulación social.

La regulación intenta capturar a la multitud. Valiéndonos de Virno (2003a) citado por Lazzarato (2006) la *multitud*, se comprende como una «categoría ambivalente: por un lado, nos habla de la producción social basada en el saber y el lenguaje; por otro, de la crisis de la forma-Estado» (p. 38).

La comprensión de la lógica moduladora que trae la reforma exige mirar lo que la impulsa a instituirse a partir de lo que intenta capturar: el interior de la multitud, los posibles de creación para «reducir la relación acontecimental y sus bifurcaciones imprevisibles, sus aperturas problemáticas» (Lazzarato, 2006, p. 152). La multitud es acontecimiento porque es creación, posibilidad de invención y conjunto de relaciones físicas, vitales, sociales que se combinan para re-crear la dimensión subjetiva de la política.

En este orden de ideas, se comprende que la reforma educativa, modula u opera sobre las poblaciones mediante la fabricación constante de mundos capaz de integrar una política pública determinada en un nivel macro o micro político, proporcionando interacciones sociales distintas, negociaciones y concertaciones en el interior de problemas sentidos por la nación. Para facilitar el entendimiento de este último término, se alude al uso que en este apartado se hace de tres categorías: la política, la política pública y la política educativa desde Espinoza (2015), Lechner (2002) y Mouffe (2011).

Por política se comprende «lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer» (Dye, como se cita en Espinoza, 2015, p. 144) y ello pasa por una diversidad de desacuerdos y acuerdos

en el diseño de la misma para solucionar problemas de educación, de transporte, de salud, etc. En Lechner (2002), «la política contribuye efectivamente a producir sociedad» (p. 8) para lo cual participa no sólo la autoridad que hemos creado, sino una «política de subjetivación [...] o construcción deliberada del orden social» (2002, p. 18) mediante la cual se afronta la dependencia de la adaptación a las condiciones externas, la cual, quizás, articula Espinosa (2015) cuando se refiere al tratamiento de lo que elige el gobierno hacer vía acuerdos de participación. Por su parte, Mouffe (2011) expone que la «política se refiere al nivel óntico que tiene que ver con la multitud de prácticas de la política convencional» (p. 15) y ello entra en choque con lo político, nivel ontológico o forma instituyente de apropiación social de la política:

Concibo «lo político» como la dimensión de antagonismos que considero constitutiva de sociedades humanas, mientras que entiendo a la «política» como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2011, p. 16).

Por su parte, política pública se refiere:

[...] a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemas, y a la forma en que llegan a la agenda política y a la agenda de las políticas públicas. Así mismo, estudian cómo, por qué y para qué los gobiernos adoptan determinadas medidas y actúan o no actúan (Parsons, 2007, p. 31).

Pueden también ser comprendidas como «un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular» (Espinoza, 2015, p. 145) y actúan como iniciativas gubernamentales en un contexto constante de conflicto social; en otras palabras, *política* pública se refiere al tratamiento de «las políticas que se ocupan de aquellas esferas consideradas como públicas, a diferencia de una lista parecida que se podría elaborar como expresiones que implican la idea de lo privado» (Parsons, 2007, p. 37).

Por ello, y en atención a Parsons (2007), al hablar de política pública se ha de comprender que éstas actúan sobre la dimensión de lo público, entendiéndose como la actividad humana que se cree necesita regulación o intervención gubernamental o social. En palabras de este autor:

Disponer de una política es tener razones o argumentos racionales que incluyen tanto la presunción de que se comprende un problema como de que se tiene una solución. Pone sobre la mesa el problema y las medidas que deben tomarse. Una política ofrece un tipo de teoría sobre la cual se erige el reclamo de legitimidad (Parsons, 2007, p. 49).

Las políticas públicas «conforman un campo que suele definirse por áreas o sectores de políticas públicas. Es, en gran medida, dentro de esa modalidad que tiene lugar la interacción interdisciplinaria e interinstitucional» (Parsons, 2007, p. 65). Las áreas clave de la política pública son: salud, transporte, educación, medioambiente, política social, vivienda, política económica, temas raciales, planeación urbana. En la sociedad contemporánea la relación entre el gobierno y la administración pública ha reelaborado la forma como se construyen las políticas públicas, antes caracterizada por jerarquías piramidales burocráticas que hacían difícil la explicación de su funcionamiento y su comparación con los modelos del mercado —comprensibles y funcionales en tanto más efectivos y eficaces que el gobierno—; este cambio se ha dado al implementarse una toma de decisiones más participativa. A partir de esta estructura jerárquica, se desarrollaron modelos para explicar el funcionamiento de la formulación de las políticas públicas: el «ciclo de las políticas públicas o enfoque por etapas». Esto se representará en la siguiente figura.

## El ciclo de vida de las políticas públicas

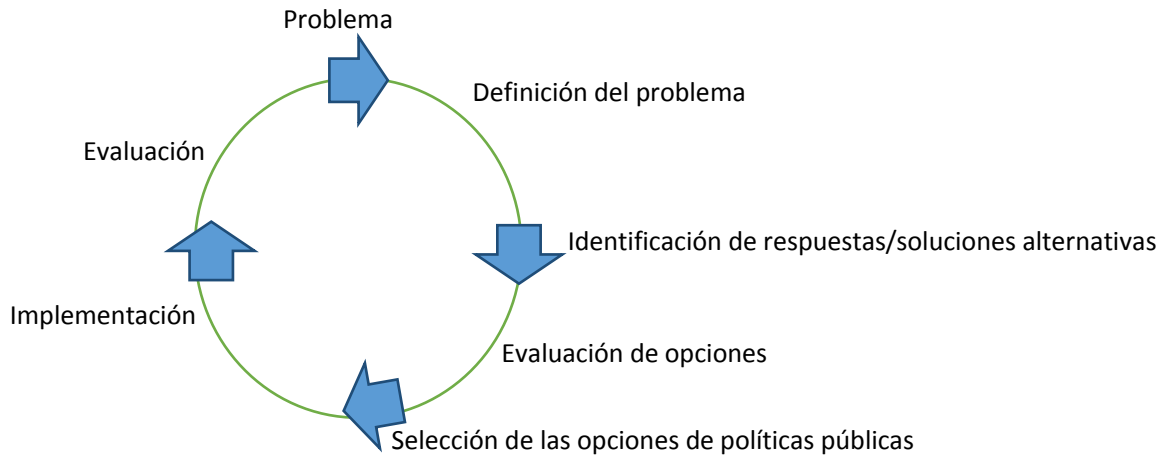


Figura 1. Mapa del proceso de las políticas públicas

### Figura 1.

Mapa del proceso de las políticas públicas

Fuente: (Parsons, 2007, p. 111)

Este ciclo de políticas públicas se aplica a cada una de las áreas. La política educativa, en calidad de área de política pública, resulta tratada en cada una de las siete etapas del proceso citado, pero naturalmente asociada con los fines de la educación. Tal política puede ser trazada desde las tendencias económicas, sociales, culturales y políticas del momento histórico; sin embargo, y como lo señala Espinoza (2009), «la política educacional puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica» (p. 4).

Espinoza (2009) atina al afirmar que la retórica política está referida a los discursos nacionales de los líderes políticos de un Estado-nación, la política legal son las leyes y los decretos y la política práctica es la implementada legalmente, esto es, las acciones concretas, por ejemplo, para el sector de la educación. Dentro de estas perspectivas de política pública educativa confluyen dos teorías: la teoría crítica o de oposición a la política

pública educativa del gobierno y la teoría funcionalista o política pública del gobierno; no obstante, ambas posiciones coinciden en argumentar que la:

[...] política educacional podría ser creada por organizaciones internacionales, organizaciones privadas y organizaciones no gubernamentales, pero además una política educacional podría ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal — (ley, decreto, decreto con fuerza de ley—), decreto ejecutivo y pronunciamiento judicial. Una vez creada, el propósito oficial de toda política educacional es afectar la práctica de la educación (Espinoza, 2009, p. 4).

La política pública educativa exige para su diseño, implementación y evaluación de por lo menos tres elementos:

[...] una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una «teoría de la educación» o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante deseen conducir sus organizaciones (Espinoza, 2015, p. 146).

Las instituciones de educación operacionalizan las políticas públicas educativas bajo la forma de programas educativos para garantizar el acceso a la educación y hacer posible el orden social, seducidas por una conjunción identitaria o vínculo a partir de dos tipos de relación: la retórica de los enunciados políticos generados en conferencias internacionales o nacionales, congresos del mismo nivel —o locales— y las políticas consagradas legalmente por leyes, decretos, sentencias. La reforma educativa usa a la política pública educativa para su operacionalización y conseguir o no sus propósitos (Espinoza, 2015).

Se podría decir que la reforma educativa como política educativa actúa sobre las políticas públicas de educación modulándolas, es decir, «reduce lo imprevisible, lo desconocido de la relación acontecimiental —expresión y lenguaje— a lo previsible, lo conocido, el hábito de la comunicación» (Lazzarato, 2006, p. 152) haciendo el tránsito de unas expresiones públicas «que eran reactivas, ahora tornadas en proactivas y permanentes,

más allá de la alternancia de los gobiernos y partidos, en un proceso continuo de reafirmación de la centralidad de la educación superior bajo la fiscalización pública» (Rama, 2006, p. 141).

Si se reconoce que la educación es uno de los dispositivos<sup>16</sup> más potentes para el sostenimiento y para la transformación del orden social instituido, y que ésta ha sido condicionada a «procesos de privatización que han marcado las políticas educativas en América Latina y el Caribe durante las últimas dos décadas» (Stubrin y Gentili, 2009, p. 13), ello explica por qué las políticas educativas han sido garantes, defensoras y posibilitadoras de las reformas educativas. Y es que durante las dos últimas décadas «las políticas públicas en educación casi siempre se han gestado en relación con el efecto que las políticas internacionales han causado en el comportamiento político nacional en las relaciones de dependencia económica, social y política» (Vélez de la Calle, 2013, p. 35).

Las reformas armonizan el orden social global y, ulteriormente, el local, porque tienen el poder de capturar la palabra, aprehender aprehensiones, o sea, se apropia de las voces, las entonaciones, y las expresiones de las subjetividades educativas, asegurándolas como instrumentos estratégicos en el proceso de creación de mercados; no se limitan a:

[...] la modificación de los planes y programas de estudio, a la introducción de más años de escolaridad o a la creación de instituciones y programas nuevos. Apunta básicamente a una profunda transformación de los modelos de organización y, sobre todo, de la conducción de los sistemas educativos nacionales, lo que hace que se redefina la totalidad de prioridades y estrategias (Martínez, 2004, p. 12).

---

<sup>16</sup> «La noción mediante la cual Foucault engloba y sintetiza el conjunto de acciones y movimientos en los espacios de encierro y de control de la población, es la de dispositivo, que es una red que vincula elementos heterogéneos como discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filantrópicas, filosóficas y morales... Por lo general, los dispositivos se forman como respuesta a una urgencia política y de ahí su carácter estratégico» (Lechuga, 2008, p. 149).

Y sin embargo, no se reduce a la conducción de los sistemas educativos nacionales, sino que «captura los cerebros y las palabras ajenas [...] la opinión pública, la creación de lo sensible [...] que logra conectar la formación y transformación de los deseos y de las creencias para quitarles toda virtualidad» (Lazzarato, 2006, p. 158) y conducir las a la variable de la producción global. Esto se visibiliza en lo que Rama (2006) presenta como la producción de «múltiples alianzas internacionales interuniversitarias en el marco de una mercantilización global de las instituciones de educación superior y del crecimiento de un comercio internacional basado en regulaciones de derechos —de autor, de propiedad, de distribución geográfica, de marcas, de patentes—» (p. 153), o la restricción de las virtualidades o potencias de los deseos.

Sin duda, los sistemas educativos, y en ellos la universidad, están regulados y controlados por las reformas educativas que devienen originadas de macropolíticas, en su mayoría, trazadas por organismos internacionales que atienden y promueven los intereses del capitalismo transnacional en consonancia con el modelo de desarrollo que regula el contexto mundial y sin embargo; empero, las reformas educativas se retroalimentan a partir de la transmisión de información y comunicación de los deseos, los afectos y la memoria de la opinión pública, rehaciéndose, para satisfacerla, en una constante de consumación/propagación que define a la reforma educativa como la posibilidad constante o hábito de re-inventar-se, un cuerpo individual y colectivo posible cada vez que es alterada —informada— por los intereses de la sociedad civil vueltos opinión pública (Lazzarato, 2006).

Parafraseando a Libreros, nuestros países latinoamericanos implantan en sus sistemas de educación reformas educativas basadas en un modelo económico antagónico, en tanto cuanto que, suplantando el desarrollado por la CEPAL —modelo de sustitución de importaciones—, intenta «reducir» la participación política directa del Estado —Estado mínimo—, expandiendo su papel a la regulación del mercado. Porque nuestros Estados, en esta época de modernización, viven en una serie de paradojas en donde «a pesar de su relativa debilidad, han entrado en la fase en la que desempeñan funciones de regulación, justicia y seguridad [...] [que] son elementos estratégicos para el mantenimiento del

sistema económico mundial» (Libreros, 2002, p. 21), y del nuevo poder político y gubernamental devenido convertido en reformas a los sistemas, para en este caso, al sistema educativo de educación superior, reformas que resultan de la consumación/propagación de los deseos instituidos foráneos e influidos por los de la gubernamentalidad de turno.

Estos planteamientos dan elementos que evidencian el dominio de la reforma a través de una expresividad que se enuncia como «desarrollismo», instituyendo flujos espacio-temporales de distribución<sup>17</sup> y efectuación<sup>18</sup> de un «se *dice* y se *considera*» (Lazzarato, 2006, p. 159). Modernización desarrollada a través de relaciones de fuerzas de flexibilización, seguridad, protección social, descentralización, privatización y políticas neoliberales, todo ello en beneficio de una estabilidad macroeconómica en la que la situación educativa es aceptada en bajo una lógica funcional al proceso de la mercantilización global. Las reformas educativas se convierten, como plantea Popkewitz (2000), en «un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones» (p. 25), en el caso que nos ocupa, de las instituciones educativas universitarias.

Como tensión, se busca cuestionar la posición estratégica de las reformas a la educación superior en tanto cuanto referentes del capital humano y cognitivo y, por tanto, portadoras de prácticas sociales y políticas que provienen de ideologías, posiciones políticas y postulados económicos que las determinan. Esa dimensión contingente hace de la reforma educativa un dispositivo de dominio y control modernizador que regula prácticas discursivas capaces de causar efectos a largo plazo en los modos y prácticas de subjetivación de las cuales se nutre el mercado financiero, centrando con mayor fuerza al Estado, como ente legislador, hacia la regulación explícita de garantías normativas que posicionan la mercantilización educativa.

---

<sup>17</sup> Distribuir es quitar singularidad neutralizando la potencia de la virtualidad en Lazzarato (2006).

<sup>18</sup> Es la creación de los posibles en Lazzarato (2006).

### *2.2.2. La Nueva Gestión Pública en la tercera reforma de la educación superior*

Siguiendo la investigación de Rama (2006) sobre las reformas de la educación superior, se observa una nueva forma de regulación social sobre el Estado y en uno de los componentes de desarrollo nacional, la universidad. Dicha regulación abre la dinámica de la autonomía y la responsabilidad universitaria sobre la diversificación de las instituciones de educación superior. Asimismo las exigencias del contexto global de la información incrementa la producción académica que empieza a asociarse a una educación generadora de capital humano y capital cognitivo de calidad. La universidad introduce formas administrativas o espacios de decisiones renovadas que hacen el tránsito de enfoques clásicos de la administración racional centrada en hacer respetada las normas<sup>19</sup>; estas condiciones administrativas propias de la segunda reforma se transforman, por las razones arriba citadas, generando nuevas demandas en la década de los 90 y para las cuales se diseñan, las agendas políticas nacionales. La confluencia de la sociedad del conocimiento y de la influencia política genera, entonces, una reforma social de la universidad basada en mejorar la orientación de su producción académica y la pertinencia de la docencia que jalona una dependencia a las prioridades políticas y a la financiación, más que a la dinámica académica.

La universidad se hace una empresa económica que provee servicios y actúa en los mercados regionales o globales, y bajo el precepto del “rendimiento de cuentas”, este mecanismo de gobierno genera “estilos de gobernar” que combinados genera un tipo de gobernanza llamada la Nueva Gestión Pública —NGP— que se desenvuelve en la tercera reforma porque introduce flujos de coordinación en organismos reguladores del Estado que vigilan y controlan la autonomía universitaria velando por una producción académica de calidad, en la que, se han incorporado modelos educativos, modelos políticos y, en ellos, una serie de objetivos que han configurado a la educación superior y contribuido a una nueva forma de hacerla gobernable mediante la NGP. La reforma procura una constante regulación social sobre la autonomía universitaria y el crecimiento de la calidad académica

---

<sup>19</sup> Prevalció una concepción de universidad como institución o conjunto relativamente duradero de normas y prácticas organizadas adaptadas a la preferencias y expectativas idiosincráticas de los individuos en donde los códigos científico/académico podían restringirse a las normatividades sin perder su condición.

y la NGP como un estilo de gobernanza universitaria, administra la autonomía y la calidad institucional procurando el control noopolítico de los académicos.

A continuación, se presenta una matriz en la que se reconocen las tres reformas; se advierte que sólo se profundiza en la última por ser parte del objeto de estudio de esta investigación.

**Tabla 1**

*Fases de las reformas en la educación superior en América Latina*

Modelo educativo	Modelo político	Objetivos políticos	Instrumentos
Primera reforma: autonomía (1918)	Lógica pública. Lucha por autonomía.	Búsqueda de fondos. Estado docente.	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos.
Segunda reforma: mercantilización. Modelo dual público-privado (1960-1970)	Lógica privada. Lucha por libertad de mercado.	Competencia por la atracción de estudiantes a las instituciones. Ideología de la «libertad de enseñanza» y del mercado regulador. Desmoralización universitaria.	Medios, publicidad, marketing y eficiencia competitiva.
Tercera reforma: internacionalización en la universidad de la diversidad. Modelo «trinario» público-privado nacional-internacional (1980-años 2000)	Lógica nacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones rectorales.	Búsqueda de regulación pública. Remoralización universitaria: la educación como un bien público. Estado evaluador.	Educación transnacional. Alianzas internacionales. Flexibilidad institucional.

Fuente: Rama (2006, p. 144).

Sintetizando las dos primeras, se tiene que las reformas de las que vamos a hablar se originan en la fundación de universidades religiosas y su accionar evangelizador con los procesos de independencia y conformación de los Estados nacionales se estructuran universidades republicanas y entrado el siglo XX, y en medio las luchas autonomistas, como lo señala Rama (2006), se crea un modelo de desarrollo que fue la génesis del modelo universitario latinoamericano y origen del espacio de políticas de educación superior.

Una primera reforma a la educación superior en América Latina, proveniente en del siglo XX, se da bajo el modelo de la Reforma de Córdoba de 1918; defensora de la autonomía institucional y una gestión de cogobierno —académica y gobierno—, se logra por la primera confrontación de la sociedad que exigió el acceso a la universidad y el triunfo de la academia sobre el centralismo de los gobiernos en la conducción de la universidad. Esta primera reforma surge desde las fuerzas estudiantiles y académicas unidas al movimiento de Córdoba, síntesis del momento histórico vivido en el que el urbanismo, el crecimiento de la clase media, la industrialización —esto es, elementos sociales, económicos y culturales- inciden al interior de la universidad, en la que el movimiento estudiantil reclama participar en el gobierno universitario. Una reforma que se da, como producto de la expansión del capitalismo mundial y que decae, por «la crisis económica de los Estados latinoamericanos [...] lo que determinó la incapacidad del mantenimiento del modelo universitario exclusivista, en tanto el crecimiento de la demanda estudiantil no pudo ser cubierto por los limitados ingresos públicos» (Rama, 2006, p. 45).

La segunda reforma adelantada durante las décadas de 1960 y 1970 estuvo «marcada por la mercantilización, la expansión de la educación privada y la diferenciación a través del aumento de las instituciones no universitarias» (Rama, 2006, p. 46). Una reforma que se preocupó por lo que Rama (2006) denomina el triángulo educativo: calidad-costos-cobertura —(CCC—: la variable de la financiación por el Estado o los particulares que les permitía medir la calidad en términos de:

Cantidad de docentes por aula, las bibliotecas y demás sistemas de apoyo a la docencia, el nivel de formación de los docentes y sus remuneraciones, la dedicación de los alumnos y sus capitales culturales [...] que responden a su vez a decisiones económicas (Rama, 2006, p. 47).

La calidad, junto a la excelencia, se convirtió en la fuente de la financiación y la cobertura, especialmente por la exigencia de responder a la competencia global, entre las economías, que originó la oferta privada de la educación superior. Los Estados latinoamericanos sortearon esta demanda de la calidad permitiendo que la fuerza privada proveyera ofertas nuevas, que los mercados financieros dispusieran un sistema crediticio para cubrir la demanda de educación de los más pobres y la institucionalidad estatal mejorara la eficientización del gasto público con enfoque de equidad social, subsidiando la educación básica (Rama, 2006).

La restricción del acceso a la educación pública «y la ampliación de la cobertura privada, la educación no universitaria, la regionalización de las instituciones, la flexibilidad de horarios y la feminización de la matrícula» (Rama, 2006, p. 52) expresaron la diversificación de mecanismos de ingreso a las instituciones terciarias que originaron la expansión del modelo binario público-privado y el desgaste de esta segunda reforma debido a la ausencia de políticas públicas frente a la libertad de mercado, libertad que produce un sistema de desigualdad frente a la calidad «por ausencia de mecanismos que aseguraran la eficacia académica» (2006, p. 71). Estas circunstancias originan el nacimiento de la tercera reforma.

A partir de la ausencia de controles y reguladores de la calidad y el incremento de la competencia económica internacional se crea la tercera reforma a la educación superior. En esta producción de referentes foráneos que condicionan a la universidad, las políticas públicas de educación superior, y toda política contemporánea, afinan su diseño entre:

[...] *los contextos de influencia* que se refieren al ámbito donde se origina la política, así como a los actores y factores que inciden directa o indirectamente en su génesis; *la producción de texto* que alude a los procesos que se utilizan para producir la política a nivel de texto, los valores y conceptos relacionados a ella, así como la audiencia a la cual está dirigida; y, *la práctica* que se asocia a la implementación de la política y a los efectos que esta puede tener en distintos niveles y actores (Espinoza, 2015, p. 148).

Unos contextos de influencia, propios del siglo XX, de la década de 1990, configurados por:

[...] escenarios tecnológicos y económicos [...] la aceleración de la competencia económica [...] en el cual el saber ha pasado a tener un rol mucho más significativo. En tanto la competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva [...] lo cual marca un nuevo rol del Estado que debe focalizar sus políticas públicas e integrarlas bajo la óptica del proceso de internacionalización de la educación (Rama, 2006, p. 139).

Así, las políticas locales resultan supeditadas, «desde los años ochenta hasta el 2010 a las políticas educativas internacionales —en Colombia, por ejemplo— que han tenido un efecto multiplicador en las nuevas legislaciones, que han asumido sus enfoques y las perspectivas de planeación y gestión educativa» (León, 2013, p. 12) biopolíticas.

En Colombia, el control biopolítico sobre la educación superior entra con mayor rigor normativo a causa del vínculo de dos tipos de relaciones de poder gubernamental: el Congreso y los planes de gobierno, que actúan como los emisores y garantes de las tecnologías de poder a distancia sobre lo vivo o potencias de gubernamentalidad biopolítica, las cuales disciplinan y aseguran, regularizan y controlan, las operaciones universitarias «consistente[s] en hacer actuar a los diferenciales de la normalidad unas con respecto a las otras» (Lazzarato, 2008, p. 4). Disciplinan porque distribuyen las relaciones de poder político/jurídico en una jerarquía funcional de los elementos vitales de la educación superior: la calidad, la formación moral, intelectual y física, la educación como servicio público, la sujeción a la voluntad de los fundadores de las instituciones privadas de educación superior, como las universidades, la aplicación de las rentas a su fin correspondiente, la evaluación para la prevención y la sanción y el correspondiente acompañamiento a los planes de seguimiento, mejoramiento y continuidad del servicio (Ley 1740 de 2014), entre otras modulaciones de seguridad por la calidad.

El proceso fluctuante de la realización de las políticas educativas entre contextos internacionales, regionales, estatales y locales y sus reformas y el diseño del texto y su proceso de evaluación, supone la sinergia del sector público (García, 2007) y de su

presencia para la satisfacción de los intereses y necesidades de la población. Esto se ha denotado como «*management* o manejo, dirección, administración y gobierno» (Sánchez, 2001, p. 17) o gestión pública: «actividad del Estado [...] que está encaminada a producir las condiciones que facilitan la perpetuación de la sociedad y crear las capacidades de desarrollo de los elementos que la constituyen: colectivos e individuales» (Guerrero, 1997, p. 25).

La gestión pública desde la perspectiva del «*management*» demuestra el déficit de la presencia pública y la pérdida de credibilidad del Estado por su incapacidad para perpetuar la sociedad y la exigencia social de diseñar «un nuevo sistema operativo público, una nueva filosofía de actuación: la Nueva Gestión Pública» (García, 2007, p. 2). En otras palabras, «el proceso administrativo público —planeación, organización, ejecución, control y evaluación—» (Sánchez, 2001, p. 35) de la gestión pública, o «*management*», se supedita a su rediseño para un buen gobierno o Nueva Gestión Pública.

La relación entre la administración pública y la racionalidad política o *governance* hace posible la mejora de la gubernamentalidad o «tipo de poder que podemos llamar gobierno sobre todos los demás» (Foucault, 2006, p. 136). La gubernamentalidad contemporánea gobierna mejor a partir de la Nueva Gestión Pública que es su forma administrativa o modo de implementación de las decisiones políticas, de buen gobierno que otorga importancia a la articulación entre lo público y la política «orientada a la acción y solución creativa de los problemas de la administración dentro de un contexto de innovación y con la ayuda de instrumentos racionales» (Sánchez, 2001, p. 46). La Nueva Gestión Pública es acción o práctica administrativa que operacionaliza lo declarado en la política pública que no busca controlar sino modular esto; en el lenguaje de la administración pública es «ingenio, creatividad, riesgo y resolución de conflictos» (Sánchez, 2001, p. 47). La Nueva Gestión Pública como modelo de *governance* se comprende como:

[...] el conjunto de mecanismos, políticas y acciones para una adecuada coordinación, dirección política, acuerdos y consensos para implementar políticas públicas con el apoyo y colaboración de los diferentes actores políticos dentro de la esfera del gobierno —(poder legislativo y poder judicial—), así como de actores

fuera de este ámbito como ONGs [sic], organizaciones de voluntarios y las llamadas organizaciones del tercer sector (Sánchez, 2001, p. 19).

La Nueva Gestión Pública o *new public management*, como modulación biopolítica responde como otra de tantas técnicas de control político, a los desafíos de interacción entre actores sociales, económicos y políticos que ha tejido la gubernamentalidad neoliberal de la década de los 90, y está dedicada a mejorar la capacidad de gobierno a través del gerencialismo o «necesidad de restablecer la primacía de los principios gerenciales sobre la burocracia [...] y alejar a los gerentes de la intromisión de los políticos» (Sánchez, 2001, p. 92). Esto ha postulado dos dimensiones para su comprensión: «la primera tiene que ver con la influencia de la gerencia privada en la gestión pública, y en segundo lugar, el enfoque de calidad aplicado al servicio público» (Sánchez, 2001, p. 90), dimensiones que paulatinamente se fueron aceptando como válidas para superar los problemas de la gestión pública desde los países nórdicos, Dinamarca y Nueva Zelanda, y luego Francia, Inglaterra (Bleiklie Enders, Lepori y Musselin , et al., 2012), esto es, países miembros de la OCDE, irrumpiendo en el escenario del sistema mundo moderno, concretamente, en los diversos niveles de la administración, como la educación, por ejemplo.

El nivel administrativo de la educación superior se integra al contenido de la Nueva Gestión Pública mediante la asunción del modelo de *governance*, un nuevo estilo de gobierno centrado en la *policy-making* o eficiencia en las interacciones Estado-sociedad-mercado:

La admisión de la nueva gobernanza universitaria basada en la *new public management* en el nivel de la educación superior, hace posible la disminución de los límites entre lo público y lo privado al hacer reconocible la interdependencia de los sectores públicos, privados y ONG's pero además de corporaciones internacionales y la configuración de la tercera reforma en la región latinoamericana, en especial porque incorpora el modelo trinario público-privado-nacional-internacional (Rama, 2006), lo que equivale al surgimiento de nuevos roles de la función pública en manos de un Estado que ha de gestionar la formulación de «políticas proactivas para promover una efectiva equidad

e incorporar los sectores marginados —los negros, los indígenas, los minusválidos y las personas del mundo rural— así como una importante reforma en las instituciones universitarias» (Rama, 2006, p. 144).

La Nueva Gestión Pública universitaria originada de la administración pública produce cambios en la configuración de la gobernanza de la educación superior, lo que significa la emergencia de instituciones de gobierno utilizadas para gobernar a la universidad trinaría bajo la modulación de la tercera reforma de la educación superior.

La gestión del sector público internacional a partir de la Nueva Gestión Pública es el motor pragmático de la tercera reforma de la educación superior (Bleiklie et al., 2012), ya que ésta incide en la gestión de la organización universitaria, afectando el liderazgo institucional y, por ende, la gobernanza administrativa.

La difusión de la Nueva Gestión Pública, además de los cambios citados en la gobernanza institucional, provoca una serie de mutaciones en la vida académica universitaria, específicamente por la proliferación de organismos de aseguramiento de la calidad:

[...] los cuales en todos los casos se caracterizan por basarse primero en una autoevaluación interna, luego en una evaluación de pares académicos y finalmente en una acreditación externa realizada por estas agencias públicas [...] que constituyen reguladores académicos y han implicado el establecimiento de mecanismos y procedimientos de restricción de la libertad de enseñanza, al establecer diversas barreras de ingreso, tanto nacionales como internacionales, y condiciones mínimas para el mantenimiento del suministro del servicio educativo (Rama, 2006, p. 149).

La tercera reforma a la educación superior, entonces, provoca que las universidades busquen modelos administrativos, como la *new public management* —Nueva Gestión Pública— capaz de articular el flujo constante de políticas y de implicar «*stakeholders* en las cuestiones académicas y, con ello, se han ampliado las redes de actores que participan en la toma de decisiones, además de introducirse criterios, principios y preferencias no

académicas en dichos procesos» (Bleiklie et al., 2012, p. 216). Asimismo, hay una concentración de sistemas internos de aseguramiento de la calidad que hacen vigilancia a través de una frecuente evaluación a los sistemas institucionales y la acreditación de los programas de estudios en los casos en que sea necesaria la aprobación ministerial.

En este nuevo ordenamiento, la actual gobernanza produce la discusión sobre la autonomía universitaria porque «el aseguramiento de la calidad se localiza entre la autonomía universitaria y la libertad de mercado, promoviendo la regulación y la educación como un bien público» (Rama, 2006, p. 150). En otras palabras, la vida académica y sus decisiones tienden a incidir menos en la gestión universitaria con el modelo colegiado que ahora se suplanta por «gestores actuales de la universidad que se mueven por consideraciones más económicas que académicas» (Maassen, 2012, p. 102).

En estas tendencias se hace manifiesta la transferencia de la administración estatal a las universidades; su autoridad ha sido cedida pero no ha disminuido. El Estado, a través de la Nueva Gestión Pública impulsa la tercera reforma de la educación superior, ha redirigido su estrategia de gobernanza, se ha adaptado a un modelo de Estado dominante que:

[...] significa influir antes que nada en el comportamiento del personal académico [...] [-La tercera reforma a la educación superior modula]- [...] la configuración del “«factor humano, es decir, que está destinada a los actores humanos para conseguir que su comportamiento vaya más en sintonía con los objetivos subyacentes (Maassen, 2012, p. 106).

Esta estrategia de modulación de la tercera reforma a la educación superior forma parte de:

[...] los procesos de fiscalización, incentivación y control de generación de conocimientos y de las nuevas barreras de defensa entre los países y los mercados mundiales, en un contexto que sin duda marcará los parámetros básicos de la educación global y sin fronteras que parece perfilarse en las próximas décadas (Rama, 2006, p. 153).

La fiscalización, el incentivo y el control sobre la producción de conocimientos evidencia que los «gobiernos democráticos buscan realizar determinados cambios en la sociedad no intentando influir y controlar directamente a ciudadanos concretos, sino adaptando la configuración de la gobernanza a los contextos institucionales sociales de los ciudadanos cuyo comportamiento quieren modificar» (Maassen, 2012, p. 106).

Indudablemente, este torbellino configurador de la subjetividad de los ciudadanos —o gobernanza de la Nueva Gestión Pública— ha adquirido importancia por la internacionalización de la política educativa a través de los organismos internacionales, que desde mediados de 1990 han reconocido como la vía de desarrollo a la mercantilización de la educación.

En dicha lógica capitalista de la mercantilización de la educación, parece difuminarse tanto la tradición idealista alemana a partir del modelo humboldtiano, como la sociología funcionalista norteamericana de las profesiones, las cuales idealizaron la profesión académica y la convirtieron en la depositaria del saber universal y, por tal motivo, en protegidos por la fuerza gubernamental del momento.

Sin embargo, como Ferlie, Musselin y Andresani (2012) destacan, los docentes y sus prácticas laborales clave en los ámbitos de la investigación y la docencia, en el modelo tripartito de la tercera reforma a la educación superior, son regulados para entrar en la arena relacional entre lo nacional y lo internacional (Rama, 2006).

Los efectos sobre la vida académica y en la configuración del poder académico, por medio de la implementación de la Nueva Gestión Pública, forman, en últimas, una característica de la tercera reforma a la educación superior que no puede pasar desapercibida: el aumento de los mecanismos de modulación sobre la subjetividad del docente a través de sus «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. Esto, para aumentar la competencia cognitiva institucional, interinstitucional, nacional e internacional, subir las fuentes de financiación, incrementar la mercantilización de la oferta y la demanda de la educación superior, etcétera. Dicho proceso puede reconocerse como autorregulación académica.

Estos condicionamientos de la gobernanza universitaria han disminuido la influencia colectiva de los académicos sobre la toma de decisiones —como ya se había anunciado— y aumentado las prácticas de financiación y evaluación docente, creándose, por ejemplo:

[...] paquetes de trabajo, entregables y plazos. También pasan más tiempo informando sobre sus actividades como parte de los procedimientos de comunicación interna, aseguramiento de la calidad y elaboración de presupuestos de sus instituciones, en los que las actividades y la productividad de cada académico influyen en la financiación disponible para el grupo de investigación, el departamento o la unidad correspondiente al mismo (Bleiklie et al., 2012, p. 233).

La tercera reforma de la educación superior está configurando una nueva élite de académicos, mientras en su interior reverberan modificaciones a las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente universitario, las cuales generan, pérdida de estatus y la transfiguración de su hacer como un trabajo asalariado y burocratizado.

Entre las funciones docentes de enseñanza y de investigación —ver anexo 4—, la tercera reforma de la educación superior entroniza la inversión del tiempo de la vida cotidiana en el tiempo de la producción académica instituida; un tiempo instituido en el que:

[...] [se] declaran invertir mayor cantidad de horas a la investigación que a la docencia en un periodo de clases o la constatación que la cantidad de horas dedicadas a la investigación en un periodo sin clases no crece de manera inversamente proporcional al decrecimiento de las horas destinadas a la docencia (Leal et al., Robin y Maidana, 2012, p. 359).

Esto último agencia una modulación sobre la subjetividad, comprendida —la modulación— como «como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto» (Deleuze, 1999, p. 6) o intento de modular la potencia del ser, esto es, «de lo vivo que es el ser [...] la memoria, potencia de actualización de lo virtual, [...] fundamento de lo vivo» (Lazzarato, 2006a, p. 90). Una modulación sobre los modos de ser de la subjetividad [...] de las

diferentes formas, o técnicas del yo [...] en donde el sujeto se constituye en la relación consigo y en la relación con los otros» (Foucault, 2009, p. 58).

La modulación en palabras de Lazzarato (2006) es un ejercicio de poder a través del control que captura, codifica y regula la virtualidad, «el alma del operario que debe descender a la oficina. Es su personalidad, es su subjetividad que debe ser organizada y comandada» (Lazzarato y Negri, 2001, p. 12). Captura de las relaciones consigo mismo y con la multitud en el trabajo inmaterial —virtualidad/memoria—.

La vida o cuerpo vivo y lo vivo como memoria se integran y se diferencian por medio de una serie de técnicas de poder que coordinan la disciplina y el biopoder, es decir, modulan lo vivo a partir del control discontinuo organizado que se sintetiza en la noopolítica<sup>20</sup>: el *denominado trabajo autónomo*. Tal tipo de trabajo existe sobre la forma de redes y flujos que crean «la capacidad de cooperación, gestión, innovación organizativa y comercial y por lo tanto capacidad emprendedora» (Lazzarato y Negri, 2001, p. 42). Se genera, así, una modulación de la subjetividad provocada a partir del control de intercambios fluctuantes, modulaciones en las que interviene una cifra, una medida de producción modulante que transmite, cambia «reglas o prácticas regulares modificadas sin cesar a lo largo de la historia. [...] son algunas de las formas empleadas por nuestra sociedad para definir tipos de subjetividades» (Foucault, 1996, p. 10).

### **2.3. La subjetivación instituyente en las prácticas de la cotidianidad**

¿Qué somos los seres humanos? ¿Individuos o sujetos? El escenario problematizador de la subjetivación del control biopolítico o de las técnicas de gobierno «que conciernen al modo en que es posible, por ejemplo, gobernar a los niños, gobernar a las mujeres, gobernar las instituciones y también gobernarse a sí mismo» (Lazzarato, 2007a, p. 77) cobra sentido en medio de la globalización y la mercantilización de la educación en las sociedades

---

<sup>20</sup> La noopolítica es la técnica de gobierno contemporánea ejercida en y con la individualidad a través de la cual, aún subyacen prácticas biopolíticas o técnicas de poder sobre el cuerpo vivo para mantenerlo sano y seguro, pero esta vez, controlado en su memoria y conatus. Cuerpo vivo (biopolítica) y memoria unidos por regulaciones a distancia mediante la noopolítica, en la que ésta última técnica no prescinde de la biopolítica.

neoliberales; posiblemente por la invisibilización o modificación de la voz consistente en la ampliación de ésta vía transfigurándolas en homogéneas, de las acciones cotidianas que configuran a los sujetos.

La reflexión sobre el sujeto se propone aquí desde la «Filosofía de la diferencia y del pensamiento menor» de Lazzarato (2007a), de ahí la pregunta que inicia este apartado, pues de lo que se trata es de reconocer el «conocimiento de la diferencia en oposición a las formas esencialistas y deterministas como se ha tratado al ser humano como sujeto» (p. 9).

Las consideraciones dualistas hacen posible concebir al ser humano como individuo: así, están aquellas como la de la oposición sujeto-objeto en las que «el ser humano es visto como instancia que se relaciona con el objeto —*res cogitans* frente a *res extensa*— [...] -el cual remite a su existencia:- yo pienso que pienso, y yo pienso que pienso que pienso, etc.» (Hinkelammert, 2005, pp. 485 - 486). O las oposiciones metafísicas que hacen ver al sujeto como creador y juez de una realidad- mundo corporal al que no pertenece —esencia—. O aquellas centradas en la «admisión lógica de todo lo que pueda ser objeto de pensamiento humano» (Castoriadis, 1998, p. 173).

El individuo, entonces, es la contrapartida del humano trascendental, sujeto-objeto, o productor de los objetos del mundo cartesiano. Poseedor de la verdad, calculador de los objetos de su riqueza económica y constructor de habilidades para adquirir capital, le definen como elector de fines según la utilidad calculada producto de una ontología o modo de ser cuyo punto de «partida más visible es la empresa que calcula sus costos y ganancias» (Hinkelammert, 2005, p. 61), produciendo -se instituido.

Sin embargo, la apertura a la teoría de la diferencia y del pensamiento menor propone comprender al ser humano como sujeto diferente del ser reproductor-funcional útil al sistema económico, tan fundamentado en la teoría del capital humano, «en cuanto el ser humano mismo es visto desde su posibilidad de acumular» (Hinkelammert, 2005, p. 488) y del capital cognitivo o apropiación sobre el pensamiento y lenguaje (Fumagalli, 2010; Blondieu, et. al., 2004). Por el contrario, la teoría de la diferencia propone al sujeto en calidad de otra fuerza creadora de posibles, esto es, con un poder que se produce entre

«relaciones de poder, [...] lo que implica relaciones de poder constituidas, pero también relaciones que tienen esta posibilidad de libertad» (Lazzarato, 2007a, pp. 77-79). La conquista de esas relaciones de poder que se tejen con cierta forma marginal de libertad, que están institucionalizadas a partir de modos de poder, cambian sus circunstancias cotidianas haciendo uso de un tipo de subjetivación instituyente, el cual, siguiendo a Castoriadis (2005), es capaz de significar-se, provoca «la ruptura que traduce el surgimiento de lo humano ligada a una alteración de la imaginación que a partir de entonces se vuelve imaginación radical» (p. 180).

Si la fuerza de las relaciones de poder instituidas, según Castoriadis (2005), se produce participando de las fuerzas de relaciones de poder instituyentes, resulta posible profundizar en los modos subjetivos que re-intervienen y re-orientan tales técnicas para dar cuenta de las maneras de hacer instituyentes que colaboran a «una reconversión subjetiva a nivel colectivo» (Lazzarato, 2006, p. 45) y contribuir a la reflexión sobre las prácticas culturales en el microcosmos del trabajo, alternos a los procesos administrativos agenciados en la diferencia de la producción de la vida cotidiana. Para ello, la categoría *subjetivación instituyente* ayuda a comprender los múltiples modos singulares e inéditos que despliegan los sujetos en la vida cotidiana y, en ellos, la capacidad vinculante y creadora de formas de vida y de lo vivo que llevan a la invención deliberada del orden social, como una propuesta innombrada —o marginal o del pensamiento menor— que garantiza el devenir cotidiano en la realidad del orden instituido.

Así pues, la categoría *subjetivación instituyente* permite la composición de una teoría del movimiento cotidiano como multitud. En esta subjetivación se ejercen agenciamientos —movimientos— que destituyen a su modo la fuerza de las relaciones de poder capitalista, lo cual provoca esperanza. Esperanza o práctica cotidiana de arrancarle sentidos al sinsentido de la institución capitalista que cuadricula, divide y masifica. Esperanza que configura lo que Lazzarato denomina la línea del movimiento que:

[...] tiene causas, persigue objetivos y abre a la lucha un espacio previsible, calculable, probable dentro de las relaciones de poder dadas. La línea de la *desmovilización*, a partir de la suspensión de las leyes del capital, se aventura a lo largo

de un recorrido no calculable, impredecible, incierto [...] La línea del *no movimiento*, reconociendo el potencial creado por la ruptura, no se limita a enfrentarse a la lógica del capital, sino que se esfuerza en hacer la multiplicidad de los procesos de subjetividad —(y de sus instituciones—), que no son únicamente políticas sino también existenciales (2013, p. 1).

La subjetivación instituyente tiene una dificultad y exigencia teórica y metodológica porque sus luchas, sus rebeldías, sus resistencias, se modifican y no se representan; por tal razón, se hace necesario comprenderla como las prácticas diversas de lo cotidiano que, escuchando, apreciando, recibiendo, obedeciendo «los sistemas de producción —televisiva, urbanística, comercial, etcétera—, las emplea como maneras de hacer modos de acción de la ocasión en el campo del otro, de lo instituido» (de Certeau, 2007, p. XLIII) o modos de subjetivación sensibles y menores que destituyen o cesan de forma discontinua la intensidad autoritaria de la administración a partir del rumor cotidiano de sus habladorías, de las relaciones de confianza o de las enunciaciones críticas en los espacios de la coordinación del poder instituido, que han tejido de forma afectiva con los mandos del poder instituido, y que se multiplican al compartir sus tácticas con los colegas haciendo posible la reconversión subjetiva a nivel colectivo, que no pasa por ponerse de acuerdo sino que basta con el simple hecho de contar los logros en contra del poder dominante para que estos se expandan de acuerdos a las circunstancias de cada uno.

Así, la pregunta que se plantea esta investigación —¿cuáles son los modos de subjetivación?— significa, recurriendo a Foucault (2009), «no una teoría del sujeto sino [de] las formas por las cuales un individuo se ve en la necesidad de constituirse» (p. 21). La subjetivación cobra sentido en este contexto por las formas de relación consigo mismo y con los demás, vigoriza diversas técnicas y tecnologías de relación subjetiva que, quizás, también dinamizan, de diferentes formas, las lógicas globales, neoliberales, del mercado académico, pero a su acomodo subjetivo (de Certeau, 2007).

La actualidad del sujeto se advierte, entonces, por medio de la subjetivación. La subjetivación es un proceso que enuncia subjetividad, la cual «es precisamente el nudo y el desanudamiento: el nudo y el desanudamiento de la esencia y lo otro que la esencia» (Levinas, 1987, p. 43), nudo concentrado desde Descartes como explicación dualista, binaria, esto es, esencialista y por ende universalista y transcendental del sujeto; desanudamiento porque esta ontología hace emerger un sujeto que proviene de la subjetivación, que es la fuerza que crea al «ser humano como sujeto» (Hinkelammert, 2005, p. 421), que es vida y produce lo vivo.

La alusión al nudo, asimismo, es indicativa del progreso capitalista en el que la subjetivación se reconoce en la «relación entre capital y trabajo, pero no se reduce a ella» (Lazzarato, 2006, p. 83), porque este proceso –la subjetivación– es anterior a la obediencia social o económica, es autopoietico creador de subjetividades heterogéneas, porque estas últimas asimilan los controles que pretenden reducirlas a su acomodo para seguir degustando lo que más le produce como sujetos instituyentes, su *ser de otro modo que ser* o capacidad de dar a otros: sus estudiantes, sus familias y la empresa cognitiva.

Los modos de subjetivación instituyente o formas afectivas están atravesadas por las lógicas de la gubernamentalidad neoliberal: globalización, neoliberalismo y mercantilización; sin lugar a dudas, el docente maniobra condicionado por dispositivos jurídicos heterogéneos; en medio de un sistema-mundo conectado bioeconómicamente que le hacen parte de una subjetividad económica en donde, quizás mercantiliza su experiencia y saberes profesionales y esta mediatizado por el juego político del neoliberalismo. Esto permite avizorar que los modos de subjetivación sensibles y menores del docente universitario consideran su entorno como irreductible al ejercicio de una fuerza de gubernamentalidad global, neoliberal y de la mercantilización que ha permeado a la universidad bajo la forma de NGP, pero que le permite anticipar una sensibilidad no mercantil ni neoliberal, rebelde porque excede la lógica del intercambio económico hacia otra de reciprocidad según Derrida (2009), creadora de sentidos no mercantiles.

El enseñar e investigar no constituye una entrega a otro, a la institucionalidad aunque, como ya se señala, sea sometida como transacción o a un capital depositado, sino un dar a otro(s) para que sea(n) sin retribución monetaria alguna, tan solo encuentro con el

deseo propio, condición mínima de una intención singular que sólo se desea efectuar, esto es, construirse instituyente.

Una subjetividad instituida, de la que parte la subjetividad instituyente, es necesaria para admitir un tipo de investigación en la que se parte de la «ontología del ser humano, individual y colectivo, y a su relación con el mundo que crea y hace existir haciéndose ser» (Castoriadis, 1998, p. 154), o lo que Deleuze (2007), en sus observaciones filosóficas, exalta como:

[...] el acuerdo del sujeto con lo dado, con los poderes de lo dado, con la Naturaleza [...] que corresponden a un momento del sujeto, a una etapa, a una dimensión [...] para lo cual el sujeto debe compararse con la resonancia, con la repercusión cada vez más profunda de los principios en la densidad del espíritu (pp. 124-125).

Ambos tipos de subjetividad, la instituida y la instituyente, están escindidos en un enigma que los ata sin inteligibilidad, sin comprensión vinculante, de lo cual se podría crear una conjetura sobre la hominización que ha creado al ser humano. Tal hominización, presumiblemente se visualiza como subjetivación o devenir encarnado —proceso— que quiere comprenderse y no representarse, quiere sentirse y no identificarse, significarse como el movimiento de la fuerza encarnada en el cuerpo-alma del ser humano o energía magmática que fluye —se mueve— y genera fuerza de atracción entre las fuerzas de atracción modulatorias instituidas y las fuerzas de atracción de sensibilidad y significación instituyentes.

Lo que se plantea es la exigencia epistemológica y metodológica de salirse del economicismo y de la dialéctica de los dualismos para comprender la subjetivación como proceso instituido e instituyente, «irreductibles entre sí y realmente inseparables» (Castoriadis, 1998, p. 312). Aquí, la sociedad se distingue como:

[...] una construcción [...] una creación del mundo, de su propio mundo [...] crea un nuevo tipo de autorreferencia: crea sus propios meta-observadores [...] [pero] el ser viviente organiza para sí mismo una parte o estrato de su mundo físico; lo reconstruye para formar un mundo propio. No puede transgredir o ignorar las leyes físicas; sin embargo, establece leyes nuevas, propias [...] La institución de la sociedad,

y las significaciones imaginario sociales que tienen que ver con ella, se despliegan siempre en dos dimensiones que no pueden dejar de asociarse: la dimensión conjuntista-identitaria —(grupo étnico, lógico—), y la estricta y, propiamente, imaginaria (Castoriadis, 2005, pp. 18-21).

Una dimensión conjuntista-identitaria posibilitadora de representaciones y programas de acción instituidas que inmovilizan la acción creativa en explicaciones ideológicas (Lazzarato, 2006), las cuales posibilitan la visualización de la lucha de intereses polarizados y la defensa de identidades disciplinadas por el yugo ideológico. Un mundo identitario que se opone a la subjetivación como proceso de devenir encarnado, esto es, movimiento que no es reposo estático, sino acción y acontecimiento de la vida y de lo vivo. Un proceso de devenir de lo vivo y la vida porque, en medio de las técnicas biopolíticas y de lo que se ha dado en llamar las técnicas de seguridad que configuran las sociedades del control, es acontecimiento que se mueve en medio de la disciplina y la seguridad contemporáneas:

La disciplina encierra, establece límites y fronteras, mientras que la seguridad garantiza y se hace cargo de la circulación. La primera impide, la segunda permite hacer, incita, favorece, solicita. La primera limita la libertad, la segunda es fabricante, productora de libertad —(libertad de empresa o del individuo empresario—). La disciplina es centrípeta, concentra, encierra; la segunda es centrífuga, amplía, integra sin cesar nuevos elementos en el arte de gobernar (Lazzarato, 2008, p. 5).

La subjetivación, en cuanto devenir encarnado, es un proceso histórico, diacrónico, dado en el transcurrir del poder de las sociedades disciplinarias y no localizado únicamente en el posfordismo. Desde su doble cariz actúa como técnica biopolítica y al mismo tiempo como técnica de la multitud. El primer rasgo biopolítico de la subjetivación le incorpora un tono de poder sobre la vida y lo vivo —biopolítico— mediante el cual «las disciplinas transforman a las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en clases ordenadas» (Lazzarato, 2006, p. 84) y actúan a través del espacio de encierro: la acción a distancia o modulación contemporánea, antes cifrada en la escuela, la fábrica, el hospital, etc., ahora convertido en «un proyecto titánico, digno de ejemplo de las prometeicas ambiciones de aquella tecnociencia estatizada» (Sibilia, 2010, p. 153) que produce libertades.

La discusión sobre la subjetividad instituida tiene diferentes traducciones, que quizás no se encuentran epistemológicamente en el punto de partida, pero que colaboran, desde el pluralismo epistemológico, en su comprensión. Por ejemplo, para Sibilia (2010), con base en Foucault, se trata de un proceso biopolítico que «establece mecanismos capaces de estimular [...] prolongar la vida [...] prevenir [...] regularizar hábitos corporales [...] controlar los diversos factores de sustracción de fuerzas» (Sibilia, 2010, p. 153). En Castoriadis (2005), es el proceso conjuntista-identitario, que corresponde a lo que llama código, a través del cual «la sociedad actúa y piensa a partir de elementos, clases, propiedades y relaciones establecidas como distintas y definitivas» (p. 21). Y en Levinas (1987), corresponde a lo dicho en aquello que ha sido tematizado, significado o «modalidad de una manifestación alienada y esclava del otro» (p. 126). Las versiones de este tipo de subjetividad instituida en Sibilia (2010) se reconocen como prometeicas, dado que pretende doblegar la vida bajo la promesa de una libertad siempre encadenada; en Castoriadis, se fija en la institucionalidad social que hace posible el mundo humano; y en Levinas, como lo que ya está preestablecido como lo «dicho», aquello que nombra todo y no da cabida a otras formas de decir la realidad. En los tres autores la convergencia radica en una subjetividad productora de promesas-sociedad-significados, dados como formas que determinan la creación; son conceptualizaciones teóricas que pueden colaborar en la comprensión de lo instituido como «el sustrato de una facultad, la fuerza de trabajo, que ha asumido el carácter de mercancía [capaz de convertir] el trabajo como subjetividad» (Virno, 2003a, p. 88).

La subjetivación instituyente es un proceso/multitud plástico, es decir, precisamente, su indefinición: «plástico, modelable, inacabado, versátil [...] configurador de sí de diversas maneras a través de las historias y las geografías» (Sibilia, 2010, p. 12). Es en sí misma el conjunto de las relaciones de poder individuales que se entrelazan en una multitud. En este orden de lo múltiple, el sujeto instituye, cruzado con otros, la fuerza de la imaginación a través de lo que Castoriadis (2005) llama lengua y que, en sus habladorías colectivizadas, multitud, —en esta «experiencia colectiva, la vida de grupo— no es —como suele creerse— el ámbito en el cual se atenúan o disminuyen los rasgos salientes del individuo singular, sino que, por el contrario, es el terreno de una individuación nueva, más

radical que, en cuanto proceso instituyente, se comprende como «virtuales, inestables, no localizables, no estratificadas, potenciales y definen solamente las posibilidades, las probabilidades de interacción; [cuyas] relaciones diferenciales determinan las singularidades (Lazzarato, 2006, p. 84). Esta subjetivación instituyente es:

[...] lo preindividual [...] inhibiendo cualquier individuación. [en la que] el *se* es anónimo e invasivo. Nutre certezas reasegurantes, difunde opiniones ya compartidas. Es el sujeto sin rostro de la comunicación mediática. El *se* alimenta las habladorías y desencadena una incontenible avidez de novedades (Virno, 2003a, pp. 97-98).

En la subjetivación instituyente emerge el sujeto instituyente; este último es la vida en la que se encarna la fuerza enunciativa que se nombra como subjetivación instituyente. Una fuerza expresada en el sujeto, esto es, el cuerpo vivo, singular, simple y menor que estando-siendo instituido se hace posible como vida en la energía autopoietica que le permite, a su vez, reconocerse como sujeto, autoabastecido de su propio proceso-capacidad de subjetivación instituyente o creador de sentidos sensibles en medio de las cooptaciones de lo instituido. El sujeto de imaginación radical se hace gracias a que deviene antes instituido:

[...] lo que queremos decir es que la imaginación, de simple colección que era, pasa a ser una facultad; la colección distribuida se convierte en un sistema. Lo dado es retomado por un movimiento que supera a lo dado; el espíritu se vuelve naturaleza humana. El sujeto inventa y cree; es síntesis del espíritu (Deleuze, 2007, p. 100).

El sujeto es transformación del espíritu en vida. Esa potencia creadora, autopoietica, es subjetivación, pero ni «instalada» en lo instituido ni en lo instituyente, sino deslocalizada entre la una y la otra como devenir encarnado o espíritu humano o proximidad que teje lo dado o cuerpo individual y social —lo instituido— y lo por dar, el alma individual y social —lo instituyente—. Subjetivación, espíritu de creación o actividad encarnada entre lo instituido y lo instituyente. La actividad o movimiento expresable del devenir del espíritu humano que significa lo sensible y hace sensible a la significación. La actividad como espíritu porque opera como cooperación insustituible entre el cuerpo y el

alma; ya no dependen esas dos cualidades humanas entre sí, sino que fluyen en una sola encarnación: la una entre la otra y viceversa. El cuerpo y el alma, lo instituido y lo instituyente, dejan de ser ontologías separadas para pasar a ser subjetivación u otra ontología, la cual no es ni ontología trascendental ni empírica —filosófica y biológica—, sino

[...] espíritu como actividad [...] El sujeto es el espíritu activado por los principios: esta noción de activación supera a la alternativa. A medida que los principios hunden su efecto en la densidad del espíritu, el sujeto, que es ese efecto mismo, se vuelve cada vez más activo y cada vez menos pasivo. Era pasivo al comienzo; es activo al final (Deleuze, 2007, p. 125).

El sujeto de la subjetivación instituyente produce creación y como tal es autocreación. En palabras de Castoriadis (1998), «es surgimiento de una nueva forma ontológica —un nuevo eidos— y de un nuevo nivel y modo de ser» (p. 314), el cual es significación o «el uno-para-el-otro de una identidad que no coincide consigo misma» (Levinás, 1987, p. 128); porque parte de lo instituido, el otro ser, que animado como «de otro modo que ser» (Levinás, 1987) llega a significar la no-indiferencia. Una animación que es exposición al otro, es sensibilidad que «ya se ha convertido en representación, en tematización, en unificación de lo Mismo y lo Otro como presente... bajo las cuales permanece intacta la piel del ser, presente en carne y hueso» (Levinás, 1987, p. 129), en la vida.

La subjetivación instituyente como proceso que crea subjetividad es modalidad de acción múltiple que implica una política de la multiplicidad y de la singularidad (Lazzarato, 2006), maneras heterogéneas de ser uno y una multiplicidad de maneras de realizarlas. Se afirma que en esto consiste la subjetivación pues «la humanidad opera cotidianamente procesos de unificación, pero estos procesos son cada vez contingentes, empíricos, parciales» (Lazzarato, 2006, p. 34), y emergen en lo incompleto, en la novedad, en las manchas, en los sitios, en las singularidades.

La subjetivación, en fin, es un proceso de creación instituyente (Castoriadis, 1998, p. 313 ss.) que parte de los procesos instituidos y crea al ser humano como sujeto instituyente:

Si se organiza un sujeto capaz de alterar las condiciones, ese sujeto va a tener que considerar inevitablemente las condiciones específicas de la subjetividad instituida de la que parte. Quizás sea un mero tecnicismo, pero en el campo de la historia de la subjetividad se puede distinguir entre subjetividad instituida y subjetivación (Lewkowicz 2006, p. 75).

Para Torres (2006), la subjetividad instituyente es aquella que configura sujetos a los que se les presupone «autorreflexividad, imaginación y capacidad de acción deliberativa» (p. 96), así, una subjetividad instituyente, capaz de «una nueva creación imaginaria de una importancia sin igual en el pasado, una creación que ubicaría en el centro de la vida humana otras significaciones que no fueran la expansión de la producción o del consumo» (Castoriadis, 2005, p. 105), se realiza entre utopías y devenires que sortean a partir de las libertades neoliberales bajo una «concepción del individuo capitalista» (Aronson, 2007, p. 15).

Toda subjetividad instituyente tiene, en sí misma, una forma de recrear su propio pensamiento y quedaría puesta como una forma de expresión alternativa de alternativas (de Sousa, 2009) —o modo de subjetivación— que actúa en calidad de enunciados de resistencia o de sujetos que, sin resistirse, tienen otras formas de subjetivación instituyentes visibles en la «habilidad práctica sin discurso, sin escritura» (de Certeau, 2007, p. 75).

En Castoriadis (2005), se trata de una subjetivación instituyente que hace posible un sujeto «reflexivo sobre sí mismo, crítico y autocrítico, siempre en constante interrogación que no conoce ni acepta ningún límite» (p. 111).

Esto implica, según Martínez, asociar

[...] actos y nociones como: conciencia, persona, reflexión, interioridad, autonomía y libertad [además de relacionarla] con individualidad y personalidad —modo de ser del sujeto—; interioridad, conciencia y reflexión —modo de conocerse y poseerse el sujeto—; autonomía, responsabilidad y libertad —modo de obrar del sujeto— (2008, p. 99).

De esta manera, siguiendo a la misma autora, en la subjetividad se expresa, simultáneamente, lo instituyente y lo instituido en el sujeto; por tanto, «la subjetividad articula la interioridad y la exterioridad del sujeto» (Martínez, 2008, p. 100).

Lo instituyente hace a la subjetividad «[una] instancia reflexiva y deliberante; [como pensamiento y voluntad] es proyecto social, histórico [...] [Lo instituido] es el polo cada vez [más] especificado de la imputación y de la atribución sociales normadas» (Castoriadis, 2005, p. 1 ss). Y es la *imaginación radical* el lugar donde la subjetividad instituyente puede modificar, transformar, afectar la mismidad instituida y la propia sociedad.

La subjetivación instituyente es acontecimiento, es decir, «anuncia que ha sido creado algo en el orden de lo posible, que se expresaron nuevas posibilidades de vida y que se trata de llevarlas a cabo» (Lazzarato, 2006, p. 44). El acontecimiento es agenciamiento que crea una subjetividad que ha mutado de lo instituido a lo instituyente; un agenciamiento que puede comprenderse como el intento de «señalar los tipos de operaciones que caracterizan el consumo en la cuadrícula de una economía, y reconocer en estas prácticas de apropiación los indicadores de la creatividad que pulula allí mismo donde desaparece el poder de darse un lenguaje propio» (de Certeau, 2007, p. XLVII).

El movimiento instituyente se llama agenciamiento:

[O] dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida, recibiendo los valores... que una nueva generación ha sabido crear: nuevas relaciones con la economía y con la política-mundo, una manera diferente de vivir el tiempo, el cuerpo, el trabajo, la comunicación, nuevas maneras de estar juntos y de estar en contra (Lazzarato, 2006, p. 44).

Un movimiento que es trayectoria y «resulta de la proyección sobre un plano, de una reconsideración de todos sus elementos... una huella, una distinción entre tácticas y estrategias» (de Certeau, 2007, p. XLIX), que parte de la marginalidad de una mayoría y transita como imaginación instituyente.

La subjetivación instituyente actúa como *ritornello* porque tiene la capacidad creadora de «cambio de orden de sentido» (Lazzarato, 2006, p. 44); lo que este autor denomina *efectuación de posibles* en medio del poder como relación de fuerzas que «opera[n] como reconversión subjetiva a nivel colectivo [...] o acción política a la luz del acontecimiento [...] [a través del cual] creamos un posible y lo efectuamos y en el que se enfrenta a los valores dominantes» (Lazzarato, 2006, p. 45). Este poder instituyente que actúa como ritornelo se refiere a lo que de Certeau (2007) denomina los «relatos de las partidas» (p. 27). En esos relatos se cuentan una sucesión de combinaciones que se mueven a partir del uso del espacio mediante reglas de la ocasión o escamoteo, «fenómeno que se generaliza por todas partes aun si los ejecutivos lo penalizan o *se hacen de la vista gorda* para no ver nada» (de Certeau, 2007, p. 30).

Finalmente, la subjetivación instituyente, entendida como proceso, como ritornelo, como cruce de fuerzas instituidas e instituyentes:

[...] siempre es una jerarquización momentánea, una clausura provisoria de una multiplicidad de fuerzas, que supone a la vez la organización de una cooperación y el mando de esa cooperación. El individuo —(célula, ser humano o sociedad)— se constituye en la distancia entre la acción del principio ordenador y la voluntad de apropiación del mundo, es decir, como movimiento continuo para superar esta coordinación (Lazzarato, 2006, p. 77).

### 2.3.1. La subjetivación en de Certeau

Los relatos de las partidas de de Certeau (2007) «[son] un arte de decir: en este se ejerce precisamente este arte de hacer en el que Kant reconocía un arte de pensar. Para decirlo con otras palabras, será un relato» (p. 87). El relato como táctica introduce la exigencia de identificar a este último término como:

[...] la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. [...] la táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. No tiene el medio de mantenerse en sí misma, a distancia, es una posición de retirada, de previsión y de recogimiento de sí: es movimiento en el interior del campo de visión del enemigo [...] y está dentro del espacio controlado por éste (de Certeau, 2007, p. 43).

El relato en cuanto táctica es un arte. «El arte es pues un conocimiento que opera fuera del discurso ilustrado. Más aún, esta habilidad práctica se adelanta, por su complejidad, a la ciencia ilustrada» (de Certeau, 2007, p. 76). Y, sin embargo, según lo recalca el autor, «es necesario descubrir un modelo científico más explícito, en el que la teoría de las prácticas tenga precisamente como forma una manera de contarlas» (2007, p. 90).

La subjetivación instituyente, como capacidad de cambiar el sentido instituido por sentidos instituyentes a través del relato o arte de decir, comprende que «el relato no expresa una práctica. No se limita a expresar un movimiento. Lo hace» (de Certeau, 2007, p. 90) mediante la táctica —*mètis*— cotidiana o «mañas, destrezas y estratagemas o [...] astucia» (2007, p. 91). La remisión a la *mètis* —oportunidad— desde el autor, exige identificar tres elementos que la hacen táctica en el relato de la vida cotidiana; el tiempo *kairos*:

[...] es una práctica del tiempo [...] multiplica las máscaras y las metáforas: es un deshacerse del lugar propio. En fin, desaparece en su acto mismo, como pérdida en lo que hace, sin espejo que le represente: carece de una imagen de sí misma, [...] la forma de inteligencia práctica [...] en la que narratividad que cuenta es de alguna manera semejante a la *mètis* (de Certeau, 2007, p. 92).

La *mètis*, táctica o «malicia indígena» es un dispositivo de poder instituyente que agencia el uso inesperado del tiempo *kronos* para valerse de éste. Diríase que la *mètis* es la acción inmediata y espontánea de la memoria que reconoce como oportuno el uso «mínimo de fuerzas, para obtener los máximos efectos (2007, p. 92). La memoria actúa a través de la *mètis* como conocimiento que tiene como forma la duración de su adquisición y la recopilación interminable de sus conocimientos particulares para «acumular experiencias pasadas e inventar lo posible en éstas, la ocasión [...] Concentra el mayor conocimiento en el menor tiempo» (2007, p. 93).

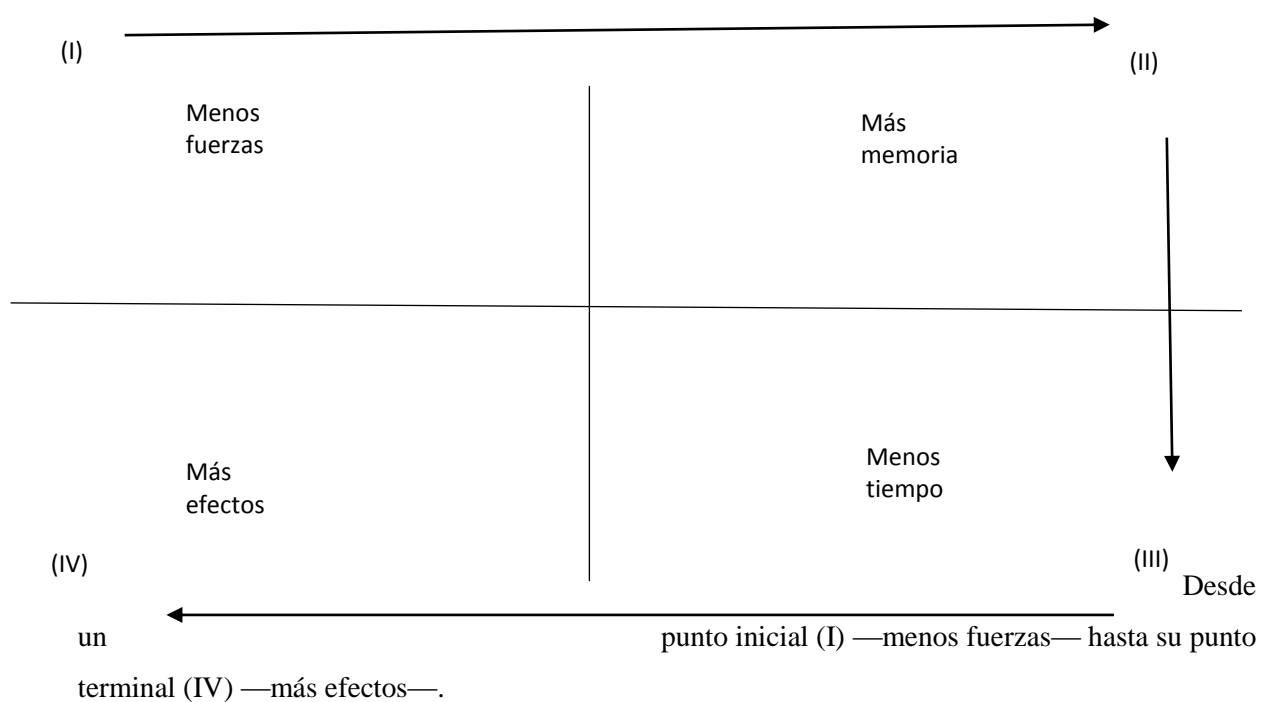
El espacio-lugar usado por la *mètis*, para operativizar las definiciones que le controlan y regulan, busca registrar las ocasiones —experiencias inmediatas que dicen lograr

expandir el tiempo de la maña, tomándose su propio tiempo—, en el lugar del imperativo instituido, que se explicitan en las narrativas como lugares concretos en donde se produce la habilidad práctica del tacto, del gusto, de la genialidad.

Los efectos, que serían la «unidad mínima» de la historia narrada o unidad del lugar/memoria/*kairos*, se vislumbran en lo que de Certeau nombra como «pirueta» (p. 95): variantes inesperadas que produce el sujeto para hacer la jugada que cambiará el orden construido; la enunciación de la práctica de la ocasión mediante la memoria como el medio de transformar los lugares. A continuación, se representa esquemáticamente la «jugada» —pirueta— y sus efectos.

**Figura 2**

*La jugada*



Fuente: (de Certeau, 2007, p. 93).

La explicación de esta figura se recoge en de Certeau (2007):

- En (I), las fuerzas disminuyen; en (II), el conocimiento-memoria aumenta; en (III), el tiempo disminuye; en (IV), los efectos aumentan. Estos crecimientos y decrecimientos se conjugan en proporciones inversas. Se dispone así de las siguientes relaciones:
- De (I) a (II), mientras menos fuerza haya, más hace falta el conocimiento-memoria.
- De (II) a (III), mientras más conocimiento-memoria haya, menos es necesario el tiempo;
- De (III) a (IV), mientras menos tiempo haya, más grandes son los efectos. (p. 93)

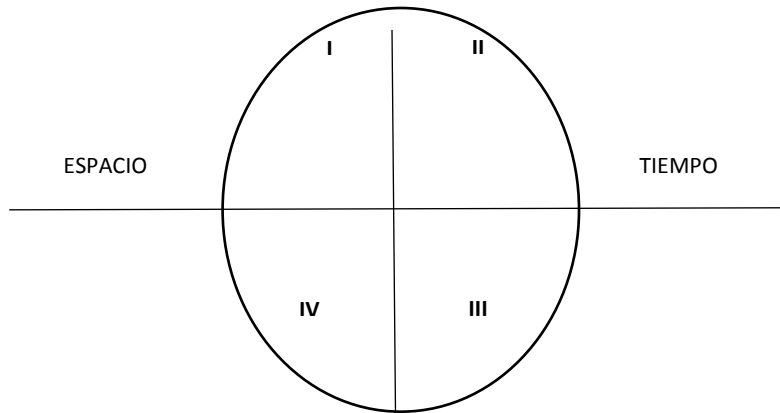
La ocasión o *mètis*, haciendo uso de la memoria-conocimiento, distingue cuatro tipos de duraciones que se dirigen a proporcionar efectos múltiples en el lugar del dominio. La duración es relativa al uso de fuerzas de la memoria-conocimiento mediada por el uso del tiempo-ocasión o *kairos*. La duración, entonces, es la concentración o instante cualitativo —simbólico— del uso de la memoria-conocimiento en un tiempo-ocasión que hace de la *mètis* un efecto multiplicador de efectos en el espacio-lugar de la cooptación porque ésta, —la *mètis* (ocasión)— le desplaza a una práctica del tiempo devenir, temporalidad, recapitulada o inversamente proporcional a la planeación instituida. Por ejemplo, cuando un sujeto afirma: «Trato de no llevar agendas porque me he dado cuenta que lo que se planea, no se cumple, nunca se ha cumplido. Cada día trae su novedad, su afán»», se puede observar que la memoria-conocimiento se reconoce en el enunciado «me he dado cuenta que lo que se plantea, no se cumple» porque éste contiene unos significados producto de «un darse cuenta» —memoria— que le permite emitir como ocasión el «tratar de no llevar agendas» para responderle a «cada día», sin alterar-se vitalmente. Ha aprehendido de las circunstancias, ha compilado desde la experiencia cotidiana información veraz para decidir tácticamente el evitar planeaciones que no se cumplen, porque todo cambia; lo que activa esto último como *métis* u oportunidad para vivir sin pre-ocupaciones anexas e infundadas.

De Certeau (2007) propone cuatro diferencias cualitativas entre el espacio y tiempo que la oportunidad hace producir como táctica:

- 1) Una diferencia entre espacio y tiempo ofrece la serie paradigmática: en la composición de lugar inicial (I), el mundo de la memoria (II) interviene en el momento oportuno (III) y produce modificaciones del espacio (IV) (p. 94).

### Figura 3

#### *Diferencias cualitativas del espacio y del tiempo*



Fuente: de Certeau (2007, p. 95).

2) En la primera se combina una diferencia entre estar establecido —(un estado—) y hacer —(una producción y transformación—). Además, juega con una oposición entre visible e invisible, sin corresponderle exactamente. Según este eje, se tiene la serie paradigmática siguiente: dado un establecimiento de fuerzas (I) y una experiencia invisible de la memoria (II), una acción puntual de la memoria (III) genera efectos visibles en el orden construido (IV) (p. 94).

Esta figura se comprende como la diferencia entre espacio y tiempo. El primero siempre resulta importante para las estrategias institucionales que buscan reducir el tiempo de la memoria para limitar la fuerza manipuladora de la misma. Sin embargo, la memoria y el *connatus* —la concentración ubicada en un espacio y un tiempo institucional en el que se inicia la táctica— (I) es el lugar de la memoria (II) que inventa e interviene (III) en el momento oportuno y produce efectos en el lugar de dominio (IV).

El tiempo y su uso a través de la memoria provoca metáforas que «[anudan] las artes del decir a las artes del hacer» (de Certeau, 2007, p. 88), de tal forma que lo que se registra como tácticas se visualizan en las narrativas y se analizan según el caso, unas veces en el

campo verbal y otras en el campo de las acciones, permitiendo afirmar que el contenido del relato es el efecto o arte de jugar una pasada que se desenvuelve entre la combinación del estar —un estado— y del hacer —una producción—.

De Certeau (2007) propone una segunda lectura sobre el uso de la memoria y plantea un análisis de lo visible y de lo invisible de las tácticas: «Dado un establecimiento visible de fuerzas (I) y una experiencia invisible de la memoria (II), una acción puntual de la memoria (III) genera efectos visibles en el orden construido (IV) (p. 94).

Se trata de reconocer cómo el conocimiento invisible —memoria— escapa al poder visible de lo que adviene como oportunidad o *métis* y la parte operativa que se comprende como el movimiento de la subjetivación entre el estar o parte invisible y el hacer o parte visible. A continuación, la figura que ofrece el autor de referencia:

#### **Figura 4**

*Ciclo estar/hacer/visible/invisible*



Fuente: de Certeau (2007, p. 95).

La gráfica expone el movimiento de la memoria entre el estar y el hacer que transgrede la ley del lugar, esto es, modifica el orden local o visible a través de otro orden invisible correspondiente a un tiempo *kairos* o sorpresa que «arrebata la distribución propietaria del espacio» (de Certeau, 2007, p. 95).

La comprensión de de Certeau (2007) y su modelo científico de relación entre el relato y la táctica permite recrear una forma, quizás recíproca, del análisis de Foucault, el

cual consiste en el descubrimiento de microacciones que organizan y desorganizan el espacio del discurso a través de la observación, de estas, de sus minúsculos procedimientos o su génesis, lo que haría visible la no reducción del funcionamiento social a un tipo dominante de operaciones, la reducción a otra clase de operaciones, todavía silenciosas, que vampirizan a las primeras:

[...] los dispositivos y los procedimientos técnicos, [(son) instrumentos menores capaces, mediante la sola organización de detalles, de transformar una multiplicidad humana en sociedad disciplinaria y de manejar, diferenciar, clasificar, jerarquizar todas las desviaciones concernientes al aprendizaje, la salud, la justicia, el ejército o el trabajo. Estas triquiñuelas, a menudo minúsculas, de la disciplina, maquinarias menores, pero sin falla, sacan su eficacia de una relación entre los procedimientos y el espacio que redistribuyen para hacerlo su operador (2007, p. 108).

En este sentido, Virno (2003a) y Lazzarato (2006) destacan el papel de la conversación como un agenciamiento colectivo de expresión en el que se forjan los deseos y las creencias que constituyen las condiciones de toda formación de valores, que se elaboran, en palabras de de Certeau, en un arte de decir» (2007, p. 88).

Las palabras determinan hechos, acontecimientos, estados de cosas. O si se quiere, es en las habladurías que se puede reconocer el performativo: no no «yo comento» o «yo juro» o «Yo tomo a esta mujer como esposa» sino sobre todo «Yo hablo» [...]. En la aserción «Yo hablo», hago una cosa diciendo, y además declaro aquello que hago mientras lo hago» (Virno, 2003a, p. 100).

Como se puede observar, se ha intentado aquí una formación plural del término subjetivación instituyente a partir de autores como Lazzarato, de Certeau, Virno y Castoriadis, reconociendo que tal subjetivación puede ser comprendida como devenir encarnado. Se hace énfasis en esta postura porque se sitúa el espacio y el tiempo del uso de la memoria... en la vida y en lo vivo —*kairos*—: el agenciamiento fluye en la memoria viva y se desplaza como acontecimiento, esto es, como una práctica menor que ni precede ni antecede, sino que deviene entre bastidores como tecnologías mudas vivas realizadas en lo vivo de la vida cotidiana o en las prácticas que son nombradas como «maneras de hacer».

La subjetivación instituyente, entonces, es una práctica vital —o manera de hacer con lo vivo— de múltiples modos de «valerse de» lo vivo, que es movimiento subrepticio, es decir, táctico. Es táctico porque puede desencadenar acciones invisibles/visibles en las acciones instituidas siempre visibles, alterándolas o ampliándolas —deformándolas—. Lo que se altera son las relaciones de fuerza instituidas impuestas por el tiempo *kronos* de la institución. Es una reconversión de las relaciones de fuerza agenciadas mediante la memoria de un decir que ejecuta un arte de hacer.

### CAPÍTULO III

#### MARCO METODOLÓGICO

Los referentes metodológicos que se exponen a continuación se enuncian desde una perspectiva cualitativa por medio del enfoque hermenéutico crítico. Para ello, se realizó el análisis documental de las normativas y reglamentaciones propias de la tercera reforma de la educación superior. Además, se acudió a la realización de entrevistas a 20 docentes universitarios de la Universidad de la Salle las cuales permitieron una comprensión sobre las tácticas o «maneras de hacer» de los docentes como condiciones de posibilidad para autoproducirse como subjetividades instituyentes que como lo argumenta Arfuch (1995) pueden ser considerados micro-relatos en tanto en ellas se expresan micro narrativas que reconstruyen la historia humana.

El constante flujo de cambio a los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, vislumbrado en la tercera reforma a la educación superior (Rama, 2006), impone la urgencia de analizar las estrategias (de Certeau, 2007) que la garantizan y, por otro lado, exige reconocer que entre estas técnicas de control sobre las «maneras de hacer» del docente universitario actúan unas micronarrativas indicativas de procedimientos tácticos que no sólo se aprestan al cumplimiento de las actividades académicas instituidas, sino que, bajo la forma de relatos micro cotidianos, se pueden encontrar huellas de subjetividades instituyentes.

La gran mayoría de investigaciones relacionadas con la producción académica de los docentes universitarios adoptan enfoques cuantitativos que visibilizan porcentajes sobre género, empleo, horas de trabajo, número de artículos publicados en revistas y libros y *papers* presentados en conferencias (Fernández y Marquina, 2012); otros estudios cualitativos identifican desafíos a la profesión docente universitaria por cuenta de las políticas públicas en educación superior (Montoya, Vélez de la Calle y Viafara, 2013; Vélez de la Calle, Arellano y Martínez, 2002; Martínez y Orozco, 2015); empero, estos estudios sólo describen el lugar del dominio instituido. Esta investigación se posiciona desde otro lugar: el habitar el dominio no lo acredita, sino que revela en las prácticas «un

arte de decir» (de Certeau, 2007, p. 89), reconoce en los microrelatos —arte de decir— de los docentes, el arte de pensar y de hacer, todos como procesos de subjetivación.

Desde este posicionamiento conceptual y metodológico se recurre a matrices que analizan los documentos institucionales de la Universidad de La Salle de las dos últimas décadas (1992-2014) y a otras que analizan las entrevistas personalizadas a docentes de medio tiempo y tiempo completo de tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Agropecuarias y Facultad de Economía y Ciencias sociales de la Universidad de La Salle. Las entrevistas fluyeron alrededor de las «maneras de hacer» docencia, investigación y, en menor medida, extensión —los docentes entrevistados en su gran mayoría no participan de esta última función universitaria—. Las entrevistas se comprenden desde Arfuch (1995), como género discursivo secundario que se celebra en los géneros primarios como las conversaciones, que será tratada más adelante.

### 3.1. Enfoque hermenéutico crítico

El enfoque hermenéutico crítico se centra en reconocer no al sujeto sino a las prácticas de subjetivación que instan a comprender los modos de operación (de Certeau, 2000) o las «maneras de hacer», en este caso, de docencia, investigación y extensión universitarias.

La hermenéutica crítica, desde Ricoeur (1995), permite conectar la comprensión de la historia de las prácticas cotidianas a partir de los sujetos re-conocidos como sujetos históricos, es decir, asumir el análisis de la posición histórica con base en una interpretación del lenguaje singular del sujeto histórico; en otras palabras, interpretar «el sentido del sentido [o reconocer en] el lenguaje el sentido que es patrimonio del yo» (p. 9).

En Ricoeur la hermenéutica y la crítica son necesarias para la reflexión filosófica, tanto así que ello le permite concebir la *hermenéutica crítica* y la *ética ontológicamente fundada*.

Por tal motivo, la hermenéutica crítica, en este momento histórico, renueva un tipo de reflexión para hacer conciencia y narrar la historia. La reflexión atiende entonces al sentido de las condiciones de posibilidad en lenguajes —textos, relatos— que se apoderan como forma de discurso narrativo en frases narrativas o «aquellas que podemos encontrar en

cualquier relato, incluido el lenguaje ordinario» (Ricoeur, 1999, p. 90), lo cual produce acontecimientos que afectan a los individuos en su singularidad.

La hermenéutica de Ricoeur hace interpretación en relación/tensión con la explicación de las «prácticas culturales» —asunto que este autor llama «arco hermenéutico»— a partir de la apropiación de los sentidos de la vida cotidiana en las vivencias singulares de los sujetos y sus contextos locales, y en la interpretación de esas experiencias narradas sin alejarse de su real sentido.

Esa apropiación interpreta de forma reflexiva el texto de la propia vida desde el sujeto y sus mediaciones: «En resumen, en la reflexión hermenéutica —en la hermenéutica reflexiva—, la constitución de uno mismo y la del sentido se dan al mismo tiempo» (Ricoeur, 1999, p. 75). Finalidad que hace posible enunciar la interpretación de este autor como una crítica en cuanto evita la distancia cultural o con el propio sentido, acentuando la cercanía con el sistema de valores en el que se halla. El carácter interpretativo de esta perspectiva hermenéutico-crítica no se propone explicar, sino aproximarse al sujeto extraño, subalterno, transformándolo en contemporáneo y semejante.

Este enfoque permitió el estudio de las entrevistas y los textos asumiendo, en primer término, el reconocimiento de lo que produce el sujeto, la narración como proceso de subjetivación (Ricoeur, 1995). El ser es *yo-mundo*. Situado el sujeto como histórico, se da entonces su interpretación a partir de tres momentos concretos:

1. en primer lugar, identificar lo que se dice, es decir, reconociendo la comprensión de lo hablado o escrito;
2. en segundo lugar, hallar su traducción o, mejor aún, las expresiones nuevas que encarnan los sentidos de lo hablado o escrito y,
3. en tercer lugar, descubrir la situación en la que se sucede lo hablado o escrito en relación con las circunstancias de quien interpreta, esto es, hacer reconocible el lugar de la producción de lo dicho o escrito.

Lo cual, en síntesis, lleva a «vincular una historia a un narrador» (Ricoeur, 1999, p. 105), y de su narración a emitir «juicios reflexivos»; o sea, fijar la atención sobre el «punto

de vista» o la relación entre la historia contada y el narrador, entre éste y quien escucha, para interpretar el *relato verdadero* a través de la mediación reflexiva que desplaza la especulación para dar cuenta de un sujeto afectado por la contingencia.

La interpretación se desarrolla para comprender con el otro el momento histórico, se pregunta para dialogar y luego, en un esfuerzo co-creador, se comprende desde una tarea de construcción con quien relata, no como teoría, sino la comprensión sobre lo acontecido/narrado, lo que reconcilia su propia interpretación con lo que escucha. Ello se efectúa para resignificar y proyectar, para aclarar el interior de las circunstancias y develar las relaciones —o ausencia de ellas— con el mundo de lo cotidiano —cercanía o lejanía—, y poder, así, mirar al sujeto y sus circunstancias, lo que Ricoeur (1995) nombra como «el ser enfrentado con un mundo de objetos» (p. 11).

La aplicación de esta clase de hermenéutica se hizo a partir de microrrelatos y los textos originados en las prácticas de producción de subjetividades —instituidas e instituyentes— que pueden ser: escritos, hablados —diálogos— y actuados —acción significativa (Beuchot, 2009). Estos relatos se pusieron en relación con el objeto de esta investigación y, por tanto, en diálogo con los reglamentos docentes, *syllabus* y prácticas investigativas. Asimismo, los diálogos informales entre colegas por los pasillos, cafeterías u otros espacios de interacción informal, dentro y fuera de la universidad, etcétera, fueron conversaciones importantes. La puesta en marcha de la hermenéutica crítica desde Ricoeur permite comprender «la inteligencia *phronética* en oposición a la inteligencia teórica» (Ricoeur, 2006, p. 11) a través del relato que encarna la primera inteligencia, referida por este autor como *sabiduría*.

Así las cosas, la hermenéutica de Ricoeur (2006) propone interpretar «[...] la mediación entre el hombre y el mundo, es lo que se llama referencialidad, la mediación entre el hombre y el hombre, es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y sí mismo, es la comprensión de sí» (p. 16) o lo que el mismo autor enuncia como la configuración de lo que narra y la refiguración de la vida. En esta doble tarea hermenéutica se halla el vínculo con el estudio de las prácticas cotidianas, pues ésta interpreta la vida

narrada bajo la forma de prácticas cotidianas prenarrativas. Porque una vida vivida en una serie de prácticas vitales, si no es narrada es sólo un fenómeno biológico. Por ello, el relato, como narración de la vida, de la experiencia viva del actuar y del sufrir, posibilita no sólo hallar la semántica de la acción humana, sino además descubrir que la «proposición narrativa encuentra en la comprensión práctica los recursos simbólicos del campo práctico» Ricoeur (2006, p. 16).

Lo que advierte la relación entre el enfoque de Ricoeur y los métodos propuestos para esta investigación es la acción narrada porque en el relato se articula una *mediación simbólica implícita* que constituye un contexto de descripción para las acciones particulares que acontecen en las prácticas cotidianas, narradas mediante microrrelatos bajo el modo de entrevistas que se desarrollan como conversaciones.

El uso del término microrrelatos es favorable ya que da cuenta de los microtextos que emergen de las entrevistas; se trata de una narrativa que resulta interpelada por preguntas para descubrirlos como historia relatada y en la cual fluyen convenciones simbólicas sugerentes de tramas vividas, unas contradictorias, otras sorprendentes.

El conjunto de documentos que se revisaron, así como las entrevistas, producen al sujeto-multitud que no deviene de las identidades que lo representan porque las formas de subjetividad *son* «singularidades como puntos de llegada, no como datos previos o puntos de partida» (Virno, p. 76). Comprender desde la hermenéutica de Ricoeur la narrativa de los microrrelatos en las prácticas del cotidiano vivir crea las condiciones de posibilidad para reconocer: i) al sujeto histórico-multitud; ii) el proceso de subjetivación que hace a la subjetividad; la cual «no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir» (Ricoeur, 2006, p. 21), sino un sujeto-multitud que desde sus «habladurías» —narrativas de lo cotidiano, en el sentido que se ha expresado antes en Virno— permiten construir la narratividad como «arte de decir y arte de hacer: las mismas prácticas se producirán unas veces en el campo verbal, y otras en el campo de las acciones» (de Certeau, 2007, p. 88).

### *3.1.1. Análisis documental*

La relación dialógica entre los dos métodos, la narrativa y el análisis documental, tiene vigor metodológico gracias al enfoque hermenéutico-crítico. La realización metódica de ambos pende de la interpretación crítica, porque los dos lados se descubren como narraciones mismas o, según de Certeau (2007), como regiones de la narratividad.

El método «análisis documental» se aplicó en este estudio para «identificar las prácticas de dominación instituidas en la Universidad de La Salle que provienen de nuevas formas de gubernamentalidad neoliberal» —la internacionalización, la virtualización y la mercantilización de la Educación Superior— y que pueden comprenderse como dimensiones de control administrativo dado a través de reglamentos, cuadernillos, acuerdos, etc. Para ilustrar tal cosa, se hizo una revisión de documentos de la Universidad de La Salle desde el año 1990 hasta el 2015.

Así, las fuentes primarias en su totalidad son textos —en versión digital— que se analizaron desde el límite que impone su «carácter indirecto, ya que no permiten al que los utiliza un contacto directo con los hechos, sino mediato, a través de los documentos» (López, 2002, p. 171). Este método se utilizó teniendo en cuenta lo que señala Owen (como se cita en Prior, 2003):

- Documents form a field for research in their own right, and should not be considered as mere props for action.
- Documents need to be considered as situated products, rather than as fixed and stable things in the world.
- Documents are produced in social settings and are always to be regarded as collective (social) products.
- Determining how documents are consumed and used in organized settings, that is, how they function, should form an important part of any social scientific research project.
- In approaching documents as a field for research we should forever keep in mind the dynamic involved in the relationships between production, consumption, and content (p. 26).

En suma, Owen reconoce que el estudio de documentos no es menor que los estudios de campo porque las fuentes siempre están situadas en un contexto y unas circunstancias concretas que les «fabrican» como productos colectivos —sociales—, cumpliendo un papel central en la organización que les origina y que se mueve en un ciclo de producción, consumo y contenido especial; productos, en fin, generados en condiciones históricas particulares.

El análisis cualitativo de documentos exigió seguir el siguiente proceso descrito por el Institute of Development Studies (2013): «(a) setting inclusion criteria for documents; (b) collecting documents; (c) articulating key areas of analysis; (d) document coding; (e) verification; and (f) analysis» (p. 2). De tal forma, los criterios de selección de los documentos de la Universidad de La Salle fueron: i. Los producidos entre los años 1990 y 2015; ii. el contenido relacionado con las «maneras de hacer» docencia, investigación y, en menor medida, extensión del docente universitario; iii. Publicados en la web de la Universidad de La Salle como documentos institucionales y de acceso público.

Los documentos institucionales se agruparon en correspondencia con los criterios previamente señalados —ver anexo 9—.

El estudio de los documentos institucionales se articuló al objetivo específico número uno: «Identificar las prácticas de dominación instituidas en la Universidad de La Salle que provienen de nuevas formas de gubernamentalidad neoliberal» —la internacionalización, la virtualización y la mercantilización de la Educación Superior—. Para ello, se diseñaron matrices de uso manual por medio de los siguientes momentos metodológicos:

1. Recolección de los documentos institucionales originados por la tercera reforma de la educación superior y los dispositivos normativos/legales que de ella se desprenden en la Universidad de La Salle.

2. Análisis de los documentos recolectados para identificar las prácticas de dominación instituidas en la Universidad de La Salle originadas por las nuevas formas de gubernamentalidad neoliberal.

En consecuencia, esta revisión documental corresponde al análisis de las estrategias, fase que, en la perspectiva de de Certeau (2006, 2007), se enuncia como «lógicas de la acción dominante» —ver anexo 4—. Esto permitió reconstruir los dispositivos que agencian la producción reformista apuntalada por las lógicas de la gubernamentalidad neoliberal de la tercera reforma a la educación superior: la internacionalización, la virtualización y la mercantilización de la Educación Superior; hicieron posible, en definitiva, reconocer estas tres lógicas en el movimiento estratégico del gobierno universitario lasallista.

La Tabla 5: «Estrategias del alma administrativa sobre las maneras de hacer docencia, investigación y extensión», asumió el tipo de investigación documental argumentativo o exploratorio (Owen, 2014) que organiza la producción de los documentos por código —cód.— y año de publicación en orden ascendente, de 1990 hasta el 2015, nombrando sus títulos. La exploración tiene dos niveles de análisis: el primero revisa las normas nacionales que en los documentos se acopian por parte de la universidad y que la legitima y jurídicamente bajo la modalidad académica de institución de educación superior. Y la segunda se relaciona con referentes internacionales, uso de teorías sobre el aprendizaje, la enseñanza, la investigación etc., que hayan sido acogidos por la Universidad de La Salle como horizonte conceptual en la normatividad institucional. El análisis de estas normativas y sus referentes nacionales e internacionales resultaron entretejidos por su propensión a vigilar, regular y controlar las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. Esto permitió reconocer la modulación de las subjetividades y las técnicas de control que buscan coordinar las condiciones de existencia del sujeto.

### *3.1.2. La entrevista como conversación*

El carácter complejo de la actividad académica en la universidad está, en el presente actual, atravesado por una vorágine de actividades de gestión docente en la que el tiempo compartido resulta limitado. Exigió, por ende, que las entrevistas se adaptaran a los tiempos concretos y a la disponibilidad generosa de los docentes para con este estudio bajo una “notoria flexibilización del lenguaje que permite el uso de expresiones coloquiales y hasta domésticas” (Arfuch, 1995, p. 35) en donde predomina, al decir de la misma autora, el

género discursivo primario de la conversación dado a partir de otro género discursivo o secundario llamado entrevista, ya que no hay charla sin preguntas.

En la entrevista y en su papel de reconstructor de historias de vida confluyen la materialización de la experiencia a través de microrrelatos, género de la investigación social y del arte narrativo (Arfuch, 1995):

[...] [que] aborda en primer lugar la situación comunicativa, regida por el intercambio dialógico, sus participantes, su vecindad con la conversación cotidiana, los usos del lenguaje, sus infracciones, lo que de previsible y de imprevisible tiene ese juego intersubjetivo de la verdad —(de lo coloquial a lo formal, del chiste, al malentendido, a la ironía o la agresión—) (p. 25).

Las entrevistas abiertas construyeron conversaciones como las que Arfuch (1995) plantea: «la recepción puede ser vista como un proceso activo y simultáneo, donde si bien la secuencia lógica es que «uno habla y el otro escucha», para luego invertir los términos, en realidad ocurre que todos hablan todo el tiempo» (p. 31). En el fluir de lo que se habla se propicia el valor de la conversación o «principio de cooperación sin la cual nuestros intercambios cotidianos se convertirían a una serie de frases deshilvanadas (1995, p. 38).

La pluralidad de voces que se produjo mediante las entrevistas hace posible considerarlas como conversaciones o “intercambios cotidianos privilegiados de ejecución de competencias socialmente adquiridas y relevantes, donde es posible estudiar la compleja red de las relaciones sociales, la distribución del poder, las identidades” (Arfuch, 1995, p. 42), especialmente porque el entrevistador es par docente que comparte el mismo lugar de trabajo académico y porque técnicamente, el encuentro cara a cara, no se desarrolla con cuestionario, sino a partir de un interés dialógico compartido: la vida universitaria contada por quienes diariamente la viven.

Los momentos metodológicos del estudio de la narrativización, siguiendo a de Certeau (2007), se impulsaron a través de matrices codificadoras —ver anexo 7—.

El análisis inicial de las entrevistas, a veinte docentes universitarios (D) pertenecientes a tres facultades de la Universidad de La Salle permitió la triangulación

hermenéutica. Ésta consistió en comparar, contrastar y encontrar convergencias luego de la lectura reflexiva de cada una de las entrevistas, de cuyo ejercicio se derivaron diez —10— «tópicos» —ver anexo 7—. En estos tópicos se codificaron de forma deductiva los campos semánticos —o la red de significados compartidos en los microrrelatos— en torno a los usos cotidianos de las «maneras de hacer» del docente universitario; esto significa que la atención se depositó en la forma como se construía la realidad mediante las relaciones intersignificativas, con que se tejieron los microrrelatos, de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión en la universidad y fuera de ella.

En cierta forma, lo que intenta hacerse posible es la visión metodológica de de Certeau, en la que resulta clave, los relatos del espacio, tratando de extraerles, descripciones o actores, conductas ordenadas y de controles, panoplia de códigos, insurrecciones cotidianas, que visibilizan una sintaxis de “aventuras narradas, que producen geografías de acciones y derivan hacia lugares comunes de orden” (2007, p. 128).

La triangulación se hizo cruzando los relatos cuyo proceso decodificador se desarrolló por medio de la adjudicación de códigos o categorías a los datos, los cuales emergen entre usos de tiempo y espacios universitarios y no universitarios —ver anexos 7 y 8—, de artefactos tecnológicos y de acciones cotidianas que intentan no ser capturadas por las actividades de la vida docente universitaria y que se hallan bajo construcciones lingüísticas y comunicativas. Esta información está organizada con base en las entrevistas realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación bajo las convenciones D1 a D9, correspondientes a nueve —9— docentes entrevistados; en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales bajo las convenciones D10 a D13, correspondientes a cuatro —4— docentes entrevistados; y en la Facultad de Ciencias Agropecuarias bajo las convenciones D14 a D20, correspondientes a siete —7— docentes entrevistados.

Los códigos o categorías, que son diez —10— para el anexo 7 de «análisis categorial» y que surgieron de la observación y reflexión del investigador de cada una de las transcripciones de las entrevistas, se decodificaron en «trayectorias de las maneras de hacer» — ver anexo 8—. En este anexo se dió lugar a cinco —5— categorías que vinculan los códigos con el corpus teórico y metodológico de de Certeau, específicamente en el uso

del tiempo, el espacio y la memoria. En los anexos 7 y 8 se comprendieron los códigos o categorías como:

Principios organizadores que no están grabados en piedra. Son creaciones nuestras, con ellas nos identificamos y las seleccionamos nosotros mismos. Son herramientas para pensar. Se pueden expandir, cambiar o aunar a medida que nuestras ideas se desarrollan a lo largo de las interacciones repetidas con los datos (Coffey & y Atkinson, 2003, p. 38).

Dicha distribución en tiempos y espacios vividos—ver Anexo 8— como ya se mencionó, tiene cinco —5— categorías que giran en torno a: el uso del espacio-tiempo fuera y dentro de la Universidad de La Salle respecto a las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. En la categoría «memoria docente», en la que se almacenan los recuerdos sobre las acciones de docencia, investigación y extensión, aparecen narrativas personales sobre la formación docente, reproches a diferentes elementos de la vida universitaria y formas de habitar el adentro y el afuera de la universidad, de tal forma que cierto utillaje metodológico de de Certeau (2007) correspondiente a las acciones narrativas, se distingue, en el proceso decodificador de los usos espacio-temporales de la memoria, haciendo visible, lo que este autor metodológicamente provoca, “precisar formas elementales de las prácticas organizadoras de espacio: la bipolaridad “mapa” y “recorrido”, los procedimientos de delimitación o de “deslinde” y las “focalizaciones enunciativas” (es decir, el signo del cuerpo en el discurso)” (p. 129).

Cada una de las matrices codificadoras en esta investigación permitió crear categorías que se comprendieron de tal forma como «una manera de comenzar a leer y a pensar sobre los datos de un modo organizado y sistemático» (Coffey & Atkinson, 2003, p. 38).

La decodificación o proceso de codificación-interpretación se hizo evidente, en primer término, cuando se recuperaron las entrevistas en las matrices bajo la forma de transcripciones y, acto seguido, se situaron datos que se relacionaron de manera intencionada por el investigador. El proceso de interpretación basado en el corpus teórico, dominado por quien investigó y las glosas o libres interpretaciones del mismo sujeto,

fueron resultado de dicho proceso. Este movimiento interpretativo es el elemento central del utillaje metodológico de de Certeau, que denomina, formalidad de las prácticas, consistente en la exigencia del investigador por dar una formulación teórica a la actividad creadora de los practicantes de lo ordinario. Esta exigencia metodológica expone el desafío de crear teórica “sin imposición de postulados y métodos, una flexibilidad inteligente, que impone un cambio total de mirada analítica, que parte por reconocer la debilidad del andamiaje de presupuestos” (2007, pp. XVII – XVIII).

La interpretación como acto de pensar los microrrelatos y la escritura correspondiente del análisis interpretativo posibilitaron la realización del proceso codificador. Podría afirmarse que este proceso codificador «permite al analista considerar cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales y por qué recuerdan y vuelven a contarla como lo hacen» (Coffey & Atkinson, 2003, p. 67). La codificación partió del lenguaje y se movió en el lenguaje de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, de tal modo que se reconoció que el arte de decir «es una práctica que también hace reconocible el arte de pensar» (de Certeau, 2007, p. 87) del docente universitario, y a través de la expresividad de su pensar en la operatividad universitaria, se logra trazar rasgos, no completos, de una cotidianidad concreta, que el diálogo, surgen en el espacio de la memoria, como emergencia expresiva de la subjetividad.

En este sentido, las narrativas y sus entrevistas no fueron simples listados de relatos, porque configuran el sustrato crucial en el que se hizo posible evidenciar sistemas de relaciones tácticas o de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión; según de Certeau, el «relato no expresa práctica. No se limita a expresar un movimiento. Lo hace» (2007, p. 90). Así, comprender las «maneras de hacer» pasa por:

“[...] «el placer de contar [que] encuentra pertinencia científica... el olfato, la sagacidad, la previsión, la agilidad de espíritu, el fingimiento, la astucia, la atención vigilante, el sentido de oportunidad, habilidades diversas, una experiencia adquirida a lo largo del tiempo (de Certeau, 2007, p. 91).

### 3.2. Muestra intencional

A continuación, se presentan las profesoras y profesores por unidad académica.

**Tabla 2**

*Muestra intencional*

Facultad de Ciencias de la Educación

Nueve —9— docentes en total.

Programa Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
4 (35/12 años; 45/11 años; 39/15 años; 50/10 años)	3 (47/4 años; 39/9 años; 51/20 años)

Programa Licenciatura en Educación Religiosa Escolar

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
0	2 (60/14 años; 44/5 años)

Facultad de Ciencias Agropecuarias

Siete —7— docentes en total.

Programa Medicina Veterinaria

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
3 (38/5 años; 30/7 años; 39/1 año)	2 (59/11 años; 40/5 años)

Programa de Administración de Empresas Agropecuarias

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
1 (32/8)	1 (52/10)

Facultad de Economía y Ciencias Sociales

Cuatro —4— docentes en total.

Programa de Economía

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
1 (39/2)	1 (52/16)

Programa de Trabajo Social

Número de maestras entrevistadas/edad/antigüedad en la Usalle	Número de maestros entrevistados/edad/antigüedad en la Usalle
1 (38/5)	1 (42/15)

Total: 20 docentes entrevistados

Fuente: elaboración propia

## **CAPÍTULO IV.**

### **HALLAZGOS Y ANÁLISIS**

En el siguiente capítulo se presentan, por una parte, los hallazgos y el correspondiente análisis en torno a los modos de subjetivación docente, que aquí se entienden tanto en las prácticas de dominación instituidas como en las maneras de hacer instituyentes de los docentes en la Universidad de La Salle provenientes de nuevas formas de administración universitaria que se desprenden como gobernanza universitaria en un contexto político de gubernamentalidad neoliberal, y por otra, las «maneras de hacer» instituyentes de los docentes universitarios y las condiciones de posibilidad de autoproducción subjetiva en el escenario educativo mencionado.

Así, en el apartado «Estrategias» se da cuenta de las prácticas de dominación y se exponen los documentos que la Universidad de La Salle ha producido, a partir de las dinámicas internas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en relación con los referentes nacionales e internacionales de política pública de educación superior y con presupuestos teóricos, congresos, normas católicas, entre otros, que han configurado su institucionalidad. Allí se situaron sólo aquellos presupuestos que entran en relación con las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión del docente universitario.

Por su parte, en las «maneras de hacer» instituyentes o las tácticas, se analizan los microrrelatos de veinte docentes lasallistas. Los microrrelatos pertenecen a hombres y mujeres, de variada edad y de profesiones disímiles, que de manera voluntaria compartieron tiempo y espacio para dialogar desde su experiencia en un adentro y un afuera de la vida universitaria.

En lo que sigue, se trata en lo posible, de especificar microoperaciones administrativas y microdiferencias operativas. Las primeras no son uniformidad sino coordinaciones de relaciones de gobierno administrativo que intentan unificar la operatividad diferente y menor. Las segundas, tampoco pueden distinguirse como simple obediencia porque en ella fluyen elusiones del débil o recursos que trazan trayectorias del

arte de hacer lo cotidiano, o de inventar (se), que ha menudo “se figuran a título de «resistencias» que componen un ambiente de antidisciplina” (de Certeau, 2007, p. XXI).

#### **4.1. Estrategias de la acción dominante**

El término, como se indica en el marco teórico, se define desde el pensamiento de Michel de Certeau (2006, 2007) y tiene como propósito identificar los artefactos institucionales que se materializan en los documentos, los cuales sirven para conducir, disciplinar, controlar y regular las «maneras de hacer» del docente universitario lasallista. Se asumió como criterio para la selección del material documental la periodicidad del objeto de este estudio: 1990-2015 y, en ese orden, diez —10— librillos, cuatro —4— resoluciones, once —11— acuerdos, cinco —5— documentos sobre el reglamento y un —1— plan de desarrollo institucional, que como artefactos institucionales hacen posible la conexión y la dicción de las reformas políticas de educación superior en la Universidad de La Salle de Bogotá —ver tabla 5—.

Recoger los documentos de la Universidad de La Salle —ver anexo 9— permitió, en un primer nivel de análisis, realizar las siguientes afirmaciones: la universidad, en cuanto espacio-tiempo, organiza de forma coherente sus prácticas culturales de dominio sobre la docencia y la investigación, buena parte de los elementos que componen su cotidianidad; en concreto, con la expedición del reglamento del profesorado, el Acuerdo 002 de 2013, el Acuerdo 108 de 2009, entre otros, con las resoluciones que provocan procesos de acreditación institucional, la evaluación del profesorado y los procesos que convocan a prácticas de docencia e investigación a partir de marcos de referencia misionales según la filosofía del Fundador. Esta producción de códigos normativos no sólo domina al docente universitario, sino que éstos logran ser asimilados por el docente para poder vivir en ella. A continuación, se intenta desarrollar con mayor profundidad este hallazgo.

El fenómeno que se presenta es el de una *universinorma* que se enuncia a través de la seriación de «Acuerdos» para ordenar las partes —o «designar sus autoridades académicas y administrativas» (Universidad de La Salle, 2006, p. 9) — y regular la coordinación de los académicos en una sucesión jerárquica que sirve para administrar una ordenación temporal que demuestra su propia *gramática del orden*. Se trata de una gramática que antepone a su

usuario, el docente universitario, la cualidad de la participación representativa en los eslabones jerárquicos que componen la estructura del sistema universitario y que le comunica nociones de dinamismo reproductivo, en cuanto trabajador cognitivo, tales como la gestión académica, la gestión de la investigación, la sesión de derechos de autor, la subida de *syllabus*, la autoevaluación docente, etc. Esta comunicación se realiza a través de organismos colegiados como el Consejo Superior y el Consejo Académico Universitario, conformados, en parte, por «un profesor representante de los profesores de la Universidad [...] [el primero, el Consejo Superior, está atento a] definir las políticas para la dirección y el gobierno» (Universidad de La Salle, 2006, p. 12) y el segundo, «[a ser] responsable de la organización, planeación, desarrollo y calidad de la actividad académica de la Universidad, que actúa dentro de las políticas definidas por el Consejo Superior» (p. 21).

La producción académica instituida aboga por la privatización progresiva y sistemática del espacio-tiempo cognitivo del docente universitario por medio del «reglamento del profesorado que determina que el Consejo Académico establecerá, a propuesta del Consejo de Coordinación, los criterios, los procedimientos y demás lineamientos para la asignación de puntajes de la valoración de producción intelectual presentada por los profesores» (Universidad de La Salle, 2013c, p. 1); o lo que direcciona el Acuerdo 002 de 2013 cuando afirma:

Que el Reglamento del Profesorado, en su artículo 67 establece que «Los réditos económicos provenientes de los desarrollos, hallazgos y patentes hechos por los profesores dentro del tiempo contratado con la Universidad o con recursos propios de ésta, serán de propiedad de la Universidad. La Universidad de La Salle reconocerá la autoría intelectual del profesor o del grupo autor de los avances científicos o descubrimientos, y, de acuerdo con la Ley y los usos comunes del país, fijará las regalías, si a ello hubiere lugar, correspondientes al uso de estos hallazgos». Asimismo, en su Parágrafo 1° establece que «El Consejo Superior expedirá, a propuesta del Rector, las políticas generales sobre la materia» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 2).

Básicamente esta noción de productividad busca determinar las bases para producir docencia, investigación y extensión y regir las relaciones y comportamientos de los

docentes, todo ello por medio de varios dispositivos normativo/jurídicos/administrativos tales como: reglamento del personal, reglamento del profesorado, reglamento para investigar, reglamento para realizar extensión, lineamientos para la formación docente, etc., todos publicados a partir de documentos que celebran constantemente la «autonomía universitaria». Entre estos documentos se encuentran el Estatuto Orgánico, el Proyecto Educativo Universitario y el Enfoque Formativo Lasallista. Así, las prácticas culturales instituidas se expanden en dos tipos: normativo-jurídicas, cuyo marco de defensa y legitimación social siempre se cita desde la Constitución Política de Colombia de 1991 y luego la Ley 30 de 1992 que regula la Educación Superior en Colombia; y administrativas, siempre receptáculo de los dos primeros: la Constitución y la Ley 30 de 1992. La producción académica universitaria se caracteriza por su dependencia de leyes y decretos sin los cuales no adquiriría legitimación jurídica y aceptación normativa. Asimismo, mediante el proceso, descrito en la reglamentación del profesorado, de convocatoria-contratación-formación docente, regula y controla el cumplimiento exacto de los deberes y derechos del contratista profesional, tal y como lo define el Estatuto Orgánico de la universidad:

Profesor es el profesional vinculado a la Universidad mediante contrato y que desarrolla sus actividades académicas en los campos de acción de las ciencias, la técnica, la tecnología, las humanidades, el arte, la filosofía, la teología y la pastoral, dentro del respeto a los principios y valores de la Institución (Universidad de La Salle, 2006, p. 35).

Los espacios jerárquicos que concentran el poder de la universidad se encuentran definidos, por su estratificación y función, como: «Presidente del Consejo Superior, Consejo de Coordinación, Vicerrector Académico, Vicerrector de Investigación y Transferencia, Vicerrector de Promoción y Desarrollo Humano, Vicerrector Administrativo, Secretaría General» (Universidad de La Salle, 2006, p. 3). Desde allí se prescribe la construcción funcional de lo académico bajo la forma de «Estatuto Orgánico», lo que mantiene un espacio-tiempo físico y virtual de poder/saber vía «Acuerdos» que

definen su estructura. Todos los acuerdos fluyen por tres tipos de subjetividades instituidas, con relaciones de poder disímil pero situado en la cúspide de éstas:

**Tabla 3**

*Tipos de subjetividades instituidas*

<b>Subjetividades instituidas</b>	<b>Flujo instituido de poder participado híbrido</b>	<b>Tipos de relaciones de poder</b>
Presidente del Consejo Superior	Consejo Superior	Principios y valores del Santo Fundador/Poder Hermano rector/poder administrativo/poder de investigación y transferencia/poder de promoción y desarrollo humano/poder secretaría general
Rector		
Secretaria General		

**Fuente:** elaboración propia

Sin embargo, tanto estas subjetividades instituidas como sus formas de poder responden a un «espíritu del tiempo» que las orienta. A continuación, se profundizará en las estrategias de la acción dominante.

#### *4.1.1. El espíritu del tiempo en la Universidad de La Salle*

Las dimensiones conceptuales de la investigación giran en torno a una descripción sobre el contexto contemporáneo en la universidad como el espíritu del tiempo o estrategias de la acción dominante acerca de las «maneras de hacer» docencia, investigación y, en menor medida, extensión. El eje categorial de este marco está en el término «alma», el cual se comprende a partir del uso conceptual que Lazzarato (2006a, 2006b) le otorga como la capacidad superior o intelecto que se realiza en la memoria y *connatus* o vida con memoria.

Las narrativas del tiempo contemporáneo están enrolladas por lo que se llama el «espíritu del tiempo» (Millas, 1962; Vanzago, 2011), o la forma concreta y envolvente que concentra las fuerzas materiales e inmateriales del hombre y sus instituciones sociales en la construcción del mundo con base en un sólo relieve, el de la evaluación docente. Ésta se

produce mediante «los criterios a que hacen referencia el Capítulo VIII del Reglamento del Profesorado: Calificación de “EXCELENTE” en la evaluación anual. [...] La Coordinación de Carrera Académica expedirá concepto frente a la valoración de la evaluación docente» (Universidad de La Salle, 2007a, p. 2). Estos criterios de evaluación pueden ser descritos de varias formas:

a. Customizados o adaptados a las preferencias del usuario (Sibilia, 2010): «El reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle hace parte integral del contrato de trabajo suscrito entre la Universidad y cada profesor quien, al firmarlo, declara conocerlo y aceptarlo» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 5); tanto el contrato y el reglamento han sido adaptados a las exigencias que reclama la institucionalidad sobre el profesor. La institucionalidad construye el contrato que junto al reglamento resultan ser customizados a las exigencias normativas del momento guardando toda legibilidad sobre el trabajador cognitivo, quien al firmarlo, también le declara adaptado a sus preferencias laborales por las condiciones que este declara.

b. heterogéneos pero coordinados (Lazzarato, 2001, 2006a, 2008), por ejemplo, para la investigación se declara que:

[...] «en el caso de proyectos de investigación marcados por la Universidad de La Salle y cuyos resultados deben mantenerse en reserva, una vez concluido debidamente y el informe final se presenta a satisfacción, la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, otorgará hasta 6 —seis— puntos» (Universidad de La Salle, 2007a, p. 6);

c. inquieto pero regulado (Foucault, 2006a, 2006b): «Al comprometerse como profesor, el educador de la Universidad de La Salle acepta laborar dentro del Proyecto Educativo Universitario Lasallista —PEUL— de manera que sus funciones se ejerzan con dignidad y profesionalismo» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 5);

d. autónomo pero conectado con la máquina expresiva (Deleuze & Guattari, 1985), especialmente en el reglamento de propiedad intelectual en el que se circunscribe al docente a una serie de principios generales —expresividad de la institucionalidad— tales como: «Buena fe, prevalencia y favorabilidad, subordinación —a la Constitución—,

socialización y capacitación» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 4). Es decir, se configura un «espíritu del tiempo» o plasma interpretador del proceso masificador (Millas, 1962) que construye un hombre que conviene, con un perfil, en este caso, de educador lasallista.

En síntesis, se espera un docente caracterizado por: «El aporte de toda su competencia en el conocimiento y desempeño profesional, su interés y compromiso permanente por las funciones de investigación, docencia cualificada y extensión del conocimiento al servicio de la sociedad» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 5).

El «espíritu del tiempo» es comprendido como un fluido expresivo —comunicación e información— y cognitivo cargado de electromagnetismo maquínico que conduce a «un paseo esquizofrénico» (Deleuze y Guattari, 1985, p.11) caracterizado por «una utilización estratégica de la enunciación [...] no como una fuerza que cumple lo que enuncia, sino como una acción sobre acciones posibles, abierta a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta-reacción del otro o de los otros [...] que busca reconfigurar el espacio político» (Lazzarato, 2007, 38) para organizar las significaciones, las representaciones, los valores, y el propio cuerpo como organismo viviente evitando originales y singulares formas de interpretar estas organizaciones, de lo que se trata es de construir inconciencia. En ese espíritu se tejen consideraciones instituidas por la jerarquía de las relaciones de poder bajo la forma de autonomía universitaria. Dicha autonomía considera y acuerda modificaciones a las reglamentaciones y normativas que hacen vigente: «Definir y organizar sus programas y labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales. «f. Seleccionar a sus profesores» (Universidad de La Salle, 2006, p. 9). Pero también, a través del «Sistema de Evaluación de Profesores de la Universidad de La Salle en cuanto «proceso permanente, sistemático e integral, se analiza, valora y pondera la gestión del profesor y la calidad de sus servicios [...] y [se] busca el mejoramiento de la calidad académica en procura de la excelencia» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 1).

Este «espíritu del tiempo» no se esconde sino que se difunde a todos los ángulos que tejen las vivencias, las experiencias, los saberes y los conocimientos, invisibilizándolos para visibilizarse o, mejor dicho, encogiéndolos para expandirse a través de la modulación de los saberes y vivencias del docente universitario, de tal forma que emerja un control

integral «que no se ejerce desde fuera, sino que vincula a los actores desde sus acciones y relaciones, reconociendo tanto sus necesidades personales y profesionales, como los intereses y proyecciones de la Institución» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 2).

A continuación, se plantea el siguiente recurso liminal o apertura descriptiva del «espíritu del tiempo en la Universidad de La Salle» como técnica del «gobierno de las almas», la memoria y el *connatus* del docente universitario.

#### *4.1.2. El gobierno de las almas*

La expresión «el gobierno de las almas y de los cuerpos» de Foucault (1998) descubre un principio constitutivo del cuerpo que se distribuyó hasta nuestros días, debido a la preocupación de la sociedad del siglo XVII por la «inquietud de sí» (Foucault, 2001, p. 94): el «alma». «Gobierno de las almas» es un término que permite hacer referencia a unas técnicas de gestión de la vida —biopolítica— que guardan estrecha relación con los espacios de disciplinamiento —anatomopolítica— pero con efectos en el alma/cuerpo de la subjetividad contemporánea —noopolítica— del docente universitario. Esas técnicas serán denominadas como estrategias o lógicas de la acción dominante en un contexto particular.

#### *1ª. Lógica. Gestión arbórea de la universidad. El alma y la NGP*

El «alma» o lógica de gestión arbórea, disciplinamiento organizacional y modulación del intelecto (Lazzarato, 2006), está imbricada con el tipo de gobernanza *Corporate Governance* (Williamson, 1996), manera de gobernar que proviene del siglo XX con la segunda reforma de la educación superior latinoamericana y muta a una tercera reforma de internacionalización y control de la calidad (Rama, 2006; Martínez, 2010), la cual penetra los mecanismos de coordinación de las actividades de la universidad, la NGP (Salcedo, 2013, 2015).

Una subjetivación noopolítica de la NGP universitaria individual y colectiva lasallista se ha venido gestando, desde la década de 1990, como la marca del sello homogeneizador lasallista, contenido y forma expresiva que posiblemente haya procurado actualizar el

discurso católico lasallista a partir de una lógica monolingüe, de la gestión administrativa NGP, de las «maneras de hacer» del docente universitario que ha configurado el alma –el intelecto docente- de los nuevos tiempos en la Universidad de La Salle.

La NGP ha potenciado la memoria del pensamiento de la universidad católica, originada en la constitución apostólica del sumo pontífice Juan Pablo II, ensanchando las relaciones con el Estado y el mercado cognitivo a través de políticas educativas acrecentadas desde la promulgación de la Ley 30 de 1992 —ver anexo 5—.

La Universidad de La Salle se conecta sincrónicamente por dos vías a la consistencia técnica de universidad: mediante el acogimiento, en el año de 1990, de una versión platónica engendrada por san Agustín de Hipona, en cuyo seno se funge la visión de universidad católica que acepta el *gadium de veritate* o gozo de buscar la verdad y el gusto por conocer el origen de dicha verdad (Juan Pablo II, 1990). Un asunto que comparte con todas las demás instituciones universitarias; sin embargo, es a partir de esta inteligibilidad medieval como asume la fundación de universidad para entrar a formar parte y se defina como *Universitas magistrorum et scholarium* o comunidad de profesores y académicos consagrados a la investigación, a la enseñanza, a la formación del estudiante, unidos por su libertad y amor al saber.

Específicamente en Colombia, la congregación de religiosos lasallista llega a Colombia a finales del siglo XIX invitados por monseñor Bernardo Herrera Restrepo (Rangel, s.f.). Aquí se actualiza, como una pura repetición intensiva o ritornelo, estas dos fuentes al momento histórico contemporáneo correspondiéndose con las políticas de reforma del presente en el que se instala. Se hace universidad actualizando sus fuentes e identidad católica y lasallista, cooptando la realización autonómica que le concede la política pública de la educación superior según sea el momento histórico; fabricándose por validez efectiva (Castoriadis, 2005, p. 50) como una sociedad académica instituida, en otras palabras, como una institución que se relaciona con las significaciones que el Estado y la sociedad reproducen como pertinentes a la época.

Su devenir histórico europeo viaja desde estas tres fuentes del ritornelo intensivo que entran a Colombia, en primer lugar, por la especificidad religiosa de los primeros hermanos de corte católico; en segundo lugar, por el momento histórico colombiano, situado en una

relación estrecha entre el Estado conservador y la Iglesia; en tercer lugar, por la necesidad de estas dos entidades de homogeneizar y conformar una nación unificada a través de la educación católica-cristiana; y, en cuarto lugar, por la estrecha colaboración histórica de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a los gobiernos conservadores en sus primeras décadas de fundación y, hasta el momento, por esta precavida forma lasallista de actuar según las políticas nacionales vigentes (Rangel, s.f.; Díaz, 2005).

Ubicados bajo una lectura de la década de 1990 hasta nuestros días, parece que el encaje político/educativo de otrora aún persiste para los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia y, aún más, para la Universidad de La Salle. La conjetura que podría lanzarse es que la formación organizacional de la Universidad de La Salle registra los determinismos normativos que se originan del MEN para todo el sistema de educación superior y hace caso en su seguimiento y cumplimiento. Este asunto se identifica en uno de los documentos institucionales:

La Universidad debe continuar trabajando en el fortalecimiento de las relaciones con su entorno social, político, económico y cultural, mediante la articulación de programas académicos a las prácticas, debates y foros, a través de los cuales se construya el proyecto de nación, aportando desde la academia los elementos necesarios para su operatividad y coherencia. La superación de las violencias y la canalización de las relaciones sociales hacia el establecimiento de una sociedad democrática y participativa deben ser un principio unificador y rector de su actividad (Universidad de La Salle, 2002, p. 11).

En este posicionamiento político y social de la Universidad de La Salle coexiste el desafío histórico de hacerse visible y permanecer como entidad católica. El tema parece exponerse como un forcejeo acontecimental entre la doctrina católica en la que se realiza el carisma lasallista como don vivo o aliento del *Espíritu Creador* (Botana, 2005) y el espíritu del tiempo rutinizador y carismático de la NGP que se encarna en lo que es dado en llamar fuentes y tradición o identidad lasallista.

El forcejeo es inmaterial porque el carisma parece defenderse él solo sumergido en lo que le sostiene: en su tradición, en la historia del carisma a través del tiempo que fundó san Juan Bautista de La Salle, que se apropia y rearticula, como expresión «intersticial, marginal y residual, cuando en realidad no lo son» (Virno, 2003a, p. 37). Al no dejar su ontología católica, la Universidad de La Salle es volcada a ser fortín de las políticas públicas de reforma neoliberal y, en tal sentido, es cooptada por los aparatos administrativos del Estado pues sus saberes y poderes pastorales son centrales para el ensanchamiento del monopolio de la decisión NGP estatal. Tal disposición, que forcejea como acontecimiento, se dispone en el adentro institucional de forma ejecutiva desde la Vicerrectoría Académica (2012), la cual nutre la visión de la educación superior del Estado:

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el modelo universitario católico? Son fundamentalmente cinco:

- Primero: una pedagogía de valores.
- Segundo: la formación integral de la persona.
- Tercero: un pensamiento social.
- Cuarto: la promoción de comunidad educativa.
- Quinto: una relación educativa como acompañamiento fraterno (p. 16).

Los regímenes católicos, tales como la Constitución Pastoral del Concilio Vaticano II de 1965 que actualiza la presencia de la Iglesia Católica a través del trabajo pastoral y siembra la empresa inmaterial de la dignidad humana —*Gaudium et Spes*—, constituye un dispositivo valioso para el humanismo cristiano, fuente del gobierno de las almas, el cual nutre de espíritu o de memoria a las fuentes inspiradoras lasallistas o, como lo afirma Tri Ngyen (2007), de «fuerza espiritual que debe encarnarse constantemente por parte de las universidades» (p. 18). Tales dispositivos coadyuvan al engranaje Estado-universidad-sociedad. En esta sinergia con la NGP, la Iglesia Católica participa acogiendo las disposiciones de reforma a la universidad y directamente aquellas orientadas a la subjetivación del docente lasallista, lo que le instituye un «deber ser».

- El contacto progresivo con la tradición educativa lasallista como fuente inspiradora del profesor universitario lasallista, en su tarea de interiorizar e internalizar los elementos específicos de nuestra identidad.

- La formación del talante educativo propio del profesor universitario lasallista, en la búsqueda constante de una práctica docente dinámica y próxima al enfoque lasallista.

- El interiorizar en la propia práctica profesional el itinerario espiritual lasallista, que le permita al profesor universitario contar con un bagaje espiritual que cualifique su vocación intelectual (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 20).

El «Enfoque Formativo Lasallista» (Universidad de La Salle, 2008a) es un dispositivo de control noopolítico porque forma parte de las tecnologías de la NGP universitaria de gobierno ejercidas sobre los docentes en lo que de vida tiene: la docencia universitaria. Dicho enfoque moviliza el alma de la enseñanza hacia las estrategias de formación instituidas que reducen bajo el modo de orientación la opinión docente acerca de sus propias pedagogías y formaciones didácticas, homogeneizando lo heterogéneo; así, orienta que:

[...] dentro del cambio de paradigma con el cual la Universidad de La Salle se encuentra comprometida para pasar de una *universidad que enseña a una universidad que aprende porque investiga*, se hace necesario contar con un Enfoque Formativo Lasallista que oriente su tarea educadora y sus prácticas pedagógicas y didácticas, inspiradas en la tradición lasallista (p. 10).

La orientación educadora, que como tarea se da al Enfoque, trae consigo un nuevo modelo formativo lasallista con tres estrategias de integración del carisma en las prácticas del profesor y viceversa: el contacto progresivo con la tradición lasallista, la interiorización del itinerario espiritual lasallista y la formación lasallista; es así porque: las dos primeras actúan sobre la multitud de las «maneras de hacer» docencia en cuanto técnicas para conducir las almas —los intelectos— y la vida universitaria en general, esto es, moviliza el lenguaje y el comportamiento productivo de la enseñanza y las formas como se «lleva a cabo la interacción y la comunicación educativa dentro de la Universidad» (Universidad de

La Salle, 2008a, p. 15); enseñanza y comunicación son moduladas como acciones que coadyuvan a actualizar la tradición y el itinerario espiritual lasallista. Este último se comprende como «la capacidad de ponerse en camino [...] o ser capaz de recorrer el carisma [...] de peregrinar» (Arteaga, 2005, p. 14) Y la tercera estrategia, la formación lasallista, actúa como el relato que captura la desatención de la cooperación libre de la producción académica mediante la introyección coordinada a la institucionalidad y asegurar, así, la regularización del cuidado que tuvo el Fundador con sus profesores: «San Juan Bautista de La Salle siempre se preocupó por formar a sus maestros y promover entre ellos el compartir experiencias con el fin de afianzar sus cualidades y fortalezas» (Universidad de La Salle, 2008a, p. 21).

La tradición lasallista como el relato de una intuición del fundador es reconocido por Schneider (2005) a partir de una historia construida por una pareja lasallista de la ciudad de Reims (Ver Anexo 10).

El itinerario en tanto portador del carisma modula la diferencia neutralizándola en una constante formativa sobre las fuentes del pasado en la actualidad de las acciones académicas:

[...] curso institucional de formación, CIF, cursos y programas de formación (presenciales y virtuales), fortalecimiento de la discusión y la actualización académica, acompañamiento a la docencia, formación continua, apoyo al proceso de solicitud de estudios posgraduales de los profesores, actividades académicas para el estudio de la pedagogía y la didáctica en educación superior y en el pensamiento lasallista (Vicerrectoría Académica, 2010, pp. 71-87).

Algunos rasgos de la coordinación universitaria y el itinerario lasallista forjado mediante los procesos de formación docente se alcanza a divisar en las siguientes voces docentes.

[...] la universidad es algo extraño, yo adoro y quiero a La Salle, crecí mucho en La Salle en cuestiones investigativas, profesionales. La Salle fue una escuela. Ha sido y sigue siendo una gran escuela. Así es como la percibo, como una escuela y con el espíritu del hermano de La Salle. Amo mi profesión, amo la Universidad de

La Salle que formó el Hermano de La Salle. Ver que siempre hay un cristo de madera en cada uno de los salones» (Entrevistada n°. 13, comunicación personal, 28 de septiembre de 2015).

[...] Cuando me dieron el curso de formación lasallista para docentes me contaron del respeto al profesorado y de su buena organización, como todas las universidades, pero hasta el momento, me he dado cuenta de que es una universidad muy organizada. Me llamó, por ejemplo, la atención, de que cuando entré, llegué y todos los salones estaban despelotados y dijeron para el cuatro de agosto todos los salones tienen que tener video beam y todo tiene que estar listo. Y todos los salones estuvieron listos el cuatro de agosto; se me hace que tienen palabra. Y que está muy bien ranqueada por la parte de investigación como universidad, me siento orgullosa de estar trabajando en la universidad de La Salle porque tengo respaldo en todo. Cosas que no todas las Universidades lo tienen» (Entrevistada n°. 5, comunicación personal, 27 de octubre de 2015).

El itinerario lasallista en su marcha evangelizadora hace de la vida docente una conversión al carisma mediante los principios lasallistas: «sentido de la verdad y la autonomía de los saberes, la solidaridad y la fraternidad, la honestidad y la responsabilidad social, el respeto y la tolerancia, la esperanza y la fe» (Universidad de La Salle, 2008a, p. 13) que se entronizan como un flujo del presente haciéndolos posibles «como capacidad de creación y de realización» (Lazzarato, 2006, p. 124) en el gobierno universitario a partir del Enfoque Formativo Lasallista:

Origen e intencionalidad del Enfoque Formativo Lasallista. Las ideas del PEUL sobre la educación en la Universidad han surgido de las fuentes inspiradoras que dieron origen y siguen animando el pensamiento y la vida de la Institución, y constituyen una veta de gran riqueza para quien desee profundizar en ese pensamiento. Allí se encuentran las motivaciones que dan razón del Enfoque Formativo Lasallista. De esas fuentes proceden los valores que privilegia la Universidad y que se refieren al sentido de la verdad y la autonomía de los saberes, la solidaridad y la fraternidad, la honestidad y la responsabilidad social, el respeto y la tolerancia, la esperanza y la fe. Y teje una red de sensibilidades, disposiciones y accesos (Universidad de La Salle, 2008a, p. 13).

Toda la maquínica de expresión lasallista capaz de «capturar la cooperación entre cerebros» (Lazzarato, 2006, p. 108) se gesta en los documentos matrices que hacen posible la realización del pensamiento de esta congregación religiosa, porque aunque

[...] palabra ajena buscan definir las bases mínimas de nuestro comportamiento y de nuestra actitud con respecto al mundo, y se presenta como una palabra autoritaria o como una palabra interior o persuasiva. Tanto la primera como la segunda son palabras cargadas de sentido, de evaluaciones y de puntos de vista” (2006, p. 183).

La sugestión de los documentos institucionales cargados de palabras persuasivas se visualiza en las afirmaciones de algunos de los docentes:

[...] La universidad, si te coartara en tu principio, en los cuadernillos curriculares, el contrato, pues, no sería universidad. Estoy atento al discurso del rector y es un discurso abierto incluyente. Si hay una universidad libre para pensar es la universidad de La Salle, que uno esté dentro de la institucionalidad, es otra cosa» (Entrevistado n°. 18, comunicación personal, 1 de octubre de 2015).

[...] me apasiona el sentido social, acá se siente que están haciendo cosas, puede que no sea todo el tiempo, pero uno sabe que está marcando la diferencia. Y hay cosas que no se ven en otras Universidades en las que he estado. También estuve en Manizales, todas gomelas, en la Autónoma de Manizales, en cambio acá, se nota que hay público de todo tipo, de todas las clases sociales y con todos los intereses y posiciones ideológicas absolutamente todos, buscando hacer cosas y eso me encanta. Al mismo tiempo siento que les estoy dando lo mejor que puedo, que podría darlo en otro sitio por un precio que casi igual que al me pagan acá. Los sueldos no son tan distintos en Colombia, eso es otro mito, que por allá en esas otras universidades pagan muchísimo más, mentira, pero están cobrando a los estudiantes un valor muy inferior que Los Andes o el Rosario o el Externado con profesores que tenemos la misma formación e incluso hemos estado allá. Creo que eso va marcando el cambio y el hecho de que hay otros proyectos como Utopía me parece fantástico» (Entrevistado n°. 19, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

El itinerario espiritual lasallista corresponde a una serie de pasos de voluntad que se mueven sosteniendo la actualidad de la tradición como una opción de cuidado al carisma consistente en su aceptación y propagación. Desde la perspectiva de la NGP universitaria, dicho itinerario se puede ver como:

[...] el hacer vida la identidad institucional en todas las relaciones que se dan dentro de ella. Identidad formulada en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) a partir de la naturaleza de la Institución en cuanto universidad, católica y lasallista y que es a la vez el parámetro articulador de todas las prácticas universitarias y el motivo más significativo de reflexión, investigación y actualización para el claustro (Universidad de La Salle, 2008a, p. 13).

Un recorrido carismático lasallista que inicia en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (Universidad de La Salle, 2007a) al afirmarse como uno de los horizontes de sentido, el ser:

Heredera de una tradición tricentenaria, se centra fundamentalmente en una particular relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos. Reconoce el carácter único de cada persona y sus potencialidades, cree en la autonomía del ser humano al que considera capaz de ser protagonista responsable de su propia formación, sensible a los contextos de exclusión, a las realidades de los jóvenes y a las urgencias educativas del momento (p. 10).

Dicho trasegar construye una trayectoria inacabada que parte del espacio y el tiempo congregacional y que adquiere potencia a partir de la opción religiosa como marco para el ser religioso y que se expande como asociación para el horizonte laical. La trayectoria vocacional, el darse en el abandono del poder sobre sí a partir de la regulación del itinerario espiritual lasallista parte y continua en una serie de ejercicio autoregulator de sí para la búsqueda de acceso voluntario al ser religioso lasallista: postulante o acompañamiento espiritual por dos años, prenoviciado o fortalecimiento del discernimiento vocacional con experiencias de responsabilidad personal con la formación, noviciado o interiorización de la lectura de la Palabra y el escolasticado o tres años de consolidación e integración de las

dimensiones constitutivas del Hermano: humanidad, espiritualidad, fraternidad, servicio y profesionalización (Distrito Lasallista de Bogotá, 2016).

El itinerario espiritual lasallista está constituido por una serie de pasos cuyo eje articulador es la formación y a través de ella una técnica biopolítica que ejerce control sobre la voluntad de vivir religioso cuidando la opción, maximizando el equilibrio del alma y extrayendo las fuerzas del cuerpo. Este itinerario se extiende a los laicos o legos a partir del dispositivo denominado «asociación» que consiste en:

El voto de los orígenes que asocia al Fundador con doce Hermanos en 1694, para el servicio educativo de los pobres, es la fuente de las asociaciones lasalianas entre seculares y religiosos que quieren juntarse para trabajar en la misión lasaliana. Este es el origen de las nuevas respuestas asociativas para la misión (Botana, s.f., p. 3).

Un dispositivo que también configura la subjetividad junto con la formación lasallista que se orienta en la tradición y en el itinerario espiritual reproduciendo consistente y consecutivamente la noticia o relato del fundador san Juan Bautista de La Salle como la seguridad que garantiza la circulación y actualización de la «Misión Educativa Lasallista» (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2002):

a) Dar a conocer las realidades educativas vividas en nuestro Instituto (redes), así como las experiencias de Asociación que se están realizando. b) Proporcionar información de calidad en torno a las realidades a las que se enfrenta el Instituto, en su diversidad (estudios cortos). c) Suscitar lugares de intercambio y debate (foros educativos) (p. 7).

Esta lógica de la Misión produce modos de orden que al penetrar a la universidad muta en una gobernanza institucionalista NGP bajo la forma *good governance* (Williamson, 1996, 2006) caracterizada por un gobierno eficiente en las interacciones entre Estado, economía y sociedad que resulta, al parecer, encuadrada por el itinerario lasallista y cuyo fin es mantener un buen orden mediante arreglos viables para asegurar en una cadena constante de acuerdos el no «hacer ruido». La Universidad de La Salle reconoce este poder,

que denomina, como gobernanza institucional de cuatro tipos: la burocrática, la colegiada, la de partes interesadas y la emprendedora:

*Gobernanza colegiada:* expresa la universidad como comunidad de intelectuales. El gobierno interno compartido con los profesores y estudiantes, el autogobierno de las ciencias y los saberes. Los académicos dominan la organización y la dirigen. Desde muy antiguo es el modelo más apreciado por la academia, inscribiéndose en la tradición del gobierno colegial-representativo y participativo; contemporáneamente se integran otros estamentos tales como los egresados, los representantes del sector productivo, de los gremios, etc. La colegialidad se concretiza en un sinnúmero de comités, consejos y juntas de gobierno con tareas de asesoría, consulta y consejo; o con funciones de fijar la visión de largo plazo, aprobar la estrategia y los recursos, actuar como árbitro en conflictos internos, ejercer una crítica amigable y constructiva, nombrar la alta dirección, presidir el cuerpo de administración superior, entre otros.

*Gobernanza de partes interesadas:* la universidad queda definida como una organización de partícipes o partes interesadas, entre los cuales la voz y los intereses académicos son uno de los focos de atención; no el único ni necesariamente —en todo momento— el más importante. Atiende a las múltiples demandas que surgen de las partes interesadas en la universidad, los partícipes internos (profesores, estudiantes, personal administrativo, etc.) y los externos (gobierno nacional, graduados, empleadores, organismos no gubernamentales, comunidades y movimientos de la sociedad civil, etc.) [...] el riesgo de esta forma de gobernar se halla en transformar la universidad únicamente en una empresa de servicios cuyas funciones se mercantilizan y cuya misión se vería reducida a la generación de ganancias.

*Gobernanza emprendedora:* asume una gestión universitaria conducida por el principio de efectividad y el liderazgo para el cambio. Relaciona la academia (la columna vertebral) con el sector productivo, el gobierno y la comunidad. Se interesa por generar una base diversificada de ingresos que reduzca sus dependencias financieras y ensanche su autonomía. El espíritu que impulsa a la universidad se adapta espontánea y permanentemente hacia la acción para sobrevivir a las cambiantes condiciones del entorno. Conlleva el sentido de “«empresa”» (emprendimientos humanos de todo orden): el esfuerzo voluntario de construcción institucional que

requiere un grado especial de actividad y energía; supone asumir riesgos en condiciones de incertidumbre; implica innovación, transformación y autodeterminación organizacional (Vicerrectoría Académica, 2012, pp. 26-27).

Lo que se evidencia en el texto «Hitos 4. Repensar la Academia Universitaria Lasallista» (Vicerrectoría Académica, 2012) expuesto en la cita textual anterior, es la simbiosis entre la gestión institucional universitaria y la *good governance* que declara la adaptación de la gestión de la universidad en la gobernanza estatal para mutar en los cambios que se desenvuelvan en la relación de ésta con el Estado (Maasen, 2012 citado por Kehm, 2012) y con la economía. La NGP institucionalista actúa como una *transformación incorpórea* (Lazzarato 2006a) sobre el cuerpo académico, creando una nueva sensibilidad para investigar, ejercer la docencia y posibilitar la extensión. Sensibilidad para convertir toda producción en un corpúsculo cognitivo de múltiples caras de uso.

En este orden de ideas, lo que se plantea como primera lógica, es lo que se ha dado en llamar estructura organizativa de la universidad o la gestión de la administración universitaria, que se ha convertido en el alma lasallista a partir de una secuencia de modelos de gestión: *el normativo*, caracterizado desde los 50s por la racionalización de las acciones de gobierno vía técnica de programación cuantitativa del tiempo lineal (del presente hacia el futuro) para expandir la oferta educativa cuidando el aspecto financiero a partir del criterio costo-beneficio; *el de calidad total*, a partir de los años 90, por la planificación, control y mejora continua, rastreando a los usuarios y sus necesidades para satisfacerlas mediante el diseño de normas y estándares de calidad capaces de reducir el error, aspecto último que se moviliza gracias al desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa (Casassus, 2000), generadas por la Ley 30, adoptada por la universidad, que buscó y lo continua haciendo, la mejora de los procesos mediante acciones administrativo-operacionales, de aprendizaje continuo y creatividad de los procesos hasta advenir en la gestión NGP. Tal movimiento histórico ha convertido a la estructura organizativa de la Universidad de La Salle en la noopolítica de esta institución, aquella que modula el alma del docente, la vida y lo vivo de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión; ella es la base del control novedoso de la NGP que acompaña

desde la década de los años de 1990 y hasta nuestro presente histórico la administración universitaria de esta universidad. La noopolítica universitaria en este sentido administrativo es la formación arbórea que reproduce una red de relaciones de poder de arriba hacia abajo, o poder que actúa a distancia sobre el cuerpo docente vía modulación de la memoria corporal del mismo.

La noopolítica universitaria, es en sí misma, anatomopolítica y biopolítica<sup>21</sup>. Estos tres tipos de poder universitario se corporizan en varios niveles de concentración que inicia en el rector, y fluye luego en el consejo de superior, el consejo de coordinación y el consejo académico logrando agenciar el poder noopolítico que se transporta en la máquina expresiva lasallista a partir de la gestión NGP que acrecienta de forma acelerada, esto es reformista, ajustes a las acciones humanas; una máquina expresiva trazada en el agenciamiento de la acreditación institucional que sintoniza el adentro de la universidad con el afuera del espacio universitario:

Es fundamental articular el desarrollo de la Universidad de La Salle al pensamiento universitario nacional e internacional mediante esquemas de participación activa, en la elaboración de propuestas y en el desarrollo de proyectos de investigación y de docencia, que impliquen el fortalecimiento de la comunidad latinoamericana y global de naciones, mediante el desarrollo de macroproyectos educativos (Vicerrectoría Académica, 2002, p. 11).

En estos lineamientos de acreditación específicamente, se estimulan las acciones de los docentes, por ejemplo:

Una formación integral, a partir de la asimilación del proyecto educativo lasallista y de la práctica reflexiva sobre la pedagogía, que contempla: 5.1.1. Una formación centrada en la persona, en su responsabilidad social como ciudadano, en su carácter de universitario y su identidad lasallista [...] El uso social del conocimiento, que se fundamenta en: 5.2.1. El reconocimiento de la problemática de las poblaciones

---

<sup>21</sup> La anatomopolítica o tecnología que individualiza el poder sobre el cuerpo para producirlo dócil y fragmentarlo mediante el control y la vigilancia, por su parte, la biopolítica es una técnica de poder cuyo objetivo son las poblaciones humanas regulados por leyes biológicas para gobernar la vida en colectivo.

con las cuales está comprometido el programa académico [...] 5.3. La presencia en redes de interacción, con comunidades académicas, científicas, sociales y culturales, lo cual se expresa en: 5.3.1. Una relación permanente con grupos sociales, tales como entidades públicas, organizaciones no gubernamentales, gremios de la producción y asociaciones culturales profesionales y científicas, para realizar actividades de beneficio mutuo (Vicerrectoría Académica, 2002, pp. 23-25).

Las acciones académicas se consideran procesos en constante cuestionamiento racional por la institución y las entidades estatales para lo cual, se sustituyen parcialmente (a las acciones académicas) a través de los procesos de participación de la NGP que incluyen representantes de los docentes, esto es, que actúa de forma amable y familiar, haciendo del carisma lasallista una condición participada (Botana, 2005, p. 8) abierta a todos los colaboradores, incluidos los docentes universitarios en que se soporta toda la construcción administrativa del gobierno universitario lasallista, ejemplo de ello,

El Comité de Autoevaluación del Programa, conformado por el decano, como líder del proceso, el coordinador del programa de acreditación de la facultad, por representantes de los profesores, estudiantes y egresados y una secretaria de apoyo logístico, según necesidades. Este grupo es el responsable de la autoevaluación propiamente dicha. El secretario técnico del comité será el coordinador del programa de acreditación de la facultad (Vicerrectoría Académica, 2002, p. 27).

Esta condición participada del carisma lasallista se reconoce en el siguiente fragmento:

[...] Participo como representante de los profesores en el consejo de la facultad, allí soy muy crítico, trato de decir las inconformidades que hay, las inconsistencias que veo en el aspecto curricular del programa. La cosa es que uno participa, se escriben las actas, pero al final, veo que se toman decisiones en las que no veo mi voz. Sufro las dificultades que tienen las instituciones, pero mal haría, por las situaciones que me afectan, en decir que la comunidad de la universidad es XYZ, creería que igual también como me formé en maestría acá, pues tal vez tengo otra relación» (Entrevistado n°. 16, comunicación personal, 16 de abril de 2015).

El alma lasallista o control noopolítico de la producción académica junto a la NGP o gubernamentalidad administrativa sobre los procesos de docencia, investigación y extensión resultan atados a la identidad institucional mediante la invención carismática del lasallismo que se mencionó antes y que actúa en el alma de la producción cognitiva universitaria o intelecto académico capaz de coordinarla como un estado de vida consagrado a la subordinación de la lógica de la reciprocidad/reproducción del carisma para efectuarse como conversión de la actividad intelectual que participa del carisma de servir. Esto se puede reflejar en la voz de un docente:

[...] Creo que lo que más me convoca diría que es la investigación, que es la oportunidad que tengo realmente de procurar resolver situaciones puntuales de la sociedad y del momento histórico que estoy viviendo y que me corresponde a mí procurar entender, comprender o intentar transformar como un elemento que hace parte del lasallismo. A veces eso sucede en la docencia, pero el asunto es que cuando en la docencia uno se limita un poco con los estudiantes, con sus fracciones, con su participación, con su disposición, o sea, la investigación soy yo y mi compromiso por entender cosas que me convocan y con eso poder hacer algún aporte» (Entrevistado n°. 16, comunicación personal, 16 de abril de 2015).

El despliegue del carisma lasallista, al servicio de los pobres contemporáneos<sup>22</sup> educándolos, se manifiesta de diferentes formas a través de los documentos de la Universidad de La Salle:

La Universidad de La Salle, a lo largo de sus 38 años de existencia, ha consolidado una reconocida trayectoria en el ámbito de la Educación Superior en Colombia, gracias al esfuerzo de muchos Hermanos, docentes, estudiantes, administrativos, entre otros, personas que entregaron y entregan su vida diariamente de

---

<sup>22</sup> La prioridad a los pobres en los Hermandos de las Escuelas Cristianas es la herencia de la historia de San Juan Bautista de La Salle. Este fundador proporcionó educación humana y cristiana a los hijos de “los artesanos y a los pobres” (Shields, 2003, p. 7) que eran niños cuyos padres no podían pagar el estudio a sus hijos. Hoy día, los pobres no son únicamente quienes carecen de bienes económicos, sino aquellos cuyas carencias se hallan en las presiones socio-culturales, políticas y familiares que urgen de palabras de esperanza centrada en una formación humana y cristiana, en derechos humanos, proporcionándoles horizontes de vida y de trabajo para su desarrollo.

forma generosa a la formación académica, humana y cristiana de seres humanos que buscan su realización personal y profesional en un Ser y Quehacer específicos (Vicerrectoría Académica, 2002, p. 5).

O la educación como referente potente de salvación de la juventud, en donde «el pensamiento lasallista entiende que aquella no produce efectos en forma mecánica, por cuanto los educandos son seres libres y responsables, sino que se tiene que poner los medios de salvación al alcance de la juventud» (Universidad de La Salle, 1994. p. 2).

Lo que puede reconocerse es la cualidad de servicio social de esta universidad que resulta enriquecido por los carismas o dones particulares centrados en el discurso de la dignidad y la calidad de vida que se relacionan con la educación: «La razón de ser de la educación es, en último término, el logro de mejores niveles en la calidad de la vida, y éstos tienen el rango de mejores en la medida en que dignifican a la persona humana» (Universidad de La Salle, 1999, p. 7) y en la que los docentes lasallistas entran por ser parte de la misión común de la educación lasallista. Una forma de percepción de la mejora de la educación lasallista lo expresa una docente de esta forma:

[...] Pienso que la universidad ha crecido como universidad, he visto los cambios, he visto mucho profesor que va que viene, y no se compromete con la misión lasallista, y creo que una ganancia es que han contratado profesores cada vez más profesionales o mejor formados. Pienso que se ha hecho un barrido de profesores que no servían antes, que estaban ahí ocupando puestos y de cierta manera engañando el sistema lasallista porque no estaban enseñando entonces creo que ha crecido la universidad» (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Dicha relación de los docentes con el servicio social lasallista se da a través de los cursos de formación lasallista que inician una vez se suscita el proceso de contratación institucional que demarca el seguimiento institucional al Estatuto Orgánico (Universidad de La Salle, 2006) y la regulación de las relaciones entre la universidad y los docentes (Universidad de La Salle, 2013a). Dicha propagación carismática entra como una fuerza noopolítica o actualización de la tradición y fuentes de san Juan Bautista de La Salle en el

diseño, la aplicación y evaluación de toda acción institucional logrando actualizarse en la gestión universitaria, como lo propone Lazzarato (2006) por agenciamiento de la diferencia y de la repetición. Otra voz docente puede avisorar estos agenciamientos.

[...] Desde que estudié mi pregrado y ahora haciendo mi doctorado en educación y sociedad en la Universidad de La Salle, me ha inculcado esta institución, que ella tiene una visión un poco más humanística, entonces digamos que la ventaja de La Salle es que se sienta a pensar y repensar sobre sus procesos, y por eso, creo que vino el cambio en la selección de que si un maestro quiere dictar un poco más de clase se evalué la cátedra que dicta y de pronto quitémosle y descarguémosle la investigación, pero si hay un profesor que es bueno para investigación y para gestión y extensión pongámoslo por ahí, entonces digamos que lo positivo que yo veo en ese sentido a la universidad es que se sentó y dijo no, no tenemos que ir necesariamente en una sólo dirección que nos están planteando, sino busquemos el confort y los intereses de los maestros y potencialicemos las actividades que ellos desarrollan por ejemplo un doctorado, un doctorado que está recién salido en que será fuerte en investigación» (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

El docente que comparó su posición vital y formativa en la Universidad de La Salle, hace posible evidenciar el poder noopolítico del alma administrativa. Su pensamiento resulta capturado ante un bien común, “el doctorado” que ofrece esta institución, en que se percibe incluido y al mismo tiempo, enfatiza, este estudio posgradual, de propiedad exclusiva de la entidad y por asociación conjuntista, remarca su carácter compartido, legitimándolo, en su memoria y atención. Liga su singularidad, sin darse cuenta, a un elemento de la coordinación noopolítica universitaria, el estudio posgradual, y permite ser capturado por subsunción cognitiva o capacitación superior a la modulación institucional, simple y llanamente, por el deseo de agenciamiento personal. Dicho deseo actualiza la memoria y el conatus del docente en las relaciones de poder institucional, en el sentido de que las integra (captura) y vincula en el alma administrativa.

El «carisma o identidad institucional hace posible la interacción y, a veces, el conflicto entre los elementos carismáticos y las estructuras institucionales o jerárquicas»

(Grass, 2005, p. 31) pero su importancia radica en que hace posible experimentar un sentimiento de fidelidad, de apasionamiento, constructor y que se produce en los docentes bajo la forma de «carisma de respeto». Un tipo de carisma que se vincula en la contratación y se agencia en la prescripción del perfil del educador lasallista (Universidad de La Salle, 2013a). El perfil anuncia a cualquier candidato la conversión esperada por la universidad para significar el trabajo docente en el carisma lasallista localizado en la universidad empresa cognitiva. La experiencia de la conversión se distribuye como bucle o articulación entre el alma del docente y su acción educadora e investigadora, actualizando el pensamiento lasallista. Una especie de simbiosis (coacción y autocoacción) se descubre en el alma del docente, en donde su memoria queda capturada en:

[...] el relato fundacional del siglo VII en el que encuentra la raíz originaria de su identidad; por otra, un itinerario educativo de más de trescientos años y todo el legado de saberes y prácticas acumulado en tradiciones orales y escritas; pero además y sobre todo, recoge la rica reflexión sobre sus compromisos con la sociedad [...] (Vicerrectoría Académica, s.f., p. 20).

Como forma de conversión se escucha la experiencia de un docente centrado en su profesión y la forma dedicada en que trasmite sus saberes:

Una de las cosas que he aprendido con el último rector, es que uno debe enseñar para la vida práctica, en mi caso la medicina veterinaria. Tengo mi empresa y todo lo que hago, no sólo lo que leo, lo enseño como una de las experiencias mías, viendo a lo que él en verdad se va a enfrentar el estudiante. Mi conocimiento que también adquirí trabajando en el ICA lo transmito como problemáticas sanitarias que hay en el país, qué es lo que está exigiendo un productor y qué es lo que debe saber un muchacho porque la universidad se queda en contratar jóvenes doctores que no saben sino teoría [...]» (Entrevistado n°. 17, comunicación personal, 27 de octubre de 2015).

Las técnicas de la vida universitaria (biopolítica): reglamentos, espacios de disciplinamiento, evaluaciones periódicas y diligenciamientos de la actividad *online*, instituyen el alma/cuerpo docente bajo la forma participativa del carisma, a través de los

regímenes de gubernamentalidad institucional como la gestión de la planificación *online* de las maneras de hacer del docente universitario, evidente en los planes académicos semestrales, que aunque datan del año 2013, se reconoce como prueba empírica que deviene del Estatuto Orgánico del año 2012, sin el cual no podría haberse generado. El plan académico se convierte en otro elemento biopolítico porque:

[...] el profesor incluirá las actividades que realizará el profesor durante el respectivo período académico, incluidos los intersemestrales, así como el grado de responsabilidad que le compete respecto de cada una de ellas y el tiempo de dedicación a las mismas. Este Plan deberá estar enmarcado en los planes y programas institucionales y en el Plan estratégico de la Unidad Académica, y se constituirá en la base para el informe de actividades y la evaluación del profesor (Universidad de La Salle, 2013a, p. 19).

Otro elemento que agencia la conversión del trabajo docente es el sistema de aseguramiento de la calidad educativa universitaria (noopolítica) generado a través de la concepción de evaluación al estilo lasallista:

La evaluación es el proceso permanente, sistemático e integral mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del profesor y la calidad de los servicios prestados en la Universidad de La Salle y busca el mejoramiento de la calidad académica en procura de la excelencia. La evaluación del profesor es responsabilidad de todos los actores del proceso (directivos, profesores y estudiantes) y demanda el seguimiento del proceso por parte del Jefe de la Unidad Académica, acorde a la normatividad vigente sobre el tema (Universidad de La Salle, 2013a, p. 18).

Podría afirmarse que el carisma modula, esto es, comunica la memoria espiritual del santo fundador de La Salle a través de un «carisma participado -como es el carisma lasaliano- que puede enriquecerse con los carismas particulares de los individuos que participan en el carisma principal, el cual les une para la misión común» (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2005, p. 8). Un tipo de carisma participativo que actúa como proceso de actualización en las almas de los docentes universitarios (intelecto) para encarnarse en sus cuerpos individuales y colectivos, como un virtual o fuerza que produce además de

cooptar las singularidades y atrapar a la multitud, el efecto de coordinar la energía productiva individual para hacerla compartir en la máquina expresiva del «don que el Espíritu Santo concede a la persona para el servicio de la comunidad, o mejor, para contribuir a la misión de la comunidad» (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2005, p.7).

El carisma parece convertir al cuerpo docente en máquina expresiva cuyo mensaje le procura una identidad que esencializa su presencia, esto es le hace depender de un deseo provocado por participar en una esencia, que le garantiza seguridad, o cercanía al encierro misional.

[...] carisma de Fundador que [...] es un carisma específico concedido a una persona para fundar: para poner en marcha una identidad colectiva con un carisma participado al servicio de una misión peculiar [...] Juan Bautista de La Salle tuvo ese carisma Fundador. Él con los primeros Hermanos, pone en marcha el carisma fundacional (o carisma lasaliano de los orígenes) para la misión de educar humana y cristianamente a los hijos de los artesanos y de los pobres (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2005, p. 8).

El agenciamiento del carisma lasallista se comunica, en los documentos emitidos por la universidad como una capacidad histórica que revela una actitud de *novedad fundadora* (Schneider, 2005, p. 103) sostenida en los 50 años de presencia lasallista en Colombia capaz de modular características de la subjetividad institucional útil para la iglesia que se encamina como un deber de «instruir [...] y anunciar el Evangelio y educarlos en el espíritu de religión» (Schneider, 2005, p. 50); capacidad que evidencia su vínculo con la NGP en la gobernanza universitaria, observada en los documentos institucionales, como el marco instituido imbricado como novedad bajo el enunciado *gobernanza compartida de la academia* (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 25). En esta, actúa -el carisma lasallista- como el carisma de la gobernanza universitaria, que hace posible comunicar, el espíritu del tiempo universitario lasallista, a modo de una actitud que «nunca está satisfecha con los logros alcanzados, expresa permanente inconformismo e insatisfacción con su ser y quehacer, buscar sin parar los mejores métodos para correr las fronteras en todos los dominios científicos y administrativos» (Vicerrectoría Académica, Hitos 4. s.f., p. 5).

Una conducta institucional en la que fluye (se mueve) la Nueva Gestión Pública universitaria lasallista porque reivindica al carisma como capacidad constante por «lograr modificar su gobernanza- esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión- para adaptarlas a las cambiantes demandas del entorno en el que se desenvuelve (la Universidad de La Salle) y a sus transformaciones estructurales» (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 25).

Podría afirmarse que «el ciclo del trabajo inmaterial es preconstituido por una fuerza de trabajo social y autónoma capaz de organizar el propio trabajo y las propias relaciones con la empresa» (Lazzarato, 2001 p. 12) o «carisma compartido en el que se hace visible la herencia histórica que lleva consigo una cultura» (Botana, 2005, p. 9) o aún mejor, como lo afirma la Vicerrectoría Académica, en Hitos 4 (s.f.) «Herederos de una tradición universitaria lasallista creadora de ambientes y espacios educativos en permanente transformación, el reto de cara al porvenir no es otro que REINVENTAR NUESTRAS CULTURAS INSTITUCIONALES» (p. 19). Así, las subjetividades individuales y colectivas de la investigación, la docencia y la extensión bajo la forma de «cuerpo-máquina» cooperan en el quehacer académico y como parte del servicio educativo lasallista en la identidad institucional.

[...] dentro de los diez años que llevo en la Universidad puedo decir que es muy buena Institución y tiene tradición en el tema educativo respecto de otras instituciones. Imposible no haber leído la “Guía de las escuelas de Cristianas” que me ha dado fuentes que consideraba lejanas del tema académico de la Universidad de La Salle. La Salle hoy se hace con nosotros, haciendo posible que en los syllabus o en los formatos del proceso académico y del proceso de investigación se acerque al docente y se mueva mucho más ágil con la organización lasallista» (Entrevistado n°. 17, comunicación personal, 27 de octubre de 2015).

El docente modulado en el carisma lasallista, se agencia como partícipe en sus aptitudes o capacidades intelectuales; se genera el carisma como capacidad noopolítica que actúa como fuerza catalizadora que atrae, acelera y conforma la coordinación de los controles reguladores las fuerzas de lo vivo del docente universitario posibilitando «el

crecimiento de la utilidad y su docilidad para hacer posible su integración a los sistemas de control eficaces y económicos (Foucault, 1998, p. 83) del alma de la Universidad de La Salle.

El carisma actúa como vínculo noopolítico esto es como el control-vínculo y se acopla o enlaza a la gubernamentalidad NGP de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión coordinando una relación de fidelidad institucional, porque hace posible la efectuación del mundo lasallista, como una espacio-temporalidad que agencia una comunidad de pertenencia distinta a otras, o mejor aún, de orientar la vida entera como disposición de la designación señalada y como un modo particular de ser. He aquí una docente que es reconocida por la universidad de La Salle y manifiesta su afecto al lasallismo y sus formas de organizar el trabajo académico.

En el año dos mil nueve (2009) estaba un Hermano de La Salle como decano fue cuando recibí la mención a mejor evaluación docente de la facultad. Pienso que lo recibí por ser una profesora que hace sus clases atendiendo los intereses de los estudiantes, y también porque estoy pendiente con otro colega de inglés de las convocatorias de investigación y gano quizás porque no me contento con hacer estudios que no impacten a la sociedad y esta vez, tengo una investigación que esta atendiendo necesidades de los colegios lasallistas» (Entrevistada n°. 17, comunicación personal, 27 de octubre de 2015).

La relación noopolítica del carisma con el sujeto se prende de la subjetividad y de las «maneras de hacer» académicas cuando logra hacer sentir que se comparte, esto es, que por libertad y voluntad individuales se unen en un mundo posible. El carisma actúa en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión lasallista como una red de apropiación de lo posible atando relaciones de fuerza de cohesión, como un tejido capaz de hacer fluir los deseos y las creencias, visibles en la cultura de acreditación institucional de alta calidad bajo una diversidad de culturas institucionales devenidas como herencia de la tradición lasallista, descritas por la Vicerrectoría Académica, en Hitos 4 (s.f.), así:

Cultura de la calidad de vida: talante que debe permear todo el quehacer educativo y formativo los procesos académicos y administrativos, buscando, ante todo,

que las personas que integran la universidad la vivan y se impliquen con su promoción permanente [...] Cultura del sentido de pertenencia: sana autoestima y orgullo de hacer parte del proyecto institucional lasallista [...] Espíritu de cuerpo, imagen corporativa realista y positiva [...] Cultura de la transparencia ética: coherencia entre lo que decimos y hacemos, entre lo que prometemos y realizamos, entre lo que pensamos y actuamos [...] Cultura de la participación responsable [...] Compromiso de todos con los procesos de mejoramiento de la Universidad, trabajando juntos por el progreso, cooperando para mantener un clima organizacional favorable y un ambiente de trabajo armónico [...] Cultura de la excelencia evangélica: principal intencionalidad transversal de toda actividad universitaria lasallista [...] Cultura de la solidaridad: permanente puesta en común de las prácticas exitosas como universidad [...] Cultura de la seguridad industrial: infraestructura logística a nivel institucional con todos los planes de contingencia, seguridad, evacuación y normas de tipo ambiental. Puesta en práctica de toda la normatividad existente para laboratorios, incendios, terremotos, terrorismo, etc. Seguridad ante todo (p. 21).

El carisma como red de apropiación, como un entramado que permite la singularidad y la co-ayuda conjuntita y disyuntiva, es la fuerza a distancia en el espacio abierto de intereses y diferencias que por repetición se reproduce como un poder que relaciona fuerzas, agentes e instituciones (unidades académicas, programas, centros de investigación, «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, etc.) con el alma administrativa de la universidad y a esta misma, integrándolas en la operación de su dominio, la de la identidad lasallista.

El cuerpo docente, resulta integrado por el carisma y a la vez dividido por la gestión del alma administrativa de la NGP al procurar la competencia académica. La lucha anual por la asignación de puntos mediante la evaluación. ¿En dónde queda el carisma? Si la tarea educativa, investigativa y de extensión actúan según la identidad lasallista compartida, ¿por qué se trasgrede la misión invocando el miedo noopolítico de la gestión administrativa NGP? ¿qué desea capturar la gestión administrativa NGP a través de la medida evaluativa? Parece que cuando el carisma atrae toda acción intelectual al lasallismo, existe una alianza noopolítica con la NGP universitaria. Evidencia de la lógica carismática que consiste en

atrapar el alma del docente y dejar el cuerpo al ejercicio del poder de la NGP o noopolítica que controlando el alma regula al cuerpo académico para asegurar que la vida (el alma/memoria y conatus académico) y lo vivo (la enseñanza, la investigación y la extensión) respondan a la calidad de la educación que se oferta y lograr mayor competencia académica.

Quizás el carisma no logra permeare el «espíritu del tiempo» de la NGP cuyos procedimientos buscan mantener juntos los deseos y las operaciones del académico. Si el carisma modula, la NGP disciplina y regula las diferencias para castigar la dispersión de la productividad. El carisma influye en las almas de unos sobre los otros sobre la pertenencia identitaria y la NGP se convierte en la acción a distancia que somete estratégicamente dicha pertenencia construyendo la instrumentación material: procedimientos, cálculos, etc., para asegurarla -la pertenencia- a la línea carismática y permitir la «regulación de las relaciones entre la Universidad y sus profesores» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 16).

La noopolítica de la gestión NGP o modulación del alma encarnada en el cuerpo docente individual y colectivo, resulta cooptado en su capacidad operativa intelectual; ésta se mueve por el «deber» que ha de impulsar información legítima a la maquínica del cuerpo de la universidad, para instituirse como posible del vivir (Guattari, 1996) en el trabajo cognitivo lasallista. Un principio instituido, el deber ser, del espíritu del tiempo que permea en la subjetividad los hábitos y las creencias de reinventarse trabajando y que actúa como el miedo noopolítico a quedar desempleado y no poder responder al sostenimiento de las familias.

La NGP se conecta con la organización universitaria en los procesos de producción académica que es lo que la hace existir, concretamente en las «maneras de hacer» de los docentes. La NGP una vez vinculada a la organización de la producción académica orienta la gestión de los resultados, el control de la eficiencia, la distribución de los recursos y la administración de los procedimientos.

El vínculo entre la NGP y la organización universitaria crea el ambiente administrativo para diseñar, implementar y hacer cambios constantes, a las condiciones de calidad y del

registro calificado prescritos en Ley 1188 de 2008<sup>23</sup> y reglamentadas en Decreto 1295 de 2010<sup>24</sup>. Dicho vínculo logra el control, dominio y «apropiación de la exterioridad de las relaciones y de la potencia de producción de lo nuevo» (Lazzarato, 2006, p. 39) en los docentes; en otras palabras atiende el mantenimiento de la unidad productiva de estas subjetividades desde el control de sus funciones. El «alma» captura al cuerpo docente, le despoja de sus órganos, pero le mantiene vivo.

El «alma» o mecánica arbórea universitaria constituye la principal tecnología de poder o estrategia de control sobre el docente universitario. El alma atrapa al cuerpo docente generando acciones sobre las acciones de docencia, investigación y extensión, configurándolas en las partículas micro-cotidianas que más participan en las decisiones organizacionales y controlándolas con un régimen disciplinario o garantía instituida sobre y para el profesor. Dicho régimen es presentado y asumido para él y por él, como un mundo efectuado, basado en los derechos constitucionales fundamentales del debido proceso, de defensa y la presunción de inocencia, además, estimulado e incentivado por reconocimientos de mérito, becas y apoyos para estudios, todo ello, como corolario a la asignación de la remuneración «teniendo en cuenta las diversas modalidades de contratación previstas en la Ley. Esta asignación será diferenciada y escalonada de acuerdo con las categorías y el nivel académico en que ejercen sus funciones» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 23).

Mediante una distribución constante de regímenes de signos o agenciamientos de enunciados como el Estatuto Orgánico y sus cambios estatutarios, y los «Acuerdos», el alma se legitima a sí misma y legitima los condicionamientos legales para capturar al cuerpo universitario. Los reglamentos del profesorado, aquellos que se dirigen a normalizarlo como empleado, específicamente, el «Reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle» (Universidad de La Salle, 2013a), u otros que se disponen para

---

<sup>23</sup> Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

<sup>24</sup> Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

agenciar su producción como el de «propiedad intelectual» (Universidad de La Salle, 2013b), o los que se expresan para evaluarlo (Universidad de La Salle, 2008a), entre otros, (Ver Anexo 9) son en sí mismos modulación o controles que moldean las competencias del docente universitario. Estos regímenes son la expresión del alma que solicita al cuerpo adoptar una forma de vida cooperante pero coordinada por ella misma.

Así mismo, estos regímenes de signos crean un lenguaje de encierro (Deleuze, 1999) o un flujo regulado de controles que afectan el cuerpo docente individual y colectivo en sus «maneras de hacer» modulándolas en el alma de la gestión universitaria, como otras almas NGP o memorias intelectuales que deben recordar los qué y para qué investigar, enseñar y promocionar sus conocimientos. Un recordar la planificación reformista de la alta calidad para evitar «hacer ruido», locución que se refiere a gestionar investigación, extensión y docencia distante de las prescripciones que demanda la NGP y que resultaría molesta y desagradable porque no protegen los intereses preconcebidos por la organización universitaria, desvirtuándola.

Los regímenes del encierro NGP universitario, son controlatorios e instituyen el alma organizativa de la universidad; soportan el vínculo entre lo político y lo económico para la financiación universitaria, al hacer posible la neutralización de las oposiciones o de cualquier problema laboral para «el mejoramiento de la calidad académica en procura de la excelencia» (Universidad de La Salle, 2013a). Su regimiento lo sorteando enunciando en todo documento institucional la palabra «autonomía». Bajo ésta, aumenta la égida de un mundo «normalizado».

Con la palabra «autonomía» siguiendo a Lazzarato (2006a), se captura la diferencia interna y externa, en otras palabras, se fabrica el encierro y se abren las compuertas de la gestión de la autonomía hacia la competencia universitaria:

Que la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 69 garantiza la autonomía universitaria. Que mediante los artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992 y conforme a la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia, se reconoció a las universidades el derecho a darse y modificar sus ESTATUTOS (Universidad de La Salle, 2006, p. 5).

A nivel interno, logra reducir «la creación de los posibles y su efectuación a la simple realización de un posible ya determinado bajo la forma de oposiciones binarias» (Lazzarato, 2006a, p. 102) o sincronización al carisma lasallista que rinde tributo a las políticas de reforma universitaria para actualizarse en el momento histórico; a nivel externo, crea diferencia en la repetición del servicio universitario, y entre ambas, trata de anticipar servicios virtuosos construyendo signos para una oferta cognitiva que demanda nuevas satisfacciones profesionales con horizonte lasallista; evidencia de esto, se halla en el documento titulado «Autoevaluación de Programas Académicos» (2002):

Este Proceso de Autoevaluación busca identificar nuestras fortalezas y detectar las debilidades con miras a establecer programas de fortalecimiento para los primeros y planes de mejoramiento para los segundos, de tal forma que cada día nuestras Facultades se consoliden con el fin de continuar ofreciendo servicios de alta calidad académica, humana, social y cristiana, característica tipificante de la Universidad desde su creación en 1964 y a través de la cual ha sido reconocida en el ámbito de la Educación Superior colombiana, enarbolando los principios fundamentales de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y su respuesta permanente, a través de la historia, en pro de la educación (p. 7).

El enunciado «autonomía» universitaria entonces trabaja el sentido de sí misma, modulándolo para sus docentes y su clientela, es así, como la universidad trasmuta a empresa y su organización administrativa adquiere alma a partir de la década de los 90 y en adelante:

La Universidad de La Salle en cuanto Universidad -tal y como lo definía la Carta Magna de las Universidades Europeas- es una comunidad académica que de modo riguroso y crítico contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Ella goza -como lo afirma *Gaudium et Spes*- de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente; y garantiza a sus miembros la libertad de académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad, dentro de las exigencias de la verdad y del bien común. Autonomía institucional quiere decir que el

gobierno de una institución académica, está y permanece dentro de la institución (Universidad de La Salle, 1993, pp. 4-10).

La universidad con su alma *autónoma* se declara condicionada y condición y, a partir de esta doble concepción, subjetiva al profesor como una «persona natural que con tal carácter ha sido vinculada a la Institución de acuerdo con las normas previstas en el Reglamento» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 17); y la aplicabilidad estatutaria que encarna la lógica maquina o movimientos y ensambles que la explican como disposición de universidad (Castro- Gómez, 2007) planifica estratégicamente los principales motores de la NGP universitaria: «la jerarquía, la identidad y la racionalidad» (Kehm, 2012, p. 42) creando un mundo para el profesor como trabajador cognitivo, porque como lo plantea Lazzarato (2006a) «Trabajar en una empresa contemporánea significa pertenecer, adherirse a su mundo, a sus deseos y sus creencias» (p. 110) o a una idea de la empresa.

Estos tres motores, jerarquía, identidad y racionalidad, modulan la potencia ontológica del profesor. Este ya no puede ser espontáneo, o en palabras de Castoriadis (2005) magmático; distribuido en la red de relaciones jerárquicas los profesores pueden entrar en el engranaje de la gestión administrativa NGP una vez cumplan con lo sancionado por un parte del alma:

El Consejo Superior expedirá un Reglamento de Profesores que determine, entre otros, los siguientes aspectos:

- a. Régimen de vinculación, promoción, categoría, incentivos, retiro y demás situaciones administrativas.
- b. Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos.
- c. Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario.
- d. Régimen disciplinario.

*Parágrafo.* Los Profesores participan en el Consejo Superior, en el Consejo Académico y en el Consejo de Facultad (Universidad de La Salle, 2006, p. 35).

El alma gobierna el cuerpo/vida docente, individual y colectivo lasallista, en todas las mesetas, es decir, a partir de todas sus formas de conexión y heterogeneidad (Deleuze y Guattari, 1980): en su representatividad, en las coordinaciones curriculares/didácticas/ en las vicerrectorías, en las facultades, en sus programas académicos y en los estudiantes que educan. El alma estatutaria divide (analiza), cuadrícula (sintetiza) y masifica (generaliza) las funciones docentes en funciones concatenadas y al mismo tiempo masivas haciéndolos participes por coordinación. Por ejemplo, en un documento emitido por la vicerrectoría académica se irradia el poder de la comunicación participante para gobernar más la vida académica:

Como segunda táctica proponemos que en los distintos equipos que lideran la universidad se responda la siguiente pregunta: ¿cómo gestionar la academia en los inicios de la segunda década del siglo XXI? Se trata de reflexionar sobre las tareas que implica una gobernanza compartida de la academia (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 25).

La universidad emplea «trabajadores» profesores universitarios y estos venden su fuerza de trabajo, su conocimiento disciplinar y pedagógico para la realización del servicio profesional de un programa, de una facultad de la universidad. Este servicio es a su vez, vendido a los hijos e hijas del capitalismo cognitivo que son los estudiantes, conocimientos y cultura universitaria por los intereses empresariales (Galcerán, 2010). Es la visible cooptación de la gubernamentalidad NGP universitaria que como lo afirma Castro-Gómez (2013) «emerge de la mano de técnicas de conducción empresarial cuyo objetivo es el gobierno de la molecularidad de la vida» (p. 11) que los Hermanos directivos de la universidad disponen como gobernanza académica:

Se entiende por gobernanza la manera en que la institución se halla organizada, la forma como opera internamente —desde el punto de vista de su gobierno y gestión— y sus relaciones con entidades y actores externos con miras a asegurar los objetivos de la educación superior.

Desde esta perspectiva, una organización universitaria exitosa es aquella que logra modificar su gobernanza —esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión— para adaptarlas a las cambiantes demandas del entorno en el que

se desenvuelve y a sus transformaciones estructurales (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 25).

Las tres condiciones de coordinación de de Certeau (2007), dividir, cuadrricular y masificar, capturan cualquier actividad investigativa, de docencia y de extensión y hacen posible la unificación del cuerpo en el alma o gestión de la administración universitaria o gobernanza universitaria. En esta realización de gubernamentalidad universitaria, el docente logra ser uno si desea ser tres: investigador, docente y en menor intensidad la extensión. Su ontología resulta dividida si en alguna de sus tres caras no es productivo, pero si lo logra su producción es capturada por coordinación al participar en la producción cognitiva vía propiedad intelectual:

Que el Reglamento del Profesorado, en su artículo 67 establece que «Los réditos económicos provenientes de los desarrollos, hallazgos y patentes hechos por los profesores dentro del tiempo contratado con la Universidad o con recursos propios de ésta, serán de propiedad de la Universidad. La Universidad de La Salle reconocerá la autoría intelectual del profesor o del grupo autor de los avances científicos o descubrimientos, y, de acuerdo con la Ley y los usos comunes del país, fijará las regalías, si a ello hubiere lugar, correspondientes al uso de estos hallazgos». Asimismo, en su Parágrafo 1º establece que: «El Consejo Superior expedirá, a propuesta del Rector, las políticas generales sobre la materia» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 2).

La división, la cuadrícula y la masificación se evidencian así: la división emerge de las reglas de competencia y desempeño que condicionan las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión, dispuestas en el diagrama arbóreo universitario el Estatuto Orgánico (Universidad de La Salle, 2006) y consolidadas en el Reglamento del Profesorado (Acuerdo n°. 003 de 2013) y extendidas a partir de una serie consecutiva de Acuerdos del Consejo Superior para legitimarse en la vida universitaria:

Estas políticas han de situarse *desde una comprensión cristiana de la historia y desde el presente como portador del futuro* (mega tendencias). Se ha de discernir el actual desarrollo académico, administrativo y de servicio, para proyectarlo hacia el

futuro según los nuevos desafíos de la sociedad, especialmente de la juventud (Universidad de La Salle, 2003, p. 24).

También por las coordenadas de los compromisos de la universidad:

1. Actualizar, innovar y proponer currículos, con base en una permanente consulta con la realidad productiva, laboral y social del país, con miras a su actualización y desarrollo integral;

2. Enfocar la investigación hacia la solución de problemas reales y necesidades sentidas del entorno económico y social;

3. Asumir la aplicación de nuevas tecnologías y su transferencia, así como el manejo computarizado de la información en los procesos educativos;

4. Establecer estrechas relaciones entre la capacidad de la Universidad para la ciencia y la tecnología, y las necesidades de los sectores estratégicos del desarrollo nacional (sector agropecuario y minero, sector industrial y sector de servicios), así como con los problemas de los sectores más desprotegidos y necesitados de la nación (Universidad de La Salle, 1993, p. 13).

En la prescripción acerca de los derechos de propiedad de la generación de conocimiento de la universidad (Universidad de La Salle, 2013b):

ARTÍCULO 11.- DERECHOS DE AUTOR. La Universidad de La Salle considera como Derecho de Autor aquella prerrogativa de orden moral y patrimonial que se otorga por parte del Estado a las creaciones del espíritu en el campo literario, científico y artístico, incluido el soporte lógico (software) y las bases o bancos de datos, desde el momento mismo de la creación, cualquiera que sea su expresión y destinación que pueda reproducirse, o definirse por cualquier forma de impresión o por cualquier medio conocido por conocer (p. 6).

En la docencia y a través del Estatuto Orgánico, el vínculo que centraliza las dinámicas pedagógicas en el «Proyecto Educativo Universitario Lasallista» (Universidad de La Salle, 2007a) se da en la actualización de la identidad católica y lasallista. Una actualización que se desarrolla como la misión de educar integralmente y generar conocimiento que aporte a la transformación social y productiva capaz de generar:

- La formación de profesionales con sensibilidad y responsabilidad social;
  - El aporte al desarrollo humano integral y sustentable;
  - El compromiso con la democratización del conocimiento; y,
  - La generación de conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana.
- (p. 9).

Al respecto, el «Enfoque formativo lasallista» (2008a) que propone hacer posible las ideas del «Proyecto Educativo Universitario Lasallista» a través de la:

[...] mediación educativa de la Universidad de La Salle, dirigida a todos los integrantes de la comunidad educativa, con el propósito de hacer vida la identidad institucional en todas las relaciones que se dan dentro de ella. Identidad formulada en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) a partir de la naturaleza de la Institución en cuanto universidad, católica y lasallista y que es a la vez el parámetro articulador de todas las prácticas universitarias y el motivo más significativo de reflexión, investigación y actualización para el claustro (p. 13).

O en las redimensiones curriculares permanentes (Universidad de La Salle, s.f.; 2011a, 2011b) que definen mallas curriculares, competencias a desarrollar en los estudiantes y los syllabus de los docentes afectando específicamente el nivel curricular del docente universitario, por ejemplo:

Nivel curricular de Espacio Académico: es el lugar de realización concreta del currículo prescrito y donde interactúan los actores con la ciencia a partir de las problemáticas concretas de la realidad. En este nivel, las concepciones y prácticas se modifican para avanzar con mayor pertinencia social, reconocimiento de las individualidades y contribución a la realización humana y a la transformación social. (2001a, p. 19).

Otro escenario son las disposiciones decretadas por el sistema de acreditación de alta calidad emitidas por el Ministerio de Educación Nacional:

Con base en las condiciones institucionales que garantizan la sostenibilidad de las anteriores fortalezas, los suscritos consejeros conceptuamos que la

UNIVERSIDAD DE LA SALLE, con domicilio de la ciudad de Bogotá, debe recibir RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD VALIDA POR SEIS (6) AÑOS, contados a partir de la fecha ejecutoria del acto de acreditación.

Por otra parte, la institución muestra algunos aspectos susceptibles de pronto mejoramiento, entre las que ponemos de relieve los siguientes formulados como recomendaciones:

- . Consolidar el Sistema Universitario de Investigación Lasallista para alcanzar un mejor posicionamiento en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y una mayor visibilidad de la Institución en el ámbito nacional e internacional a través de la difusión de sus logros.

- . Fortalecer las estrategias de internacionalización previstas por la Institución y con ellas la formación en lengua extranjera y la movilidad de doble vía de docentes y estudiantes.

- . Mantener los esfuerzos emprendidos para el fortalecimiento de la planta profesoral.

- . Continuar desarrollando una mejor distribución del trabajo académico de los docentes en favor de la investigación, la producción de calidad y la interacción con pares nacionales e internacionales en concordancia con las políticas y declaraciones institucionales (Consejo Nacional de Acreditación, 2012, pp. 4-5).

En el campo de la extensión mediante disposiciones de una parte de la gestión administrativa, la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano, que vincula la investigación y la docencia en el contexto local y regional para emprender acciones de proyección y transferencia de conocimiento que se vinculan a los procesos de evaluación (Universidad de La Salle, 2014b) propias de la condición de coordinación de cuadrícula y masificación, pero que aún no ha adquirido énfasis institucional en la evaluación de la producción académica. No obstante, una dimensión que es evidente en los documentos institucionales:

El sentido de la extensión, como se definió en el Nodos 5, se explica por medio de la interacción de tres grandes campos: la docencia, la investigación y los contextos sociales. Los dos primeros comprenden la agencia de la universidad como institución de educación superior, y el tercero constituye el entorno donde esta se inserta. Los tres

campos interactúan entre sí, como lo señala la misión en el PEUL, y así surge la extensión, que no es un campo independiente, sino el resultado de sus procesos de articulación. En otras palabras, la extensión es la articulación de la docencia y la investigación con los contextos sociales, como ejercicio intencionado, programado y transformador de la realidad (p. 10).

La cuadrícula, que deviene de la división, se efectúa a través de la evaluación periódica que mide a través de criterios que asignan puntaje de valoración a la producción intelectual y crean un sistema de evaluación de profesores (Universidad de La Salle, 2013b):

El sistema de evaluación de la Universidad de La Salle, desde las perspectivas descritas, recoge en su concepción integral una mirada central en las responsabilidades del profesor. Tales responsabilidades tienen que ver tanto con la mediación pedagógica de los profesores como su relación con las disciplinas, la investigación y la extensión (p. 3).

El sistema de evaluación captura en cuadrículas (medidas cuantitativas) de producción académica, esto es, asigna una clasificación medible de las responsabilidades docentes, que no se queda en la docencia y la investigación, también en la producción científica, artística y humanística de la actividad académica. El alma organizativa impone como «Criterios sobre escritos científicos, artísticos y humanísticos» (Universidad de La Salle, 2013c, p. 3):

**Tabla n°. 4**

*Criterios sobre escritos científicos, artísticos y humanísticos*

**NÚMERO  
DE  
AUTORES**

**TIPO DE ESCRITO**

<p><b>Autoría individual</b></p>	<p>a. Escritos científicos, artísticos y humanísticos de un sólo autor:</p>	<p>i. Para libro con registro ISBN la Vicerrectoría Académica, valorará el trabajo publicado en la escala de uno (1) a ocho (8) puntos.</p> <p>ii. Para documento con registro ISBN la Vicerrectoría Académica, valorará el trabajo publicado en la escala de uno (1) a seis (6) puntos.</p>
<p><b>Autoría colectiva</b></p>	<p>b. Escritos científicos, artísticos y humanísticos de varios autores:</p>	<p>i. Para libro con registro ISBN la Vicerrectoría Académica, valorará el trabajo publicado en la escala de uno (1) a cinco (5) puntos por autor.</p> <p>ii. Para documento con registro ISBN la Vicerrectoría Académica, valorará el trabajo publicado en la escala de uno (1) a cuatro (4) puntos por autor.</p> <p>iii. En el caso de libro colectivo de producción interinstitucional, la Vicerrectoría Académica,</p>

valorará el aporte del profesor de la Universidad de La Salle en la escala de uno (1) a cinco (5) puntos por autor.

iv. El editor y/o compilador de artículos que aparezcan publicados como libro con registro ISBN, la Vicerrectoría Académica, valorará el aporte del compilador en la escala de uno (1) a cinco (5) puntos, siempre y cuando en el libro haya algún capítulo de su autoría.

Fuente: Universidad de La Salle

La Vicerrectoría Académica administra el sistema de cuadrícula y la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia participa de esta efectuación a través de la Plataforma Prometeo:

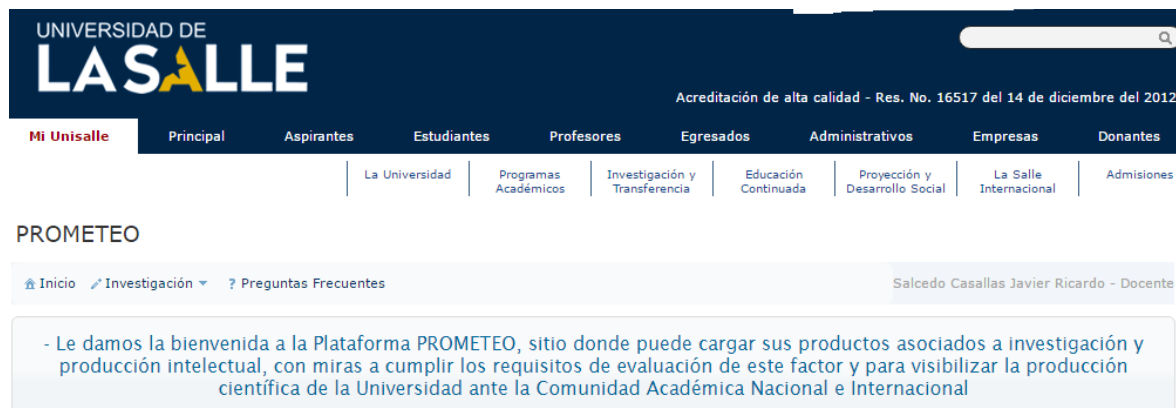
[...] una evaluación cada año sobre los resultados de investigación del profesor en el mes de junio. Así, cada año la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia evaluará los productos presentados por el profesor, los cuales corresponden a la producción intelectual desarrollada en una ventada de tiempo de 18 meses. El profesor deberá cargar los soportes respectivos de su producción intelectual en la plataforma PROMETEO, antes del 30 de abril de cada año (Universidad de La Salle, 2013b, p. 6).

La modulación de la investigación se implementa, por la NGP universitaria como referencia normativa común que captura la diferencia a través de la repetición *online* de

carga digitalizada de los productos de investigación y producción intelectual a través de la plataforma PROMETEO, a continuación, se ofrecen fotografías (además ver anexo 8) de ésta en un profesor:

## Figura 5

### *Prometeo 1*



Fuente: <http://www.lasalle.edu.co/> Consultada el 14/10/2016

Los anexos 11, 12, 13 y 14 permiten evidenciar como el cuerpo/alma del profesorado resulta coordinado por la gestión administrativa logrando generalizarlo como productor exitoso o no, mediante la modalidad de evaluación sumativa del trabajo productivo equipada con una serie continua y escalonada de indicadores que anticipan el desempeño reproductivo de «Actividades inherentes a la docencia», «Actividades de gestión académica» que son juzgados por los directivos de cada programa; «Actividades de investigación y producción intelectual» evaluados por la vicerrectoría de investigación y transferencia y «Actividades de extensión» evaluadas por la vicerrectoría de promoción y desarrollo humano; todos ponderados en porcentajes estratificados por población: 50% directivos, 40% estudiantes y 10% autoevaluación docente (Universidad de La Salle, 2013b).

«Condición sobre condición» a las acciones o gubernamentalidad que coopta la producción académica de los docentes para mantener fidelidad a las disposiciones legales vigentes» (Universidad de La Salle, 2006, p.6) del Ministerio de Educación Nacional.

Que el Ministerio de Educación Nacional mediante comunicación de fecha 22 de febrero del 2005 formuló algunas observaciones a la citada reforma estatutaria.

Que el Consejo de Coordinación de la Universidad, estudió y acogió las observaciones presentadas por el Ministerio de Educación Nacional y recomendó someterlas a consideración del Consejo Directivo (p. 6).

Y la masificación celebrada a partir de discursos emblemáticos (Universidad de La Salle, 1996, 2008b) o los planes institucionales de desarrollo (Universidad de La Salle, 2009, 2015) que proporcionan el lenguaje maquínico:

El proceso educativo desarrollado por la Universidad de La Salle hace parte de una tradición en la historia de la educación de más de trescientos años. Con el paso del tiempo esta tradición se ha convertido en una fuerza pedagógica conocida como el lasallismo, la cual ha sido reconocida, entre otros aspectos, por las alternativas que ofrece a la transformación de las condiciones de deshumanización que hay en el mundo [...] A partir del año 2009 la Universidad impulsa, con mayor decisión, su interés por la cualificación docente, y crea una Oficina con el personal y recursos necesarios, responsable de contribuir a este propósito. Gracias a este proceso, se ha logrado consolidar un Plan de Formación de Profesores Lasallistas (PFPL), concebido como el conjunto de fundamentos, enfoques y estrategias de la Universidad, encaminadas al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus docentes, desde los horizontes trazados por el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y las exigencias de orden científico y pedagógico-didáctico que emanan del ejercicio de la docencia universitaria (Universidad de La Salle, s.f. p. 42-44).

En Lazzarato (2006) la colaboración no se logra únicamente con la captura normativa, también con palabra persuasiva, que es una estrategia que une relaciones de poder autoritarios a otras de simpatía y confianza. Un lenguaje maquínico, como el citado, entre muchos, busca no sólo anunciar un proyecto, también definir bases mínimas de comportamiento y actitud respecto a una visión del alma administrativa, distribuyendo sentidos que cohesionen las energías diferentes y se convierte en una apuesta, en un vocabulario pragmático o patrón que designa el deseo instituido. Un discurso es una

estética inolvidable en el sentido de los otros deseos resultan subordinados a la lógica de valoración del alma que administra. Podría advertirse, desde el mismo autor italiano, que las sociedades del control se multiplican por la proliferación de codificaciones que incentivan la multiplicidad de la diferencia logrando su coordinación, pero no su cooperación entre cerebros, última categoría que se desarrolla más adelante. Un ejemplo del rechazo de coordinación por discursos rectorales se halla en un discurso dicho por el rector de la universidad, en un programa que provoca molestía a un docente.

[...] Mira, hay otro fenómeno que no me gusta de la universidad y por eso también he pensado en salirme es que, una frase célebre que dijo el Hermano Carlos Gómez acá es que “Bogotá es la ciudad más alejada del campo” y la facultad es la facultad más alejada del campo. En qué sentido, en que a uno le hacen cumplir un horario de trabajo y muchas veces la problemática del campo no está en la universidad, la problemática del campo está es en el campo entonces yo por lo menos en un inicio cuando comencé a trabajar acá de tiempo completo a mí me llamaban las compañías (yo soy experto en porcicultura) entonces me llamaban las compañías “Doctor, que si usted puede venir a Antioquia a darse una vuelta por la granja que se me están muriendo los cerdos” entonces “Doctora Claudia que si puedo ir” me dijo “no Ricardo, eso no lo puedes hacer porque tienes que estar acá en la universidad” entonces eso me cortó las alas y eso no me ha gustado» (Entrevistado n°. 16, comunicación personal, 8 de octubre de 2015).

Sin embargo, las molestias docentes, el no compartir de los investigadores con ciertas orientaciones, intentan ser coordinadas por la universidad mediante orientaciones concretas de formación de docentes (Universidad de La Salle, 2010) en el espíritu del tiempo lasallista:

[...] la formación de profesores, desde los énfasis lasallistas, debe prestar atención a los siguientes aspectos: a la manera como deben orientarse los procesos de enseñanza en una educación centrada en la persona de cada estudiante, lo que implica un respeto a su ser individual y su valoración como individuo único que requiere de formación integral; a las implicaciones que tiene el fomentar procesos educativos que

respondan a las características, necesidades, aspiraciones y valores sociales de las comunidades, respetando sus dimensiones culturales, lo que involucra una mirada permanente al presente y sus proyecciones; al compromiso de una formación que cultiva relaciones positivas entre estudiantes y maestros, tanto desde un ambiente de hermandad y calidez en el trato, como desde una actitud de escucha, comprensión, guía y acogida; al sentido de una educación no directiva, sino participativa «que favorezca más la comunicación horizontal y menos la coacción y el paternalismo»; a la seriedad con la que deben asumirse los diversos componentes de un proceso educativo y de la formación de jóvenes, a través de estructuras organizativas que soportan tal intención; a la preocupación por el servicio educativo de los pobres, que más allá de cierto asistencialismo, asume una dimensión social que responde no sólo a la pobreza económica, sino también a nuevas formas de pobreza, exclusión y deshumanización; y, finalmente, a una educación desde la espiritualidad, entendida no como la confesión de un credo, sino como una dinámica de la fe y la vida interior que recupera la dimensión espiritual de la persona, su interioridad y sus sentidos profundos (p. 46).

La masificación básicamente engendra los paradigmas informacionales institucionales cuyo origen discursivo se gesta en las oratorias introductorias semestre a semestre y que se conectan en el cuerpo/vida y alma de los docentes universitarios vía *online* mediante la web de la universidad y en los correos electrónicos institucionales, como indicaciones recurrentes y modulatorias del comportamiento de la investigación, la docencia y la extensión.

Son las palabras informadas *online* (masificación) las que hacen a la máquina expresiva de las dos condiciones de coordinación: la división y la cuadrícula, porque «define nuestro comportamiento y nuestra actitud con respecto al mundo y se presenta como una palabra autoritaria o como una palabra interiormente persuasiva» (Lazzarato, 2006 p. 174). Esta máquina expresiva se traduce en los reglamentos, los acuerdos institucionales y otros instrumentos. Actúa como lenguaje institucional y crea una atmósfera de sentido de pertenencia, así «captura a la cocreación y a la coefectuación neutralizándolas como una simple circulación de informaciones» (p. 160).

La división y la cuadrícula se envuelven alrededor de la masificación dando forma al miedo noopolítico o control del cuerpo/vida docente vía modulación de la memoria que es constantemente actualizado (recordado) en sus límites y en sus potencias por la planificación en lo que se ha dado en llamar «Plan Académico»; una técnica de gestión virtual que concentra la fuerza productiva de los profesores semestre a semestre, garantizando la coordinación de la cooperación de los cerebros docentes.

### *La Dupla NGP y el Carisma Lasallista*

A partir del ejercicio de cuidado de ser lasallista, las maneras de hacer del docente universitario son acopladas por una *duplicidad instituida* (Castoriadis, 2005, p. 135) o suspensión de la discusión razonable y la dimisión del espíritu crítico porque se controla y regulan las opiniones, las creencias, las comunicaciones a través del alma administrativa encarnada en la NGP universitaria y del control biopolítico del carisma lasallista. Tal duplicidad instituida es un ejercicio de la gubernamentalidad NGP y la gubernamentalidad católico/lasallista que posibilitan el hacer vivir la identidad lasallista y que corresponde a un pliegue de la visión católica que responde a otra serie de reguladores biopolíticos como las encíclicas.

La encíclica *Gaudium et Spes* (1965) o constitución pastoral del Concilio Vaticano II, que trata sobre «La Iglesia en el mundo contemporáneo» es uno de los puntos de partida del carisma lasallista; en éste el término de cultura espiritual y corporal, se encuentra con uno de los elementos moduladores de la NGP, el agenciamiento institucional se da en

[...] autonomía respecto al poder político y económico y autonomía con respecto a las modas de la sociedad, y también a los medios de comunicación social, que son un poder cultural [...] Con la palabra cultura -dice la constitución *Gaudium et spes*, todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales; procura someter el mismo orbe terrestre con su conocimiento y trabajo; hace más humana la vida social [...] (Universidad de La Salle, 1993, p. 11).

Junto a la anterior encíclica se halla en los documentos de la Universidad de La Salle, el *Documento Puebla* centrado en el pensamiento episcopal latinoamericano que fija como una de las prioridades pastorales a la juventud. Este documento eclesial comprende a la juventud como una población indicativa de cuidado que debe ser sometida a una «Nueva Evangelización, promoción humana y cultura cristiana [...] proponiéndonos la educación cristiana evangelizadora como el nuevo compromiso» (Vicerrectoría Académica, 1997, p. 16) y como tal instala la urgencia del gobierno de sus almas. Podría afirmarse, que estos documentos eclesiales permiten hacer consistente el itinerario lasallista y hacer posible el vínculo modulador del docente universitario ya que teje en su cuerpo/alma las «maneras de hacer», y «la espiritualidad del educador cristiano que se resume en tres expresiones: una fe en la que se contempla la salvación; un ministerio educativo donde se compromete esa salvación, y una alabanza donde se celebra la salvación» (Vicerrectoría Académica, 1997, p. 10). Aquí se observa una sinergia entre el Estado-Sociedad-Iglesia Católica/Universidad de La Salle vía formación superior que es articulado al repertorio lasallista universitario bajo la forma de pensamiento social para dar actualidad a las fuentes y tradición lasallista latinoamericanos y a las iniciativas de la política pública instituida, bajo la forma de ministerio espiritual como educador que actúa para la sociedad. Es decir, se trata de un:

*Un pensamiento social:* si hay algo que caracterice al modelo educativo católico es su ideario social, pero no sólo su ideario sino su praxis social, ya que todas sus intervenciones educativas están encaminadas a formar personas para los demás, comprometidas con el desarrollo humano y con la promoción de la justicia. El egresado de una universidad católica es sinónimo de persona solidaria, es decir, aquella que no es solitaria, sino que está descentrada de sí misma, es decir, no es ni egocéntrica ni egoísta. Siempre piensa en el bien común, en lo público, en el otro; es abanderada de la sensibilidad y de la responsabilidad social. Así, el pensamiento social de la Iglesia Católica se torna en la fuente de sentido, de principios, de juicios y criterios de acción para el logro del bien común y para la toma de decisiones (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 17).

La Universidad de La Salle siguiendo su carisma y la misión eclesial se afirma como productora de espiritualidad o de un:

[...] estado permanente del alma, de espíritu, de corazón, que tiene su concreción para el educador en el ambiente escolar [...] y que corresponde vivir nuestra espiritualidad y preparar adecuadamente a los educandos mediante: 1. La participación seria y responsable de los lineamientos curriculares y ordenadores de los logros de la educación. 2. La formación o capacitación permanente, como medio para estar preparado ante las nuevas exigencias cristianas (Vicerrectoría Académica, 1997, p. 16).

En otras palabras, el carisma lasallista y en él, las «maneras de hacer» del docente universitario, se acoplan a las significaciones con las que se ha revestido la sociedad a través del Estado o lo que Castoriadis llama la «organización conjuntista identitaria» (2005, p. 53) o determinación de su existencia a lo socialmente instituido.

La serie de significaciones católico/lasallistas se conectan por conjunción-identitaria a las emitidas por comunicación reformista de la institucionalidad estatal como enunciación poderosamente afectiva y sensible que activa el carisma lasallista e interviene en la composición de la gestión organizacional de la universidad bajo dos discursos enunciados: Proyecto Educativo Universitario Lasallista, PEUL, y Enfoque Formativo Lasallista, EFL, que como se afirmó constituyen la «actualización en las almas y la encarnación en los cuerpos» (Lazzarato, 2006a, p. 104) del ideario de una tradición de más trescientos años de historia en los cuerpos/vidas de los docentes universitarios lasallistas.

Así, el carisma busca recobrar vigor pastoral administrativa y pedagógicamente controlando y regulando el cuerpo del docente, individual y/o colectivo fijando la impronta de las competencias de un profesor universitario profesional lasallista como un acontecimiento que muta la subjetividad, es decir, la manera de sentir (Lazzarato, 2006a). En lo que sigue, se hacen visibles las competencias centrales del docente lasallista.

Una mirada a las competencias centrales que hacen de un profesor universitario un profesional, un magíster o un doctor [...] Dichas competencias centrales son:

- Dominio del saber acumulado y originalidad en su aporte a la ciencia. Pensamiento crítico e investigación autónoma.
- Autoridad epistemológica en el ámbito del área de su desempeño. Visión amplia de la vida y del mundo.

- Correr la frontera del conocimiento por el contenido de lo que investiga o del método como lo hace.
- Contar con la información actualizada, decantada por la reflexión y la contemplación, que le permita comprender el mundo y sus relaciones.
- Su vida está enlazada con la permanente actitud de investigar y de hacer saber.
- Dominio de las competencias investigativas propias de su disciplina: comprensión de la racionalidad epistemológica y del rigor metodológico.
- Conjuga conocimientos y experticia profesional.
- Habilidades en la gestión de recursos para proyectos e investigación.
- Poder comunicarse con los otros con un pensamiento propio, reposado y argumentado. Opiniones informadas y un hablar documentado.
- Constante intercambio orgánico con otros intelectuales para insertar su pensamiento en el mundo.
- Publicaciones para la socialización y divulgación de los conocimientos desarrollados.
- Sabe trabajar en equipo, es consciente de la responsabilidad política del conocimiento en la promoción del desarrollo y de la transformación de los contextos.
- Se distingue por su humildad y sencillez de vida porque sabe que no sabe mucho, que hay otros que saben más, que el conocimiento es provisorio, y que tal vez el otro puede tener la razón (Vicerrectoría Académica, 2012, p. 13).

Las competencias centrales del docente lasallista giran en torno a una ontología del deber ser que intenta capturar las actitudes no sólo el intelecto de quienes producen la actividad docente e investigativa. Un pastoreo sobre los dominios que se preconiben como competencias o serie de significaciones conjuntistas identitarias que como bucle devienen de una jerarquía, igualmente, de este tipo de lógica que pretende estandarizar el comportamiento productivo. Un bucle entre lógicas institucionales y dogmas católicas que intentan desplegar la inspiración universitaria lasallista.

Las significaciones conjuntistas identitarias o los dogmas devenidos de la Iglesia Católica ahondan las iniciativas de la Universidad de La Salle. Su visibilidad se halla en las encíclicas cuyo poder relacional consiste en crear las condiciones de posibilidad para una

estructura organizativa cuyo orden se construye de los marcos de la Doctrina Católica y del Fundador de La Salle. El bucle de la doctrina y las orientaciones de La Salle, asume las exigencias del espíritu de los tiempos incorporando la NGP estatal a la gestión universitaria.

Especialmente exaltada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas desde la década de los años 2000, la encíclica *Rerom Novarum* de León XIII, por permitir un discurso actual denominado «responsabilidad social» que encajaba en los procesos de reforma institucional y convocaban a la reactualización de la identidad de la universidad, además en el marco de la realidad colombiana.

Somos una Universidad, Católica y Lasallista, fundada, orientada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas que a partir de un proyecto formativo inspirado en la tradición lasallista ofrece programas académicos de educación superior, realiza investigación con pertinencia e impacto social, y se proyecta socialmente con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura (Universidad de La Salle, 2006, p. 9).

El «llamado a la responsabilidad social» (Gómez, 2010, p.18) fue la extensión discursiva de la rectoría de la Universidad de La Salle, que actuó como forma noopolítica para continuar actualizando en el espíritu del tiempo nublado de nuevas sin dejar de lado el carisma congregacional. El vínculo continua intacto entre el Estado y la universidad/carisma lasallista y declarado por ejemplo en el Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado de la Ley 1188 de 2008, que instaba a la Universidad de La Salle nuevamente a fijarse la Acreditación Institucional lograda en 2008 bajo la resolución n°. 5266, como un acto nuevo de cooperación a las políticas de reforma de la educación superior, esta vez preocupadas por el fomento de la calidad, sin apartarse de su horizonte católico.

La consigna de la «responsabilidad social» puede significarse como un posible que actualiza el carisma y coopta las maneras de hacer investigación, docencia y extensión. Dicho esto, la forma como se acopló este movimiento de responsabilidad social en la

Universidad de La Salle, en primer lugar, por iniciativa, de la rectoría, como un planteamiento en el que se afirmó la sintonía con el mundo empresarial:

[...] que tanto las empresas como universidades tienen que ser socialmente responsables. [...] la universidad es una entidad social. Y es en este marco donde suponemos una serie de elementos que se dan por descontados: una universidad que cumple fielmente sus compromisos labores tales como salarios dignos, los aportes a la seguridad social, el cumplimiento pleno de las normas laborales sin esquinces tan posibles y comunes en la práctica laboral hoy; además de los temas conexos a medio ambiente, cuidado de la naturaleza, defensa de la vida, etc. No obstante, la universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento más que productora de bienes o proveedora de servicios. Desde tal virtud, el mundo de hoy nos exige no solamente formar buenos profesionales, si por ello hemos de entender que sean competentes y éticamente responsables. Implica, además, que sean sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y la equidad, comprometidos con el medio ambiente, creativos en la búsqueda de soluciones a la complejidad del presente, y partícipes de los procesos políticos y democráticos (Gómez, 2010, pp. 18-20).

En primer lugar, se inyecta, la responsabilidad social universitaria, en la Universidad de La Salle mediante la autonomía como condición autorreflexionada en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (Universidad de La Salle, 2007a) asumiendo el pensamiento social católico y el engranaje en uno de los valores privilegiados por esta universidad para hacer posible la misión lasallista. He aquí un fragmento de Proyecto Educativo Universitario Lasallista:

4.1. El pensamiento social de la Iglesia. La Universidad de La Salle acoge el pensamiento social de la Iglesia y reconoce en él la fuente de sentido, de principios, de juicios y de criterios de acción para el logro del bien común. El pensamiento social de la Iglesia se origina en el encuentro del mensaje del Evangelio con los problemas que surgen en la vida de la sociedad. En cuanto tal, el pensamiento social de la Iglesia reconoce el carácter ético y moral de las decisiones humanas y se pregunta por la eticidad de todas las formas de conocimiento. Con esta perspectiva, la Universidad se

compromete a promover el diálogo entre fe, ciencia y culturas (Universidad de La Salle, 2007a, p. 10).

En segundo lugar, el valor que incorpora es el discurso de la responsabilidad social en la memoria institucional.

c. Honestidad y responsabilidad social. Fortaleciendo la convicción de la necesidad de conducir la vida con criterios de honradez y confiabilidad, pero también participando en el control de la acción estatal y privada de los recursos públicos. Así mismo, promoviendo el acceso responsable a las decisiones y realizaciones de la comunidad humana en sus diferentes organizaciones, con actitud receptiva y activa, creadora y decisiva, sensible socialmente y propositiva (Universidad de La Salle, 2007a, p. 12).

Lo que se pretende afirmar, es que, el discurso de la «responsabilidad social» resulta una prioridad universitaria, tanto por la formación de profesionales como para el agenciamiento de la NGP. Quizás porque la universidad es llevada a la aplicación de mecanismos de gobernanza académica que modulan la incompatibilidad de singulares respuestas académicas hacia la exigencia de la responsabilidad social centralista, que aunque participativa, resulta cooptada por los enunciados del nivel alto del alma administrativa anulando lo que avizora Lazzarato (2006a) la creación de mundos posibles.

Este «agenciamiento de enunciación» (Lazzarato, 2006a, p. 102) de la *responsabilidad social*, o expresión que comunica varias acciones a seguir en la universidad como la evaluación de todo proceso, la emisión de juicios operativos a cada coordinación de división/cuadrícula/generalización, y una creencia distribuida como el nuevo acervo estratégico institucional, se vuelve un régimen de gobierno al que se le vinculan otras expresiones de solicitud que hacen posible su flujo ininterrumpido, como:

Mantener la alta calidad y entenderla en el contexto del aporte a la construcción de una sociedad equitativa y justa.

Apropiarnos cada día del PEUL y asumir sus desafíos.

Tener fe, optimismo y confianza en los cambios internos y saber afrontar los cambios del contexto.

Consolidar el cuerpo docente e investigativo.  
Atender la deserción estudiantil.  
Continuar formando profesionales íntegros y socialmente responsables  
(Universidad de La Salle, 2011a, p. 2).

De igual manera, proliferaron por adhesión enunciativa de la noopolítica directiva de la responsabilidad social, las dimensiones empresariales universitarias que «conllevar la estandarización de muchos procesos universitarios como, por ejemplo, las mismas acreditaciones y certificaciones en las que todos nos hallamos inmersos» (Gómez, 2010, p.18) y que a 50 años de su fundación, 1964, la están convirtiendo en una organización de constante autoevaluación- autorregulación, acreditación y formación docente de confianza social capaz de sostener la alianza estado-universidad-empresa<sup>25</sup>.

La armonía entre el Estado y la universidad con visos empresariales, se venían provocando en la década de los años 90 por una técnica de gobierno de las almas que actúa sobre el cuerpo/vida de los docentes y que en los documentos se nombra como «Espiritualidad del Educador Hoy» (Vicerrectoría Académica,1997); ella, en la Universidad de La Salle se ve como un compromiso instituido en el que «todos debemos estar empeñados y comprometidos: cada educador, cada rector del centro escolar, cada consejo directivo, comisión académica o pastoral [...] por un currículo ético y espiritual» (1997, p. 18).

---

<sup>25</sup> La alianza estado-universidad-empresa, hacen aflorar *spin offs* o empresas de base tecnológica producto de procesos investigativos y que en Colombia, a partir de 2007 el Ministerio de Educación Nacional y Colciencias han formalizado y han consolidado en: El Comité Universidad-Empresa-Estado, CUEE de Bogotá-Región, que se denomina Alianza Universidad-Empresa-Estado ha sido concebido por un grupo de 11 universidades). —la Universidad Nacional de Colombia, la Escuela Colombiana de Ingeniería, la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la Universidad EAN, la Universidad del Rosario, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad UDCA, la Universidad Politécnico Gran Colombiano, la Universidad de La Salle, Universidad de la Sabana y la Universidad Javeriana—, empresarios —entre ellos los miembros del Foro de Presidentes, el Presidente de Codensa—, y entidades del Gobierno —con la representación de Colciencias, la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Gobernación de Cundinamarca y Maloka— (Salcedo, 2015, p. 113).

En el presente actual la armonía de la espiritualidad se calcula a través de Diplomados que introducen el lenguaje actualizado de la Doctrina Social de la Iglesia, de la Guía de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de los documentos institucionales bajo un estilo moderadamente carismático, quizás imbricado por la atmósfera de una institución de alta calidad y acreditada que orienta pero no domina, alimenta pero no nutre, inspira pero no perturba la libre elección a la asociación del carisma compartido y a la forma como se enuncia el lasallismo que ha sufrido diversas interpretaciones.

Desde su fundación, la Universidad de La Salle ha recorrido un camino de teorización sobre la toma de conciencia progresiva de su naturaleza específica lasallista. A tal fin ha ido enunciando discursivamente sus comprensiones con lenguajes diversos; por ello podemos revisar en sus registros expresiones tales como: doctrina lasallista, filosofía lasallista, pedagogía lasallista, espiritualidad lasallista, estilo lasallista, pensamiento lasallista, e ideario lasallista, hasta el más contemporáneo, enfoque lasallista (Vicerrectoría, 2012, p. 19).

Esta universidad está permeada también por el Concilio Vaticano II específicamente en la concepción del docente universitario como académico y científico, buscador desinteresado de la verdad y de la sabiduría que viene de lo alto, que investiga y enseña, superior a lo técnico instrumental (Juan Pablo II, 1998); estas configuraciones son enunciadas en los textos de forma directa pero sin referentes normativos explícitos que ni provienen de la institucionalidad estatal colombiana, ni de acuerdos institucionales, al menos en los documentos visibles hasta antes de 1992, son simple y complejamente una serie de apuestas reflexionadas desde los Hermanos de las Escuelas Cristianas para el docente lasallista acogidas del Concilio Vaticano II.

Es lo que Tri Nguyen (2007) denomina organización lasallista, porque la universidad básicamente es considerada desde su centro administrativo misional en Roma, la Casa Generalicia, como identidad organizativa puesto que direcciona, esto es, defiende acomodando a la institución al cambio cultural y político en el que se realiza la misión de educar, y a las exigencias globales. En este espacio maquínico o de encierro informacional

y al mismo tiempo, abierto a la vigilancia de la circulación del conocimiento, al pensamiento católico y cercado por fronteras discursivas y por las condiciones de coordinación: división/cuadrícula/generalización institucionales es en donde se producen los docentes universitarios lasallistas.

Estas formaciones noopolíticas modulan en una subordinación coordinada de las acciones de los docentes el hábito operativo de enseñar, investigar y socializar el conocimiento mediante la repetición de las «fuentes inspiradoras que dieron origen y siguen animando el pensamiento y la vida institucional» (Universidad de La Salle, 2008a, p. 13) que tocan, por ejemplo, el diseño de syllabus o planes semestrales de los seminarios ofrecidos, a través de la definición del «Modelo de Gestión Académica». Este modelo fue creado en el año 2008 desde el Consejo Superior al aprobar «tanto la nueva *Organización y funcionamiento de las unidades académicas* como la nueva *Estructura orgánica de la Universidad*» (p. 11) que lleva a la exigencia institucional de reinventar nuestras prácticas docentes, entre otros aspectos, el de la idea de syllabus, que como en todos los documentos institucionales, está configurado por un componente identitario que recoge tanto la naturaleza de la unidad académica como la actualización del lasallismo.

*El desafío del Syllabus en blanco:* no como terror paralizante, sino como posibilidad de crear, de experimentar, de ensayar, de repensar y reflexionar sobre la propia práctica del último semestre. En consecuencia, antes de comenzar a digitar en el computador, debo considerar qué dejo, qué suprimo, qué reoriento, qué innovo; es decir, huir de la tentación del simple «copiar, cortar y pegar», tan propios de la era digital, sin el más mínimo examen o sin antes pasar por el cedazo de un abordaje crítico y actualizante. Tanto vale una clase cuanto vale su preparación; o, en palabras del pedagogo contemporáneo: «Nunca se improvisa tan bien como cuando se ha realizado una preparación cuidadosa» (Vicerrectoría Académica, s.f., p. 16).

En síntesis, la principal fuente de actualización de la memoria del carisma educativo lasallista en la universidad y en ella delegada a los maestros universitarios es el compromiso social al *servicio de los pobres*, en una versión actualizada que responde al fin

y necesidad original del instituto que dice: «Procurar este beneficio a los hijos de los artesanos y de los pobres» (De La Salle, 2008, p. 13).

Una discursividad traída de Europa a finales del siglo XVII, de la Reims francesa de 1718, que se imbrica en a final del siglo XIX con la llegada de los primeros hermanos a Colombia en 1890 (Rangel, s.f.). El carisma De La Salle se superpone de manera inédita a la gestión NGP de cuya relación se configura una particular forma de hacer visible el pensamiento carismático de la congregación en la universidad vía noopolítica o modulación de la memoria del pasado en el presente del docente universitario. Tomando algunos elementos de Lazzarato (2006) se afirma que la memoria o espíritu carismático lasallista se re-crea, conserva, contrae y dilata en duraciones y temporalidades de gestión administrativa que intenta materializarse en el alma de la NGP universitaria para responder a los signos de los tiempos.

Las reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el tiempo, se extienden a través de la regularización de su poder unificador haciéndolas actuales, vivas «no sólo por razones de obsolescencia en su lenguaje, sino por la necesidad de poner a la Universidad de La Salle en el contexto universitario y lasallista actual» (Universidad de La Salle, 2007a, p. 6).

Lo que se entrevé en este movimiento son las coordinaciones que propone de de Certeau y que permiten afirmar que la disposición estatutaria y el reglamento del profesorado de la universidad vía NGP estatal hace posible convertir al profesor universitario en obrero social o usando el término inglés en un *stakeholders* o sujeto afectado por las decisiones del alma o gestión administrativa universitaria; de tal forma que lo transforma en un otro responsable de los logros de la organización (Freeman, 2004) a través de la promoción de prácticas de intercambio, coordinación, control y adopción de relaciones decisorias en los sistemas democráticos institucionales.

Se trata de una estrategia de gobierno universitario lasallista, acogida en el momento mismo en que se re-organiza para responder al sistema universitario colombiano desde las políticas de reforma, acrecentadas en la Ley 30 de 1992; una estrategia de gobierno

lasallista que se instituye vía «Estatuto Orgánico» de 1996 y que por acuerdo n°. 011 del 10 de junio del 2005 se actualiza y es mutado en régimen de ordenamiento autónomo eficaz para controlarse como una organización y que se reforma en menos de un año bajo el acuerdo n°. 005 de abril del 2006. En este acuerdo se hace evidente esta forma de gubernamentalidad en la que se legitima la conversión del docente como participe de las decisiones del alma administrativa: «Parágrafo. Los profesores participan en el Consejo Superior, en el Consejo Académico y en el Consejo de la Facultad» (Universidad de La Salle, 2006, p. 35).

La división, la cuadrícula y la generalización son los tres modos de dominio estratégico o coordinación de todas las disposiciones normadas y en general del carisma lasallista, que dispuestas como línea recta y rectora (*Decisión-maker* o Tomador de decisiones), modula desde «arriba/abajo (*Top-down model* o Modelo de arriba hacia abajo) el cuerpo participativo de los representantes docentes, entre otros agentes, en la cúspide panóptica del alma: el Consejo Superior, Consejo Académico y Consejo de la Facultad, dando paso a la NGP universitaria con toda e identidad lasallista.

La máquina expresiva de la Universidad de La Salle derivada de la doctrina social de la iglesia, del carisma lasallista y de las políticas públicas de reforma a la educación superior se aplican a partir de NGP en los académicos. Ella con todas las modulaciones o controladores instituidos coordinan el cuerpo/alma del docente en la estructura organizativa arbórea (Castro-Gómez, 2007) o *gestión empresarial (corporate governance)* (Williamson, 1996) combinando la sensibilidad del servicio social con la cualidad, siempre humana, de donarse haciendo posible que el docente universitario sea parte de la máquina expresiva.

Esta máquina impulsa la NGP universitaria y se articula en los más de siete (7) acuerdos institucionales bajo las tres formas de *policy-maker* (Formulador de las políticas) citadas: el consejo de superior, el consejo de coordinación y el consejo académico. Los acuerdos institucionales devenidos de los centros de las relaciones de poder jerárquico (consejos superior, de coordinación y académico) actúan en red para crear condiciones de posibilidad académicas que interactúen en cada una de sus relaciones de poder y de saber institucional o de liderazgo relacional instituido para agenciar acuerdos comunicados a partir de las tecnologías de la comunicación institucionales que hacen la masificación,

descrita anteriormente. Estos acuerdos configuran además una lógica racional o formación de poder enunciativo de juicios inmediatos que buscan definir y estructurar una base racional al actuar o no actuar (Parsons, 2007) del sujeto docente universitario, distribuyendo las decisiones organizacionales, en las funciones universitarias: docencia/investigación/extensión, vía técnicas de poder o estrategias de dominio jurídico. Lo que significa es que estas tres funciones están cooptadas por un escenario jurídico, esto es, de cumplimiento estatutario y contractual, no quiere decir que sean estrategias de dominio jurídico, sino «maneras de hacer» del docente universitario capturadas por las estrategias jurídicas universitarias devenidas del gobierno central o alma administrativa NGP.

Dichas apropiaciones de NGP en la Universidad de La Salle siguen un recorrido histórico con dos tipos de operaciones racionales sobre el trabajo del maestro universitario emitidas por la estructura organizativa, que hacen posible que el espíritu del tiempo habite a la Universidad de La Salle.

Una primera, va desde el año 1990 y hasta el año 2001 caracterizada por la gestación y reforma del Modelo Formativo Lasallista y del Estatuto Orgánico, en un antes y después de la formulación de la Ley 30 de 1992 y concentrada en la producción de orientaciones éticas dirigidas a pensar al estudiante lasallista y llamados al docente en sus maneras de formar más en el aprendizaje y menos en el contenido.

En esta temporalidad se tiende a corregir el «poner mayor interés en la transmisión de datos y teorías que en la búsqueda y construcción del conocimiento» (Vicerrectoría Académica, 1990, p. 5; 1991; 1999) e interpretar la científicidad universitaria bajo la condición de que quien enseña investiga en el marco de las Meditaciones de San Juan Bautista de La Salle y de la Doctrina Católica explicitada en las encíclicas *Gaudium et Spes* y Puebla.

Podría afirmarse que, en este primer momento histórico del siglo XX, esta universidad se realiza con una estructura jerárquica de conocimiento, que configuraba una «manera de hacer» en el docente universitario, la de la enseñanza y, tal y como lo afirma Lazzarato y Negrí (2001) refiriéndose a la figura del intelectual en los albores del siglo XIX, éste personaje era extraño a los procesos administrativos.

Tal posición del académico ha sido trastocada por la fuerza de la política contemporánea que le empuja hacia un trabajo inmaterial en el que su subjetividad «es cualitativamente generalizada y tendencialmente homogeneizada, en el sentido, de acabar con la diferencia académica. Ahora se encuentra totalmente en el interior del proceso productivo» (2001, p. 18); el docente universitario cuyas funciones de investigación, docencia y extensión devienen de su trabajo intelectual no escapa a estas mutaciones históricas; este trabajador inmaterial paso de ser ubicado en el tablero organizacional como docente/epistemólogo en constante ejercicio ético a un *stakeholders* o figura intelectual que participa del control y regulación de la producción cognitiva.

Una segunda trayectoria de las «maneras de hacer» del docente corresponde del año 2002 y hasta el 2015 caracterizada por constantes ajustes a los lineamientos, políticas de flexibilidad y créditos académicos; reformas permanentes al reglamento de profesores, al trabajo interno; al Sistema de Investigación Universitario Lasallista, SIUL; al enfoque formativo lasallista, al sistema de evaluación del profesorado y a la redimensión curricular pero especialmente reajustado el panóptico normativo que regula las «maneras de hacer» del docente universitario. La reforma de la Universidad de La Salle entonces jerarquiza o divide a través de la cuadrícula o síntesis de funciones para masificarlas o generalizarlas y lograr las condiciones de calidad y registro calificado que hacen posible la acreditación institucional de alta calidad (Consejo Nacional de Acreditación, 2012) por un tiempo de siete años.

Estas reformas institucionales se hallan en la página web de la universidad en noventa y cuatro (94) documentos de los cuales se revisaron cuarenta y tres (43) textos (Ver anexo 9) correspondientes a los años de la década de los 90 y 2015. Estos permiten identificar series continuas de las lógicas de operación racionales denominadas resoluciones y acuerdos que dividen, cuadrícula y masifican las funciones docentes.

Se presenta una *universinorma*<sup>26</sup> la denomino así por la constante adaptación de normas institucionales o la seriación de «Acuerdos» para ordenar las partes en una sucesión jerárquica que sirve para administrar el alma docente en una ordenación temporal que

---

<sup>26</sup> Término del investigador.

demuestra su propia *gramática del orden*, nombre que antepone a su usuario, la cualidad de la participación representativa de los eslabones jerárquicos que componen la estructura del sistema universitario y que comunica a la subjetividad docente nociones de dinamismo reproductivo como trabajador cognitivo. Este tipo de operario se hace visible en el documento sobre propiedad intelectual de la Universidad de La Salle cuando afirma que se decretan

[...] las condiciones para la creación, el buen uso y la eventual explotación de los productos y activos que resulten tanto de la investigación como de las actividades académicas, culturales, laborales y contractuales que realizan los profesores, estudiantes, directivos, personal administrativo y demás personas vinculadas a la Universidad (Universidad de La Salle, 2013b, p. 2).

La NGP universitaria garantiza la privatización de forma progresiva y sistemática del espacio-tiempo cognitivo del docente universitario. Básicamente esta gubernamentalidad busca determinar las bases para saber producir docencia, investigación y extensión y regir las relaciones y comportamientos del cuerpo docente a través de varios dispositivos normativo/jurídicos/administrativos como: reglamento del personal, reglamento del profesorado, reglamento para investigar, reglamento para realizar extensión, lineamientos para la formación docente, etc., todos publicados a partir de documentos que celebran constantemente la «Autonomía Universitaria» como el Estatuto Orgánico, el Proyecto Educativo Universitario y el Enfoque Formativo. De tal forma, que la práctica NGP se expande en dos tipos: normativo-jurídicas cuyo marco de defensa y legitimación social siempre se cita desde la Constitución Política de Colombia de 1991 y luego la Ley 30 de 1992 que regula la Educación Superior en Colombia; y administrativas siempre receptáculo de los dos primeros. Se caracteriza por su dependencia a leyes y decretos sin los cuales no adquiriría legitimación jurídica y aceptación normativa y que mediante el proceso descrito en la reglamentación del profesorado de convocatoria-contratación-formación docente, regula y controla el cumplimiento exacto de los deberes y derechos del contratista.

Este proceso laboral de la actividad del profesorado vehiculiza la cooptación de la actividad académica. La afirmación de Lazzarato (2006a) entorno al trabajo intelectual

como la actividad que bloquea y captura al docente universitario resulta evidente en esta lógica de modificación normativa sobre las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión; por ello, «la institución universitaria, con sus jerarquías, sus mecanismos de reproducción, sus barreras contra las bifurcaciones y las invenciones» (p. 120) la alejan de la cooperación entre cerebros y la aproximan más a la coordinación de los mismos.

Este mismo autor permite reconocer la existencia de unas técnicas disciplinarias y unas tecnologías de poder sobre la vida de los docentes, imbricados o como «escama en los peces» superpuesta sobre el cuerpo del docente universitario. La piel del alma docente es el control o registro *online* de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. La piel del docente recubre el cuerpo/espíritu, la memoria y corporalización de la docencia, la investigación y la extensión se halla en los discursos (epidermis), acuerdos institucionales (dermis), las resoluciones (hipodermis), que configuran las relaciones de control sobre el poder/saber académicos. La piel noopolítica del docente está configurada por una serie de estrategias del alma administrativa sobre las maneras de hacer del docente universitario.

**Tabla 5**

*Estrategias del alma Administrativa sobre las maneras de hacer docencia, investigación y extensión*

<b>Nueva Gestión Pública</b>	
<b>Estrategias de administración de las <i>maneras de hacer</i> del docente universitario</b>	
<b>Resoluciones/ Acuerdos/Manuales</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acuerdo n°. 01 de febrero 3 de 1994 Por el cual se establece el proyecto educativo universitario lasallista.</li> <li>2. Acuerdo 023 de julio 17 de 2003: políticas de flexibilidad y créditos académicos.</li> <li>3. Sistema de Investigación Universitario Lasallista SIUL. Mayo de 2008. Librillo 27.</li> <li>4. Acuerdo n°. 012 de julio 16 de 2005. Por el cual se expide el reglamento de formación de profesores de la Universidad de La Salle, en el país como en el exterior.</li> <li>5. Acuerdo n°. 013 de diciembre de 2005 Por el cual se expide</li> </ol>

---

el reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle.

6. Acuerdo n°. 005 de abril 6 de 2006 por el cual se modifica el Acuerdo N. 011 del 10 de junio de 2005. Estatuto Orgánico.

7. Acuerdo n. 014 de julio 13 de 2006 Por el cual se fijan y desarrollan algunos criterios para la asignación de puntajes de la valoración de la producción intelectual de los profesores de carrera académica de la Universidad, contemplada en el artículo 43° del Reglamento del Profesorado.

8. Acuerdo n°. 004 de agosto 8 de 2007 Por el cual se modifica el sistema de evaluación de profesores de la Universidad de La Salle. Modifica el Acuerdo No 023 de diciembre 1° de 2005 del Consejo Directivo se expidió el Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle, en el cual, en su Capítulo VIII establece la Evaluación como parte fundamental de la Carrera Académica. Que el Consejo Superior mediante Acuerdo n 015 del 13 de julio de 2006 estableció el sistema de evaluación de profesores.

9. Acuerdo n° 007 de mayo 8 de 2008 Por el cual se aprueba el enfoque formativo lasallista.

10. Acuerdo n°. 007 de marzo 21 de 2007 Por el cual se aprueba el proyecto educativo universitario lasallista.

11. Resolución n°. 5266 de 20 de agosto de 2008. Por medio de la cual se otorga acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de La Salle.

12. Acuerdo 108 de 2009 Por el cual se establece el proceso para el acceso a la financiación de estudios pos graduales de los profesores de la Universidad de La Salle.

13. Acuerdo n°. 002 de mayo de 2009 Por el cual se establece el Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle.

14. Acuerdo n°. 014 de septiembre 3 de 2009 Por el cual se adopta el plan institucional de desarrollo 2010-2015 de la Universidad de La Salle.

15. Resolución n°. 003 de 18 de septiembre de 2009 Por de la cual se define la composición, organización y funcionamiento del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle. El vicerrector académico de la

---

Universidad de La Salle.

16. Resolución n°. 171 de mayo 7 de 2010 Por medio de la cual se establece la definición, estructura y funciones de la coordinación de pedagogía y didáctica de la Universidad de La Salle.

17. Acuerdo n°. 002 de 2013 Por el cual se aprueba y expide el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad de La Salle.

18. Acuerdo 003 de julio 31 de 2013 por el cual se modifica el Acuerdo 023 de diciembre de 2005 «Reglamento del profesorado de la universidad de La Salle ».

19. Acuerdo 008 de septiembre de 2013 por el cual se modifican los acuerdos 002 del 27 de mayo de 2009 y 012 del 23 de noviembre de 2010, referente al sistema de evaluación de profesores de la Universidad de La Salle.

20. Acuerdo n°. 007 de septiembre de 2013 Por el cual se fijan y desarrollan los criterios para la asignación de puntajes de la valoración de la producción intelectual de los profesores de Tiempo Completo y Medio Tiempo de la Universidad de La Salle.

21. Acuerdo n°. 003 de julio de 2013 Por el cual se modifica el Acuerdo n°. 023 de diciembre de 2005 «Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle ».

22. Acuerdo n°. 002 de 2013 Por el cual se aprueba y expide el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad de La Salle.

23. Librillo n°. 2. El Modelo Formativo de la Universidad de La Salle. Vicerrectoría Académica. 1990.

24. Librillo n ° . 4. La Dignidad y la Calidad de Vida. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.

25. Librillo n°. 5. Formación ética, desarrollo profesional y compromiso con la realidad. Vicerrectoría Académica. 1991.

26. Librillo n°. 7. Cultura, Ciencia y Universidad. Católica en el Pensamiento de Juan Pablo II. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1992.

27. Librillo nº. 8. La Salle y su Compromiso como Universidad Católica. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1993.
28. Librillo nº. 3. Proyección y Fecundidad del Pensamiento Pedagógico Lasallista. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1994.
29. Librillo nº. 9. Proyecto Educativo Universitario Lasallista. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1996.
30. Librillo nº. 12. Educar para pensar, decidir y servir. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1996.
31. Librillo nº. 13. Espiritualidad del Educador Hoy. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. Marzo de 1997.
32. Librillo nº. 14. Lineamientos para un modelo de acreditación. Descripción analítica del modelo. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. 2002.
33. Librillo nº. 17. Sugerencias y Propuestas. Hermano Juan Vargas Muñoz, f.s.c. Ex Rector de la Universidad de La Salle. Universidad de La Salle. 2003.
34. Librillo nº. 18. Políticas de Flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Universidad de La. 2003.
35. Librillo nº. 27. Sistema de Investigación Universitario Lasallista SIUL. Mayo de 2008.
36. Boletín nº. 19. Renovación de la Acreditación Institucional: Hacia la consolidación de la Cultura Universitaria Lasallista. Julio de 2012.
37. Librillo nº. 37. La Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Vicerrectoría Académica. 2010.
38. Librillo nº. 46. Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos. (Técnico y Tecnológico, Especialización, Maestría y Doctorado). Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. 2011.
39. Librillo nº. 47. Sistema de Evaluación del Desarrollo

Curricular, (SEDEC). Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.

40. Librillo n°. 58. Líneas Institucionales de Investigación.

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. Universidad de La Salle. 2014.

41. Hitos n°. 4. Repensar la Vida Académica. Universidad de La Salle. 2012.

42. Hitos n°. 5. Ciencia y Pensamiento Cristiano en la Educación Posgradual. Universidad de La Salle. s.f.

43. Hitos n°. 6. Crónica de un Camino.. Redimensión Curricular Permanente. Universidad de La Salle. s.f.

Fuente: [www.lasalle.edu.co](http://www.lasalle.edu.co)

La piel noopolítica se hace expresiva en los 43 documentos institucionales en cuyos contenidos se diseña, desarrolla y se distribuye la división del docente como investigador; se le cuadricula en funciones contractuales y masifica como productor cognitivo o sujeto sujetado a una repetición periódica de soluciones sobre problemas definidos por la universidad a través del vínculo entre el alma administrativa y el sistema de evaluación de profesores.

Con esto no se está afirmando, que la subjetividad docente resulte como un producto de la coordinación del alma administrativa y del carisma lasallista. El efecto institucional sobre el sujeto docente no es producción de subjetividad. Este efecto afecta espacialmente al sujeto no lo produce, en tanto la proliferación de estrategias de coacciones y de certezas socioeconómicas diseña texturas de un lugar homogéneo, continuo y propio de todos, en el que la subjetividad mediatizada por el medio ambiente, transita entre tensiones, que intentan capturarla. Tensiones como caminar en un lugar que no les propio, provocando que el sitio instituido triunfe sobre el tiempo subjetivo. Como lo afirma de Certeau (2007) “es un dominio del tiempo por medio de la fundación de un lugar autómo” (p. 42).

Otro efecto del alma y carisma, que no se aparte del dominio del espacio, es la captura de la vista como lo señala de Certeau (2007). El espacio procura una práctica panóptica porque situando lugares institucionales, captura la mirada que “transforma las

fuerzas extrañas en objetos que se pueden observar y medir, controlar por tanto e incluir en su visión” (2007, p. 42).

Lo que se afirma, es que el efecto del alma administrativa y del carisma lasallista se visualiza en el espacio legible que la legitima como instituida. El efecto en realidad no lo es, antes es un poder o condición previa del conocimiento que se da su propio lugar para prever adelantando el tiempo mediante la lectura de un espacio institucional que crea relaciones instituidas.

## *2ª. Lógica. Sistema de Evaluación de Profesores y el Miedo Noopolítico*

El alma o lógica arbórea de la organización de la Universidad de La Salle constituida de NGP institucionalista resulta intervenida e interviene en el tiempo a través del miedo, esto es, del sistema de evaluación de profesores. Una intervención que se realiza como modulación.

Por modulación se entienden los controles que moldean (Deleuze, 1999) el alma del docente o el intelecto en el cuerpo docente o «maneras de hacer» a través del ejercicio biopolítico de la evaluación. En palabras de Foucault (1976) la memoria del cuerpo puede interpretarse como el suplicio que cura o el miedo que corrige y regula los modos diferentes de efectuación (Lazzarato, 2006b) de las maneras de hacer docencia, investigación y extensión.

1) *El miedo noopolítico.* El cuerpo/alma docente como productor de conocimiento, innovación, ciencia, tecnología resulta reproducido como condición de su existencia a través del Sistema de Evaluación de profesores. Lo que se evalúa son las acciones neurálgicas o los soportes y elementos de la circulación de las acciones (Lazzarato, 2006) académicas mediante técnicas noopolíticas como la modulación que reducen los acontecimientos posibles, esto es, se domina la cooperación de cerebros a una coordinación de la producción cognitiva. Esta condición moduladora se puede ver en la conceptualización que tiene la

Universidad de La Salle en el «Sistema de Evaluación de Profesores» y muestra su operatividad noopolítica (2013b):

La Universidad de La Salle entiende la evaluación como un proceso integral que no se ejerce desde afuera, sino que vincula a los actores desde sus acciones y relaciones [...] que recoge una mirada integral a las responsabilidades del profesor [...] y se inspira y fundamenta en los referentes institucionales, que partiendo del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), propone los horizontes de sentido para la formación (Enfoque Formativo Lasallista - EFL), para la investigación (Sistema de Investigación Universitario Lasallista – SIUL), para una educación para la paz y la reconciliación, para los lineamientos curriculares y para los proyectos educativos de las Unidades Académicas (Proyecto Educativo de Facultad – PEF o Proyecto Educativo de Departamento Académico - PDE). La manera como hace visible el profesor de la Universidad de La Salle estos elementos, es a través de las actividades inherentes a la docencia, las actividades de investigación y producción intelectual, las actividades de gestión académica y las actividades de extensión (pp. 2-3).

Esto se logra mediante el miedo noopolítico o serie de «criterios para la asignación de puntajes según lo establecido en el artículo 43º del Reglamento del Profesorado» (Universidad de La Salle, 2013c, p. 1). El intelecto o alma del docente universitario resulta gobernada, esto es, modulado en su cuerpo o «maneras de hacer» la docencia, la investigación y la extensión por el tiempo control o movimiento instituido que se mese entre medidas de producción académica y control del tiempo planificado para rendir cuentas académicas, cuyo movimiento regulatorio es producido por el alma administrativa o lógica arbórea:

Que el reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle establece en su artículo 49 que: «El Consejo Académico establecerá, la propuesta del Consejo de Coordinación, los procesos, factores, tipos, procedimientos, periodicidad necesarios para el desarrollo de la evaluación integral de los profesores» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 1).

Así, el miedo es la perturbación o afectación de la diversidad de la producción de los profesores por medio del cual se moldea (modulación) el intelecto o se adhiere el cuerpo académico al alma de la Universidad de La Salle para responder al espíritu de los tiempos. El intelecto encarnado en el cuerpo o singularidad de la memoria individual y colectiva del profesorado es penetrado por el alma universitaria sin anular su singularidad mediante el *phóbos* o el miedo; una emoción (*páthos*) que afecta la diferencia sin modificarla, en el sentido de someterla a una dirección límite para evitar la alteración de la efectucción programada por puntajes/productos/categorías/soportes/carga a plataformas o sistemas abiertos al uso público a través de internet que controlan y regulan diversas actividades en un mismo entorno. ¿Quién desea temer? Nadie.

¿Cómo me van a evaluar? - ¿Con qué me van a evaluar?

Se asigna puntaje a los productos registrados por el docente, de acuerdo con once categorías. A manera de resumen se muestra la tabla que refleja cada categoría, el máximo puntaje a otorgar y el soporte respectivo que se debe cargar en la plataforma PROMETEO.

Para el detalle de cada una de las categorías se recomienda ver el Acuerdo n°. 008 de 2013 del Consejo Académico.

Cada profesor podrá escoger de las diez (10) categorías restantes, las que considere pertinentes para su evaluación en investigación. El conjunto de las categorías suma 170 puntos (Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, s.f.).

El miedo o *phóbos* noopolítico o control telemático y sensible sobre la productividad intelectual del docente se comunica mediante la creación de zonas virtuales que suspenden la memoria del docente en sistemas digitales que actúan en el cuerpo docente de forma conjunta; la productividad intelectual se mide en los diferentes niveles intervención de la producción académica y sus mediaciones temporales: los criterios medibles bajo estándares matemáticos, o medios para desarrollarlos en el docente en tanto soportes de la circulación de las acciones de docencia, investigación y en menor medida la extensión. La evaluación actúa como mecanismo disciplinario y al mismo tiempo como regulador biopolítico, de ahí el miedo. La evaluación que genera el miedo, puede ser interpreta en palabras de Lazzarato (2006):

[...] apunta a reducir el exceso de los empleados que pueden acceder a la seguridad [...] utiliza en principio endurecimiento de las condiciones necesarias para el acceso a los derechos [del empleo y] se agregan otras técnicas de selección: la división entre los ineptos y los incapaces, y los aptos y capaces, que es una vieja práctica disciplinaria utilizada para dividir a los pobres, recalificados en este caso en la división entre profesionales [del empleo] (pp. 12-13).

El poder del miedo o control noopolítico habitúa –moldea- por repetición el almacenamiento periódico del intelecto del cuerpo docente y logra mover las capacidades (*dynámesis*) de la atención y la potencia virtual (Lazzarato, 2006), para dirigir las y organizarlas de tal forma que marca las acciones de productividad académica en una acción que Lazzarato (2006) denomina de «petisfera» consistente en «una vieja técnica de división: con un doble objetivo de culpabilizar y mostrar ante los demás como reacios a la empleabilidad» (p. 13).

El alma administrativa atrapa el alma/cuerpo docente mediante el miedo o gestión noopolítica de las «maneras de hacer» del docente universitario a través de modelos de medición internos y externos que se comprenden como las *héxeis* o hábitos adquiridos por temor a no fallar al control regulado o costumbre organizativo-administrativa. Estos hábitos se modifican y sustituyen por repetición evaluativa de las «maneras de hacer» del docente investigador, en otras palabras, no son las capacidades las que se evalúan en el miedo noopolítico sino la habituación de estas, evitando el exceso y el defecto de las acciones de investigar, producir docencia y extensión y creando las condiciones para favorecer la encarnación del espíritu del tiempo que modela para «el adiestramiento de la memoria corporal» (Lazzarato, 2006a, p. 110) de este trabajador. El siguiente testimonio de un docente entrevistado, evidencia las anteriores afirmaciones:

A veces la universidad también diluye el trabajo en equipo, porque cada uno está revisando su evaluación y está mirando como poder subsistir dentro del sistema. Y se individualiza al docente, nos aísla como individuos y como equipo porque no podemos coordinar los horarios; es difícil. Vengo de hacer evaluaciones y de ser evaluado, me habitué y no me importa porque de lo que se trata es de seguir mi plan de vida y continúo con todo el proceso, entonces se llega con una presión espantosa y se acaba el

mundo. Eso es parte de la orientación informal que uno comenta con el compañero día a día (...) El tema de la sobrecarga laboral es algo que se habla entre todos nosotros. Hay que hacer un análisis de cuál es el día a día del profesor, porque, por ejemplo, uno dice: yo tengo una hora de clase y tengo media hora para preparar la clase y, todos sabemos, que eso no se da, porque, si uno quiere dar una clase actualizada, completa, se va a gastar, por lo menos, una hora y media. Y son varios grupos ahí empieza uno a patinar. Lo que debe interrogarse la universidad y los mandos medios es qué es lo que hace el profesor día a día; qué es lo que queremos que obtenga como resultados para poder mostrarlos a nivel interno y a nivel externo y, luego, sí armar todo el esquema: la evaluación a nivel general, de la Facultad, o del Programa (Entrevistado n° 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

Aquí, el miedo es la expansión de las expectativas del alma administrativa sobre el cuerpo/alma del docente universitario modulándolo para la unificación de su cooperación inteligente. El miedo es extensor de sometimiento a distancia del panóptico «viejo». Es la nueva cercanía, el miedo al tiempo control (evaluación anual); por miedo a caducar, a la obsolescencia de la memoria, el cuerpo, responde a «los productos resultados de investigación y proyectos de investigación externos en curso» (Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, s.f.). Los académicos resultan afectados por la evaluación de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, hecha a través de la plataforma institucional denominada PROMETEO. Una plataforma que generaliza el uso del tiempo lineal de la institución, esto es, siempre mirando hacia el futuro, y hace desaparecer el pasado histórico de la producción docente, además de hacer perceptible el tiempo presente como un elemento prestado y agotado que cierra este sistema de evaluación cognitiva: investigación y producción de conocimiento.

¿Quién me va a evaluar?

La Vicerrectoría de Investigación y Transferencia evaluará a TODOS los docentes de tiempo completo y medio tiempo de la Universidad mediante los soportes incluidos en la plataforma PROMETEO. La categoría 1 “«Cumple con las metas del plan de trabajo del Centro o Unidad Académica”» será evaluada por el jefe de la Unidad Académica o el Director del Centro y su calificación enviada a la Vicerrectoría de

Investigación y Transferencia antes del 30 de abril de cada año (Vicerretoría de Investigación y Transferencia, s.f.).

El miedo noopolítico se desarrolla maquinizando el tiempo a partir de los usos telemáticos que se distribuyen en cantidades de función periódicas «semestrales y cuatrimestrales [...] con fechas de carga de los soportes en la plataforma PROMETEO» (Vicerretoría de Investigación y Transferencia, s.f.) o de los aplicativos de la plataforma Scien Ti – Colombia de Colciencias, haciendo posible «una imagen favorable del sistema, el cual debe permitir un acercamiento y comprensión de sus sentidos y proceso en pro del profesor y no en su contra» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 1), esto es una acción sobre otra acción que modula las actuaciones en un espacio abierto que no requiere castigar porque no busca confrontación. Al respecto una voz docente afirma:

La Plataforma Prometeo encadenado. Me toca hacerlo para seguir en la universidad, porque eso tiene una orientación administrativa y no tiene en cuenta muchas cosas del docente, como su situación, su experiencia, su historia. Todo hacia atrás queda como borrado y se suben los productos con cierto estrés. Y uno como que está perdido porque, en sí deja el aviso: ¡defiéndase contra esto! Si no fue capaz de enfrentarse con ese sistema o le va mal [...] en otros sitios es más con lo que yo sé, que es un ambiente más de diálogo, de comunicación, no tan impositivo y tan cuadrulado como el sistema que tiene la Universidad de La Salle. La tendencia como empleado, sometido a toda la estructura, es cumplir la subida de los productos de investigación lo más pronto posible [...] Eso se evita cumpliendo lo más rápido posible. Es más, en ese sentido de cumplimiento y de temor (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, abril 19 de 2016).

El cuerpo ya no se percibe encarcelado sino modulado. Una malla flexible de control se exhibe como «un aliado de la actividad del profesor universitario, invita a superar la idea de un instrumento para medir ciertos desempeños específicos» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 1) que parte de la autonomía profesoral, sigue con su efectuación dirigida – modulada- por la universidad y termina sólo cuando la *alianza* se vuelve improductiva. La noopolítica universitaria se muestra contradictoria, marca acciones abiertas, pero

escasamente tolerables cuando despliega controles flexibles, penetrantes e íntegros para preservar «diversas prácticas de orden académico, investigativo y de gestión» (Universidad de La Salle, 2013b, p. 2). Otra voz docente habla:

Cuando nos avisan que se deben subir los productos para evaluación del grupo, todo el mundo empieza a subirlos y lo hacemos como a última hora y rápido o yo por lo menos, lo hago siempre rápido. Es aburrida esa plataforma. Prometeo es una plataforma de la universidad que evalúa las actividades de investigación de los profesores. Me parece que no es algo negativo, porque, como que no se entienden las dinámicas de los profesores en investigación y en docencia. El diseño de los criterios de evaluación no es acorde con esas dinámicas, básicamente, uno está evaluado, cada año en el que se tiene que hacer una investigación, haber publicado un libro, mínimo un artículo, haber dirigido trabajos de grado y haber dirigido semilleros de investigación. Son un montón de criterios para un año, me parece exagerado. No se comprende bien la dinámica de un profesor de universidad, pues además de investigación se hace gestión y docencia, entonces, todo lo que hacemos es una carrera. Más que una carrera académica, una carrera contra el tiempo para cumplir con todo. Y ¿qué tanto impacto social tendría esas investigaciones, si se hacen cada año y corriendo? (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, abril 20 de 2016).

El cuerpo es dividido, cuadrículado y masificado por el alma administrativa de la NGP a través del miedo y apoyado en una plataforma tecnológica que le da un aire de neutralidad a este ejercicio de poder. Por un lado, el Reglamento del profesor (2013a) que es el sumario de las tres operaciones estratégicas (dividir, cuadricular y masificar) en el artículo 43, «establece criterios, procedimientos y demás lineamientos para la asignación de puntajes de la valoración de producción intelectual presentada por los profesores de tiempo completo y medio tiempo» (p. 17); por el otro, es cuadrículado o sintetizado mediante «la clasificación de los profesores» (Universidad de La Salle, 2013a): «Artículo 9. Clasificación: Los profesores de la Universidad de La Salle se clasificarán así: A. De acuerdo con la dedicación: a. De Tiempo Completo. b. De Medio Tiempo. c. De Cátedra. e. Ocasionales» (p. 6). O en el Acuerdo n°. 023 de enero de 2014.

El cuerpo docente se masifica a partir del contrato laboral porque sus relaciones con la universidad resultan uniformadas cuando «acepta laborar dentro del Proyecto Educativo Lasallista –PEUL-» (p. 5) y permite ser configurado por una tipología de vinculación: «a. De carrera académica, b. Aspirante a la carrera académica, c. Por hora – cátedra» (Universidad de La Salle, 2013a, p. 6) que modula, en su subjetividad, la producción intelectual mediante atribuciones estatutarias y reglamentarias de asignación de puntajes, artículos 1º a 9º del acuerdo n°. 007 de 2013 de la Universidad de La Salle.

Los acuerdos logran mantener las dimensiones de cuadrícula, síntesis y masificación a través del uso del tiempo estratificado instituyéndole bajo la forma de cumplimiento de horarios rutinizados:

Artículo 10. Profesor de Tiempo Completo. Es el profesor que cumple con cuarenta (40) horas semanales de trabajo en la Universidad de La Salle, en la realización de actividades de docencia, investigación y producción intelectual, gestión académica y extensión [...] Artículo 11. Profesor de Medio Tiempo. Es el profesor que cumple con veinte (20) horas semanales de trabajo en la Universidad de La Salle, en la realización de actividades de docencia, investigación y producción intelectual, gestión académica y extensión [...] Artículo 12. Es el profesor que ha sido vinculado a la Universidad de La Salle para desarrollar una labor determinada en los programas académicos de pregrado o posgrado por un número de horas a la semana (Universidad de La Salle, 2013a, p. 6).

La formación de un frecuente y profundo régimen jurídico es obvio para cualquier empresa cognitiva, y el vínculo con la economía lo es más, sin embargo, la relación con lo político resulta reservada y sólo se manifiesta en el continuo cambio o reformas a las reformas de los estatutos orgánicos desde 1996 y a toda operación estratégica, devenidas por la gobernanza reformista de la NGP estatal a la universidad. Dicho movimiento reformista, entonces no es unilateral e interno sino que es una condición externa, ministerial y de los sistemas de ciencia y tecnología nacionales, cuya intención es hacer posible la globalización de la universidad y que se dirige a la gestión universitaria, promoviendo la mutación en las relaciones entre las «maneras de hacer» del docente y la NGP universitaria o *good governance* para hacerlo más responsable en la cuadrícula administrativa de ámbitos

propios del quehacer del profesor universitarios: el ámbito institucional, el ámbito profesional docente que coopta vía estatutaria hasta el ámbito personal y social.

La fuerza del miedo noopolítico que envuelve a la NGP universitaria y a las «maneras de hacer» del docente se llama «goma elástica o la dirección a la distancia» (Kehm, 2012) que actúa sobre el profesor como condición de la autonomía universitaria. Impuesta «la goma elástica» al docente bajo la forma de «rendición de cuentas» es la capacidad universitaria de reacción a los cambios internos y a los estímulos externos que actúa de forma autorregulada, presionando vía sistema de evaluación docente, productividades competitivas.

El miedo acontece como condición de *dar prueba* del uso eficaz y eficiente del dinero (Kehm, 2012) privado. En este orden de ideas, el «rendimiento de cuentas» representa la conciencia calculadora (Arbaizar, 2002) sobre los resultados de la inversión y la libertad controlada del profesor. La autonomía intelectual, la libertad de cátedra se pagan «al mismo tiempo con la captura y pertenencia al mundo de la empresa» (Lazzarato, 2006a, p. 112).

Cada pago al trabajo del docente universitario ejerce una fuerza periódica de control sobre los recursos. El alma administrativa de la universidad busca hacer corresponder el pago al trabajo inmaterial con la productividad académica. El pago al trabajo académico, otra técnica de seguridad biopolítica, asegura el miedo noopolítico porque modula las actuaciones en el espacio abierto de la vida académica, bajo las condiciones contractuales que prescriben tiempos de productividad coordinados con el salario. El constante sentimiento de inseguridad de empleo afecta al cuerpo del docente como un control terminal de lo que hace y captura su intelecto. Así es la producción académica competitiva la condición del alma administrativa que incita dos sensibilidades en el trabajador cognitivo: la certeza o la duda anual de que la producción académica le garantiza o no el empleo, al trabajador cognitivo. El reglamento del profesor de la Universidad de La Salle, permite visibilizar que

Parágrafo 2. Los efectos salariales fruto de la obtención de puntos a que se refiere este Artículo 64 se darán a partir del inicio del siguiente período semestral. El profesor previamente debe haber solicitado la valoración de su producción intelectual a la Coordinación de Carrera Académica antes del 30 de abril o del 15 de octubre de

cada año. Una vez valorada la producción intelectual por parte de las instancias responsables, dicha información debe ser presentada al Comité de Carrera Académica antes del 15 de junio o del 15 de noviembre de cada año (Universidad de La Salle, 2013a, p. 23).

El pago mensual se convierte en un regulador del miedo noopolítico porque convierte al trabajo en empleo (Lazzarato, 2008). El pago actúa como condicionamiento de la circulación de las acciones académicas, modula la seguridad del empleo, porque actúa como una máquina que hace y deshace, esto es, emplea o desemplea, dependiendo de la productividad académica. La garantía de la renta mensual no depende del alma administrativa sino del cuerpo académico. Así, el mantenimiento del pago se convierte en suplicio que cura siempre y cuando el docente vigile, el único poder que tiene, el de certificar su valoración a partir del ejercicio productivo de sus funciones cognitivas: la docencia, la investigación y la extensión. El pago del alma administrativa a través del salario mensual erosiona al cuerpo docente en sus plexos deseantes de pertenencia y cercanía, de elección y de amor institucional y masifica como un reproductor de la eficiencia organizativa a las «maneras de hacer» del docente universitario porque convierte el valor del trabajo en una relación mercantil, esto es, en producción capitalista universitaria que tiene la capacidad de organizar el tiempo de la vida en tiempo de trabajo (Lazzarato y Negri, 2001). El docente universitario entonces trabaja siempre para mantenerse en la continuidad de la relación salarial universitaria y evitar perder su estatus.

El miedo noopolítico se infunde a través de la evaluación modula la responsabilidad hacia lo público y garantiza la imagen social de la universidad acreditada y con certificación de calidad y evaluación permanente ante las agencias como el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Acreditación en cumplimiento de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 como bien se evidencia en la web:

El sistema de gestión de calidad de la Universidad de La Salle fue certificado bajo los requisitos del estándar ISO 9001:2008, en el año 2009, durante un periodo de tres años. Durante el año 2012 la institución sometió los procesos certificados a una auditoria de renovación en el mes de abril, culminando con un exitoso resultado, al obtener la certificación por tres años más con una vigencia hasta el 29 de septiembre

del año 2015 (Tomado de <http://www.lasalle.edu.co/wps/myportal/Home/Principal/LaUniversidad/calidad/sistema-de-gestion-de-calidad>).

El gobierno del *nous* de los cuerpos de los docentes se da en el ejercicio constante del binomio gobernanza NGP y «rendición de cuentas» vía sistemas digitales. La *rendición de cuentas* se convierte en otra técnica de modulación de la productividad académica y un elemento más de la producción del miedo noopolítico porque busca incrementar la competitividad de la producción cognitiva.

La rendición de cuentas evita que lo que subyace en el sistema de evaluación de profesores, bajo productividad académica y especialmente, la escasa relación con la responsabilidad social instituida aflore públicamente al ejercer la facultad de poder sobre las relaciones del saber académico. De esta manera la rendición de cuentas concita además a la búsqueda constante por la perfección institucional decretada desde los centros de poder administrativos para la consecución de un orden académico, uno investigativo y otro de gestión, que mitigue maquínicamente la incapacidad del defecto o «falta de perfección» (anomalías institucionales que deben ser superadas) que acontece en un mundo en constante cambio.

La rendición de cuentas logra la homogeneización de sus operarios cognitivos y al mismo tiempo captura el intelecto a través de la certeza productiva que planifica las «maneras de hacer» del docente prescribiéndolo perteneciente a un código institucional denominado «Profesor de carrera Académica» mediante el cual se coordina su pertenencia a la institución y se enlaza a tiempos de vinculación universitaria y se establecen horizontes temporales de productividad de la gestión docente, de la investigación y de la extensión. Esto se evidencia, por ejemplo, en el Reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle (2013a):

Artículo 14. Profesor de Carrera Académica. Es el profesor que se halla inscrito en el escalafón docente de la Universidad de La Salle y que está vinculado de Medio Tiempo o de Tiempo Completo. En virtud de lo cual, dedica su tiempo en la Universidad a actividades de docencia, investigación y producción intelectual, gestión

académica y extensión, de acuerdo con lo determinado por el Jefe de la Unidad Académica y acordado en el Plan Académico del profesor (Universidad de La Salle, 2013a, p. 7).

Así, el alma administrativa y el cuerpo docente se maquinizan y por este camino se desafían constantemente, ambas *dudan* de sí y entre sí. La confianza organizacional es la *duda* administrativa que deambula en «la presión de la fecha, del resultado a alcanzar, reemplaza a la del control minuto a minuto de la operación elemental del trabajo» (Lazzarato, 2006a, p. 112) siembra un abismo de temor entre dos bordes, el de la expresión de la diferencia y la angustia de la efectuación perfecta a la meritocracia o lo que Virno (2003) nombra como «perturbación ominosa» (p.32).

El miedo noopolítico se da cuando existe amenaza en la confianza organizacional. La amenaza se mueve a partir de la gobernanza NGP estatal mediante los resultados de los informes de las visitas de pares académicos y sus respectivos análisis y llega a la vida universitaria a través de un registro de «debilidades que son formuladas como recomendaciones» (Ministerio de Educación Nacional, 2012) que tocan directamente las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión. Aquí un ejemplo para el caso del investigar.

Consolidar el Sistema Universitario de Investigación Lasallista para alcanzar un mejor posicionamiento en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y una mayor visibilidad de la Institución en el ámbito nacional e internacional a través de la difusión de sus logros e incentivar entre los profesores una mayor interacción con el sector productivo en proyectos de educación continua, asesoría y consultoría y reforzar la formación y fomento del emprendimiento empresarial (Consejo Nacional de Acreditación, 2012, p. 4).

Y para las «maneras de hacer» docencia, «Propiciar la vinculación de profesores provenientes de otras instituciones o la formación de los propios en otros modelos, de manera que la tradición Lasallista se enriquezca junto a otras concepciones [...] [ y en las «maneras de hacer» extensión] Consolidar el Centro de Extensión y Educación Continuada» (p. 5). El miedo noopolítico modula las acciones de producción académica y en este sentido hace posible a la universidad proyectarse en su competencia educadora para

«mejorar sus índices de financiación para demostrar un clima de confianza con su entorno social» (Arias, 2006, p. 14).

El miedo noopolítico es otra forma de castigo que no causa el dolor al cuerpo sino la corrección del alma, del intelecto sobre el «debe ser» del alma universitaria; éste hace de la universidad «un instrumento organizativo para materializar preferencias e intereses preestablecidos» (Olsen, 2012, p. 51) y configura las «maneras de hacer» del docente en una instrumentalidad calculada, esto es, funcional para *stakeholders* y clientes.

El miedo noopolítico hace posible, además, la competencia entre la universidad y entre los docentes. El reconocimiento de liderazgos administrativos y de gestión académica resultan conflictivos en sus relaciones de poder que se distribuyen a través de acuerdos y reglamentaciones que buscan incansablemente coordinar los cerebros para responder a los controles de la sociedad del conocimiento y a los mercados competitivos. Esto en Maaseen (2012) se expresa así:

La preocupación principal es que los intereses externos se han convertido en el principal motor de la reforma de las estructuras de gestión de las universidades y facultades. O, en otras palabras, el control de los asuntos internos de la universidad por parte de la profesión académica se encuentra amenazado (p. 102).

La universidad depende de la financiación de sus clientes y para ello requiere expandir su capacidad de confianza social. Y en esto consiste la amenaza de la profesión académica. Monitoreada por modelos de medición que vigilan, castigan y premian la productividad académica de los docentes, resulta condicionada por los reportes que moldean su actuar. El miedo noopolítico se convierte en una «banda elástica» que encierra al profesor en su puesto de trabajo desde la libertad regulada. El entrevistado n°. 12 hace sugerente estas afirmaciones:

Entonces digamos que hay cosas que no se hablan pero que se dicen todo el tiempo a través de chistes, pero siento que este es un ambiente de tensión y de miedo constante. Puede ser una condición de los ambientes de los trabajadores, hoy en día, que me pone en tensión cuando pienso en esa condición institucional: en el ambiente de los profesores que supuestamente formamos mentes críticas. Tenemos miedo. Cuando sientes que eres objeto de eso y en medio de todo, están jugando con tu

“«papa”», da miedo. En mi condición de madre cabeza de hogar, mi hijo universitario, no tengo otro apoyo económico, entonces dices: o es la revolución de las ideas o es quedarse sin sustento. A mí eso como persona me pone en una terrible contradicción, porque probablemente voy y la boto en mis clases diciéndole a mis estudiantes por lo menos ustedes no vayan a ser así, pero es una mentira discursiva y personal. No hay comunidad académica para poder discutir. Creo que la universidad de La Salle, está en un estado esquizofrénico. Porque siento que el discurso consignado es idealista, pero me acercaría políticamente a una universidad, si mejoran la participación, o sea, que tenga un ejercicio de responsabilidad social que debe tener un impacto social en la investigación. Que apueste por la paz de este país, por reconocer el tema del territorio y la paz, por ayudar en los procesos de innovación social. Considero que, aunque esto esté consignado en los documentos institucionales se contradicen cuando te acercas a ver el sistema de seguimiento y control porque todo lo vuelve operativo. El control y la poca condición crítica de lo que se hace es una contradicción que nos hace estar muertos del miedo, incluyéndome a mí (Comunicación personal, abril 28 de 2016).

Este suplicio que no castiga o este miedo que modula la productividad académica vía comunicación telemática de la productividad académica mantiene vinculado de por vida al docente al trabajo. Esto es la principal evidencia de la mejor y más profunda relación de poder sobre las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión porque es la cumbre de las técnicas de control noopolítico que sujetan al profesor en el intelecto de su producción invadiendo la intimidad de su alma en la cotidianidad de su vida. Y sin embargo, para toda estrategia administrativa emerge una táctica del débil que dimensiona una energía micro-política previo a un desenlace político inesperado, cuyas particularidades atraviesan la cultura institucional y su univocidad; un atravesar jerarquías o capacidad que configuran a la táctica como una política menor cuyo poder fluye a través de acciones posibles “pegándose” como pequeños dispositivos en un medio dado como instituido, logrando la creación en el centro de la política institucional y no una forma nueva de guerra.

## 4.2. Tácticas de la Acción Dominada

El término tácticas como se indicó en el marco teórico, se asume desde el pensamiento de Michel de Certeau (2007) y tiene como objetivos reconocer las «maneras de hacer» instituyentes de los docentes universitarios y analizar las condiciones de posibilidad de producción de subjetividades instituyentes en el escenario educativo analizado configurado por una serie de modulaciones sobre la productividad académica, diseñadas por el alma administrativa e implementadas por la gubernamentalidad NGP universitaria que como se ha reiterado a lo largo del texto: jerarquiza, cuadricula, divide y masifica vía evaluación docente provocando miedo noopolítico.

Esta mirada se realiza a partir del análisis de las entrevistas realizadas a veinte (20) docentes de la Universidad de La Salle, quienes han ejercido esta labor en la periodicidad objeto de este estudio, 1990/2015.

El análisis de las tácticas se realiza a través de la matriz inicial de las 20 entrevistas (Ver anexo 2); esta matriz permite entrar en contacto con la experiencia docente a través de los contenidos de las entrevistas que hicieron posible construir regularidades generadoras de tópicos e interpretarlas en relación el objeto de estudio: los modos de subjetivación del docente universitario.

Los hallazgos se sintetizan en once (11) tópicos, a saber: «el ser humano y la crítica», «el uso del tiempo/espacio cotidiano en el hacer universitario», «el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación, TIC en la cotidianidad del afuera universitario», «Los recuerdos docentes», «el uso del tiempo/espacio en actividades distintas al hacer universitario», «el uso del espacio universitario», «el uso del tiempo laboral en la Universidad de La Salle», «el uso del tiempo/espacio del profesor en la evaluación docente», «el uso de las TIC en el adentro de la Universidad de La Salle» y «la proyección espacio/temporal en la universidad de La Salle». Estos tópicos hacen posible distinguir en las entrevistas abiertas, procesos de subjetivación o invención de la singularidad. Estas conversaciones acotan en cierta medida la abundancia de mundos posibles que le preceden y desbordan el análisis cualitativo.

Para el análisis de los modos de subjetivación, siguiendo a de Certeau (2007) se hizo necesario una segunda matriz que permitiera divisar las trayectorias o movimientos tácticos del uso temporal del espacio universitario en las huellas del decir cotidianas en medio de las estrategias universitarias.

A continuación, se presenta el resultado del análisis cualitativo inicial (Ver anexo7) y modos de subjetivación docente universitaria (Ver Tabla 7) bajo los siguientes apartados.

#### *4.2.1 El Espíritu Docente en la Universidad de La Salle*

Las tácticas de la acción dominada se desean considerar como espíritu. Si se ha reconocido al «alma» con la visión de Lazzarato (2006, 2006a) como la capacidad superior o intelecto que se realiza en la memoria y *connatus* o vida con memoria que resulta convertida en un elemento constitutivo, dependiente y subyugado a la institucionalidad; cuyas características filosóficas desde Levinas la distinguen como esencia o «inmanencia del saber que da cuenta de una subjetividad reducida a un momento del concepto, del pensamiento o a la esencia absoluta» (Levinás, 1987, p. 62), entonces, el término «espíritu» se desea comprender como «el sí mismo que repudia las anexiones de la esencia» (1987, p. 51), el

*Quid pro quo*, sustitución, algo extraordinario que ni es engaño ni verdad; es una inteligibilidad previa a la significación [...] es la identidad de un cuerpo que se expone al otro, que se convierte en algo para el otro, la posibilidad misma de dar (1987, p. 126).

El espíritu docente es la imaginación radical de la vida en lo vivo. Imaginación que es la energía creadora que discrepa con lo que se produce como vivo instituido, para el caso, con la productividad académica pre-establecida como códigos unívocos que planifican la vida intelectual. Discrepancia o fluido inacabado que produce lo diferente del sujeto porque produce la existencia o capacidad de no acabarse o cerrarse al mundo instituido, porque se pre-siente extranjero de identidades pre-establecidas para él; en otras palabras, el espíritu docente en tanto imaginación radical es expresividad de la diferencia y del pensamiento menor que pasa desapercibido por ser obvio.

La expresividad del espíritu docente fluye como modos de subjetivación indistinguibles porque pasan desapercibidos en la institución; son poderosos por su capacidad de transitar en la cooptación, hacerse pasar por instituido y al mismo tiempo, auto producirse autónomo en su pensamiento menor, que, al opinar de lo instituido para institucionalizarse, se propone defender-se como diferente.

No tengo la capacidad de jugarle al temor por mi formación. Porque la relación mía con la autoridad siempre ha sido como muy vertical, o sea, de cumplir y de hacer lo que diga la autoridad. Trato de entregar lo más pronto posible para salir de eso. Entre más uno haga eso ya se estresa menos o también como reacción a la orden hacer lo contrario a lo inmediato, hacer ya cuando está el plazo próximo a vencerse. Y esas cosas no las comento. Por mi forma de ser, tiendo a introvertir todo y más bien tragármelo y no comentarlo. En mi quehacer docente, lo que más me apasiona es el conocimiento del área. Lo que menos me apasiona, sentirme como un piñón de un engranaje, que tiene que actuar de acuerdo como actúa todo el engranaje, o sea, que no se puede salir de lo que es el engranaje (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, abril 19 de 2016).

Contradictoria la comprensión del espíritu docente porque asume la identidad institucional bajo la anomalía del nomadismo instituyente o capacidad de recorrerla buscando permanecer en ella, sin establecerse. Un nomadismo o capacidad de ir de un lugar a otro es instituyente cuando combina la cooptación con la sensibilidad menor de permanecer para servir a partir de lo que mueve al docente universitario, sus clases o sus investigaciones. Los pasos que da, para caminar en la universidad van de su expresividad de dar a la proximidad con el otro y en este recorrido, el empleo se vuelve trabajo, el dinero en un premio bien logrado, las reglamentaciones y acuerdos en medios para alcanzar su fin máspreciado, la aventura de darse sin anticipación posible de lo que pudiera venir como determinación instituida.

Lo instituyente entonces quizás requiere ser comprendido como la dimensión de un ser humano que lucha por su auto-reconocimiento bajo formas sensibles que pueden ser pre-constitutivas de las subjetividades instituyentes progresistas o de resistencia radical

como las luchas reivindicatorias, los movimientos sociales, las revueltas sindicales, etc., que buscan el triunfo entre opuestos.

El espíritu docente es imaginación radical encarnado en la vida del académico que se manifiesta como la fuerza instituyente porque ni se opone al alma NGP ni a sus procesos de subjetivación instituida porque es inmaterial cognoscente diferente, esto es, invención no completa en una singularidad que muta sin dejarse captar, lo que quiere decir que ni es instituida ni configurada por una jerárquica estratégica, sino bifurcada en multitud. Esto alcanza a visualizar en el Entrevistado n°.8 (comunicación personal, 26 de abril de 2016), cuando afirma:

[...] podría darse las condiciones para que en 10 años mis expectativas de desarrollo y crecimiento profesional tengan lugar en esta institución o no. Sin buscar otros roles, sino como docente investigador, con capacidad de adaptación a los cambios institucionales, manteniendo la capacidad de participación para colaborar en lo que este a mi alcance junto a mis colegas.

La categoría espíritu se aplica a lo heterogéneo que puede comprenderse como «universalidad anónima» (Virno, 2003a, p. 80) o deseo no jerárquico, ni reproductivo, que el anterior entrevistado hace permear en su relato, en donde el alma administrativa NGP sólo alcanza a actuar sobre los anhelos más que sobre los deseos:

[...] parece que entre el anhelo y el deseo -que vengo confundiendo aplicadamente- se establecen diferencias decisivas. Parece que el anhelo tiene una configuración muy precisa; se anhela una imagen, o una escena ya integrada, ya compuesta. El deseo, en cambio, es muy indeterminado, se libera en tanto de las imágenes de lo anhelado (Lewkowicz, 2006, p. 193).

Estas afirmaciones teóricas resuenan en la práctica investigativa de un docente cuando dice:

[...] Para mí, la investigación como la siento, como la vivo, es como una tarea más, que antes de tanta condición institucional quería mucho. Sin embargo, el trabajo en equipo disminuye el poder de la obligación por investigar porque me permite visualizar los aportes distintos de mis compañeros y darme cuenta de los propios. Me rescata el querer a investigar, por las interacciones interdisciplinarias que he construido en los proyectos de investigación son una rebeldía que pre-siento sana para escapar al

activismo investigativo que pretende la universidad (Entrevistado n°. 9, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

Este espíritu es multitud. Sin embargo, una multitud que no suprime la individualidad en la vida de grupo porque su fuerza no se:

[...] atenúa o disminuye en los rasgos salientes del individuo singular, sino que, por el contrario, es el terreno de una individuación<sup>27</sup> nueva, más radical. Mientras participa en una experiencia colectiva, el sujeto, lejos de renunciar a sus rasgos más peculiares, tiene la ocasión de individuar, al menos en parte, aquella cuota de realidad preindividual que lleva siempre consigo (Virno, 2003a, p. 82).

Una visión que se halla en el contexto de la Universidad de La Salle, en la voz de otro docente, refiriéndose a su experiencia de apoyo institucional para la gestión de productos de investigación como lo es el recibir ayuda para viajar a dar una ponencia:

Uso lo que la universidad ha dado en llamar cursos intersemestrales para mejorar mis prácticas pedagógicas, pero también he hablado ante la vicerrectoría académica o ante el decano y los coordinadores sobre las preferencias que se tienen con algunos colegas a los que se les ayuda con presupuesto para salir a dar sus ponencias, pero a otros, como a mí, no se nos colabora. Eso no me quedo callada, y prefiero decirlo para que cambien (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

El espíritu que deja de ser alma, ha dejado de dormir, de soñar para ser efectuar lo posible. Es creación de la diferencia, por ello, no es verdad del ser, esto es, deja de «ser» esencia que recubre y recobra lo óptimo, la negatividad, la resistencia, la misma destrucción situándolos en un lugar ordenado bajo condiciones de captura (Lazzarato, 2006), aseveraciones teóricas que se hallan en la voz del Entrevistado n°.7 cuando relata:

---

<sup>27</sup> La individuación en Lazzarato (2006) es una nueva invención en el sentido de prolongar la singularidad en la vecindad de otras singularidades, en donde se vinculan momentáneamente para cooperar conservando su individualidad.

[...] creo que tengo una gran fortuna, en el sentido, de que me siento como muy pedagogo. No me siento sacrificado en la labor docente, me siento muy apasionado y cada vez que entro a un aula de clase y me encuentro con un muchacho [...] siento que me fortalece [...] (Comunicación personal, 22 de abril de 2016).

Cuando el alma empieza re-conocerse convertida en estrategia noopolítica, en esencia capturada, en máquina productiva y reproductiva, emerge el espíritu que es significación, en Lazzarato (2006) como la «capacidad de abrir el espacio-tiempo de la invención» (p. 128) o cooperación entre cerebros. Una cooperación que parte como multitud siempre en relación con la singularidad, por ejemplo:

En este momento también estoy con otras personas tratando de hacer una reflexión fuerte entorno a la importancia de una red académica entonces en algunas oportunidades también le dedico ese tiempo a esa idea, a esa consolidación de ese proyecto (Entrevistado n°. 7, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

La experiencia de cooperación de cerebros celebrada por otro entrevistado se lee así:

Si el profesor logra organizarse, y es estratégico se puede y se hace un buen grupo de trabajo. Por ejemplo, trabajo con Yamith Fandiño y con César Arenas (...) ambos tenemos clases de lengua, trabajo de grado, casi las mismas asignaciones, él en el área de inglés, yo en el área de francés y nuestro trabajo de investigación. Él se dedica a ciertas cosas y yo hago otras que es trabajo de los dos. Por ejemplo, tenemos que hacer unos talleres para los grupos de trabajo de grado, entonces, me encargo de hacer los talleres para los grupos de él y para mis grupos, y él adelanta lo que haya que hacer en investigación. Propusimos durante los primeros años, tres diplomados, todos pasaron, pero jamás recibimos retroalimentación y el aval para hacerlo (...) Hicimos los dos eventos nacionales de lenguas.

Tuvimos asignación por parte del director del programa y de parte del decano para hacer esa gestión. Este año venía el tercero, pero no hubo posibilidad, nos asignaron pocas horas y fuimos conscientes que, con esa nueva asignación, no podíamos realizar ningún evento. de gestión docente tengo: seminario docente, que es entregar unos productos cada quince días, dependiendo el director del momento o el

trabajo que nunca se tiene en cuenta para nada, pero igual se hace, hay que hacerlo (Entrevistada n°. 6, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

El espíritu en tanto significación «no es un saber sobre el ser ni tampoco ningún otro tipo de acceso a la esencia» (Levinás, 1987, p. 127) sino proceso de significación liminal y múltiple porque aparece y desaparece entre lo instituido y lo instituyente, porque esto último es «lo-presente, invisible, separado (o santo) y, por ello, no origen, an-árquico [...] [que penetra la intimidad invistiéndola] [...] para-con-el-otro-a-mi-pesar» (Levinás, 1987, pp. 55-56); para de Certeau (2007) es la «operación que extrae los procedimientos ópticos y panópticos que progresivamente pululan» (p. 55) a partir de la ausencia de poder, sólo «por la pertinencia que da al tiempo [...] en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio» (2007, p. 45). Un espíritu significación de su propio devenir:

Ahora bien, cuando salgo de la universidad, generalmente, le voy dando vueltas, en el camino a la casa, de lo que acabó de conversar con los muchachos, con las niñas en relación a su problema de investigación. Está uno maceándole a eso como unos veinte minutos, que es lo que me demoro en llegar a la casa; eventualmente se hace una llamada a la casa o me llaman. O a alguien le entra una llamada entonces uno se dispersa digamos como un poquito, pero generalmente estoy siempre en función de lo que se trabaja. Hemos comentado con otros colegas, como estamos siempre en función del trabajo. Por ejemplo, un sábado, se sale a caminar por el centro y entonces se ve una vitrina de libros, entra en la librería y relaciona los libros con los temas de la universidad, lo que uno enseña o investiga. Inclusive se seleccionan libros que ni siquiera son para el uso inmediato, libros del deseo, de lo que a uno vitalmente siente que le puede aportar. Acostumbro, por ejemplo, a con la familia, salir los sábados en la noche a cine o eventualmente los domingos, y la película se está conectando con alguna de las temáticas o de lo que está trabajando (...) La investigación se hace, a veces, individual o en el grupo de investigación. Para esto último, hay que cuadrar las reuniones o en las mañanas o los sábados para poder establecer como los avances, o en la división de las tareas dentro de la investigación, por ejemplo, que son las entrevistas o ese tipo de cosas (Entrevistado n°. 7, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

El proceso de subjetivación emerge en el espíritu como proceso de significación incesante de transferencias de un género narrativo a otro y metaforizaciones astutas creadoras de «despliegues laberínticos de frases» (de Certeau, 2007, p. 63); la voz de un docente lo ejemplifica cuando dice:

Creo que cada docente tiene cierto estilo que de una u otra manera lo hace particular y para los estudiantes particular. Diría que, en los últimos años, he tratado de hacer una transición más hacia facilitar procesos que contribuyan a la construcción del conocimiento y por eso he cambiado un poco las dinámicas de clase, mucho más al trabajo de grupo, a las actividades en las cuales los estudiantes están continuamente haciendo cosas, y un poco relegarme a dar tanta explicación en la cual evito estar largos periodos de tiempo explicando cosas. He reducido muchísimo esos tiempos, no sé si será característica particular que los estudiantes puedan percibir. Enseño en este momento, didáctica en inglés, trabajo de grado y una materia de inglés en sexto semestre. Cuando queda algo de tiempo hacemos alguna cosa por ahí, se hace el intento. Es muy difícil decir cuánto tiempo porque en medio de la carga académica, preparación de clases, evaluaciones; bueno toda la dinámica propia de la enseñanza, a veces no hay tiempo para decir le dedico una o dos horas, entonces, como que uno la va realizando en el intermedio, digámoslo, así de la vida diaria, pero diría que una hora, tal vez, o dos horas, depende de los días (...) (Entrevistada n.º. 8, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

La significación o capacidad de imaginar-se formas de hacer-se posible en medio de las reglamentaciones, etc., es el proceso de la subjetivación porque agencia -la significación- una actitud activa frente al mundo. Dicha disposición de significar parte de uno hacia varios o multitud configurada por los lugares comunes de la mente, de las facultades lingüístico-comunicativas comunes a la especie humana (Virno, 2003, p. 42) se re-crea en el juego de lo singular/esparcido y lo homogéneo/coordinado; además, en lo incompleto y posible porque al hacer dice «acciones que significan» (de Certeau, 2007, p. 90) trayectorias de operaciones ajustadas a las circunstancias y al público en el que se mueve; es no sujeto colectivo o universal (Lazzarato, 2006) porque coopera dejando de estar en un cuerpo sin órganos; por ejemplo:

Y algunas veces, hay tiempo para reunirnos con el grupo de investigadores. En este momento estamos comenzando un proyecto, eso depende también del proyecto de investigación que se esté haciendo. Nos reunimos una hora a la semana, el miércoles nada más, para organizar básicamente las tareas y evaluar un poco lo que hay que realizar y lo que se ha llevado a cabo (Entrevistada n°. 8, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

Se teje un acontecimiento entre la singularidad y lo público, significando en actos cocreadores lo posible o efectuación de mundos diferentes en el que el devenir del espíritu docente se dona en lo posible de hacer y de decir. La espiritualidad de un docente o sensibilidad de dar más allá de lo planificado en un syllabus, a partir de su propia vivencia profesional hace resonar lo anotado, así:

Estoy normalmente a las 7:00 a.m., traigo esa costumbre de madrugar como un hábito familiar. Estoy a cargo de agro-empresarial y de agro-exportación. Tengo que ver con los docentes, los estudiantes, además de coordinar las actividades académicas; mirar que el desarrollo de esas clases y los estudiantes esté en un desarrollo normal, sin inconvenientes. Aparte de lo que tengo que hacer en investigación o en la parte del Comité de programa. Yo salgo de aquí de la universidad a la hora oficial que es a las cuatro de la tarde, pero a veces me voy a las cuatro y media o cinco de la tarde. Pero si hay comités a veces salgo a las seis de la tarde (...) De docencia tengo veinte horas de clase. mí fuerte es el tema de mercadeo que es en que trabajé y tuve empresas. Trabajé con compañías entonces conozco el tema empresarial en diferentes ámbitos. Y desde esta experiencia inicio por tratar de contextualizar a los estudiantes en el tema macro. Trato de socializar el cómo es que funciona todo este mundo de la economía a nivel global, que ellos lean artículos o les llevo artículos de actualidad, del comportamiento del dólar, de los mercados, del mercado global, de las decisiones de los países desarrollados y luego entrar en el tema específico de la clase. Hago investigación en el tema de las Agro-cadenas. Antes hacía investigación en otros temas relacionados con el tema de la Administración. Tengo doscientas sesenta pero no las puedo ejecutar. No las puedo ejecutar por dos razones: primera porque tengo un semillero con los chicos y hacemos un trabajo conjunto para alimentar la investigación que se limita a un tiempo corto y únase a esto, el tiempo que yo quisiera destinar a desplazarme a las zonas para

hablar con los productores y hacer el trabajo de campo (...) De la universidad salgo normalmente a las cuatro de la tarde. A veces no salimos a las cuatro de la tarde sino a las seis. Nuestra jornada normal debe ser de siete a cuatro horas, pero, por ejemplo, a veces tenemos reuniones que se extienden mucho más allá de las cuatro de la tarde o atendiendo a algún chico de los de trabajo de grado (Entrevistado n°. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

El espíritu es en sí mismo cuerpo/espíritu antropotécnico creador:

[...] de un sistema de prácticas simbólicas, o bien psico-inmunológicas, con cuya ayuda los hombres logran, desde tiempos inmemoriales, sobrellevar más o menos bien su vulnerabilidad ante el destino, incluida la mortalidad, a base de antelaciones imaginarias y del uso de una serie de «armas mentales» que hacen posible el acontecimiento» (Sloterdijk, 2012, p. 24).

En la comunicación del entrevistado n°. 14 se encuentran como posibles herramientas prácticas que usa en la serie continua de las cargas que le condicionan diariamente, como el acto de madrugar para estar en el aula antes que sus propios estudiantes, el estar pendiente de la armonía entre docentes y estudiantes, el prolongar el tiempo un poco más allá de la hora de salida, el actualizarse en los contenidos de su disciplina, entre otras, logrando responder a su entorno porque actúan como técnicas de gobierno de sí como estrategias de autocooperación.

La puntualidad, y los ejercicios de la docencia y la investigación en otra docente entrevistada se envisten de la inmunología de Sloterdijk (2012) como sigue:

[...] Soy abogada y como profesora en pregrado no he trabajado en facultad de derecho. He trabajado en la facultad de derecho en posgrado y eso me ha parecido un ejercicio muy interesante porque considero que es una de las primeras cosas que se debe tener claro. En el caso concreto del programa, se forman administradores de empresas agropecuarias, y lo que se enseña son herramientas jurídico-legales para empresarios. Eso me pareció un ejercicio muy interesante porque didácticamente es lo que permite recurrir a otras cosas distintas con las cuales lo formaron a uno. No los

puedo formar como me formaron a mí por muchas cosas: porque somos de disciplinas distintas, entonces eso me permite hacer ciertas cosas que cuando uno está en una facultad de derecho no hace, por ejemplo, aquí con los administradores, se tiene que ser más práctico (...) Una cosa es que te digan «investiga» y que uno tenga las capacidades y le guste y otra cosa es que le digan «le toca investigar» (Entrevistada n°. 15, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

La capacidad antropotécnica del espíritu docente en esta entrevistada permite visualizar como «hace emerger lo que existe sólo virtualmente en la cooperación entre cerebros, a través de actos de resistencia y de creación» (Lazzarato, 2006, p. 140); de resistencia porque entroniza la opinión crítica frente a la imposición de investigar y de creación al hacerse posible como docente siendo abogada. Agenciamientos antropotécnicos que alientan un «cuerpo animado encarnado» (Levinas, 1987, p. 128) como el de la docente.

Igualmente se alcanza a avizorar en la entrevistada 15, lo expuesta que se encuentra hacia el otro, significa, que se dispone, esto es, se siente «para-el-otro» (1987, p. 129); lo que permite afirmar que ni su cuerpo ni su espíritu se halla en *estado de coma* porque responde de forma cooperante con los movimientos intencionados de su tiempo y espacio, significándolos desde «la habilidad del decir [...] de las astucias de la historia vivida a las de la historia contada» (de Certeau, 2007, p. 89). Tal pericia antropotécnica se entrevé también en la siguiente docente:

Uno elige donde se es más fuerte. Yo ingrese con el plan anterior donde la calificación era un poco más fuerte y un poco más rígida en el tema de investigación. Entonces había que destinar por lo menos 15 horas a la semana para investigación. Y el resto a la docencia, pero yo en docencia tenía 19 horas. No hago extensión. hasta donde recuerdo en el contrato decía 48 horas. Y nada de extensión, nada de investigación ni de docencia. Pedí eso una vez me ofrecieron el cargo, que, en principio, dije no, porque no podía ejercer la docencia y luego acepte el encargo como directiva al permitirme enseñar (...) el trabajo inicia va de las 7:00 a.m. a 4:00 p (...) procuro potencializar y hacer todas las actividades del trabajo en el tiempo de trabajo claro algunas se extienden a veces quizá hasta las 7:00 p.m., pero si es regla para mí

que después de las 8:00 p.m. no esté haciendo absolutamente nada laboral. Sobre la investigación, lo bonito es que uno pueda resolver un problema real. Básicamente todas las investigaciones que hasta la fecha pude plantear eran para resolver un problema o ganadero del productor directo o una enfermedad (...) (Entrevistada n°. 16, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

El espíritu es «dualidad no unificable del alma y del cuerpo, del cuerpo que se invierte en para el otro a través de la animación» (p. 130). Una otra ontología de la posibilidad o sujeto potencia o posibilidad de novedad o de la diferencia imprevisible, impredecible y arriesgada, que ha venido actuando y padeciendo como un objeto o sobre otros sujetos, que cooptado se construye o como lo afirma Levinas (1987):

Subjetivación, una excepción, un no lugar más acá de la negatividad que siempre es recuperable especulativamente, un al margen del absoluto que ya no se dice en términos de ser. Tampoco se dice en términos de ente, sobre el cual pesaría aún la sospecha de modular el ser y renovar de este modo la ruptura marcada por la hipóstasis. El sujeto resiste a esta ontologización ya desde el momento en que es pensado como Decir (p. 63).

El espíritu en tanto ontología de la posibilidad que confronta la positividad renovándose en su decir que es, se halla en el siguiente fragmento de entrevista:

Mi clase tiene que ver con mucha historia porque, sin pecar de modesto, soy uno de los parasitólogos de mayor trayectoria en el país, pero, no tenía muy buenos fundamentos de didáctica y de docencia, esto lo he adquirido aquí en la universidad de La Salle; afortunadamente la universidad dicta los cursos intersemestrales, y para mí, esos cursos son muy valiosos, primero porque permiten juntarse con docentes de otras facultades y, lo más importante, brindan fundamentación. Como ya dije, manejé una red y cuando estaba en CORPOICA, fui el editor y encargado del tema de garrapatas y enfermedades transmitidas por garrapatas, entonces tengo alguna cercanía con las herramientas virtuales. En este momento, he venido tratando de explorar el Moodle en los cursos que ofrece la universidad para implementarlo en mis clases (...) (Entrevistado n°. 17, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

En síntesis, el entrevistado n°. 17, se permite confrontar-se con los límites didácticos y sus potencias disciplinares. Su ser limitado le convierte en posibilidad que se mueve didácticamente usando la formación institucionalizada como agenciamiento que le configura de un sujeto anónimo, a otro, mutado desde sus fuerzas liminales o de borde. Su ontología de la posibilidad es en tanto se vuelca autorreferente porque usa lo simbólico instituido -la formación docente universitaria- como herramienta para inmunizarse y cooperar y provocarse potente desde su saber especializado, en términos de un darse a otro ser que, como él, se anima a ser singular.

También puede distinguirse un sujeto «Uno-para-el-otro, de la substitución por el Mismo Otro» (Levinas, 1987, p. 72) que se expresa «como potencia de cocreación y de correalización que se afirma [...] como capacidad de creación» (Lazzarato, 2006, p. 124). Quizás el siguiente fragmento permita divisar esa capacidad de la cooperación entre cerebros que es cocreación en la que el docente entrevistado permite involucrar su experiencia y conocimiento profesional y disciplinar en los procesos formativos:

En mis clases cuento a los estudiantes las experiencias mías, a lo que se van a enfrentar. Me ubico en el ICA, entonces les narro las problemáticas sanitarias que hay en el país, las exigencias de un productor. La universidad cae en un error, de traer doctores y pos-doctores pero no tienen la experiencia en la vida, entonces, puede llegar un muchacho con veintisiete (27) años de vida y con un posdoctorado, pero créame, que no aterriza en la realidad de lo que necesita el país, entonces esa «doctoritis» tienen que evaluarla con cuidado. Yo les enseño con casos, por ejemplo, hace un año llegó una enfermedad de cerdos que produce altas mortalidades en la cría, o sea en los lechones pequeñitos. Les narre lo siguiente: «llegó a una finca un productor donde tiene quinientas cerdas y de las estas, setecientos son lechones, de los cuales, quinientos o seiscientos o más se han muerto», eso tiene repercusiones, les digo: «¿cuánto cree que pierde un productor, si un lechón vale, recién nacido, \$70.000 pesos» (Entrevistado n°. 20, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Un sujeto multitud, productor de «su pequeña invención consciente e inconsciente» (Lazzarato, 2006, p. 128) que remite a la explicación de lo instituyente del mundo y de sí, «que se convierte en algo para el otro, la posibilidad misma de dar» (Levinas, 1987, p 126),

este *quid pro quo* se distingue en un fragmento de la entrevista a un docente en su investigación como dar soluciones a la sociedad que, junto a su docencia, imprime el sentido de aporte social, en la posibilidad de dar:

Creo que lo que más me convoca es la investigación, que es la oportunidad que tengo realmente de procurar resolver situaciones puntuales de la sociedad y del momento histórico que estoy viviendo y que me corresponde a mí procurar entender, comprender o intentar transformar. A veces eso sucede en la docencia, pero en la investigación soy yo y mi compromiso por entender cosas que me convocan y que con eso poder hacer algún aporte (Entrevistado n.º 9, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

El espíritu es un ejercer-se en el arte de decir «en suma, un arte de hacer pasadas con historias ficticias [...] que es un arte de pensar y hacer» (de Certeau, 2007, p. 89) que como ya se advertía es el arte de la narración por medio del cual finge ser su otro o una práctica de las maneras de contar que es la acción que significa y traza formalidades y buenas pasadas en el lugar del dominio estratégico.

A partir de estos presupuestos se reconocen modos de subjetivación en las maneras de hacer docencia, investigación y extensión, que se presentan bajo los enunciados «la cooperación entre espíritus» o lo que equivale a «una nueva invención, una nueva individuación y no un simple reconocimiento o simple develamiento de la nueva naturaleza de la cooperación» (Lazzarato, 2006, p. 141) que se crea en el insólito espacio de la narración cotidiana, de la:

“[...] «charla infundada [...] de carácter lúbil y a veces vacío de la interacción cotidiana. [y] Sin embargo, la misma falta de fundamento permite en todo momento la invención y la experimentación de nuevos discursos [...] ofrece [...] modulaciones insólitas y articulaciones imprevistas [a las modulaciones no políticas del trabajo intelectual]» (Virno, 2003b, p. 37-38).

#### 4.2.2. *Las artes de decir. La sensibilidad del espíritu*

Se reconocen dos contextos singulares y microfísicos<sup>28</sup> y en ellos, usos espacio temporales del hacer del docente universitario que se tejen a partir de las artes de decir que significan «uno-en-lugar-del-otro (substitución) [...] o soplo del espíritu expirando sin inspirar» (Levinas, 1987, p. 59); una sensibilidad que se comprende por el desinterés y la gratitud o como lo dice Levinas (1987) la extrema posibilidad del espíritu o «responsabilidad para con el Otro» (p. 60).

El primer lugar microfísico se pretende denominar «El afuera» con una espacialidad multiforme, esto es, distinguida por sus diversas formas de hacerse posible, en la casa y dentro de ella, en la cocina, en la sala y la habitación de estudio, como espacios concretos que representan para el docente universitario, los lugares de relación, la mayor de las veces, auto condicionados por una disposición personal de «no traer trabajo a la casa» (Entrevistados n.º.8, n.º.11, n.º.12), que crea una decisión personal, desenvuelta entre las urgencias de entregar «justo a tiempo» los trabajos: informes de investigación, escrituras entrecortadas de un posible artículo por publicar, búsqueda de materiales digitales para clases, llamadas telefónicas para hallar pares evaluadores de artículos, revisión de e-mail personales e institucionales, lecturas de trabajos, etc. En este desenvolvimiento entre urgencias, vive y con-vive junto a las estrategias del alma administrativa NGP, «el sujeto que es este cruce permanente entre elementos pre individuales y aspectos individuados [...] el sujeto es un campo de batallas» (Virno, 2003a, p. 80) tejido por sí mismo, sin pretensiones foráneas, como lo procura el siguiente profesor:

Generalmente la levantada es sobre las cinco de la mañana y luego, tengo que ir a preparar el tinto, el café; creo que la primera tarea es poner la cafetera, hacer el tinto. Hay veces, el baño va inmediatamente o hay veces va a más largo de la mañana. Y escucho Caracol noticias. una de esas cosas ineludibles de la mañana, entre cinco y siete o cinco y ocho de la mañana es el trabajo personal académico, que tiene que ver con lectura y preparar clases, esto es, leer documentos. Hay ocasiones en que es lectura de cosas de los estudiantes; digamos que entre cinco y siete cinco y ocho, siempre es

---

<sup>28</sup> El micropoder alude a todas las relaciones y prácticas entre individuos que definen tipos de subjetividad cotidiana, formas de saber a través de las cuales se ejerce poder diariamente.

trabajo académico. Ese trabajo académico, lo acompaño de pronto, abriendo el computador personal o el portátil. Eso digamos es una práctica. De lunes a sábado y entre semana; más o menos, entre cinco y siete u ocho desarrollo mi trabajo académico; luego me organizo, desayuno y algunas ocasiones me ocupo de sacar al perro a hacer sus necesidades, entonces voy, doy la vuelta y desayuno, me organizo y salgo para la Universidad (...) también reviso el correo si hay asuntos pendientes, que tenga que responder o que esté esperando algún documento, pero generalmente, no lo hago, porque no quiero enrollarme con demandas de la gestión de la academia y si no necesito enviar, no me meto al e-mail. Pero si estoy esperando un documento, que es “«impajaritable”» para lo que tenga que camellar en la mañana, pues, me meto al correo. Generalmente llego a la casa entre ocho y nueve de la noche. Llego, y además de saludar a mi mamá y mi sobrino, saludo a Simón, mi perro. Descargo la maleta, pregunto cómo les fue, cuento algunas cosas, me voy a cambiar. Digamos eso, es una cosa mecánica: me cambio la ropa y me coloco ropa más informal. Pijama o una sudadera, pantaloneta o bermuda. Me siento libre. Salgo a hablar con la familia generalmente, entre ocho o nueve y diez de la noche es un espacio para la casa. Aparecen cuando comento anécdotas o sucesos de la universidad, mas no discusiones teóricas (Entrevistado n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

En el entrecruce de las urgencias habituales, de Certeau (2007) permite hacer reconocible una composición mesurada de este espacio habitual del docente; mesurada porque quien la elige, la sortea, la decide y la hace son las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión producidas por la intervención de la memoria de los gustos, los deseos, las inquietudes personales que actúan como «tecnologías del poder» cotidianas, modificando el lugar en donde se realizan estas acciones universitarias para hacer posible o no, el accionar laboral universitario. Siguiendo con el docente del fragmento anterior, permite avizorar la intervención de la memoria de los deseos que compone la habitualidad de las maneras de hacer en el afuera de la universidad:

Se acuestan sobre las diez de la noche, entonces, yo de diez a doce me pongo a trabajar. Y cuando digo que llego a mi casa a las ocho, quiero decir, que he estado trabajando desde que salí de mi casa, hasta eso es un supuesto, no más. La jornada laboral generalmente para mí termina entre cuatro y cinco de la tarde ocasionalmente

va hasta las seis. Entre seis y ocho o seis y nueve o seis y siete hago otro tipo de cosas; entonces muchas veces voy a cine, voy con los amigos a tomar café. Nos encontramos para echar carreta, vamos a tomar chocolate o vamos a ver una película o sencillamente es un tiempo «perdido» para mí, inclusive ni siquiera para la familia. Sí, tengo espacios informales para compartir sobre todo antes y después de iniciar clases. Como que no soy muy dado a los espacios sociales dentro de la universidad. Porque siento que hay veces que no me hayo en este ambiente de la universidad. Pero si hay espacios; por ejemplo, en la terracita que tenemos allá en Trabajo Social. Allí vamos a tertuliar y a mirar la ciudad y la Universidad; ese es un espacio, también, muchas veces, nos vamos a desayunar aquí abajo a Valdivia, dos o tres profesores y, también, el almuerzo es un espacio para echar carreta, pero aquí, dentro de las cafeterías de la Universidad no. Práctico deporte no dentro de la universidad, pero sí fuera de ella. Estoy saliendo a trotar dos o tres días a la semana y hago ejercicios. En las mañanas, sobre todo sábados y domingos, y a veces, entre semana, uno o dos días; dependiendo lo que haya por hacer, pero es una práctica que retomé a penas este año, o sea, después de cuarenta años y ha sido muy bacano (Entrevistado n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

En palabras del autor francés, la medida coordinada por «tácticas ilegibles pero estables al punto de constituir regulaciones cotidianas y creaciones subrepticias que esconden solamente los dispositivos y los discursos, de la organización observadora» (de Certeau, 2007, p. 108). El entrevistado 3 deja ver: «Se dan sugerencias, si las piden. O impresiones u opiniones, pero si el director, toma la decisión y uno no está de acuerdo, de todas maneras, eso se habla afuera con los compañeros» (Comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Podría pensarse, en una especie de curvatura cotidiana o desviación de la linealidad espacial y temporal de lo institucional hecha en la espacialidad del afuera instituyente. En otras palabras, las formas de gestión de la docencia, de la investigación y la extensión pasan por la memoria habilidosa del docente universitario que re-conociendo «los procedimientos ópticos y panópticos que progresivamente pululan» (de Certeau, 2007, p. 55) y a través de la práctica de su saber-hacer introduce, combina y produce acciones inadvertidas al juego

estratégico de la institucionalidad y crea formas de aprovechar el espacio y el tiempo instituido, recuperándolo en otros quehaceres que intersectan la multiplicación de la productividad académica, unos tiempos inmediatos o prolongados para responder a las demandas instituidas. El sujeto batalla, cabalga en la utilidad de la producción, se autoabastece de sus propias observaciones sobre el lugar del dominio para permear sus haceres de las astucias que re-lee, una vez re-conoce las exigencias del alma administrativa NGP. Veamos lo que al respecto menciona el entrevistado 2.

Hay que tener la cabeza dispuesta a ser útil y buscar la utilidad de lo que se escribe, entonces esa ponencia nacional cómo transformarla en internacional y cómo transformarla en un artículo de Scopus o cómo transformar ese artículo en Dialnet o cómo transformar en un libro. Se vuelve el desarrollo investigativo de forma logística, es más logístico y pragmático y en la medida en que se va diseñando y se vaya aceptando, pues se va graduando los ritmos (Comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Y otra espacialidad tildada como «El adentro» generado en las instalaciones arquitectónicas de la Universidad de La Salle, en lugares como el cubículo que otros docentes denominan oficina pero que resulta siendo lo mismo, y en donde fluyen diferentes percepciones sobre el lugar que oscilan entre un confort y una imposición estética, por ejemplo, «[...] parece es un espacio de esos tayloristas, de producción en masa y en serie. Me parece que es un espacio que expulsa al profesor, en el que ahora no permiten colocar un afiche, ni un cuadro, no permiten colocar nada» (Entrevistado 13) o el aula de clase que se describe más por lo que se hace que por su formación física, en el ejercicio de la docencia:

[...] en el aula me parece más importante que los contenidos, crear un ambiente agradable. Y los alumnos saben, desde el primer día, que si uno, no disfruta el aprender, no se aprende. Si uno no disfruta, lo que está haciendo, no la va a aprender, y menos en inglés. Y más teniendo alumnos en la noche. Quien les va a llevar un ejercicio de gramática, no, tienen que hacer algo muy agradable, disfrutarlo sino no van a aprender y va a ser un ladrillo estudiar» (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 28 de abril de 2016);

O sitios como las cafeterías o el espacio arrendado por la universidad a OMA:

Llego al cubículo y luego voy a las aulas o sino a la oficina de la dirección del programa, voy a almorzar a la cafetería de la universidad y me tomo un tinto en OMA en compañía de profesores de varias facultades, y así todos los días» (Entrevistado n° 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

El espacio universitario está configurado por lugares de trabajo, en éstos últimos, «cunden las técnicas culturales que disfrazan la reproducción económica bajo cubiertas ficticias de sorpresa (el acontecimiento), de verdad (información) o de comunicación (animación)» (de Certeau, 2007, p. 35) en el que los docentes de las facultades de ciencias económicas y de ciencias de la educación usan el nombre de una de las cafeterías de la universidad, OMA para denominarla de forma jocosa y con doble sentido: «la oficina de mejoramiento académico» (Entrevistado n°. 1, n°. 11 y n°. 12, comunicación personal). Una especie de aliteración que trata en el lugar de la improvisación de la opinión escamotear «los mejoramientos» que la institucionalidad instala como verdades de calidad. Un juego de movilidad de la memoria que altera de forma espontánea las decisiones sobre las «maneras de hacer» investigación, docencia y extensión y en donde se produce un acto enunciativo como modo de subjetivación o forma de ser del investigar, del enseñar.

La aliteración se distingue como cocreación de posibles y efectuación visible de maneras de utilizar el orden imperante en el lugar de la producción monolingüe instituida que no acaba -nunca- la pluralidad y la creatividad de los actos de habla, últimos que poseen «usos, se trata precisamente de reconocer acciones que tienen su formalidad y su inventividad propias y que organizan en sordina el trabajo de hormiga de consumo» (de Certeau, 2007, p. 36) que son unas prácticas de enunciación que al decir de Foucault (2009) «provocan modos de existencia virtuales para sujetos posibles» (p. 20), o modos de subjetivación.

En cuanto a la temporalidad, igualmente, se reconocen dos formas, el afuera y el adentro, de asumirse en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. La una, dada en «el afuera» de la espacialidad universitaria, como el no lugar arquitectónico

concreto, presencial, del no hacer docencia, investigación y extensión: «Cuando llego por la noche, interactúo con mi señora, pero fuera de eso más bien poco. lo que hacemos ya la mayoría de la gente, ver televisión» (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016) o: «Lo único que hago es ver televisión. Entre semana no hago nada lúdico. Los sábados siempre los tomo para mí, o sea, ese es el día hago nada» (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016). Dos entrevistados que avizoran un modo de subjetivación denominado «Enigma del consumidor-esfinge. Sus fabricaciones se diseminan en la cuadrícula de la producción televisiva, urbanística y comercial» (de Certeau, 2007, p. 37), se advierte que es una subjetivación menos invisible porque las redes del medio les capturan por ser más totalizadoras y estos, los sujetos cruce, son más obedientes, parecen simples espectadores, meros receptores pero en realidad y desde de Certeau (2007) allí vive el sujeto consumidor-esfinge que crea su subjetivación desde el capricho de sus deseos de consumo masificador, desmorona la intensidad de la actividad diaria en otro consumo pero éste último es el capricho de sus propias ocasiones, de sus caserías furtivas, obvias y desapercibidas por la linealidad temporal del consumo capitalista. Un modo de subjetivación esfinge que esconde, hace invisible, en los códigos del consumo el arte de utilizar lo que le impone el consumo para habitar el lugar sin lugar, es decir, su clandestinidad solapada para dar a otro (su esposa, sus hijos, sus gustos) e igualmente el entrevistado n°. 12) cuando narra lo que sigue:

Quando salgo de la universidad me encuentro con mis amigos que tienen relación con la academia porque es el mundo donde más he estado, pero ellos tienen una particularidad, es que a todos les gusta el arte, o son músicos o pintan, pueden ser académicos, pueden ser profesores, pero tienen hobbies en el mundo de la artístico, entonces ahí nos encontramos mucho, dependiendo de lo que cada uno hace. A veces coincide entre nosotros que terminamos a las 7:00 p.m., es decir, ni las noches, ni los fines de semana son lugares de trabajo de la universidad (Comunicación personal, 28 de abril de 2016).

En esta temporalidad, el uso que el docente universitario da a su tiempo cotidiano, *kairos* en de Certeau (2007), se mece a los ritmos inesperados de su actividad doméstico/familiar, y breves encuentros, con tareas universitarias, tal y como cuenta el

entrevistado 19: «Hay días que tengo muchos *quizzes* por corregir o cosas para preparar y me quedo hasta las 5:00 p.m. o 6:00 p.m.» (Comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Resulta clave enunciar la inserción de actividades universitarias en el tiempo cotidiano:

[...] a las cuatro y media de la mañana, y a veces, el momento más productivo se hace en la casa, al lado del computador. Allí hago lo que alcance a producir en esa media hora antes de subirme al transporte público para venir a la Sede Norte (Entrevistado n°. 17, comunicación personal, 3 de mayo de 2016).

El uso del tiempo cotidiano no depende ni de la cantidad de años que ha transitado un docente universitario como tal, sino de los autocondicionamientos de entrega «justo a tiempo» de actividades que no alcanzan a realizarse en el adentro universitario, por «falta de tiempo»: «Es muy difícil decir cuánto tiempo porque en medio de la carga académica, preparación de clases, evaluaciones; bueno toda la dinámica propia de la enseñanza, [cuando] a veces no hay tiempo para decir le dedico una o dos horas (...)» (Entrevistado n°. 8, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

En el enunciado de «falta de tiempo», que es reiterativo en la mayoría de los docentes, se puede reconocer, un virtual o simulador expresivo capaz de construir una realidad agotada de tiempo o forma aparente de presión menor sobre las condiciones institucionales para hacer percibir límites temporales que obstaculizan el deseo de cumplir justo a tiempo; en otras palabras, un virtual porque crea una atmósfera instituyente de «ganar tiempo» alterando el espacio institucional con todo y decisiones.

Virtual en el sentido de que no es algo aparente, inexistente, sino emulación o imitación de los condiciones de presión que estimula el tiempo institucional; cuyos condicionamientos son apropiados y manejados por el docente para presionar con los mismos condicionamientos temporales, pero esta vez invertidos a un tiempo creado como realidad simulada, se repite, para ganar tiempo y provocar la extensión del presente.

El virtual convierte la imposibilidad del cumplimiento justo a tiempo en un tiempo diferente de producción demostrando, junto a la simulación, una entropía funcional de la organización universitaria y atención sobre la falta de consideración por el sinnúmero de

actividades que se deben hacer y, formula inmediatamente una relación temporal con la institucionalidad, que busca abrir eco para resonar como alteración porque convoca públicamente a señalar y especificar el modo de acción institucional, como un demostrativo que condiciona todo «el tiempo» productivo en acciones improductivas o en aquellas consideradas valiosas por quienes «quitan tiempo» planificándolas.

Se distingue así un modo de subjetivación deslinde porque crea un espacio de operaciones a partir de los límites instituidos para definir lugares posibles. Usa el límite impuesto desde la ambivalencia, esto en de Certeau (2007) se comprende como «el hacer lo contrario de lo que dice el límite. Deja el sitio al extraño que aquél tiene la apariencia de poner fuera [...] sigue más bien variaciones de encuentros entre programas. Los deslindes son límites transportables y transportes de límites, metáforas (*methaphorai*) también» (p. 141). Al respecto el entrevistado n°. 2 indica:

En los últimos años, cinco o seis años, mis preparaciones de clase son a partir de las investigaciones, es decir, las investigaciones están orientadas a la preparación de clases, eso me permite no hacer un doble trabajo, por un lado, preparar y por el otro investigar, sino que a partir de las investigaciones se van desarrollando las clases e incluso, dentro de ese desarrollo de clases, se usan documentos, artículos que he escrito y los trabajamos en clase, como parte de ese proceso investigativo. Todo eso está de forma sistémica, articulado al proceso de la gestión docente, de la gestión investigativa, de la administrativa e incluso de la extensiva, de la propia universidad, y no solamente esta universidad sino de diferentes universidades. Con sus respectivos acentos ¿por qué se responde eso? porque los tiempos actuales, de la práctica docente es integral, o sea, que hay que apuntarles a todas las dimensiones, a la investigación, a la extensión, a la gestión, no como de pronto en el siglo pasado en el que los docentes eran unidimensionales o se dedicaban a la docencia o se dedicaban a la investigación o de pronto, a esa palabra remota de extensión, que tampoco existía [...] (Comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Además, es la forma como se pronuncia la recepción de toda decisión de gestión, en la que se agita, una marcada manera de gestión en la que las «maneras de hacer» del docente universitario se erigen como simples espectadores, que nunca hacen, porque,

parece, que «pierden tiempo» y ante lo cual, emerge en el tiempo institucional un proceso de apropiación del mismo a través de una modelado de eufemización como modo de subjetivación que consiste en «ocultar el hecho de que las acciones contravienen las dicotomías y las antinomias representadas por el sistema de símbolos. De esta eufemización, las acciones rituales proporcionarán el modelo al reunir los contrarios» (de Certeau, 2007, p. 63) tal y como lo narra el entrevistado n°. 2.

En suma, se encontraron dos tiempos interpuestos, entre una enunciación de «falta de tiempo» y el tiempo institucional. Se descubre otra forma de subjetivación que aquí se nombra como de deslinde, la necesidad de enunciarse cifradamente en el adentro como eco de resonancia ante sí y los estudiantes, como un reflejo consciente de polivalencia ante todo lo que se hace en la investigación y en relación instituyente con la docencia. Surge como proceso de subjetivación deslinde, la exigencia concreta de la polivalencia que consiste en «la misma cosa tiene empleos y propiedades que varían según las combinaciones en las que entra a formar parte» (De Certeau, 2007, p. 63). Estas afirmaciones se contrastan con el mismo entrevistado n°. 2 cuando afirma:

Entonces como los jugadores de fútbol se está en la defensa y en la ofensa, eso es polifuncionalidad. Entre más polifuncional sea el docente, va a tener un éxito, no obstante, las facturas existenciales y personales y de salud que trae. Los descansos están en las clases, o en algún momento que se sale a tomar un tinto pero lo que toca es maximizar y economizar el tiempo. Porque ya se tiene ese tiempo o para un artículo o para investigación o para una ponencia o para las clases o la atención a los estudiantes, la gestión, para todo (...) Estamos en la era de la docilidad y dentro de esa era de la docilidad por más que se sea crítico uno termina siendo dócil. De estas dinámicas siempre me ha gustado la entropía, siempre me ha gustado la complejidad del caos y me encanta un poco ver los comportamientos humanos, me encanta ver un poco una mirada masoquista esquizofrénica pero interesante porque es un poco el reflejo que se vive en las sociedades (...) ¿y qué implica? Pues unos niveles de innovación y de creatividad mucho más inmediatos que los que nosotros estamos viviendo: lo que menos me agrada es la: generación inconsciente de las fobias a los estudiantes y a los docentes. Esto lo comparto en mis escritos. Obviamente que también en el aula de clase, sin embargo, siento a mis estudiantes todavía muy pequeños, con una cierta

minoría de edad para comprender esta complejidad que yo estoy viendo (Comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Igualmente se identifica que, en medio de la innegable movilidad del tiempo para satisfacer actividades esporádicas, tanto en la mañana, antes de iniciar en el adentro universitario, como al atardecer, luego de terminar la jornada laboral, el docente universitario, tiene unos ritmos temporales que mantiene cifrados para sí, como condiciones horarias propias para satisfacer el uso de su tiempo y que no están alteradas por el tiempo institucional, hasta que él lo permite. Esto último hace distinguir otro modo de subjetivación de la multitud, la subjetivación que se produce en el lugar sin lugar o, mejor dicho, «su lugar no está aquí o allá, uno o el otro, pero tampoco ni uno ni lo otro, a la vez dentro y fuera, pierde uno y otro al mezclarlos, al asociar textos yacentes de los cuales él es el despertador y el huésped, pero nunca propietario» (de Certeau, 2007, p. 187) es una subjetivación de ubicuidad que esta-siendo en la ausencia del trabajo universitario y a la vez ubicado en él, cuando así se desea. Así lo narra la entrevista n°. 4:

[...] los fines de semana trato de dedicarle tiempo al ejercicio. El trabajo es muy importante, tengo varios trabajos, pero me tocó renunciar a la Distrital, porque por encima del trabajo está mi familia. Comparto con mi esposo porque mi hija, está en el colegio. Cuando me toca encargarme de mi hija me levanto a las 5:00 a.m., ya que la ruta, la recoge a las 6:00 a.m. y me recuesto hasta las 7:00 a.m. Por la tarde o por la noche si tiene tareas, no importa el trabajo, le colaboro. Mi esposo también desayuna tarde, él es ingeniero de sistemas y gran parte del tiempo, lo trabaja en la casa, entonces, o salimos a desayunar juntos o preparo desayuno a la casa. Y salimos, algunas veces, y nos acompañamos a pagar recibos o a alguna cosa. Si logro llegar a las 8:00 p.m., veo un ratito de televisión hasta las 9:00 p.m., [luego] vemos una película en Netflix (Comunicación personal, 21 de abril de 2016).

El modo de subjetivación de ubicuidad recorre las condiciones horarias; las lee y crea previsiones que permite al docente producir acciones premeditadas para usar el tiempo de la producción académica y el tiempo de la vida privada y familiar a su acomodo. La ubicuidad se manifiesta cuando altera los fines de semana el acto de madurar

constantemente de lunes a viernes, o en las opciones de acompañar a la hija, tomarse un café con el esposo en el estertor de la producción académica diaria, produciendo sus propios ritmos circadianos<sup>29</sup>, que permiten autoabastecerse para superar el cansancio y el estrés semanal. Así lo vive también la entrevistada 5: *«me gusta leer, dormir, ir a cine, tener amigos, poquitos amigos, bien escogidos; a veces estoy con mi papá, a veces con mi tía, otras voy comer, charlar; me gusta mucho meditar, oír música»* (Comunicación personal, 21 de abril de 2016).

Un modo de subjetivación de ubicuidad hace uso de la temporalidad vital para suscitarse en episodios familiares, con madres, esposas y esposos, hijos o amigos, en cuyos diálogos se inmiscuyen o no, las realizaciones universitarias, que no alteran, el acto del compartir cotidiano y tampoco la productividad académica. De forma imperceptible se halla otra forma de subjetivación del docente universitario, que, atravesado por el mar de actividades universitarias, se descifra junto a otros sustituyendo sus sensibilidades y los haceres académicos. Emerge al lado de la subjetivación de ubicuidad otro modo de subjetivación por sustituibilidad de roles o mejor aún de prácticas de relación con otros y con el trabajo académico, que se caracteriza por una temporalidad que dominada por la memoria del docente *«reemplaza una cosa por otra, debido a la afinidad de cada una con las demás en la totalidad que representa»* (de Certeau, 2007, p. 63) en la que no se presentan nexos de unión más allá de la de estar siendo dos realidades juntas, que aprovecha como práctica de mirarse a sí mismo o subjetivación o como momento puntual de recapitularse para durar haciéndose. Esta sustituibilidad se reconoce en la narrativa de la entrevistada n°. 12:

[...] Cuando salgo con ellos, no me aparto de lo que construyo teóricamente, es lo que me apasiona teóricamente, o sea, que lo que me apasiona a mi política y teóricamente es una cosa y eso no tiene límite. Es decir, puedo ir con mis amigos a seguir hablando de movimientos sociales, de teorías de Estado, y no pasa nada, pero las tareas que se extienden de la acción académica o acción docente, esas son las que no me llevo para la casa. Mi ejercicio crítico alrededor de lo que construyo como docente, quizás mi discurso, si transita conmigo todo el tiempo. Puedo hablar de política porque

---

<sup>29</sup> Ritmos circadianos: reloj biológico que regula el funcionamiento fisiológico de los cuerpos humanos.

es mi campo, puedo hablar de movimientos sociales y mis amigos que pertenecen a partidos políticos, están allí y hay como otras cosas, que todos compartimos (Comunicación personal, 28 de abril de 2016).

En cuanto a la temporalidad en el adentro institucional, se tipifican una serie constante de horarios para la docencia, que discurren en la cotidianidad institucional sin alteración alguna. Igualmente, los docentes tienen presentes medidas concretas en horas precisas que suman la cantidad de tiempo para investigar, con el cual, la universidad pretende orientar el uso del tiempo en dicha actividad. Por ejemplo: «Tengo 10 horas de docencia, 5 de investigación y no tengo extensión. Soy profesor de medio tiempo» (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016), o:

[...] entro a trabajar a las 2:00 p.m. como profesora de planta, dependiendo si tengo clase de 8:00 p.m. a 10:00 p.m. o 9:30 p.m. y si no, salgo a las 8:00 p.m. de acuerdo al trabajo que tenga. Me asignan más o menos catorce horas de clase pues, por ser coordinadora no me dan las veinte, sino, me dejan catorce horas» (Entrevistada n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Sin embargo, los docentes, en la totalidad, enuncian problemas de «falta de tiempo»: «Los profesores nos cansamos, porque son tantas tareas simultáneamente» (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016), o, «tengo 17 horas semana de docencia y los días que estoy en trabajo de campo son sólo 8 horas. Tengo muy poco tiempo» (Entrevistada n°. 19, comunicación personal, 4 de mayo de 2016). Hay, entonces, poco para hacer investigación y extensión, lo cual vincula los dos procedimientos o modos de subjetivación docente, la sustituibilidad y la ubicuidad al convertir, a este enunciado: «falta de tiempo», en una «transgresión disfrazada, en una metáfora insinuada y, en esta misma medida, recibida, considerada como lícita ya que al lesionar las distinciones establecidas por el lenguaje las respetan» (de Certeau, 2007, p. 63).

En la «falta de tiempo» se distinguen la sustituibilidad y la ubicuidad porque es un enunciado analógico que reconoce lo que el deber hacer ordena y al mismo tiempo lo que

puede hacerse sin aplicar la orden (la autoridad). Interpone el poder de dos fuerzas: uno, de desenmascarar el uso desmedido de la temporalidad institucional en tanto expresa la proliferación de actividades denominadas de gestión académica, de coordinación de comités, de reuniones con directivos, de asesorías y tutorías a estudiantes y de entrevistas a estudiantes o futuros docentes, o a prácticas pedagógicas o agropecuarias, o de trabajo social encerradas en franjas horarias y en recintos arquitectónicos que no permiten otros lugares, sino el aula instituida, además nutridos del alma administrativa carismática lasallista formateada por la coordinación pedagógica en competencias, sin más, de prácticas de control noopolítico que pretenden capturar la memoria y el *connatus* de las de la docencia, la investigación y la extensión.

Y dos, al mismo tiempo, la proliferación instituyente de generación de duraciones no instituidas o provocaciones (ardiles) de una serie de prácticas del decir y del hacer sutiles en que se «devuelven la pelota» (de Certeau, 2007, p. 88) como actos tácticos que arreglan y colocan dichos que desplazan la cooptación del tiempo instituido o «las prácticas directivas y supervisivas inscritas en una tradición de corte administrativo-burocrático» (García, 2015, p. 29) hacia un tiempo-memoria instituyente que se apropia del lugar universitario como una práctica del espacio poiético<sup>30</sup> pero oculto que «disemina en las regiones definidas y ocupadas por los sistemas de producción [...] maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante» (de Certeau, 2007, p. XLIII). Esto se nutre de las siguientes narrativas:

Trato de no llevar agendas porque me he dado cuenta que lo que se planea, no se cumple, nunca se ha cumplido. Cada día trae su novedad, su afán. Yo pienso que algún día se tendrán que dar cuenta que este activismo es muy estéril porque en términos capitalistas, los activismos tienen que conducir a una producción donde nosotros hacemos muchas cosas, pero pienso que muchas son improductivas. tanto lo productivo como lo improductivo y más lo improductivo, lo tengo siempre como beneficio de inventario, es decir, eso que es tan improductivo y que de alguna forma se perdió circularmente en el tiempo, pero se requiere y necesita. Me hace acordar de hace poco, aquellas personas que son recolectoras de cosas, que viven en la calle y van

---

<sup>30</sup> Del griego poiesis: creación, producción.

guardando y tarde o temprano van a necesitar eso que recolectaron. Lo mismo se hace de aquel artículo que fue rechazado, aquellos escritos que le dieron palo en una época y después, en otro momento eso va a ser aceptado. (...) esto me ha dado muchas pistas de cómo enfrentar lo que venga en adelante, seguramente si trabajara en un banco no me daría esa pista, si estuviera trabajando en otros escenarios, ya sea económicos, industriales, de servicios, no me daría la pista de lo que estoy viendo en este momento. Lo que veo en este momento es enfrentar a una sociedad hiperindividualizada, y hay que estar dentro de ese nuevo ambiente» (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

En cuanto al uso del tiempo para actividades de extensión, si la contratación no autoriza horas para tal función los docentes se ven impedidos a su realización porque se interpone la «falta de tiempo»: «No hago extensión. Hasta donde recuerdo en el contrato decía 48 horas. Y nada de extensión (...)» (Entrevistada n°. 16, comunicación personal, 29 de abril de 2016), o «propusimos durante los primeros años, tres diplomados, todos pasaron, pero jamás recibimos retroalimentación y el aval para hacerlo» (Entrevistada n°. 6, comunicación personal, 22 de abril de 2016). Igualmente, se reconoce que el uso del tiempo en las prácticas sociales, ya pedagógicas, agropecuarias o de trabajo social, no es asumido en la planificación administrativo-económica de la universidad:

«En este momento estamos conduciendo un proyecto que fue aprobado, inclusive por la vicerrectora de investigación y transferencia que es en Puerto Salgar y, tenemos que viajar una vez al mes. Eso ha sido supremamente tortuoso porque no nos han respetado los tiempos solicitados entonces yo he pedido dos días libres a la semana. Para poder irme un día y volver en el otro, yo tengo clase casi todos los días entonces es supremamente complejo. En el trabajo de campo, llegamos allá, normalmente nos vamos bien madrugados, porque somos cuatro docentes. O sea, 4:00 o 3:00 a.m. para llegar, tipo 8:00 a.m. Nos vamos los cuatro, mientras paramos en el camino, desayunamos y seguimos. Llegamos y hacemos todo el trabajo de levantamiento de datos y vemos cómo están los datos relacionados al proyecto, levantamos información, recorremos praderas, vamos y miramos como está la época, si es seca o lluvia, como están las vacas, como están las búfalas, que están dentro del proyecto, y al otro día hacemos un muestreo de leche, en el ordeño que comienza a las

2:00 a.m., entonces bajamos a esta última actividad y hacemos la colecta de las muestras. Y tenemos, casi todo listo, a medio día, almorzamos y cogemos carretera de vuelta para estar en Bogotá tipo 7: 30 o 8:00 p.m.» (Entrevistada n°. 19, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Las exigencias horarias, como desplazamiento/distancia/trabajo *in situ*/alimentación/transporte son desconocidos como elementos que forma parte de las maneras de hacer del docente universitario y provoca la emergencia de la subjetivación por sustituibilidad en la que de forma directa y sin ambigüedades se «juega» -el docente universitario- el reemplazo de una cosa por otra, de una función por otra afín para representar en valor temporal, que es ignorado por la institucionalidad haciendo posible aquello que de Certeau llama «una economía del lugar propio» (2007, p. 63). En el relato anterior el docente maximiza los límites temporales y los recursos dados por la universidad; genera duraciones de tiempo distintas a las instituidas y al mismo tiempo produce acciones humanas: desayunos en el cenit del día, movimiento horario alterno a la imposición del cronograma de clases institucional, caminar y observar praderas en medio de la lluvia o del sol.

Sobre su función investigativa no sólo se da por gestión administrativa sino por la fuerza vital de su espíritu docente que le hace convertir el «aval institucional de investigar» en un acontecimiento porque logra alterar las cooptaciones instituidas que le imponen límites para su valoración y, gana espacio a través de los movimientos de trabajo que crea como formas distintas y complementarias para realizar lo que le apasiona. Se entrevisté así, en esta economía propia, una política de lo cotidiano que hace habitar como subyacente las estrategias del lugar del dominio o del espíritu del tiempo de la Universidad de La Salle.

Se comprende aquí las subjetivaciones esfinge-consumo, de sustituibilidad, de deslinde como aquellas que generan su propia economía que hace posible empoderar su valor de invención ocasional en la economía política<sup>31</sup> de la Universidad de La Salle.

---

<sup>31</sup> La economía política desea comprenderse como la ciencia que estudia las relaciones sociales de producción concentrándose en las leyes económicas que regulan la producción, la distribución, el cambio y el consumo de bienes y que tiene importancia por su relación con la política. Una relación que no deviene ni de la economía

Estos modos de subjetivación instituyente evitan perder el valor de uso o la aptitud que permite satisfacer las demandas contractuales de un profesional docente. Los desgastes académicos producidos por entropías físicas y morales son afrontados por estas subjetivaciones que logran producirse a sí mismas, como acontecimiento.

La actividad investigativa es transferida gradualmente como un valor de acontecimiento (invención) cuando se reconoce como donación en tiempo, esfuerzo intelectual y vital, por ejemplo, la voz de un profesor confirma que en

«el tema de la producción requiere diálogo ... si usted quiere que le publiquen en una revista de mediano nivel hay que cumplir ciertas reglas de juego, y una de ellas, es no ponerse bravo porque la evaluación de pares implica que a usted a veces le destrozan su artículo o le hacen unos comentarios que a usted no le gustan. Entonces hay que tener modestia y atender y admitir que el cambio es aceptable» (Entrevistado n°. 17, comunicación personal, 3 de mayo de 2016).

El producto académico identificado por la vicerrectoría de investigación como una evidencia de la gestión investigativa resulta ser incrementado en su valor de uso de otra forma por el docente investigador: la renta de su invención cotidiana que le permite seguir en la universidad sin disminuir su patrimonio profesional le altera provocándole sentidos a su vida y a lo vivo que hace investigando: ser modesto y flexible ante el cambio de su escritura, por ejemplo; o “Gusto y me apasiona el contacto con los clientes, desplazarme a sus centros de acopio, eso me quita rutina y me lleva al mundo de una investigación que me llena mas que otras cosas” (Entrevistado n°. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016). Sus esfuerzos vitales, madrugadas, trabajo en equipo, caminatas, soportar lluvia, sol y las presiones horarias universitarias, son convertidas en antropotécnicas o controles que le permiten continuar y asegurar los movimientos directos e indirectos con los ritmos del trabajo universitario sustituyendo los controles noopolíticos sin transformarlos e

---

ni de la política sino de la necesidad de gobernar a los hombres o de dirigir acciones en acciones posibles, aspecto último, entendido como competencia entre hombres libres cuyas relaciones conducidas desde la libertad de sus acciones permiten su coordinación, modulándolos como empresarios de su propia vida o gubernamentalidad de la población.

incrementando la discontinuidad del orden, quizás des-organizando las entradas a sus clases, cuando logra llegar en la tarde a la universidad. El entrevistado n°. 20 afirma:

«Lo que hace un docente investigador en esta universidad es estar sometido a la presión de actividades administrativas, de investigación, de clases con estudiantes de pregrado. Afortunadamente soy riguroso y ordenado, y planifico por disciplina el tiempo tan corto que la universidad da para tantas acciones docentes y algunas veces debo inventar maniobras para cumplir con unas cosas dejando entre cierre otras, para otro día» (Comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Se identifica que la memoria de los docentes tiene presente constantemente como posicionamiento de su profesionalidad, los diferentes estudios universitarios que realizaron a lo largo de su vida y los que aún continúan realizando:

«Soy egresado de la universidad de La Salle, en el año 2000, posterior a eso, hice un posgrado en la universidad UDCA, en Laboratorio Clínico; después realicé un posgrado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Gerencia de Recursos Naturales, luego cursé otro posgrado en la Universidad Nacional en Patología y después hice otro posgrado en la Nacional en Microbiología» (Entrevistado n°. 20, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

«En la Universidad Nacional de Colombia en el Departamento de Trabajo Social y en Universidad de La Salle. Estas Universidades han sido en las que he tenido una trayectoria continua como docente universitario; también he apoyado algunas cátedras en la Universidad Externado de Colombia, en la Universidad Luis Amigó y en la Universidad Kartiana. En la universidad de La Salle inicié en el año 2000» (Entrevistado n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

La memoria resulta exhaustiva, recordando los lugares y los tiempos de formación como de las experiencias laborales que resultan ser imaginarios potentes de construcción de su subjetivación como docentes investigadores, aunque en algunos casos, los docentes se representen más como docentes que como investigadores. El uso de la memoria entonces se reconoce como un modo de subjetivación porque a partir de ella, de recordar-se, «obtiene con el mínimo de fuerzas, los máximos efectos» (de Certeau, 2007, p. 92) en tanto logra

agenciar su subjetividad a partir de su formación profesional, no sólo evoca sino convoca su re-conocimiento formateándose a sí mismo y al orden que espera capturarlo. Consigue hacerse interior en el cuerpo universitario, esto es, habita como garantía y condición de las funciones de la docencia, la investigación y la extensión, logrando encajar-se en el orden universitario como potencial usuario de sus propias potencias y se articula y circula en el alma universitaria «implicando de entrada la mediación de un conocimiento, pero un conocimiento que tiene como forma la duración de su adquisición y la recopilación interminable de sus conocimientos particulares» (de Certeau, 2007, p. 92).

«Soy licenciado en filología de idiomas de la Universidad Nacional. Magister en docencia de la universidad de La Salle. Especialista en entornos de aprendizaje virtual de la Universidad del Panamá. En la universidad de La Salle llevo nueve años, dos años como profesor de cátedra y cinco como profesor de tiempo completo. El llegar a ser docente universitario tuvo que ver con dos razones, una profesional y una personal. La razón personal se debió a un cansancio después de estar trabajando como profesor en el Instituto Centro Colombo-Americano, y eso, ya me había desgastado, entonces comencé a buscar otras posibilidades de trabajo. Nunca me interesó ser profesor de colegio y la única opción que me quedaba era ser profesor de universidad y cuando comencé a hacer mi maestría acá en la universidad de La Salle, la anterior directora de la licenciatura en ese momento era mi directora de trabajo tesis, me dijo que le interesaba que una vez, superara el proceso de grado, me vinculara a la universidad. Entonces, esas dos razones me llevaron a ser profesor universitario: el cansancio de los once años del Colombo-Americano y la posibilidad que tuve de recibir una oferta laboral por parte de la directora de la Licenciatura» (Entrevistado n°. 9, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

Una memoria que, como dato peculiar, se instala en la cotidianidad del desplazamiento o de movilización por la ciudad, ya privado o público, que de una u otra forma le remite, siempre, a recordar el enlace que mantiene con las actividades universitarias, y el autorreconocimiento de su decisión por sentirse docente universitario:

«Lo que más me preocupa y pienso en el carro desde el punto de vista académico es cómo lograr que los estudiantes interioricen el conocimiento y que

dimensionen la importancia de los temas que se están viendo o el tema que se va a ver en la siguiente sesión. También reflexiono sobre cómo contribuir para que el programa siga funcionando o la universidad siga funcionando y contribuir al desarrollo social y al desarrollo de los estudiantes ¿no? Porque he tenido experiencia en la parte laboral. Estuve en un cargo directivo de una empresa y mi plan B era el tema académico» (Entrevistado n°. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

Una memoria «informada por una multitud de acontecimientos donde circula sin poseerlos [...] que calcula y prevé» (de Certeau, 2007, p. 92) camuflando las «maneras de hacer» docente porque combina en el presente, el porvenir de su cooptación, programándose intencionadamente para efectuar múltiples efectos, inesperados, en las reglas que le organizan la operatividad instituida logrando sobrepasarlas. Como un acto constante de prevención, la memoria apuesta por la defensa de las decisiones del docente, selecciona de lo permitido por la institución, elementos para re-hacerse constantemente. Por ejemplo, los siguientes profesores, el primero, prevé que su jobi le puede causar problemas con la universidad y se cohíbe intencionalmente de enseñar su disciplina a partir o usando estratégicamente la música y permanece dentro de las reglas de la organización, por su parte, el segundo profesor, estima los controles que organiza la administración de la investigación y para superarlos, aplica los formatos que se le exigen pero en el proceso investigativo hace uso de sus propias lógicas de operatividad para con sus colegas no perder la confianza de la población de estudio y hacer lo que más les apasiona quizás no apliando al pie de la letra lo planificado en los formatos de la gestión de investigación. Observemos sus relatos:

«Casi no hago uso de mi música para las clases porque me cuido de que los estudiantes puedan tomar eso, por ejemplo, el análisis del discurso, como si yo estuviera vendiendo. Entonces por ética no lo hago. Soy el compositor y el arreglista. Y voy haciendo una vida paralela. En la universidad dicto econometría, pero mi pasión es la música [...]» (Entrevistado n°. 11, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

«Estuvimos trabajando en un proyecto de investigación muy chévere con productores en Ciudad Bolívar, en las zonas rurales. Se iba a hacer trabajo de campo, a hablar con la gente [...] pero se desanimaba el grupo cuando llegaba a la

universidad. A qué me refiero con eso, como este proyecto se hizo con convenio con la Secretaría de Desarrollo Económico de Bogotá, entonces cada vez que se tenía que hacer un informe era complicadísimo y superdemandante, porque cada dependencia, empezando con la vicerrectoría de investigación, siempre repetía “es que necesito tal cosa”[...] toda una burocracia administrativa. Por eso, lo mejor que pude hacer con mis colegas era jugar con las demandas operativas que piden formatos para todo, se los entregábamos e invertíamos nuestras propias maneras de hacer procesos a partir de las experiencias profesionales y académicas que no correspondían con lo planificado en los formatos; así, sin demorarnos entregábamos los resultados que los formatos esperaban y eso nos ayudó a sostener la investigación y la cercanía con la población de estudio» (Entrevistada n°. 15, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

La memoria conecta de cerca y no a distancia, también, duraciones que hacen cambiar las relaciones de fuerza instituidas sobre las instituyentes haciendo que éstas últimas se perciban oportunas, asumidas e interiorizadas por la memoria instituida, cuando lo que deviene es la acumulación de «experiencias pasadas y el inventar lo posible en éstas, la ocasión [...] concentra el mayor conocimiento en el menor tiempo» (de Certeau, 2007, p. 93) proyectándose en las situaciones esperadas por el lugar universitario:

« [...] en la vida, fuera de las universidades, naturalmente si hay cosas que me remiten a lo que pasa en el trabajo. Como alguna clase que estuvo interesante, entonces me acuerdo de la clase, alguna interacción interesante con los estudiantes, alguna dificultad con los estudiantes, a veces pienso en una clase que funcionó bien, entonces me emociona recordar qué fue lo que funcionó bien. Para mí el trabajo hace parte de mi vida personal» (Entrevistada n°. 5, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

« [...] En las mañanas todo lo hago rápido porque tengo clase a las seis y todo en silencio y corriendo. Y pienso en lo académico, en el momento de la clase que voy a tener, pienso: “«tengo que hacer esto. Voy llevar el material, hay que hacer *quiz*, ahora llego y qué pasará. Al grupo de las ocho qué tengo que llevar, qué tengo que hacer”». Pienso en la organización. escucho radio en el taxi mientras voy a la Distrital que son cinco minutos. Depende del taxista el vallenato o reguetón. Siempre he vivido cerca de la universidad. Cuando llego a mi casa, luego de trabajar en la universidad, cierro las

cortinas. Me encantan mis cortinas, su color es raro. Reviso la comida del gato y ya, me pongo el pijama y organizo lo del otro día, lo del material que hay que llevar para la clase de las 6:00 a.m., los libros que haya que utilizar, etc. [...]» (Entrevistada n°. 6, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

En cuanto al uso del tiempo y el espacio para la evaluación, los docentes mencionan constantemente la plataforma Prometeo y sus relaciones con la plataforma Colciencias, realizando en sus enunciados el desgaste y el estrés que provocan anualmente:

«Prometeo es un sistema duro. Me parece que es injusto porque soy doctor, quiere decir, que por las leyes no me deberían dar más de 12 horas clase. Para poder investigar, tengo 16 horas, sin contar el postgrado; entonces Prometeo me exige, pero quién vigila lo que hacen conmigo. La universidad no vigila o mejor valora que me voy a las 5:00 a.m. para estar el 6 de septiembre a las 6:30 a.m. en la plaza central de Guatavita, yo no vivo allá, cierto, y es una hora y media de trayecto. Como Prometeo evalúa, las publicaciones en revista indexada obvia, lo que se realiza para la consecución de esas publicaciones en los cuatro días de clase, y cuantas horas viajo en carretera. Desconoce que tengo un hijo que le dejé porque tuve que salir a las 5:00 a.m. y que llego a las 8:00 p.m. Pero, tengo también un esposo que me mira y me dice: bueno yo estoy aquí, pero el niño no lo ve así a usted, si, esa parte es compleja; entonces veo que nos cobran y nos acorralan, pero hasta donde es equitativo esto. Yo le cumplo a Prometeo, yo acabé de pasar por evaluación» (Entrevistada n°. 19, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Manifiestan el establecimiento de una actitud de interpretación comprensiva a este sistema de evaluación pero le critican, especialmente por la forma como está planteado, sólo para mantenerse activo, a través de una serie, casi incierta, de puntos «éxito», prescribiendo medidas de producción: número de artículos publicados, número de libros publicados, número de participaciones académicas nacionales e internacionales, número de redes, número de grupos de investigación institucionales a los que se pertenece, número de trabajos de grado institucionales, número de muchos productos institucionales que acreditan o desacreditan como docente activo o «sobreviviente»:

«Al comienzo me asusté mucho, porque en el primer año, que pasé, casi me rajo en esa dichosa evaluación, y me salvaron como dos cositas que tenía, pero esa presión es necesaria porque de todas formas hay docentes, a los que les dan tiempo de investigación y no hacen; entonces, uno puede encontrar diferentes clases de profesores, comprometidos o no.no. Considero que sí es necesario. La otra es que se deben dar las garantías para mejorar los procesos: los recursos, por lo menos nosotros el año pasado, pasamos seis proyectos y de estos, nos salieron dos, entonces, le tiramos como al escopetazo (...) Esos escopetazos pueden servir, pero no debería ser una metodología. Lo que se requiere es dar continuidad a los proyectos. Y no se diga de los desplazamientos para hacer posible estos proyectos. Son largos y costosos» (Entrevistado n°. 20, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Una forma de medida de evaluación anual, que hace desaparecer en el docente su pasado de productividad relevándolo y proyectándolo siempre hacia el futuro universitario lasallista una vez ingresa su producción y termina su evaluación. Se identifica otra forma de subjetivación a través de metáforas y de enunciados (OMA, Oficina de Mejoramiento Académico, armarme de coraje, hablar sin tapujos, me pongo en los zapatos de los jefes), por ejemplo, que se hallan en los siguientes fragmentos:

«Camellar es importante para los jefes y demostrárselo como algo impajaritable a la hora de las reuniones, eso no se puede olvidar. Lo que me ha permitido pasar de docente a docente administrativo y tener presencia como investigador cuando inicié mi proyecto de investigación en Soacha, eso le gusta a la universidad» (Entrevistado n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

«He logrado acercarme al asistente del programa para materializar cambios a mis horarios, en eso ayuda mucho, la cercanía que uno tenga con las personas que tiene el poder en algunas decisiones, pero ha exigido armarme de coraje para hablar sin tapujos y manifestar mis necesidades» (Entrevistada n°. 12, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

«Hay muchas cosas con las que no estoy de acuerdo, pero si las comienzo a pensar como que me pongo en los zapatos de los jefes, que tienen que cumplir órdenes y trato de comprender sus demandas, aunque me parecen injustas. Eso lo hago para cumplir y no tener complicaciones con nadie» (Entrevistada n°.11, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

Estas comunicaciones permiten observar la errancia enunciativa por la que se mueve el docente, una subjetivación que puede nombrarse de *crisis* en tanto propone unas formas de relación que pasan por la imprecación, la confesión hasta la glorificación de la institucionalidad capaz de tejer una serie de relaciones de reproche o de implicancia con la forma de evaluación o de trabajar, o de camaradería con los mandos administrativos por ejemplo, o con un alto sentido de agradecimiento, bajo la forma de confesión:

«El tema de Prometeo es bien interesante y bien álgido porque en las compañías en donde he trabajado el hábito es muy organizado, muy secuencial y ese sistema de evaluación aquí, a ratos me enloquece porque no lo entiendo. Y el dicho es de algunos profesores es puntos por todo. Parecemos almacenes Éxito» (Entrevistado n.º. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

«Prometeo es la plataforma en la que toca ir subiendo los productos que uno tenga para la evaluación. Que es un poquito compleja porque cuando toca empezar a subir los productos como que colapsa en algún momento y, hay que hacerlo con tiempo. Pero la verdad, trato de cortar cuando me empiezan a decir que es malo, yo trato de poner una barrera, porque es uno mismo el que tiene que hacer el concepto. En este momento no te puedo decir nada porque apenas me estoy vinculando, apenas voy a pasar el proceso inicial. En este momento yo pienso que la universidad tiene unos parámetros y hay que cumplirlos (...) Vengo de trabajar con el Estado y me estoy vinculando a la Universidad y para mí son más complejas las situaciones que uno vive en el Estado a lo que se está viviendo acá la Universidad. Encuentro que hay muchos vacíos, de hecho, fui a pasar por clasificación de Colciencias y no entre en la clasificación porque como en el último año no produje un artículo A. Pero precisamente porque estaba de licencia de maternidad. La misma cosa de la universidad, veo que también desconsidera mi formación. Y por un año que falté, pero sin saber por qué. ¿Y si hubiera estado enferma? O sea, quede por fuera del sistema. Aparezco en la plataforma de Colciencias, pero para la última evaluación no quede clasificada, siendo que yo soy investigador junior» (Entrevistada n.º. 18, comunicación personal, 3 de mayo de 2016).

Una subjetivación de *crisis* o de camuflaje que crea adaptaciones múltiples, que emerge a partir de la memoria en tanto establece relaciones entre distintas posiciones de deseo, de permanencia, de reproche, que responden al contexto institucionalizado, que modula a las lógicas estratégicas de la universidad causando entrelazamientos de malestar, disconformidad, reproche, y al mismo tiempo, bienestar, alabanza y acuerdo o avenencia.

Podría afirmarse que esta subjetivación de *crisis* provoca relaciones inadvertidas que pueden comprenderse como aquellas relaciones que no buscan esconderse porque se nombran, se enuncian, no únicamente en el lugar y el tiempo cotidiano, sino en el instituido de forma inesperada:

«[...] lo que hago es en algún comité o en alguna reunión comento algo (...) creo que la inconformidad es general (...) y todos lo vamos llevando, porque necesitamos el trabajo, entonces toca acomodarse al sistema, pero en algunos casos lo compartimos (...) Hay muchas cosas que pienso que están equivocados los que hacen el sistema de evaluación que no están llevando a ninguna parte» (Entrevistado .nº. 19, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Emerge un proceso de subjetivación de *crisis* porque su realización se da de forma visible pero camuflada a través de combinaciones simbólicas posibles o polivalencias y de eufemizaciones o procesos capaces de ocultar «el hecho de que las acciones contravienen las dicotomías y las antinomias representadas por el sistema de símbolos, logrando reunir contrarios» (de Certeau, 2007, p. 63) entre un orden institucionalizado y otro al que se le pretende instituir, una fuerza múltiple con capacidad para desempeñar diferentes funciones en el contexto universitario y fuera de él; en cuyo caso, provoca una serie de enunciaciones una «mala vibración» que provoca, chiste, burla, «mala expresión», «lapsus», «oh perdón» configurando una forma de realizarse polivalente, sustituible, eufemizante y analógica (de Certeau, 2007). La lectura del presente de la realidad institucional siendo docente e investigador modula críticamente la temporalidad singular en la espacialidad horaria de la administración y la gestión institucional, a través de una relación en la que todo el mundo aparenta no «comprender» lo que se dice, o se pasa por alto la impotencia dejándose llevar para adaptarse:

« [...] en ocasiones hay que dejarse llevar para poder respirar o para tomar algo o para pasar desapercibido o para poder. Hay que comerse sapos, en el ejercicio de la docencia, para poder vivir; también se pueden ganar batallas. Uno de los propósitos y de las cosas que se quiere en el ejercicio de la docencia es hacerla un forcejeo teórico, epistémico, pero ahora no se logra por los puntos administrativos, uno pasa a esas zonas de confort y saca pecho por los puntos que te acreditan para seguir en la universidad. Eso no le sirve a la gente y sin embargo esas cosas aparecen acá» (Entrevistado n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Sobre la proyección del docente universitario en la Universidad de La Salle, se hallan diferentes posiciones. Una en la que, sí se ve en diez años en la universidad, sólo bajo la condición de dedicarse o la docencia, o a la investigación, pero no en ambas. Otra en la que se ven en la universidad soportando los condicionamientos laborales porque necesitan, «como todos», el trabajo para vivir. Ambas consideraciones, sin embargo, están atravesadas por un deseo de alterar las sumisiones y regulaciones temporales universitarias, descritas.

«No me veo proyectado en esta universidad, ya no.no. Ya estoy próximo a la pensión y ojalá que sea pronto, que no haya ningún problema. Seguir enseñando el área que sé, no con tanto estrés, no con tanta imposición. No estar condicionado de tantas cosas. En mis clases colocaría una actitud más dinámica. Y a las prácticas investigativas. Lógicamente mi área fuerte es la Historia, entonces le cambiaría no trabajar otros temas distintos» (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016).

o,

«Me pueden quitar todo el tiempo de gestión, me pueden quitar todo el tiempo de investigación, lo que siempre he peleado es mi carga, la práctica pedagógica, porque es donde siento que soy el modelo para los estudiantes, que estoy formando, allí puedo aportar desde mi experiencia y desde mi formación a esa formación del futuro docente y es lo que me mantiene en la universidad de La Salle» (Entrevistada n°. 6, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

En algunos casos, un proceso de subjetivación oportuno porque bosqueja creativamente los retardos del sentir afectivo, las demoras del compartir familiar, la

disminución de los espacios compartidos, pero aumenta la memoria del afecto, profundiza el deseo de los lazos familiares y amplifica el tiempo en la consecución de la memoria obteniendo grandes efectos sobre la visión instituida dándose el gusto de complacerla para re-crearse junto a su espíritu. En palabras de Lazzarato (2006) «toda la actividad del espíritu en general, actualiza un virtual y esta actualización es una creación, una individuación y no una simple reproducción, que puede mirarse como deseo» (p. 98). Usa su propio deseo como el deseo de lo instituido como oportunidad. Lo advierte Lazzarato (2014) el deseo no es sólo pulsión o libido «hay deseo sólo cuando, tras la ruptura de equilibrios precedentes, aparecen relaciones que antes eran imposibles» (p. 7).

«Pienso que terminé mi proceso de doctorado y trataría de trabajar en la mañana y ese tiempo que le he robado a mis hijos y a mi esposa, recuperarlo, poder salir con mi esposa a comerme un helado, poder compartir, me imagino cuando lleguen los nietos, todos tienen dieciocho años, y todavía no nos visitan, y poder visitarlos» (Entrevistado n.º 11, comunicación personal, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

A manera de síntesis, podría afirmarse que las prácticas y modos de subjetivación del docente universitario se generan como formas de auto-re-creación usando de forma interactiva el tiempo y el espacio cotidiano y el tiempo y el espacio institucionales. En ambas espacio temporalidades se gesta la subjetivación como proceso auto-constructivo pero la realización de este proceso es relativa a la autocoacción que hace el docente universitario de los tiempos y espacios. Esto quiere decir, que la forma horaria institucional aún bajo los condicionamientos sobre las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión son asumidas por el docente por autocoacción, y que él, como todo actor social, no se desvincula de los controles y regulaciones, que de entrada acepta en la espacialidad y temporalidad universitarias, pero es el mismo proceso de ajuste voluntario y social del tiempo institucional y luego las formas de asunción variadas en sus modos de realizarlas según sus intencionalidades, personalidades, gustos, sentidos, etc., como se transforman tanto la coacción externa de la institución universitaria como la autocoacción individual y colectiva de esta subjetividad.

Son las diferentes formas de decir, esto es, la narratividad de las «maneras de hacer» en el adentro y en el afuera, la enunciación del espíritu docente multitud, que, se manifiestan como proceso de subjetivación en tanto visibilidad del «mundo confuso de los afectos humanos que resisten a la informatización y parecen inscribirse aún más profundamente en el cuerpo que el pensamiento puro de los cálculos y las abstracciones matemáticas» (Sibilia, 2010, p. 98).

Lo que se conoce como subjetivación o autopoiesis es la provocación de lo vivo desde la vida. Una provocación que se teje como pragmática, esto es, como arte de decir (inmaterialidad) que se materializa en el arte de hacer.

#### *4.2.3. De las prácticas y modos de subjetivación. Las trayectorias*

El recorrido (trayectoria) que crean las prácticas o las «maneras de hacer» tácticas provoca modos de subjetivación o procesos de enunciación furtivos como la efectuación, la apropiación y la implantación de un contrato relacional espontáneo que en el arte de decir incita «un movimiento temporal en el espacio, es decir, la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos» (de Certeau, 2007, p. 41) o lo que el mismo autor propone para la comprensión, la «jugada o inversión que conduce la operación desde el inicio (menos fuerza) hasta su término (más efectos)» (2007, p. 92) logrando crear la ocasión que se desenvuelve «con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante» (2007, p. 43).

La subjetivación puede comprenderse como proceso de enunciación táctico, creador de ocasiones, como «mantenerse a distancia, en una posición de retirada, de previsión y de recogimiento de sí» (de Certeau, 2007, p. 43). Un movimiento operativo que integra un inicio y un final mediado por el uso de la memoria o acumulación de conocimiento que se dispone a obrar en el tiempo instituido (*Kronos*) como un tiempo *kairos* o momento oportuno capaz de componer favorablemente el espacio-lugar que resulta desfavorable (De Certeau, 2007), por ejemplo, el Entrevistado n.º 2 narra: «En los últimos años, cinco o seis años, mis preparaciones de clase son a partir de las investigaciones, es decir, las investigaciones están orientadas a la preparación de clases, eso me permite no hacer un doble trabajo» (Comunicación personal, 20 de abril de 2016).

El uso del tiempo ocasión (*kairos*) en el momento oportuno instituye la trayectoria como movimiento táctico o «acción calculada ante la ausencia de un lugar propio» (de Certeau, 2007, p. 43), por ello, el estudio sobre la subjetivación se asume en el tiempo-espacio mismo de lo imposible, aquel de la coordinación de conjunciones y disyunciones instituidas que como ritornelo interviene y compone el lugar inicial de la cooptación jerarquizando momentáneamente, clausurando provisoriamente las fuerzas de la cooperación entre cerebros provocando un movimiento continuo para superar la coordinación del control y de la modulación (Lazzarato, 2006) de los cerebros cooperantes, ejemplo de ello, se evidencia en el testimonio de la Entrevistada n°. 19, cuando dice: «(...) creo que la inconformidad es general. Es general, y todos lo vamos llevando, porque necesitamos el trabajo, entonces toca acomodarse al sistema, pero en algunos casos lo compartimos, pero no siempre» (Comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

La captación de la cooptación por la subjetivación instituyente se hace como ritornelo instituyente en el que se producen miméticamente unos modos de subjetivación sensibles y menores, quizás previo a otras formas de subjetivación instituyentes radicales que se resisten de forma beligerante, o por defensa ideológica plegados a movimientos masivos de redes, o enunciación reivindicatoria de derechos vía fuerzas sindicales, paros, cacerolazos. Aquí, lo que se plantea es la dificultad de comprender la existencia, quizás de unos modos de subjetivación diferentes y menores, tal vez, modos de pre-subjetivación<sup>32</sup>, erráticos, que no buscan tener identidad o que la institucionalidad se la dé, tampoco luchan por conseguir representatividad para ser reconocidos con un poder político que les, y de nuevo, identidad en la lucha de intereses.

Se plantea unos modos de subjetivación diferentes y menores porque se producen al margen de adherencias ideológicas, luchas y resistencias de cualquier carácter y/o en el adentro previo a la adherencia de esas ideologías, luchas y resistencias como dispositivos que sostienen o las interrumpen la adherencia subjetiva. Lo que no significa que actúan

---

<sup>32</sup> El prefijo pre- de subjetivación convoca a pensar, este proceso de subjetivación, como el dinamismo que hace posible su movimiento anterior y superior a su realización visible. En otras palabras, indica la existencia previa al tiempo y al espacio de su emergencia.

pasivamente sin participar en la re-construcción de realidades socio-históricas, lo hacen de otro modo de ser, en la vida molecular de lo simple y pasajero, esto es, en lo vivo del dar-se a otros (sensibilidad) para desear seguir existiendo. Son modos de subjetivación existenciales, de vida sensible y encarnada en la proximidad con los otros y en tal sentido encarnan lo que Lechner (2002) define como política de la subjetividad o modo como cada ser humano significa los fines de acción de su política para la construcción deliberada del orden social que desea materializar como condición de su existencia.

Estas subjetivaciones viven en la superficie de lo político instituido o construcción del orden deseado construido por unos para otros; una perspectiva de la que participan pocos en la pugna por el poder porque han sido convencidos que esta es la única forma «natural» de convivir: una lucha entre adversarios, una lucha por la cooptación directa. Las trasgresiones de estos modos de pre-subjetivación, porque las tienen, no pasan por el lugar habitual del sujeto político, configuran otro tipo de subjetivación política, pre-subjetivación política que sirviéndonos de Tassin (2012) pueden re-conocerse como extrínseca y extranjera.

Que de la subjetivación se diga que es política significa que se produce bajo el efecto de relaciones externas, de condiciones exteriores, de circunstancias y modalidades exteriores al sujeto. La subjetivación política es extrínseca, razón por la cual produce un paradójico «sujeto» en situación de extranjero, de alguna manera extranjero para sí, siempre en posición de extrañeza frente a sí mismo [...] y extranjero frente a los otros –dado que la subjetividad política es una desidentificación [...] si es política también significa que no procede de una inherencia, sino digamos, de una ex herencia [...] el yo que adviene bajo el efecto de ciertas circunstancias en la acción política, no es el simple heredero de lo que soy en el orden privado y cultura, ni histórica, ni personal siquiera (p. 38).

Los modos de subjetivación siempre son de pre-subjetivación porque preceden y configuran a los tres tipos de objetivación, que según Foucault (1982) producen los modos de subjetivación; una, la objetivación científica en donde el sujeto se objetiva en una gramática, o en una economía o en una política gracias a su propia manera de distinguirse forzosamente con el efecto previo de la experiencia; dos, lo experiencial en la que el sujeto resulta de normas, que emergen de la acción no lógica prevista por Lewkowicz como deseo

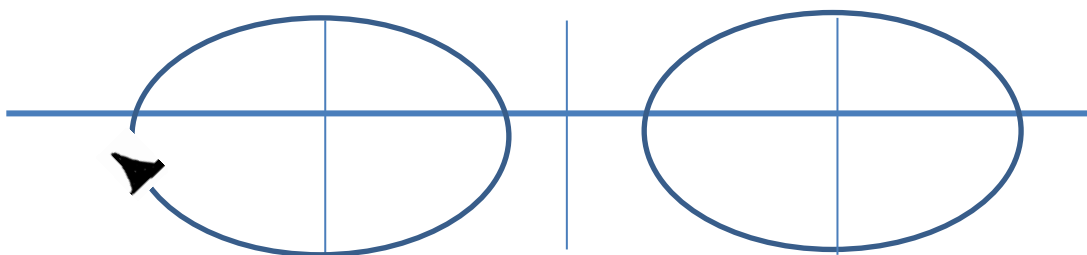
de ley (2006) o provocación por la suposición de un tiempo de armonía conseguida a través de la ley, y tres, la del sujeto como sujeto, o manera como el ser humano se transforma en sujeto.

La sensibilidad como el *dinamis* de los modos de subjetivación diferentes y menores anima la vida mediante lo vivo que se presume de objetivación. Lo que permite afirmar desde Foucault (1994) que «tenemos que promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que nos ha sido impuesto durante varios siglos» (p. 308). Unas formas de subjetividad distintas a las de la objetividad que emergen diariamente bajo modos de subjetivación diferentes y menores que satisfaciendo sus necesidades materiales e inmateriales (salud/enseñar, investigar) siempre se realiza en la libertad de su operatividad diferente porque se produce siempre en relación de donación hacia otros sujetos. En esta donación menor, provisoria pero potente para la transformación de sí y de otros, emerge en los modos de subjetivación docente que se presentan como de pre-subjetivación.

Estos modos de subjetivación se componen a través de la matriz de trayectorias de subjetivación docente universitario situando dos dimensiones, el espacio y el tiempo, a partir de de Certeau (2007), propuestas para abordar la lógica operativa que crea el sujeto haciendo posibles formas de concebir y de vivir estas dimensiones en el exterior y en el interior de la institución universitaria, como trayectorias de los modos y prácticas de subjetivación docente universitaria. ¿Será posible que los ajustes que hacen los docentes al espacio temporalidad universitaria produzcan si no transformaciones directas y a largo plazo a la institucionalidad, si generan ocasiones que fragmentan y diluyen el consumo de la imposición normativa y disciplinaria en lo que pudiera considerar un proceso de subjetivación? A manera de hipótesis inicial, parece que la subjetivación es o más o menos que un proceso de auto creación, es una pragmática de la oportunidad; unas primeras constataciones se encuentran en la figura 4 en la que se intenta distinguir la producción de espacios y tiempos cotidianos e institucionales, esto es, entre lo instituyente y lo instituido. La subjetivación es *autopoiesis* o auto creación creada en la tensión de lo instituido y lo instituyente.

#### Figura 4

*Ciclo estar/hacer/visible/invisible*



Fuente: de Certeau (2007, p. 95).

Dicha matriz permite reconocer el tiempo cotidiano y el tiempo institucional que representan los docentes mediante las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. Ambas temporalidades están presentes en todos los docentes sin distinción de género, edad, experiencias, formación, facultad y programa; además, son configuradas en duraciones pre-fabricadas socialmente, asimiladas por la costumbre horaria de la que proceden y dadas por la cultura a la que pertenecen, y son usadas para acoplarse justamente al aprovechamiento del tiempo, asumiéndolo como una coproducción social compartida a través de las tecnologías de la información y comunicación.

Uso bastante el computador cuando no tengo clases en la mañana o los fines de semana, buscando información que tenga relación con la materia o con los temas que voy a dictar; buscando documentales, videos para las clases. Miro más el celular a ver qué es lo que está pidiendo la universidad, el programa. (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016).

, o,

Voy levantándome tipo 6:30 a.m. y lo primero que hago es hacer consultas a nivel de las redes, de correos, de Facebook. Observo qué es lo que hay dentro de los compromisos a nivel de la universidad y gestiono, de acuerdo con las horas de clase, cada uno de los días (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

En la mayoría de los docentes el tiempo institucional se extiende de dos a cinco horas matutinas o nocturnas, según el caso de empleabilidad ya que algunos docentes buscan

otros empleos y se cargan de más labores universitarias, otros trabajan en contra jornada y otros en la habitual, desde las 7:00 a.m. y hasta las 4:00 p.m.; en todo caso, un tiempo que se propone como instituyente porque representa en los educadores una forma singular de concebirlo y vivirlo porque logran planificarse en relación directa con el trabajo universitario, en otras palabras, instituye una apropiación del docente sobre el empleo universitario para autosatisfacerse; una apropiación que le permite efectuarse en el sistema capitalista que le renta. O procura cualquier forma de ingreso universitario, incrementando su riqueza simbólica y material, como opción particular; una elección subjetiva o instancia reflexiva y deliberante que teje su proyecto socio-histórico como consumidor de la universidad.

No altera ni es alterado, sino que ambos participan -institución universitaria (subjetividad instituida) y subjetividad instituyente- en la creación originaria de la universidad; allí obra la fuerza instituyente como auto-creación y capacidad de auto-alteración en la misma decisión de emplearse más para imaginarse radical como instituyente que se hace usando la micro-sociedad instituida de la universidad (Castoriadis, 2005).

La afirmación de Castoriadis (2005) entorno a que lo instituyente se hace en el imaginario social instituido, no puede reducirse a una re-institucionalización sino a esa fuerza cocreadora en que lo uno no existe sin lo otro, por supuesto de formas diferentes y en el juego asimétrico de relaciones de poder.

Expuesta la existencia de las fuerzas instituidas, corresponde también apreciar las fuerzas instituyentes y las diferentes y minúsculas formas como viven direccionando a las primeras.

La autonomía del docente universitario es creada, en el sentido propio, por primera vez; pero está considerada como apertura y no como cierre de «las maneras de hacer» que componen una diferencia entre espacio y tiempo instituyente y el tiempo *kronos* virtual permitiendo la creación de referencias «polemológicas o de combates o de juegos entre el fuerte -el direccionamiento virtual instituido- y el débil -el vínculo del docente a la virtualidad- y de estas acciones que son posibles para el débil» (de Certeau, 2007, p. 40). Es

instituyente porque se hace «permanecer encuadrado por sintaxis prescritas (modos temporales de horarios, organizaciones paradigmáticas de lugares, etcétera)» (de Certeau, 2007, p. 41) creando un mundo oportuno que no le resulta transgresor sino interesado de sus producciones como respuestas digitales que entrega para adhesionar con mayor velocidad su «actividad misma de valerse de» (2007, p. 41) del cálculo digital, porque se renueva y regenera la «ley del lugar». Tanto la posición de estar frente al computador, produciendo artefactos digitales, como la aparente pasividad de esta posición, para los modos de subjetivación denominados de pre-subjetivación instituyente, emergen como posiciones pasivas y dóciles, que usan dicha disposición de obediencia y de laboriosidad, para no sólo mantenerse atado al contrato laboral, también, y quizás con una fuerza más potente y menor (antinomia) la de ser en otro, dándose en lo que escriben o coordinan vía *online*. El entrevistado n°. 8 hace patente esto: «Lo que hago frente al computador es casi todo. Inclusive los trabajos escritos me los entregan en medio magnético, virtual, entonces, todo lo leo y retroalimentación. Y reviso las redes sociales, a Twitter, a Facebook”» (Comunicación personal, 26 de abril de 2016).

La vivencia de dicha temporalidad cotidiana planificada en relación con las tareas universitarias resulta matizada, esto es, condicionada por las responsabilidades de crianza y usos domésticos, familiares y de relaciones de amistad, como de gustos e intereses estéticos, opciones particulares con arreglo a intereses existenciales, que han decidido instalar para apartar el trabajo de la casa o vincularlo sin percibirlo extenuante o dilatador del tiempo institucional. Lo que importa en este primer hallazgo, es que el uso del tiempo cotidiano en relación con la universidad para responder correos institucionales, leer textos académicos, trabajos de grado, hacer llamadas en busca de jurados lectores, diseñar material didáctico, adelantar informes de investigación, escribir artículos y ponencias, subir producción académica a plataformas como Colciencias, y Prometeo, es decidido, aceptado y organizado en el mejor de los casos por la disposición docente sin detrimento de sus espacios cotidianos y tampoco de los espacios institucionales. Esto como ya se mencionó, se oculta por el proceso de subjetivación de *crisis* que adapta bajo el enunciado de aliteración «no hay tiempo» el poder de camuflaje que pasa por la imprecación.

Lo que se manifiesta es una especie de realización operativa del docente universitario que deambula siempre entre trayectorias horarias que representan lo que hacen, de la manera que les parece, esto es, ajustados a sus propias formas de crearse docente e investigador matutino o nocturno en el uso del tiempo cotidiano pero vinculados a su realización temporal de relaciones con actividades no universitarias, en donde cada uno, da los giros o manipulaciones retóricas relativas a las lógicas de acción de la administración universitaria, logrando responder y al mismo tiempo, durar y habitar institucionalmente desde lo cotidiano: «Llego temprano a la universidad y salgo tarde» (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016), o: «A las 5:30 a.m. me levanto y mi esposo. Los últimos años he tenido dificultad para levantarme y creo que tiene que ver con mi trabajo porque acá la jornada tiende hacia la noche» (Entrevistada n°. 10, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

Me levanto todos los días de lunes a viernes a las cinco de la mañana. Porque el horario de trabajo es de siete de la mañana a cuatro de la tarde. a primera hora me alisto, voy a la ducha, luego alisto todas las cosas. A las seis de la mañana o un cuarto para las seis, estoy tomando una fruta o una leche. Por lo general tomo leche de almendras. tengo dos hijas; una de dieciocho años y otra de trece años y lo que hago es levantar a la pequeña, dejarla en la ducha y enseguida organizamos el cuarto con mi señora (Entrevistado n°. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

Se avizora, como ya se sabe, que la administración universitaria aprehende el tiempo cotidiano mediante la conducción del uso regular del tiempo en horarios preestablecidos para la reproducción de rutinas institucionales; tal administración se inserta en la agenda horaria cotidiana y, sin embargo, no logra captar las trasgresiones optativas que se dan en la operatividad del momento cotidiano. Parece que el trabajo académico es diferente a otros trabajos (administrativos y operativos), en estos últimos las personas pueden desprenderse de su trabajo, el maestro, necesita «pensar» más allá de las horas efectivas laborales. Ese pensar-producir, no se circunscribe a un tiempo y espacio determinado y tampoco es percibido como cooptado por el docente universitario porque en él se realiza en dar constante.

El uso del tiempo institucional, tiene duraciones horarias de 8 a 9 horas, según contrato laboral; en este tiempo se hace cumplir la productividad académica que acredita al docente en su docencia y en su investigación: «lunes a viernes, 2:00 p.m. a 6:00 p.m.» (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016); «lunes a viernes: llega temprano y sale tarde» (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016); «tarde: 2:00 p.m. a 9:30 p.m.» (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016); «lunes a viernes: 8:00 a 2:00 p.m. mañana/tarde. Desde las 2:30 p.m. a 6:00 p.m.» (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 21 de abril de 2016); «lunes a viernes: 2:00 p.m. a 9:30 p.m. El horario de estas clases varia, de 7:00 a 9:00 a.m. o hasta la 1:00 p.m.» (Entrevistado n°. 5, comunicación personal, 21 de abril de 2016); «Salida de la universidad 8:00 p.m. o si tengo más clase hasta las 10:00 p.m. Tengo 20 horas de clase, distribuidas en los 5 días de la semana, de lunes a viernes, las clases son de dos horas». (Entrevistado n°. 8, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

El tiempo institucional no entra a formar parte del tiempo cotidiano; este tiempo instituido actúa en el espacio institucional especialmente en el horario de la docencia y en el de la investigación, porque la duración temporal de la enseñanza universitaria se ordena normativamente y se planifica y vigila en las plataformas universitarias como «cargas horarias», que son artefactos *sine qua non* la estructura administrativa no existiría y por ello las requiere para cuantificar el tiempo como valor de uso o magnitud administrativa y curricular institucionalmente determinada como la cantidad de trabajo docente necesaria para producir formación universitaria. Cualidad que es transformada en un valor de cambio transferible en dinero pagado por el estudiante como otro valor de uso, cuyo centro es el aprendizaje.

Podría afirmarse que las acciones temporales, esto es, los usos que los docentes dan a los tiempos cotidianos y a los tiempos institucionales son con arreglo a horarios pero no se limitan a estas duraciones, lo que puede significar, el aviso de un «punto de luz» por decirlo de alguna manera, de la evidencia cualitativa de la oportunidad de la subjetivación, porque permite reconocer que en el tiempo, el docente universitario, expande las relaciones temporales instituyentes para reducir las relaciones temporales institucionales

interviniéndolo con franjas horarias de aprovechamiento del tiempo según sus propias disposiciones.

En la mañana me dedico a las páginas virtuales y al trabajo que hago con el Instituto de inglés, y en la tarde me dedico a la universidad, así no haya terminado el trabajo del día, de la mañana, sé que ya son las 12:00 m. o las 2:00 p.m. y paro e inicio el cambio a la universidad, a lo presencial. Voy a la universidad CUN y allá observo a los alumnos (...) Tengo un grupo de investigación y estamos terminando el proyecto este semestre. Hacer investigación es terrible, porque no hay tiempo para investigar. Cuando piden avances, está uno, a última hora, sentándose dos o tres días seguidos y haciéndole solósolo a lo de investigación, esto entre semana (...) También hago ponencias (...) El trabajo virtual se hace preparando clase, lleva su marcador o la copia y la trabaja en clase. Allí se hace la interacción, pero a través de una plataforma virtual, de Moodle o de una página virtual (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

En otras palabras, se prioriza el tiempo usando los instantes dentro del tiempo institucional a través de acciones heterogéneas e incluso dándoles formas no previstas por la institucionalidad, sino para construirlo en lo que a él le parece. Por ejemplo:

Por la noche preparo las clases que tengo en el día, y digamos, las horas que me quedan libres en la universidad las aprovecho para preparar las clases, pero en la mañana nunca lo hago. Ya tengo preparadas las clases de otros semestres; también me implica, buscar nuevas estrategias de actividades, y eso dependiendo del curso que me den, pero como ya he dictado anteriormente esos cursos de inglés, más o menos tengo como recursos para poder acceder fácilmente a planear las clases por la mañana. Así no me toma, tanto tiempo, como lo que me toma la gestión en la universidad de La Salle. Un día normal en el trabajo en la universidad depende de las horas de clase, pero digamos que tengo, una clase de nueve a once por la mañana en la Javeriana luego, llego a mi casa, almuerzo, salgo a la universidad de La Salle, dicto cuatro horas de clase, repartidas entre la tarde y la noche y en el tiempo que me queda, atiendo estudiantes, hago el trabajo de gestión (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

El docente mantiene su tiempo cotidiano interviniendo al tiempo institucional produciendo momentos o situaciones favorables para responder a los flujos temporales instituidos sin desprenderse de sus propios acontecimientos. El tiempo cotidiano se vuelve táctico porque es producido de forma rápida, casi instantánea, como oportunidad para hacer cambiar el tiempo institucional de forma imprevisible, en el momento menos esperado. Diríase que este tiempo táctico es un transcurso efímero, en el que la duración del tiempo de la oportunidad logra incorporarse en las duraciones temporales institucionales como unas alternancias dóciles o pequeñas duraciones inadvertidas que cumplen con las demandas del poder de la institucionalidad pero a partir de momentos que rompen con lo repetible y rutinizado de la planificación.

El tiempo cotidiano es táctico porque aunque, regularizado, coteja o confronta esto en ritmos homogéneos tornándolos en la brevedad del inmediatismo instituido heterogéneos. Los ritmos homogéneos del tiempo pulsan lineales bajo las formas habituales de horarios, fechas que saturan de formas moldeadas el cumplimiento justo a tiempo. Los ritmos heterogéneos emergen bajo flujos superpuestos, esto es, sin linealidad planificada, de la voluntad y el deseo de quien lo produce, además, en lugares privados como las casas y usando en el horario que se decida los computadores, la escritura, la lectura, etc. En la universidad el tiempo cotidiano, se ha dicho, interviene al tiempo institucional causándole cambios. Esto se patenta en las aulas y dentro de ellas, en las relaciones que se establecen con los estudiantes y los contenidos, sus puntos de vista, sus énfasis disciplinares, sus críticas al sistema, etc. Que se provocan en medio de lo instituido alterando su linealidad porque se suscita, luego del dar las clases, en los pasillos, en la cafetería, en la oficina, etc. Ejemplo:

[...] me gusta la música: el bossa nova, el jazz, fusiones de jazz y con otro tipo de cosas, por ejemplo, el jazz con electrónico o bueno cosas así y la música clásica; un gusto que me ayuda en un día normal. Lo primero que tengo que decir es que por más terrible que suene la gestión académica y demás trato de que haya un espacio para eso, la música y para las personas que yo creo son cercanas, que me han dado la mano y están ahí; lo primero es que siempre tengo un buen amigo o una buena amiga muy cerca de mí y mi música y el trabajo (Entrevistada n°. 13, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Las duraciones de este tipo de tiempo navegan en el interior del tiempo institucional, sin duda, pero se mueve de varias formas que no puede atrapar en sus expresiones y contenido más que la duración instituida provocándole mutaciones extrañas a los contenidos mediatizados por el tiempo institucional y aunque le sirven para reproducirse como valores de uso y de cambio, también sirve para lo que las fuerzas del docente universitario orquesta desde sus singulares formas de aprehenderse del tiempo. Un profesor entrevistado permite visibilizar estas afirmaciones:

Creo que tengo una gran fortuna, en el sentido, de que me siento como muy pedagogo. No me siento sacrificado en la labor docente, me siento muy apasionado y cada vez que entro a un aula de clase y me encuentro con un muchacho o cada vez que nos tomamos, un tinto en la oficina de mejoramiento académico, *oma*, entonces siento que la conversación con los estudiantes, a veces ex-alumnos es valioso porque uno se vuelve interlocutor válido. Y de sus colegas. Vitalmente me fortalece (...)  
(Entrevistado n°. 7, comunicación personal, 22 de abril de 2016).

Sobre el espacio, se encontró que las prácticas espaciales, esto es, los recorridos enunciativos de los educadores universitarios en los lugares en que se realizan diariamente se atan o relacionan a las medidas horarias en las que se confrontan constantemente sus relatos, como las «maneras de hacer» docencia, investigación y en algunos casos menores, la extensión universitaria. Dos tipos de espacio, el cotidiano y el institucional se entran a observar. En ambos espacios se hallan los tiempos que se reconocen a través de los sitios físicos.

Los lugares que sirven a las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, la entrada a la universidad, el jardín, el cubículo, el pasillo, las oficinas administrativas, las escaleras, el laboratorio, etc., tienen un propietario, esto es, un dueño, que se personifica como «universidad» y los ubica visiblemente para controlar el tiempo, pero yuxtapuestos se hallan la queja, el chiste, la opinión crítica, el juzgamiento, el silencio, el compartir con los colegas, el hablar, el descanso, la enseñanza, el investigar, el diseñar, buscar algo en internet, el resentimiento, la ira, el dolor, la pasión, los recuerdos; la formación profesional,

la experiencia conquistada, las reuniones, la toma de café, etc., configuran la pragmática de la oportunidad como proceso de subjetivación en la operatividad de sus contenidos que consiste en habitar y circular, caminar y observar el orden del lugar a partir de los gustos e intereses individuales provocándolo una representación seductora, subvertida al orden impuesto de la gramática arquitectónica instituida. Estas «maneras de hablar» en el lugar de dominio se observan de variadas formas, como sigue:

Tenemos un espacio en el segundo piso. O unas cafeterías o unas partes donde se puede ir a comprar, que es en OMA en San Benildo, y hay otra tiendita acá como saliendo. Ahora yo trato más bien de traer mi almuerzo porque todo me cae mal y por el tiempo, también tan restringido; también traigo como ciertas cosas como para acompañar y estar saliendo. Optimizo el tiempo, pero en la hora del almuerzo sí compartimos varios profesores (Entrevistado n°. 18, comunicación personal, 3 de mayo de 2016).

Me gusta la entrada, en cuanto, a que uno tiene la caminata donde ve verde en la mañana, es rico hacerla. Cuando se está de afán creo que no es bueno hacerla porque cuando se corre para llegar a clase, porque va tarde, por un trancón o algo así, se hace eterna. Pero en términos generales es muy agradable y sobretodo, que uno en la mañana tiene el verde, escucha a los pájaros, es muy bonito, en cuanto, a que uno está en la ciudad, pero como que se puede desconectar un poquito del ruido de la ciudad. En eso me parece chévere (Entrevistada n°. 16, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

La espacialidad cotidiana tiene como lugares de prácticas espaciales, la casa o el apartamento (y en ellos, la alcoba, la cocina, la sala y el cuarto de estudio), unos lugares que adquieren espacialidad esto es una práctica relacional con objetos comunes pero significativos para los docentes como el pocillo, el tinto, el café, las frutas, o el ayuno matutino, el computador como herramienta indispensable para el trabajo, con los amigos y la familia o el televisor y la radio como artefactos de relación con el mundo de la noticia nacional o internacional, y el nudo de relaciones que teje el docente con sí mismo, en sus espacios de soledad, al vivir sólo o con la familia y las relaciones de diálogo doméstico para compartir o con las relaciones de amistad ya con amigos de vieja data con los que

resultan afines caminatas, deportes, comidas, visitas a cine, teatro, etc. Esto se considera es otra manifestación de la pragmática de la oportunidad de la subjetivación.

Podría afirmarse que el espacio cotidiano es un producto constante de consumos de lugares, pero que estos consumos son temporales, usados para hacer docencia e investigación de acuerdo a las propias e inéditas formas de aprovechar los lugares, a pesar de que se envuelvan en el espacio temporalidad institucional. La espacialidad institucionalizada se instala en el lugar físico de la universidad en donde afloran los lugares por donde parquean los carros, o los pasillos por donde se desplazan a las aulas, a la cafetería, a los cubículos, a las oficinas administrativas, a la biblioteca, a los laboratorios. Los espacios institucionales son los espacios ordenados arquitectónicamente por el dueño. Allí se hallan lugares de la función docente y de la investigación, pero una cosa es su designación funcional y otra si se lleva a cabo. El lugar es espacio hasta que una práctica de la oportunidad fluye justo al lado de la imposición, allí, se instala una práctica de subjetivación. En ambos lugares, los cotidianos y los institucionales, existen espacios cotidianos y espacios institucionales porque existen flujos de relaciones operativas que las usan. Su uso está sincronizado con las temporalidades de la oportunidad, aunque diametralmente no se perciba sino escasas de tiempo, negación de espacios.

Sin embargo, he aquí el segundo «punto de luz» para alcanzar a ver la subjetivación como pragmática de la oportunidad. El docente universitario hace «momentos justos» esto es aprovecha el espacio y el tiempo cotidiano e institucional, actuando meticulosamente, calculando sus fuerzas de producción, matizando sus relaciones, juntándose con los colegas, diciendo lo que piensa de acuerdo a las circunstancias que instituya como propicias para una u otra acción. Las diferencias entre el espacio/tiempo institucional y el espacio/tiempo cotidiano ya las ha mencionado de Certeau (2007) cuando afirma que el primero busca atrapar al segundo, constriñendo la temporalidad en la espacialidad instituida, mientras el segundo busca ser pertinente en el uso del tiempo ya que no posee lugar. En esta intervención pertinente del espacio instituido y sus lugares se halla la subjetivación docente universitaria, porque procede a una intervención del lugar de sus trabajos produciendo como contenidos singulares tiempos propios, esto es, con ritmos y duraciones alojadas en la espacialidad temporal de la universidad que ésta no alcanza a

prever. De ahí, además la apertura a la memoria de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, lo que se afirma, es que estos haceres son saberes y como tal atravesados por la pragmática de la oportunidad en la operatividad de sus acciones sin desligarse de las conjeturas horarias del tiempo institucional.

La memoria de las prácticas de enseñar, de investigar y de la extensión, pertenecen a la operatividad que sólo conoce su propio hacer, y que dice de sus acciones que las significan. «*No tengo tiempo*», «*investigar no es tan difícil como dicen los investigadores*», «*creí que no podía*», «*no se hace investigación por tanta actividad que hay que hacer*», «*me apasiona investigar*», o, lo contrario, «*no me gusta investigar, me apasiona la docencia*», etc., sirven para hacer visible la memoria en el decir. Y en el contorno de esta memoria se reconoce que no sólo lo exponen, sino que lo han venido haciendo; hacen posible manifestar, la memoria, como el momento puntual de la recapitulación rodeada de la institucionalidad espacial.

La memoria es el tiempo de la oportunidad en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión porque en ella se mueven decires, formas de pensar, maneras de opinar, elecciones sobre objetos, gustos temáticos, limitaciones conceptuales, orgullos epistémicos, vanidades metodológicas, silencios de ira, prevenciones institucionales, imbricaciones ocasionales de interdisciplinariedad, avisos de convocatorias, informaciones de eventos académicos, urgencias de «subidas» de productos, diligenciamiento de protocolos, búsqueda de bibliografía, preguntas a expertos, «bajadas» de videos Youtube para las clases o de documentos PDF, agendas de cumplimiento, avisos instantáneos por la virtualidad cibernética, llamadas por celular, miradas al reloj, llegadas tarde como puntuales, atención a estudiantes, saludos espontáneos, vagabundeos eficaces, indecisiones teóricas, metodológicas, disgustos administrativos, felicitaciones de cumpleaños o por publicaciones, camaraderías subterráneas, deseos y nostalgias, estrés y aburrimiento, perezas y desengaños, miedo a la evaluación, un sin número de pragmáticas de la oportunidad que practican con el tiempo en la duración de lo inmediato e inseparables, como lo afirma de Certeau (2007), de los momentos de su adquisición, en otras palabras, en el instante de su aparición.

Las trayectorias o movimientos en esta matriz trazan tiempos y espacios de la memoria que ha acumulado en el tiempo duraciones en instantes que se recapitula en los momentos oportunos para hacer, bajo la forma de metáforas o chistes, opiniones o críticas, fraseos, movimientos, gesticulaciones, como lo declara de Certeau, las artimañas del lenguaje, que son la realización temporal de la subjetivación porque son el repertorio de su memoria. Quizás es en el decir, en el relatar en donde se halla, la más enérgica realización de la subjetivación como proceso porque es al mismo tiempo un hacer y un pensar. Los pequeños fragmentos muestran una serie constante de decires que recorren una trayectoria narrativa de recuerdos y opiniones, de amores y desengaños con la organización, con las relaciones de poder, la falta de apoyo a los docentes, el estrés y la percepción de injusticia que genera, por ejemplo, el sistema de evaluación y en él, la plataforma Prometeo.

Es en estas memorias narrativizadas devenidas de dos «puntos de luz» el primero, el tiempo de la disposición instituyente del docente universitario que interviene el tiempo instituido, como ya se afirmó; y el segundo, el tiempo de la oportunidad, el de la creación temporal instituyente que construye «tiempos justos», igualmente ya tratado, se puede manifestar el tercer «punto de luz» de la subjetivación docente universitaria, el de las habladurías (Virno, 2003a).

Las habladurías, denominadas por de Certeau (2007) el contrapunto de la historia de vida que emergen como entrevistas o encuentros de charlas cotidianas, imprevistas y ocasionales, que actúan como cualquier género que se use para acercarse a la subjetivación cotidiana en la institucionalidad. Es memoria en sí misma de la auto referencialidad que un sujeto comparte y es un recurso temporal, tanto en la respuesta como en su negación, por parte del entrevistado y del entrevistador, que además es docente, colega de la misma institución y que le permite hablar acerca de sí mismo para acercarse a las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión en el afuera y en el adentro de la institucionalidad. El contar las prácticas es un acto de subjetivación, esto es una práctica de hacerse. El tiempo y el espacio cotidiano e institucional se hacen por lo que se dice de lo que se hace, allí habita la subjetivación como proceso de autocreación, esto es, de búsqueda de oportunidades o quizás sin la conciencia de la misma, sin embargo, activada por la calidad de las circunstancias para controlar el progreso y el desenlace de la trama que este

afrontando el docente en la docencia, en la investigación o en la extensión y todos los caminos internos que constituyen cada una de estas prácticas de sí.

Las tácticas de la acción dominante remiten a de Certeau (2007) como las «diferencias cualitativas que anudan las relaciones inversas» (p. 94) o aquellas que las llama estrategias. Son las acciones sobre las acciones a distancia producidas no reproducidas, esto es, que se revelan (aparecen) como un «arte de la coyuntura y de las ocasiones (epistemológicas, políticas); en suma, un arte de hacer «pasadas» con historias ficticias» (p. 89) que no buscan repetirse ni ser públicas para un éxito mayor que el de lo inusual. Las tácticas en estos sentidos son otra maquínica expresiva del espíritu que ha dejado de ser alma porque ya no alimenta al cuerpo con miedo sino lo nutre de invención increada, infundiéndole vigor en el «*nous*» a través de la «habilidad de decir» (p. 88) o la dimensión imaginaria que usa y maneja a la estrategia del espíritu del tiempo y lo convierte en zona liminal deteriorándole su imagen instituida o dominante.

El espíritu que deja de ser alma, es liminal, cuando el alma empieza re-conocerse convertida en estrategia noopolítica. El espíritu liminal permite distinguirse como multitud, singular y esparcido; incompleto, posible; una subjetivación que no se encarna en los sujetos colectivos o universales (Lazzarato, 2006) por lo tanto es un cuerpo con órganos, que es en sí mismo cuerpo/órgano antropotécnico. Una otra ontología de la posibilidad o sujeto potencia o posibilidad de novedad o de la diferencia imprevisible, impredecible y arriesgado, que ha venido actuando y padeciendo como un objeto o sobre otros sujetos, que cooptado se construye libre. En síntesis, un sujeto anónimo, en mutación, liminal, de borde, autorreferente y antropotécnico.

Un sujeto multitud o productor de *nuevas ontologías* (Foucault, 2009) que remite a la explicación de la constitución del mundo y de sí. Una nueva ontología que aprisionada por un ser otro que le subordina deja de ser alma/cuerpo para encarnarse como espíritu en su cuerpo cooptado. Su razón de ser, no es la cooptación sino su cuerpo cooptado que se instituye en la informalidad, en el encuentro casual, en la coyuntura de la orden institucional. Como acontece en uno de los entrevistados:

Espacios de encuentro informal, tengo el almuerzo, donde hemos decidido no hablar de trabajo. Y muchos de mis compañeros traen el almuerzo y lo calientan en un

microondas que tienen en el Programa y regularmente muchos se encuentran ahí, pero regularmente salgo con una compañera o con un compañero que son como los más cercanos. Y aquí dentro de la universidad está el OMA, en donde compartimos, y a veces un balcón, nuestro Programa tiene un balcón hacia afuera, y entonces, ese es el lugar, como del tinto donde nos contamos las cosas personales. Mi compañera es muy cercana relativamente a mi edad y tenemos realidades muy parecidas, es madre cabeza de hogar, tiene un hijo adolescente, entonces, ambas hace poco estamos estrenando novio. Y no hablamos ni de los compañeros, ni de los jefes, ni del trabajo, o sea, bueno otra cosa interesante de esa relación con mi compañera es que un día hemos decidido que en la academia tenemos, no sé cómo decirlo, desazones de la vida académica, entonces decidimos que la vida tiene que tener otros espacios de encuentro, que probablemente nos nutran (Entrevistada n°. 12, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Un cuerpo que atrapa al alma, esto es, a su inteligencia y en ella, a la memoria y el *connatus* para hacerse productivo y convertirla en la máquina de la producción cognitiva y sin embargo, «condicionados por las prácticas del poder –alma y cuerpo- emerge la subjetivación, mediante la cual uno se vuelve sujeto en el doble sentido del sujeto «de» pero también del sujeto «a» (Vanzago, 2011, p. 278), en palabras de Lazzarato (2006, 2006a) de sujeto coordinado a sujeto cooperante y multitud, de un sujeto de esencia a un sujeto de creación, de un sujeto dicho a un sujeto que se dice, o de un sujeto creado a un sujeto posible, porque «las condiciones de la cooperación entre cerebros, el acto de resistencia opera contra el poder, pero debe ser al mismo tiempo un acto de creación, de invención, que opera en el plano de la proliferación de los posibles» (Lazzarato 2006, p. 211). Una voz habla de la cooperación entre cerebros comprendida como la creación de sí a partir de los actos de enseñanza y de investigación socializados a los estudiantes, la construcción de mundos posibles en los estudiantes:

Investigar, si es algo que hago con todo el placer del mundo. el tratar con todas las personas, principalmente los alumnos, eso es una actividad de aprendizaje diario. Las actitudes de ellos, creo que vivo pensando en que estoy formando profesionales, pero también personas, a las que muchas veces, lo que se diga dentro de esa aula o lo

que se muestre en esa clase práctica, va a tener una repercusión en la vida de ellos (...)  
Y hoy, que soy mamá por primera vez, y veo a mi hijo, me importa mucho porque, lo  
veo reflejado en mis estudiantes (...) En general, todos lo vamos llevando, porque  
necesitamos el trabajo, entonces toca acomodarse al sistema, pero en algunos casos lo  
compartimos (...) Lo que más me apasiona es hablar de lo que sé, quiere decir, sobre  
las materias que tengo a cargo. Me apasiona poder investigar. Me da pasión poder  
hablar y mostrar lo que sé hacer (...) (Entrevistada n°. 18, comunicación personal, 3 de  
mayo de 2016).

La lucha entre lo instituido y lo instituyente opera en la temporalización entre ambos.  
Esto último se comprende como la tensión por la posesión de los usos del tiempo en la vida  
cotidiana; su apropiación es estratégica cuando la universidad concentra unidades de  
secuencias repetibles de duración limitada (Elias, 2010), como horas pre-programadas para  
enseñar e investigar que son medidas de secuencias sociales que se asumen como el tiempo  
universitario. Este tiempo *kronos* o estratégico determina repetibles o ritmos instituidos de  
tiempo como condición de la temporalización o forma de hacer vivir la actividad de la  
producción intelectual como la duración de un suceso cuyos referentes para la docencia son  
las horas y para la investigación el año y cada una se inflige un continuum coordinado de  
tiempo instrumental o evaluación de la docencia y evaluación de la investigación que  
estructura la experiencia individual y colectiva del alma o capacidad intelectual de la  
memoria y el *connatus* instaurándole una duración limitada para su productividad  
académica en la obsolescencia cognitiva, según los ritmos de la condición estratégica.

Por su parte actúa un uso del tiempo táctico, o temporalización (vivencia) de unas  
duraciones (ritmos) de sucesos inéditos, convencionales también, que giran con las  
manecillas del reloj, a secuencias irrepetibles como indicadores para las «maneras de  
hacer» docencia, investigación y en algunos casos extensión, del tiempo *kairos* que actúan  
realizando acontecimientos a través de la imposición de un tiempo instituyente que  
manipula el espacio universitario «por medio de relaciones torcidas, a través de cambios  
sucesivos» (de Certeau, 2007, p. 94) al tiempo *kronos*.

Decires como «generalmente todas las tareas de investigación, siempre van, para el fin de semana» (Entrevistada n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016) o como los siguientes:

Me levanto a las 5:00 a.m. por lo general, a las 6:00 a.m. ya estoy bañada, vestida, arreglada y llego a la universidad Javeriana por lo general a las 6:20 a.m., a veces tengo clase a las 7:00 a.m., entonces, en esa hora, que me queda libre, desayuno o descanso o preparo clase (...) Eso es entre semana, en sábado y domingo es distinto, porque estoy tratando de no trabajar en estos días (...) para mí el trabajo hace parte de mi vida personal, entonces no es que separe, el trabajo de la vida personal, eso hace parte de mí (Entrevistada n°. 5, comunicación personal, 21 de abril de 2016)

, o

(...) es decir, eso que es tan improductivo y que de alguna forma se perdió circularmente en el tiempo, se requiere, se necesita. Me hace acordar de aquellas personas que son recolectoras de cosas, que viven en la calle y van guardando y tarde o temprano van a necesitar eso que recolectaron, eso lo uso (...) (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016)

, o

(...) lo primero que hago es prender el televisor para escuchar los programas «el mundo del campo» o alguno de estos, y creo, que eso lo tomé como costumbre porque como no trabajaba en una facultad de ciencias agropecuarias, para mí el mundo o el sector era bastante desconocido, entonces, esa fue una de las primeras cosas que hice, cuando empecé a trabajar acá, para empapar me más con el sector. Tengo todavía esa rutina de hace bastante tiempo. Después digamos que ahí me estiro y como que después me baño (...) Hace un tiempo, como por romper esa rutina que no lo hago. En las mañanas, uno empieza a organizar el día. Lo primero que pienso es «hoy tengo clase a tal hora, entonces tengo clase con tal grupo, con este grupo vamos en tal tema, entonces hoy la clase es de tal cosa, dejé lista o no dejé lista la actividad» uno de a poco empieza «se me olvidó imprimir los talleres que tenemos para hoy, entonces tengo que llegar a la oficina corriendo e imprimirlos. (...) (Entrevistada n°. 15, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

Estas narrativas permiten reconocer unas diferencias cualitativas de relaciones de temporalización o vivencias individuales del uso del tiempo *kronos* en el tiempo *kairos* en donde la temporalización cotidiana articula el espacio institucional, encarnándose en el tiempo *kronos*, esto es, que el tiempo de la cotidianidad de la singularidad habita no sólo el afuera sino el adentro institucional. Ese habitar es estratégico y se compone como un recorrido que deambula articulando órdenes instituyentes en el orden instituido, así se halla correspondencia con lo que los hallazgos de de Certeau (2007), así: las «maneras de hacer» docencia e investigación se hacen más presentes en el uso del tiempo institucional y en este orden se establece un tiempo instituyente menos visible en el que se conjugan varios empleos y propiedades del uso del tiempo, instituyendo discursos, observaciones variopintas, movimientos de retención al cumplimiento inmediato prolongándolos o viceversa, cumpliendo en el estertor del mandato logrando sustituir el imperativo del cumplir por la afinidad misma de la entrega inmediata para «quitarse de encima» el orden impuesto y hace acciones ocasionales para el cumplimiento «justo a tiempo» o en el borde del término a antes, quizás, del inicio de una orden, por ejemplo:

(...) la tendencia como empleado, sometido a toda la estructura, es cumplirla lo más pronto posible, y que por lo menos, después, si no la cumplió no le estén mandando una contraorden que porque no la hizo. Eso se evita cumpliendo, lo más rápido posible (Entrevistado n°. 1, comunicación personal, 19 de abril de 2016).

O en rechazo a re-producir el trabajo en la casa o de hacerlo en ella para transgredirse y sustituir siempre los tiempos institucionales como más productivos de lo que demandan, o la emergencia de una duración creativa del tiempo instituyente que «planifica» a su acomodo el uso del espacio y tiempo instituidos, logrando por analogía, convertirse en lícito, esto es, en una subjetividad que respeta el tiempo y el espacio impositivo sin lesionarlo, prolongando sus transgresiones disfrazadas al lugar del orden universitario. Otro ejemplo: «Cuando nos avisan que se deben subir los productos para evaluación del grupo, todo el mundo empieza a subirlos y lo hacemos como a última hora y rápido o yo por lo menos, lo hago siempre rápido» (Entrevistado n°. 3, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

Podría reconocerse una serie de secuencias de tiempo instituyente, que nutren el alma administrativa de la NGP universitaria de forma matizada porque en ella, se mueve una temporalización instituyente (subjetivación) que provoca un pliegue o hondura espacio temporal invisible, cuando desea no provocar diferencia y visible cuando resulta necesario inducir la diferencia para hacer cambio al lugar del dominio.

A continuación se traen las aprehensiones de de Certeau (2007) con algunas variaciones hechas a partir de lo reconocido en las entrevistas. En esta matriz se reconoce como categoría central el uso del tiempo como proceso de subjetivación que se mueve entre un aparecer (visible) y un des-aparecer (invisible) cuando de crear el «momento oportuno» se trata para producir rupturas instauradas o extrañezas insondables y móviles secretos en el lugar del dominio universitario.

**Tabla 6**

*Procesos de subjetivación instituyente*

Proceso de subjetivación (Fuerza de creación/astucia de la memoria y el <i>connatus</i> cooptado)	Efectos de subjetivación
-/+/-	+ (invisible)
+/-/+	+ (visible)
+/+/+	+ (visible)
-/-/+	+ (invisible)

Fuente: de Certeau con algunas adaptaciones del autor.

La tabla 6 tiene como origen a de Certeau (2007), sin embargo, presenta una serie de variaciones hechas por el investigador que giran en torno a las combinaciones entre las fuerzas de creación o astucia de la memoria y el *connatus*. De de Certeau propone cuatro niveles pragmáticos de uso del espacio que le producen y transforman en oportunidad a partir del esfuerzo más visible o menos visible de la memoria. Se comprende por esfuerzo visible e invisible de la memoria, el hacer surgir de forma inmediata o menos mediata,

recuerdos de las prácticas de dominación instituidas para reemplazarlas por unas acciones (estar) que logren cambiarlas y producir otras trayectorias más cercanas o visibles a las exigencias del poder instituido y/o invisibles a estas para la satisfacción oportuna de las necesidades del débil o de aquel sujeto que sujetado desea responder a su acomodo o producción de efectos sobre el lugar de la institución.

De Certeau en cada nivel pragmático propone una serie de juego de oposición entre la presencia o visibilidad de la memoria y la ausencia o invisibilidad de la memoria, en los términos explicados; que consiste en un ciclo de estar/hacer y visible/invisible: frente a una orden instituida que haya vivido el sujeto, éste la recuerda para actuar sobre el imperativo, según la circunstancia, re-creando un efecto inmediato en el orden construido.

Este ciclo permite descubrir cuatros juegos más de oposición entre estar/hacer y visible/invisible que favorecen la comprensión sobre las formas diferentes y menores de los modos de subjetivación o pre-subjetivación instituyentes:

1. Frente a una ausencia de exigencias instituidas y una experiencia visible de la memoria de esta circunstancia en la que se activan los recuerdos entorno al mantenimiento de los condicionamientos sin recrudescerse, se produce efectos más invisibles u ocasionales al orden instituido, por mantener estáticas las disposiciones normativas, condicionamientos horarios, entre otros elementos, de la productividad.

2. Frente a una distribución de imperativos, de normas, de fechas, o condicionamientos instituidos, y una experiencia de intervención constante que se recuerda como alteración que sometió la manipulación invisible, emergen oportunidades más visibles para cambiar el rigor de lo establecido, como una excusa por enfermedad u olvido ocasional, por ejemplo.

3. Frente a un recrudescimiento de fuerzas instituidas emergen experiencias vividas de la dominación que se recuerdan y exaltan la necesidad de intervenirlas de forma visible.

4. Frente a la disminución de fuerzas instituidas porque las que están diseñadas e implementadas abastecen los condicionamientos y su eventual tranquilidad por cumplirlas

ya que todos las re-conocen como rutina, emergen formas invisibles de responder de manera astuta.

Esta matriz propone un proceso de subjetivación instituyente que se comprende como el movimiento o uso de ritmos temporales de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión que producen la fuerza autopoiética o auto-creación (espíritu docente) de duraciones oportunas que como «jugadas» modifican el orden local del tiempo y el espacio instituido. *Verbi gratia*, el siguiente fragmento evidencia sino la emergencia de acciones concretas de auto-creación, si expone la reflexión en torno a la vivencia de la polifuncionalidad, como la marca aupoiética del docente entrevistado.

Entonces, como los jugadores de fútbol, se está en la defensa y en la ofensiva, eso es polifuncionalidad. Entre más polifuncional sea el docente, va a tener un éxito, no obstante, por las facturas existenciales y personales y de salud que trae» (...) (Entrevistado n°. 4, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

La auto-creación en tanto fuerza de invención o uso de la memoria y su *connatus* cooptados, usan su presencia capturada como condición de cooperación entre cerebros o proliferación de posibles en el juego antinómico de la presencia y la ausencia de su atención sobre la coordinación de sus funciones provocando el proceso de subjetivación instituyente de la siguiente forma:

Cuando en la universidad, sus unidades académicas y en ellas los programas, con sus comités docentes están menos prevenidos a condicionar la producción académica por la marcha constante de normas y protocolos del alma administrativa, se reconocen unas fuerzas instituidas que buscando obtener el control noopolítico, actúan con menos condicionamientos; en este orden construido, emerge el docente universitario instituyente aumentando la fuerza de la memoria y el *connatus* al requerir mayor memoria-conocimiento de sus «maneras de hacer» para provocar la trayectoria del cambio al orden impuesto.

Así, mientras menos acciones a distancia se modulen para coordinar la cooperación entre cerebros porque estás ya se perciben coordinadoras o controladoras de la memoria y

el *connatus* docente, la creatividad/significación<sup>33</sup> del docente (espíritu) requiere el uso de mayor memoria-conocimiento de las «maneras de hacer» para provocar la instauración de duraciones de tiempo singulares y propios (*kairos*) a las exigencias temporo-espaciales de la productividad universitaria lasallista y poder producir en un menor tiempo posible de la vida académica al tiempo-duración y espacio-lugar *kronos* universitario (-/+/-). Quizás el siguiente fragmento se acerque a estas comprensiones, en donde la docente se halla condicionada en su docencia por los contenidos syllábicos, esto es, planificados en los dispositivos que demanda el alma administrativa del currículo, pero los reta, haciendo uso de otro saber (emergencia de la memoria docente) para hacer de su práctica un disfrute y aminorar los condicionamientos de la coordinación syllábica, sin que el alma administrativa tome en cuenta, estas modificaciones de la enseñanza:

En el aula me parece más importante que los contenidos, crear un ambiente agradable. Y los alumnos saben, desde el primer día, que si uno, no disfruta el aprender, no se aprende. Si uno no disfruta, lo que está haciendo, no la va a aprender, y menos en inglés. Y más teniendo alumnos en la noche. Quien les va a llevar un ejercicio de gramática, no, tienen que hacer algo muy agradable, disfrutarlo sino no van a aprender y va a ser un ladrillo estudiar (Entrevistada n°. 4, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

Así, la subjetivación se produce de manera invisible, esto es, dado el establecimiento no incrementado de fuerzas visibles de dominio y control noopolítico, se incrementa una serie de experiencias invisibles de la memoria y *connatus* docente (oportunidad mínima), como se ve en el fragmento anterior, el traslado de una enseñanza gramatical del inglés a otra de gozo y disfrute en el mismo lugar del dominio instituido, la universidad y sus aulas, que obtura efectos visibles en el «hacer» (tiempo *kronos* en el que se encarna el tiempo *kairos*) permitiendo modificar el lugar de la producción académica (docencia, investigación

---

<sup>33</sup> Recordemos que la significación no es recuperación o reconstrucción o recordar (memoria) sino lo anterior a todo esto, es un modo excepcional de reconquistar la no-libertad por medio de la Bondad del Bien. Es lo irrepresentable, invisible, el aparecer, lo que me acerca y me distancia, el reencontrarme perdiéndome (Levinas, 1987).

y extensión) a través de la combinación de la audacia (experiencia cualquiera de la memoria y el *connatus*) con el estar (lugar) instituido.

Jugar con el tiempo *kronos*, de la misma forma como juega éste tiempo con la vida *kairos*, controlándolo:

Cuando me desplazo al salón ya la situación cambia porque entonces ya están los estudiantes y hay una dinámica diferente (...) generalmente no me afecta más allá de detenerme por ejemplo a veces, a ver, qué está pasando cuando están jugando fútbol, qué está pasando cuando hay un grupo de estudiantes botados, hablando, o sentados o comprando. No sé si me afecta, simplemente si percibo el cambio. He procurado hacerlo, o lo hago cuando hay sol, una mañana o tarde soleada y busco una de las sillas que están dispuestas y simplemente me siento como a tomarme un momento y no siempre estar a la carrera (Entrevistado n°. 9, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

El control se hace a través del uso de menos tiempo vital para perpetrar más efectos invisibles en las situaciones instituidas, concentrándose, la ocasión, como la operación que exhibe la habilidad de arreglo, de hacer ver, de tener tacto, algo de gusto, instinto, genialidad (de Certeau, 2007) para asegurar la supervivencia y responder instituyentemente, es decir, «dejar huella por el hecho mismo de estar al margen del presente [instituido]. Una huella que luce como rostro del prójimo en la ambigüedad de aquel [...] de quien respondo» (Levinas, 1987, p. 56); la entrevistada n°. 5, deja traslucir estos hallazgos cuando narra: «Me apasiona cuando el estudiante entiende algo que no había entendido, cuando le brillan los ojos. Lo que hago en el aula, me apasiona, me gusta el tipo de relaciones interpersonales que tengo con alguno de mis colegas» (comunicación personal, 21 de abril de 2016) ; o la entrevistada n°. 4 cuando afirma: «lo que más me apasiona es la docencia, me gusta llegar a un salón, ver el interés de los estudiantes, ver los salones bonitos, limpios; los tableros, los equipos [...]» (Comunicación personal, 21 de abril de 2016); y, también, cuando se dice: «investigar, si es algo que hago con todo el placer del mundo. El tratar con todas las personas, principalmente los alumnos, eso es una actividad de aprendizaje diario» (Entrevistada n°. 19, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

Pero con la existencia de una intensificación de las fuerzas instituidas o de los controles noopolíticos, la reforma NGP constante de los reguladores de la producción académica, el docente disminuye la fuerza de la memoria-conocimiento produciendo una mayor afectación en el lugar de la producción. A menor memoria de las «maneras de hacer» del docente universitario o disminución de la concentración de fuerzas del espíritu (creatividad) para escribir artículos y ponencias productos de las investigaciones, por ejemplo, se provoca prolongar el tiempo (duración) de las producciones investigativas para posibilitar efectos visibles, en el lugar del dominio evaluativo. La intensificación de reglamentaciones que buscan afanosamente coordinar la producción cognitiva de la docencia y de la investigación universitarias provoca el efecto de una baja en la producción del esfuerzo productivo de la memoria y el *connatus* docente (+/-/+) instaurando unas «determinaciones del tiempo que dependen del grado en que se enfrenten en su práctica social» (Elias, 2010, p. 15). Así, la subjetivación se produce de manera visible, esto es, dado el establecimiento incrementado de fuerzas visibles de dominio y control noopolítico, se disminuyen series de experiencias invisibles de la memoria y *connatus* docente (oportunidades mínimas de manipulación, concertación) que obtura efectos invisibles en el «hacer» (tiempo *kronos* en el que se encarna el tiempo *kairos*) permitiendo recomponer el lugar de la producción académica (docencia, investigación y extensión) en el que el conocimiento invisible muta visible al poder visible, adviniendo como operatividad visible, bajo la forma de compromiso, excusa, mediación, acuerdo, obediente a las leyes pero «arrebataador de la distribución propietaria del espacio» (de Certeau, 2007, p. 95) que se da, además, en la habladuría entre compañeros en medio del trabajo académico inmersos en el lugar del control noopolítico, la oficina y su computador:

Llego alrededor de las once de la mañana, y me preparo un tinto en la greca, antes me tomaba un tinto de OMA pero le subieron desafortadamente el precio, entonces estoy haciendo boicot económico individual. No sé qué pasa con la economía, pero bueno, los economistas somos los más quebrados, si uno se fija somos los que peor usamos la plata. Ahora, normalmente hay un compañero, Carlos, con él que conversamos un rato en el cubículo de él, nos contamos cómo nos fue, él está haciendo música, entonces, a veces me muestra algunas de sus canciones y duramos como una

media hora en el cubículo de él. Al compartir, no pienso en el trabajo en ese momento, de pronto le doy quejas de algo que me pasó y demás, como somos amigos, llegamos a conversar de las familias, de mi niño; ya los hijos de ellos están grandes (Entrevistado n°. 10, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

O cuando se presenta una intensificación exacerbada de fuerzas instituidas se requiere aumentar la memoria-conocimiento del sujeto en un tiempo igualmente prolongado para producir ocasiones que provoquen efectos visibles (+/+). Así, la subjetivación se produce de manera visible, esto es, dado el establecimiento incrementado de fuerzas visibles de dominio y control noopolítico, se incrementa una serie de experiencias visibles de la memoria y *conatus* docente (oportunidad máxima) como que el silencio enciclopédico aflora como resistencia innovadora y bajo cuyos relatos resulta orientando visiblemente el «hacer» del alma administrativa (tiempo *kronos* cooperando en el tiempo *kairos*) produciendo un acontecimiento (invento) en el lugar de la producción académica (docencia, investigación y extensión).

(...) toca estar bien en la jugada. porque hacer diagnóstico patológico, que es revisar láminas o hacer una necropsia, me gasto dos horas, abriendo un animal y tomando tejidos; haciendo el diagnóstico de ese animal me gasto una hora, pero cuando me toca hacerla con estudiantes, como actividad académica, divinamente me puedo gastar cuatro horas haciendo la necropsia, porque eso es enseñarle al muchacho qué es lo que se ve en un animal, cuando tiene algún tipo de patología. Hay cosas que a veces me someten a presión como esto, porque tiene una ruta crítica, en la que se, entregan unos resultados en tiempos y espacios concretos; tampoco puedo dejar de lado a los muchachos, porque la labor de ellos, es venir a apoyarme, en el laboratorio y enseñarles (...) Esta semana solicité el apoyo del programa para ir a presentar dos posters y un trabajo de investigación que hice (...) (Entrevistado n°. 20, comunicación persona, 4 de mayo de 2016).

La docente entrevistada entroniza bajo el enunciado «tocar estar bien en la jugada» una condición de posibilidad ante la docencia y la investigación que en la Universidad de La Salle resultan condicionados por la evaluación docente. Su exigencia a dar más es

recurrente no obstante la «presión» de entrega de productos concretos en tiempos exactos, su actuar siempre resulta aumentado para responder de forma coherente y masiva.

O cuando disminuyen las fuerzas instituidas se requiere disminuir la memoria-conocimiento para un tiempo mayor de la vida o presencia vital (estar en el hacer) en el que se ocasionan efectos visibles en el lugar del dominio (-/-/+). Así, la subjetivación se produce de manera invisible, esto es, dado el establecimiento no incrementado de fuerzas visibles de dominio y control noopolítico, se disminuye una serie de experiencias invisibles de la memoria y *connatus* docente (oportunidad mínima reducida) que obtura efectos invisibles en el «hacer» (tiempo *kronos* en el que se encarna el tiempo *kairos*) porque permite sostener y mantener (modular tácticamente) las condiciones del alma administrativa en el lugar mismo de la producción académica (docencia, investigación y extensión) que ha instaurado como el estar (lugar) instituido. Por ejemplo, la asimilación que un docente da a su productividad académica, que usa de varias maneras, haciendo mutar las investigaciones a ponencias a artículos y estos a sus prácticas pedagógicas como contenidos, pero especialmente, cuando usa toda esta producción intelectual para efectuar más visibilidad en las plataformas Prometeo y Colciencias:

Prometeo está dentro del mismo enfoque sistémico, la idea es que dentro de la economía temporal y de la economía de esfuerzos, un producto que se vaya elaborando responda a todas las plataformas posibles, a Prometeo, a Colciencias, a otras entidades e incluso un poco pensando en el futuro. Porque lo que se escribe ahora viene para el futuro entonces se tiene que pensar para el 2013 aunque uno no esté vivo (Entrevistado n°. 2, comunicación personal, 20 de abril de 2016).

En este devenir o proceso de subjetivación se usa el tiempo propio (*kairos*) mediante la memoria de lo observado de las nootécnicas utilizadas por la universidad; el docente aprende y aprehende de ellas, presta atención (*connatus*) de todo lo que produce tiempo *kronos* como controles y los usa propiciando audacias u oportunidades que logra registrarlas desde su propio repertorio como aplicaciones que responden al lugar del trabajo académico.



## CONCLUSIONES

A partir de estos hallazgos se plantea, en primer lugar, que esta investigación asume una versión innovadora para el estudio de la universidad en América Latina a partir de autores contemporáneos como Lazzarato, Virno y de Certeau cuyas construcciones teóricas, aunque pertenecen a otras latitudes geopolíticas, pueden ser admitidas en un tema como es el de la gubernamentalidad NGP universitaria. Asimismo, ayudan a construir nuevos horizontes críticos sobre el mundo académico y a la comprensión de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión del docente universitario a nivel latinoamericano.

El problema tratado exigió, en principio, desarrollar un acercamiento documental para hacer comprensible las prácticas contemporáneas de dominación instituidas que se encarnan en esta universidad desde la gubernamentalidad neoliberal de la nueva gestión pública universitaria; en segundo término, hacer reconocibles las «maneras de hacer» instituyentes de los docentes universitarios, que intervienen en la racionalización de la producción académica, para poder analizar las condiciones de posibilidad de producción de subjetividades instituyentes en el escenario educativo universitario lasallista.

El contexto de esta investigación fue la tercera reforma a la educación superior, que en Colombia y específicamente en la Universidad de La Salle, se distingue por el aseguramiento de la calidad mediante nootécnicas o dispositivos que controlan la producción académica a través de un sistema de gestión de la calidad introducido en el año 2002 y cuya filosofía proviene del año 1990 bajo la forma de «Modelo Formativo de la Universidad de La Salle» (Universidad de La Salle, 1990) y que corresponde, según Rama (2006), a una «búsqueda de regulación pública nacional e internacional» (p. 14). Lo que se afirma es que este modelo de reforma a la educación superior, correspondiente a la masificación e internacionalización, se dedica a gestionar el aprendizaje (Martínez y Orozco, 2015).

Las tensiones entre reformas y políticas públicas en educación superior no aparecen ni dibujan una relación unilineal. Teóricamente se reconoce-la puja política provocada por

los organismos internacionales y los intereses nacionales para posicionar un tipo de universidad que responda ante las demandas neoliberales, específicamente, la mercantilización del conocimiento. Esto se reconoce a lo largo del trabajo y en los hallazgos se expresan las maneras como dichas demandas o reformas entronizan los debates y el quehacer académico. Lo que se declara, es que la relación entre reformas y políticas públicas no se restringe a una coincidencia operativa causa-efecto, en donde la primera hace posible la segunda, ni viceversa, sino de constantes tensiones en las que se reconocen las disconformidades laborales, el aumento de exigencias de producción investigativa sin mayores incentivos, la exigencia de publicar en revistas indexadas y en general, una creciente organización administrativa universitaria que afecta las funciones docentes y provoca disconformidad académica.

Es claro que no se restringe la gubernamentalidad neoliberal a la Nueva Gestión Pública. Lo que se hace visible con esta investigación es la influencia de organismos externos como el Banco Mundial y la OCDE, a través de estrategias de gobierno eficiente que rinde cuentas, para hacer posible recobrar la confianza corporativa pública y la participación ciudadana. Más allá de las problemáticas que se derivan de estas estrategias, lo que muestra este estudio, es el complejo proceso de incorporación de este mecanismo de gobierno noopolítico en un escenario social, la universidad. Se muestran las tensiones propias de la vida universitaria cuando adopta esta forma de gobernanza NGP, que no alcanza a reconocer sino las formas como la Universidad trata de apropiarlas para administrar la vida académica. En primer lugar, desde los antecedentes suministrados por Kehm a partir de su ejercicio compilatorio de más de quince investigadores centrados en la nueva gobernanza de los sistemas educativos, denominada Nueva Gestión Pública; y en esta investigación, se da cuenta de cómo esta gobernanza se crea en la Universidad de La Salle, mediante resoluciones que modifican constantemente acuerdos de consejos directivos, artículos del Estatuto Orgánico, entre otros documentos, como cuadernillos y planes de gobierno universitario, y los cambios al modelo de evaluación docente.

La tendencia de la regulación pública se expande desde el sistema universitario europeo, y se entroniza con las reformas a la educación superior orientadas a la transformación de las obras académicas —trabajos de investigación, patentes, entre otros—

y a la profesión docente universitaria consistente en la Nueva Gestión Pública dirigida a la gobernanza institucional. Tal forma de gobernar la universidad ha hecho posible que las prácticas de organización empresariales dominen las formas administrativas universitarias, disminuyendo la brecha entre la sociedad y la producción académica privada, potenciando lo privado mediante el uso de la NGP universitaria e incrementando los controles para asegurar la calidad de la educación superior en lo que concierne a las comunidades académicas.

En la Universidad de La Salle, el alma lasallista o control noopolítico de la producción académica, junto a la NGP o gubernamentalidad administrativa, actúa en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, investigativas y de extensión y se capturan en la identidad e itinerarios lasallistas a través del carisma de esta congregación religiosa. Este carisma busca permear el espíritu académico para coordinar junto con la NGP la productividad cognitiva y hacer posible la conversión de todo accionar docente en el carisma de servir.

El ejercicio de cuidado o disciplinamiento y modulación de ser lasallista es el acoplamiento de la docencia, la investigación y la extensión al carisma de la congregación religiosa por una *duplicidad instituida* o suspensión del espíritu crítico, logrando controlar y regular las opiniones, las creencias, las comunicaciones a través del alma administrativa encarnada en la NGP universitaria y del control biopolítico lasallista.

En este acople del carisma a las maneras de hacer del docente, se reconoce el discurso de la «responsabilidad social» como agenciamiento de la NGP. Dicho discurso se canaliza como fuerza carismática transformándose en una formación noopolítica que modula la subordinación y la coordina en acciones formativas institucionales dirigidas a los docentes. La «responsabilidad social» resulta imbricada como discurso que actualiza las fuentes inspiradoras del carisma lasallista.

El carisma lasallista se actualiza en duraciones y temporalidades de gestión administrativa que intenta materializarse en el alma de la NGP universitaria vía división, cuadrícula y masificación a partir de un escenario jurídico, visible en el Estatuto Orgánico y la contratación docente. No se quiere decir que sean estrategias de dominio jurídico, sino

«maneras de hacer» del docente universitario capturadas por las estrategias jurídicas universitarias que provienen del gobierno central o alma administrativa NGP.

El alma administrativa gobierna el cuerpo/vida docente, individual y colectivo lasallista, en todas sus manifestaciones: docencia, investigación y extensión. Dicho gobierno divide —analiza—, cuadrícula —sintetiza— y masifica —generaliza— gracias a la concentración de relaciones de poder distribuidas entre las vicerrectorías, las facultades, los programas académicos y los estudiantes. La división, la cuadrícula y la masificación son tres condiciones de la coordinación del alma que buscan unificar la gestión de la gobernanza universitaria.

Estas condiciones de coordinación actúan también en la información *online*. La máquina expresiva de la división, la cuadrícula y la masificación definen comportamientos de cumplimiento digital, expandiendo el control a distancia sobre las maneras de hacer del docente universitario.

Resulta evidente que el accionar del control NGP aún no protagoniza el campo de la extensión. Lo cual no significa que no se esté desarrollando, pues la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano está vinculando la investigación y la docencia en el contexto local y regional para emprender acciones de proyección y transferencia de conocimiento que se vinculan a los procesos de evaluación, una condición de coordinación de cuadrícula y masificación en gestación.

El ejercicio del poder carismático del alma administrativa NGP se sintetiza en las técnicas anatomopolíticas o técnicas de individuación del poder que hacen posible tratar al cuerpo académico individual o colectivo como máquina de producción: reglamento del profesorado, reglamento de propiedad privada, registro único de profesores y, en las técnicas biopolíticas o técnicas dirigidas a regular la vida como la evaluación del profesorado, discursos rectorales, para maximizar y extraer las fuerzas del docente universitario haciendo de sus «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, prácticas vitales para su seguridad profesional.

La fuerza instituida de esta universidad intenta capturar la fuerza del intelecto de las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión del docente universitario en un adentro y un afuera universitario, en primer lugar, mediante el carisma lasallista que

permea toda disposición normativa por medio de un itinerario lasallista o camino hecho de serie de pasos formativos que inculcan valores y principios del Santo Fundador, San Juan Bautista de La Salle, y que vehiculizan en técnicas biopolíticas de la gubernamentalidad NGP tales como: discursos de rectores, acuerdos del Consejo Superior, del Consejo de Coordinación o del Consejo Académico Universitario. En éstas se imprime la imagen lasallista por doquier y se efectúan controles noopolíticos o reguladores a la productividad académica, haciéndolos percibir como un modo de vida intencionado en el que todos participan por asociación o calidad de vínculo —creado por la Congregación de las Escuelas Cristianas— como cálculo noopolítico que actualiza la tradición lasallista, que provoca la coordinación coherente y organizada de la creatividad académica, capturando todo lo posible en actos institucionales, inseparables de la misión lasallista: el servicio a la sociedad.

En este accionar estratégico del alma administrativa NGP surgen los modos de subjetivación, en primer lugar, comprendida como devenir a partir de la propuesta intelectual de Lazzarato (2006, 2008) sobre el acontecimiento, noción que remite a la condición de «hacer surgir el mundo» (2003) a partir de los controles noopolíticos. De esta manera, por modo de subjetivación docente se comprende a las acciones, siempre en movimiento de multiplicidad de acontecimientos u «operaciones prácticas que no refieren directamente al sujeto que es su autor o su vehículo» (de Certeau, 2007, p. XLI), como creador de mundos posibles múltiples que son la expresión de su subjetivación.

El término subjetivación docente anuncia que un mundo académico posible se expresa vital y cotidianamente cuando se enseña, se investiga y se hace extensión no obstante la cooptación de la gubernamentalidad NGP. En cada acción de cada función universitaria, el docente produce un actual o «algo posible que se debe hacer real» (Lazzarato, 2003) cuando, en medio de este accionar, el docente expresa su decir.

El decir, esto es, el conversar, es invención. Esta subjetivación docente es invención porque es en sí misma capacidad de agenciamiento espacio-temporal o reconversión de los imperativos del alma administrativa de la Universidad de La Salle a partir del uso del habla que anticipa —crea un posible—, cuando se aproxima una acción a distancia en el ítem de algún reglamento del profesorado o de alguna directriz administrativa, de algún comando

cibernético institucional: plataforma Prometeo y de Colciencias, concentrados en más de cuarenta documentos que contienen los controles noopolíticos —carisma e itinerario lasallista católico—.

La subjetivación docente responde a lo que le genera la NGP universitaria lasallista, al miedo noopolítico o forma de castigo que provoca la corrección del alma académica; la NGP, al cuadrricular, dividir y masificar al cuerpo individual o colectivo de las maneras de hacer docencia, investigación y extensión vía controles noopolíticos, estimula el miedo noopolítico porque incrementa el riesgo de la competencia de relaciones entre la administración universitaria y los docentes, una amenaza a la profesión académica periódica que, monitoreada por modelos de medición, le vigilan, castigan y premian según la obsolescencia o innovación de la productividad académica. El rendimiento de cuentas, el cual es, en últimas, a lo que se refiere el miedo noopolítico, resulta ser la condición de su existencia bajo la forma de reportes *online* que moldean su actuar y le hacen posible la empleabilidad o su reverso. El miedo noopolítico se convierte en una «banda elástica» que encierra al profesor en su puesto de trabajo desde la libertad regulada.

Sin embargo, el miedo noopolítico gestado por la implementación de la NGP universitaria hace posible la emergencia cotidiana de la subjetivación docente como un proceso o devenir que crea posibles académicos dentro y fuera de la Universidad de La Salle.

Esta subjetivación docente, como productora de acontecimientos, es autopoietica; diríamos que parte por valerse de imágenes o de representaciones, de signos y de identidad que desea representar el mundo ya fabricado —carisma e itinerario lasallista—, empero, estas fuerzas propias del espíritu del tiempo lasallista y neoliberal, juntos por conjunción identitaria y enlazados en la función universitaria contemporánea, hacen posible, al docente universitario, inventarse constantemente como don de «valerse de sí»: insustituible y mutable, don porque es efectuación o creación de posibles de lo que hace académicamente a partir de la «habilidad de decir que es arte de hacer» (de Certeau, 2007, p. 88), de la habladoría que «actualiza sus posibilidades» (2007, p. 40). Ha de comprenderse, entonces, que la subjetivación como devenir discurre, usando el lenguaje de Castoriadis (2005), entre lo instituido y lo instituyente, es decir, sin ser —esencia o cualidad que depende o hace

dependen (del) al mundo— lo instituido y es instituyente —medida de su acción de crear que ni depende ni crea dependencias, sólo deviene: crea y contribuye a su efectuación—.

El espíritu docente es imaginación radical encarnada en la vida del académico. Un espíritu instituyente se manifiesta como una fuerza instituyente que ni se opone al alma NGP ni a la fuerza carismática pues es inmaterial cognoscente, esto es, invención no completa en una singularidad que muta sin dejarse captar, lo que quiere decir que ni es instituida ni configurada por una jerárquica estratégica, sino bifurcada en multitud. Por ello, el espíritu se aplica a lo heterogéneo, lo cual puede comprenderse como deseo no jerárquico, ni reproductivo en el que el alma administrativa NGP sólo alcanza a actuar sobre los anhelos más que sobre los deseos.

La subjetivación docente revela sutileza en el decir que es el arte de su hacer o práctica del lenguaje profesional y del hablar diario para hacer oportunos cambios a las formas de dominación instituidas. Un aprovechamiento del contenido del alma administrativa de la NGP, un ejercicio de agenciamientos ocasionales, esporádicos, espontáneos, algunas veces; otras, directos e incisivos, irritantes y vulgares que desequilibran sin destruir, que confrontan sin modificar. Una serie traslapada de movimientos múltiples que permiten avizorar lo que se desea denominar como tipos de subjetivación docente, que son en sí mismos las condiciones de posibilidad que se procuran crear como fuerza instituyente sensible en medio de las nootécnicas de la Universidad de La Salle.

Podría reconocerse que la subjetivación docente crea las condiciones de posibilidad para su producción —autopoiesis— en lo que se desea denominar modos de subjetivación docente o poder de una multitud de acontecimientos que pasan por el decir de sus actos de enseñanza, de investigación, de extensión, que hacen subordinar a las estrategias o «cálculos de las relaciones de fuerzas» (de Certeau, 2007, p. 42) instituidas de la Universidad de La Salle de manera insospechada o tácita, la mayor de las veces, y de forma explícita o sobreentendida. De ahí su comprensión como devenir, como creadora de posibles y efectuada del acontecimiento, último término que se entiende como apertura de posibilidades. Un hallazgo que se sintetiza en la siguiente tabla.

**Tabla 6**

*Procesos de subjetivación instituyente*

Proceso de Subjetivación —Fuerza de creación/astucia de la memoria y el <i>connatus</i> cooptado—	Efectos de subjetivación
-/+/-	+ (invisible)
+/-/+	+ (visible)
+/+/+	+ (visible)
-/-/+	+ (invisible)

Fuente: de Certeau con algunas adaptaciones del autor

Por modos de subjetivación no se quiere afirmar que la subjetivación se declara dividida, pues ésta se distingue porque es contingente, sino que, por la exigencia académica de acercarse al fenómeno, que es proceso, se afirman modos de subjetivación. Por el vocablo «modo» se comprende la forma evanescente de la subjetivación, que una vez visible se invisibiliza o muta en algo que no es su primera apariencia ni la última, es trashumante, es decir, un continuo movimiento, un ritornelo desde Lazzarato (2006), o relación consigo mismo que como un imán funciona con otros, en una comunicación que no pasa por la información, sino por el corazón de la discursividad, o devenir que:

[...] implica también la constitución de lo que podemos nombrar, utilizando un término general, instituciones, y que no es preciso identificar con las del poder constitutivo [...] se trata de instituciones paradójicas, puesto que deben ser inestables, agrietadas, excéntricas, fracturadas, como los devenires que deben favorecer (Lazzarato, 2006, p. 194).

Por lo pronto, lo que se plantea con la anterior cita de Lazzarato es que la subjetivación se declara una institución acontecimental, tanto en el adentro como en el afuera de la Universidad de La Salle, por los modos de subjetivación docente universitario que a continuación se presentan:

**Tabla 7**

*Modos de subjetivación docente universitario*

Modo de subjetivación	Fuerza subjetivo instituyente	Comprensión
<b>Subjetivación de deslinde</b>	Memoria y <i>connatus</i> — Espíritu docente universitario—	O polivalente, proceso de usar límites múltiples y oportunos — emocionalidad incluida en la imagen académica (prestigio), de facilidad sobre el tema, de interés investigativo, de formación profesional— para variar empleos de órdenes o comandos dividiendo el imperativo instituido para sacarle el máximo provecho a una decisión instituida.
<b>Subjetivación de ubicuidad</b>		O favorecimiento o capacidad de hacer habitable la actividad universitaria en varios espacios y tiempos cotidianos, usando el tiempo vital —en la casa, con los amigos, en la soledad— en las actividades del espacio instituido para hacerlas favorables y cómodas, anulando la alteración de la vida.
<b>Subjetivación de sustituibilidad</b>		O disposición de reemplazo o posibilidad de hacer variar por afinidad una función universitaria por otra desde la totalidad que representa (en producción de conocimiento: un artículo resultado de investigación con algunas variaciones como ponencia nacional o internacional, etc.) y de la circunstancia institucional (acuerdo oportuno para hacer cambiar una coordinación por otra, un espacio académico por otro o un horario por otro) que afronta para hacer posible la permanencia de su presencia en las urgencias institucionales o provocar cambios en la gestión académica.
<b>Subjetivación de esfinge</b>		O fabricación invisible —no observable a primera vista— para descansar usando los medios masivos de comunicación en la casa, en el sistema de transporte privado o público, en la visita dominical a la familia o en la universidad — en las cafeterías institucionales o los pasillos de la universidad — invirtiendo tiempo

		institucional en un aparente consumismo pasivo, de presumible espectador, para atacar el estrés de las rutinas universitarias y abastecerse tragándose el consumo instituido.
<b>Subjetivación de <i>crisis</i></b>		O adaptación de camuflaje al decir, para ocultar por eufemización, hechos que contravienen los imperativos institucionales y poder reunir contrarios — ideas que demuestran la eficacia institucional de otro modo— para entorpecérselos, haciéndolos a su acomodo: ganar tiempo, suprimir la orden por otra, cambiar el responsable, adjudicarse el compromiso o evitarlo.

Fuente: Organización propia a partir de de Certeau (2007)

Estos modos de subjetivación están configurados por los procesos de subjetivación relacionados en la Tabla 6, lo que significa que el deslinde, ubicuidad, sustituibilidad, esfinge y *crisis* se producen visibles e invisibles gracias al *dynamis* de la oportunidad dada en los cuatro procesos y efectos de subjetivación. De ese modo, se reconoce a la subjetivación como proceso y su manifestación en los actos de habla a través de los cuatro modos o formas de hacer visible e invisible, la intención de lograr controlar los imperativos instituidos.

Tales modos de subjetivación operan como proceso debido al espíritu o memoria y *connatus* de las maneras de hacer del docente universitario lasallista. Su operatividad se ejerce como fuerza creadora de tiempo corporizado o agenciamiento de posibles, en el espacio institucional y en el afuera de éste, para hacer variar —crear— el tiempo *kronos* o tiempo del alma administrativa de la NGP universitaria. Así pues, podría pensarse que dicha operatividad provoca una especie de curvatura cotidiana o desviación de la linealidad espacial y temporal de lo institucional hecha en la espacialidad del afuera instituyente.

Los modos de subjetivación del docente universitario son formas de auto-re-creación que usan de forma interactiva el tiempo y el espacio cotidiano y el tiempo y el espacio institucionales; en estas espacio-temporalidades se origina la subjetivación como proceso auto-constructivo pero la realización de este proceso es relativa a la autoacción que hace el docente universitario de los tiempos y espacios.

Estos modos de subjetivación se reconocen en las memorias narrativizadas y éstas permiten visibilizar tres «puntos de luz»: el primero, el tiempo de la disposición instituyente del docente universitario que interviene el tiempo instituido; el segundo, el tiempo de la oportunidad, el de la creación temporal instituyente que construye «tiempos justos»; y, el tercero, el de las habladurías, que se convierte en un arte de decir capaz de hacer o construir posibles.

Así, la subjetivación se produce de manera visible, esto es, dado el establecimiento incrementado de fuerzas visibles de dominio y control noopolítico, se incrementa una serie de experiencias visibles de la memoria y *connatus* docente —oportunidad máxima— como que el silencio enciclopédico aflora como resistencia innovadora y bajo cuyos relatos resulta orientando visiblemente el «hacer» del alma administrativa —tiempo *kairos* cooperando en el tiempo *kronos*—, produciendo un acontecimiento —invento— en el lugar de la producción académica —docencia, investigación y extensión—.

La vida del docente universitario se devela en las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, las cuales mutan en lo vivo de su espíritu como memoria o almacenamiento progresivo de conocimientos que pasan, por supuesto, por su saber profesional, pero que se dirigen a otros saberes que ha aprehendido de las nootecnologías, lo cual hace surgir su propio mundo, el de las oportunidades tácticas para derribar el miedo noopolítico.

El espíritu como memoria hace asequible el contacto con el carisma e itinerario lasallista a su mundo singular. Si el espíritu es memoria, esta última es sensibilidad acumulada de dar y en esta acción sensible el docente decide conjugarla con el carisma lasallista quizás por correspondencia de servir, en donde su don singular se apropia del ajeno para conjugar su intención superior de ser de otro modo. Sólo desde esa asequibilidad se puede provocar que la cooperación entre cerebros ingrese en la coordinación del alma administrativa. Para esto, ha de comprenderse a la cooperación entre cerebros como un estilo de comunicación sensible que se propaga por habladurías en las que se conectan emociones, intuiciones y sentidos comunes de diversas formas y se realizan heterogéneamente logrando un vínculo como multitud que hace posible la emergencia constante del espíritu docente como condición de la subjetividad académica.

La subjetivación docente universitaria, entonces, re-crea por *autopoiesis* un *ritornello* o movimiento de desdoblamiento de unas «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión a partir de los enunciados instituidos a otras «maneras de hacer», como sujetos de enunciación instituyentes o propios por deslinde, ubicuidad, sustituibilidad, esfinge y *crisis*. El primer movimiento es de explotación, en cuanto reproductor del capitalismo humano, se permite ser empresario de sí mismo en tanto provoca la captura rentable de su pensamiento y lenguaje como valores de uso del capitalismo cognitivo universitario; el segundo movimiento, simultáneo con el primero, es de subjetivación y usa los recursos de su trabajo inmaterial y cognitivo para valerse de sí mismo usando la máquina expresiva del alma administrativa de la NGP universitaria lasallista a partir de tres «puntos de luz» o cruce de los movimientos que provoca la memoria retenida y su atención —*connatus*— hacia la luz, metáfora que insta a perfilar la idea de la fuga, del renacer en medio del cono de la totalidad institucional y de la debilidad subjetiva, un medio del cono o punto de luz que son las acciones que virtualmente actúan diferentes y que son el centro del *ritornello* o «sentimiento relativo de unicidad y de clausura, de completitud» (Lazzarato, 2006b, p. 4).

El ritornelo, o cruce de las fuerzas instituidas e instituyentes, forma el foco del espíritu docente universitario por el que se mueven concéntricamente los modos de subjetivación de deslinde, ubicuidad, sustituibilidad, esfinge y *crisis*, los cuales configuran tres puntos de luz:

- i. El tiempo de disposición instituyente o voluntad sostenida del docente universitario para anticipar una fuerza instituida e intervenir el tiempo instituido con dos tipos de esfuerzo sobre la memoria: (a) porque tiene que hacer posible el no revelar argumentos ni instantáneos o inmediatos, ni directos y cortantes, ante la institucionalidad, lo cual crea un mundo de relaciones de poder y de saber invisibles al lugar del dominio sin usar tiempo de vida cotidiana, sino el tiempo *kronos* o de la institución, provocando un mayor efecto de cambio al lugar de la nootécnica institucional. Las *maneras de hacer* no se visibilizan, sino que se invisibilizan en el sentido de operar «sin hacer ruido» en lo que aparentemente la produce, las instrucciones del alma administrativa de la NGP, y, sin embargo, logra modificar sus

procedimientos o extendiendo el tiempo o reduciéndolo para la rendición de cuentas. Esto lo hace a través del uso de acuerdos insospechados atravesados por el ardid emocional de cercanía/distancia con la coordinación del poder institucional a su alcance. Evita conflictos y promueve el diálogo informal porque (b) tiene que usar más tiempo cotidiano —*kairos*— fuera del lugar universitario y, por ende, disminuir el uso de la memoria reveladora de argumentos instantáneos o inmediatos, provocando la entrega más que oportuna, «justo a tiempo», prevista a los procedimientos del rendimiento de cuentas de la docencia, de la investigación o de la extensión, irradia más confianza y prevé irritaciones en las relaciones de subordinación. El sujeto se invisibiliza ante el lugar de dominio porque su táctica opera de forma directa, discreta y en el anonimato de la relación de confianza entre la fuerza instituyente y la instituida.

ii. El tiempo de oportunidad o de la creación temporal instituyente, que construye tiempos justos usando más tiempo de su vida privada, cotidiana, en el afuera de la universidad, para efectuar la entrega «justo a tiempo» de su producción académica, resulta visible ante el alma administrativa que le registra según su puntualidad, su innovación, su evaluación, su participación interna, nacional o internacional, sus argumentos delante de cualquier reunión, en puntos que le magnifican como un docente excelente y aceptable a partir de los rangos de desempeño institucional. El docente, mediante sus maneras de hacer docencia, investigación y extensión, logra manipular para su acomodo el lugar del dominio de la NGP universitaria lasallista, se permite consumir su propia producción para perpetuarse un periodo más en lo que desea, visibilizándose por los usos que hace de los controles noopolíticos.

iii. El tiempo de las habladurías en el que transitan intuiciones, emociones, deseos de criticar, de cambiar, de negar, de juzgar, de entregar, de glorificar en los lugares institucionales de forma casual o formal. Las conversaciones (Lazzarato, 2006) o habladurías (Virno, 2003a) incrementan la emergencia de los conocimientos y saberes profesionales y de las nootécnicas en el lugar del dominio cuando las maneras de hacer se exponen en un auditorio instituido —Consejo Directivo, Consejo

de Coordinación, Consejo Académico, Consejo de Facultad, comités de docentes, seminario de docentes, comités de áreas, aulas, pasillos, cafeterías, llamadas de celular, mensajes *e-mail*, *chats*, foros, Twitter, Facebook, etc.— o fuera de la institucionalidad, con la familia, los amigos, ocasionando un uso descontrolado, tanto del tiempo *kronos* como del tiempo *kairos*. Multiforme o dependiente de las circunstancias, afecta el lugar del alma administrativa de la NGP hasta lograr manipular, si no las decisiones de la modulación noopolítica, sí contravenir las variadas, espontáneas e invisibles formas en el micro-espacio universitario o de ensalzarlas hasta su magnificencia, asunto que, de por sí, instituye un psiquismo docente a la noopolítica. Un psiquismo en el *ritornello* de los modos de subjetivación docente universitario que se puede apreciar en los puntos de luz provocados.

El psiquismo, siguiendo a Levinas (1987), es el poder de no tematizar ni de hacer o construir conciencia o exposición del ser del que parte toda explicación; la fuga de la significación singular y múltiple a los imperativos que dicen cómo servir socialmente. Es el psiquismo abnegación de sí mismo porque se hace responsable del otro, lo que equivale a afirmar, desde Levinas (1987), que es la emergencia del espíritu como el otro en mí.

En el docente universitario los modos de subjetivación instituyentes son procesos de emergencia del espíritu en los otros, estudiantes, y en lo otro, las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión, ya que emerge como formas de responsabilidad que da sin apremio de ninguna reciprocidad, a ultranza del alma administrativa NGP universitaria lasallista. Diríase que los modos de subjetivación, en cuanto psiquismo, son la significación que sólo es posible con la encarnación del espíritu del docente universitario instituyente, con las consideraciones planteadas; una encarnación que es en las «maneras de hacer» pura exposición del cuerpo docente individual o colectivo ante la sociedad del conocimiento, pero convertido en posibilidad para el otro, con un posible, la multitud. Unos modos de significar el dar como mundos posibles enseñando, investigando y haciendo extensión connotan los modos de subjetivación, son posibilidades de dar en las singularidades heterogéneas que «anima lo subjetivo, lo axiológico, lo activo, lo sensible, el hambre, la sed, el deseo, la admiración» (Levinas, 1987, p. 127).

La subjetivación docente, desde las anteriores consideraciones, es devenir encarnado, además porque se mueve en la multitud, usando a su acomodo los universales, las lógicas binarias estratégicas; es todo lo absurdo, se moviliza en la «mescolanza de cuerpos —con sus acciones y sus pasiones—» (Lazzarato, 2003), también entre la disolución de «la correspondencia denotativa entre palabras y cosas» (Virno, 2003a, p. 99) porque sólo dice aquello que surge «de una subjetividad, de un quién [...] simultáneo y uno con él» (Levinas, 1987, p. 75) que ha mutado en instituyente, en un espíritu o memoria y *connatus* no esencial, ni esencialista, sino multitud viva de deseos, de gustos, de habladurías, de silencios, de géneros, de invenciones relacionales corporizadas.

Si las maquinas cibernéticas de la NGP en la Universidad de La Salle, como las plataformas de Colciencias o Prometeo, trabajan sobre las relaciones para modularlas con acciones a distancia para atrapar, en la virtualidad de la libertad de la producción académica de los docentes universitarios, los modos de subjetivación, entonces usan la maquina abstracta *online* agenciándole sus demandas periódicas, satisfaciendo al cuerpo sin órganos de la econometría académica subiendo sus producciones para «llenarlo» hasta cuando vuelva a tener hambre.

Se reconocen así, en este *ritornello* subjetivo, que el sujeto maestro actúa a partir de las maneras de hacer docencia, investigación y extensión, tanto de las formas instituidas de gobierno biopolítico como en las maneras de hacer instituyentes o modos de subjetivación caosmóticas, expresivas, sensibles del docente universitario, que impiden su obsolescencia ante la maquina expresiva de la NGP de la Universidad de la Salle o alma administrativa. Podría afirmarse que las condiciones de posibilidad, como ya se ha sostenido, se desprenden como *ritornello* creado por las mismas fuerzas de relación instituidas, a las cuales se les aplaca, limita o se hace variar sin despojarlas de su autoridad, mucho menos, reemplazarlas y, más bien, posicionarlas con la imaginación de su poder de gobernar al espíritu docente universitario.

El espíritu docente universitario encarnado en el cuerpo docente individual y colectivo, encuentra su poder relacional en el uso del tiempo *kairos* que abraza al tiempo *kronos* de forma tan íntima que su control noopolítico fluye como camuflaje entre lo visible y lo invisible de la fuerza de su memoria y *connatus*. Una invisibilidad o visibilidad

antropotécnicas, que absorben el envenenamiento de la maquínica expresiva instituida y lo convierten en antídoto para hacer vivir el ser de otro modo de ser, ofreciendo su sensibilidad como un dar constante que le permite crear-se sentidos existenciales, lo cual socava las representaciones del alma administrativa NGP y de la gubernamentalidad neoliberal universitaria.

Si el capitalismo cognitivo hace posible rentabilizar el lenguaje y el pensamiento académico, atrapando la memoria y el conatus del cuerpo académico, a este le quedan dos procesos de variación cuyo poder de cooperación los vincula. En primer lugar, hacer uso de la maquínica economía capitalista, y en segundo lugar, aumentando su productividad e intercambio cognitivo en red, para no sólo responder pasivamente, sino resistirse, saturándola para producir más renta bajo la forma de auto-organización investigativa y de docencia junto a las comunidades. Esto hace posible la satisfacción de los deseos de la multitud, junto a las de la institucionalidad, como práctica de resistencia. En otras palabras, se trata de crear lo común como práctica de cooperación entre cerebros, en donde se entrecruzan los deseos institucionales con los del precariado cognitivo, mediante la emergencia de combinaciones entre prácticas de renta y satisfacción de necesidades, haciendo las responsabilidades sociales cruciales para el sostenimiento universitario.

La propuesta de un sindicato, en donde el lenguaje político entre en relación con el lenguaje académico y cuya lucha se centre en la cobertura de protección social y producción de renta esta, por lo pronto, disociada de la forma menor y diferente de la cooperación entre cerebros descrita, porque la Universidad de La Salle, se institucionaliza entre los académicos como un “buen patrón” que paga justo a tiempo y coordina la solidaridad académica, subsidiando estudios de posgrado, tanto a docentes como a integrantes de sus familias.

Sin embargo, los procesos de subjetivación menores procuran sin darse cuenta, subvertir el orden de la inversión cognitiva. Allí, lo que es considerado *trabajo muerto*, es la sensibilidad espiritual la que no capitaliza la renta cognitiva y hace posible la revolución de la inversión. Se produce un cambio de relación entre el yo y el otro, que no es sujeto y objeto, como usos y cambios, sino relación acontecimental cuyo eje valórico radica, quizás como Foucault anticipaba, en la radical emergencia de un poder acontecimental como

acción sobre acciones posibles o creación de relaciones estratégicas o juegos de poder infinitesimales, móviles, amorosos, inestables, reversibles que permiten a la multitud de académicos tácticas que modifican las situaciones. Lo que más llama la atención es que las prácticas de política menor halladas en la Universidad de La Salle, solo están afectando las relaciones estratégicas del alma administrativa, que es el camino para un consiguiente paso, el de la dirección del poder a distancia de la multitud académica hacia las técnicas de gobierno, como la NGP administrativa. Las acciones políticas menores y diferentes deben concentrarse en las técnicas de gobierno, esto para disminuir la dominación y darse reglas de derecho (nuevos derechos) y aumentar la libertad, la movilidad y la reversibilidad de los juegos de poder.

Por lo pronto el camino parece estar construyéndose, experimentando y transformándose de forma inconsciente la resistencia menor y diferente porque se está dando en el interior de la institucionalidad. Pero además también por la pérdida de trascendencia a la ley y al derecho, y el posicionamiento menor y diferente de la cooperación entre cerebros.

Finalmente conviene precisar que las entrevistas realizadas están permeadas por los diálogos previos y posteriores del investigador con los docentes que participaron, esto por los condicionamientos del tiempo y el espacio universitario. Los hechos narrados permiten distinguir, la expresividad subjetiva, en lo que atañe a la función investigación y docencia y con menor proporción a la extensión. Las entrevistas alcanzan a arrojar micronarrativas de la operatividad docente para investigar y enseñar; en estas, se distinguen modos de vivir una orden administrativa, la disconformidad con la plataforma de evaluación prometeo, el trabajo que se extiende a la casa, las formas creativas y sensibles que emergen para promover formas de colaboración mutua y para dar respuesta a la exigencia de la producción académica de la Universidad, estas son expresiones de la subjetividad docente, sin que la definan o sean ella en sí misma.

## PROYECCIONES

De estas conclusiones, podría afirmarse la exigencia de situar proyecciones investigativas que aborden la subjetivación docente como condición de posibilidad para actualizarla. Estas proyecciones deben girar en torno al decir del docente universitario y en el contexto de su expresividad privada/académica/intelectual para superar las investigaciones que abordan el sistema de evaluación docente local/nacional/regional/internacional y la productividad académica. Esto implicaría asumir, en el centro de la subjetivación docente universitaria, el acontecimiento de la docencia, la investigación y la extensión como micro-campos de la vida cotidiana que afectan el orden homogéneo, de las actividades biopolíticas y, en ello, legar la comprensión investigativa sobre otros modos de agenciamiento de la subjetividad política universitaria; por ejemplo, reconocer las trayectorias políticas en las vidas privadas de los docentes universitarios y sus contrapartidas silenciosas, espontáneas, abundantes de expresividades intelectuales: en sus familias, amigos, colegas, religiones, puestos, consumos *massmediáticos*, viajes, modos de vestir, modos de comer, modos de cuidarse física y espiritualmente, modos de diálogo, consumos urbanos/rurales, modos de recreación, de silencio, de amar y de odiar, etc.

Otra vía es el estudio del lado oscuro de la subjetividad docente, específicamente en temas emergentes como lo son: el robo de ideas o el plagio a colegas o a estudiantes a nombre de la movilidad, la internacionalización o para redireccionar las líneas de investigación; estudios sobre la universidad como institución de saber/poder convertida en escenario de lucha por el poder y el manejo de los recursos, para visibilizar escenarios como: la competencia por los recursos para publicaciones, viajes, etc.; el vínculo a través de la corrupción con los equipos administrativos para la consecución de recursos, y las posibilidades de desarrollar investigación de punta por parte de universidades de tercera categoría en todas las áreas de conocimiento, y en ellas, la forma como entrenan la fuerza de trabajo de los docentes, es decir, los modos de disciplinar las mentes de los docentes para reproducir el esquema de la pobreza intelectual y material, además de estudiar las estrategias institucionales hechas por docentes administrativos que convierten a estas universidades en carceleros de la calidad de sus propios colegas a través del CNA.

Queda como fuente de trabajos venideros el asumir el estudio de la educación superior y del docente universitario a partir de teorías contemporáneas latinoamericanas como el giro decolonial o la teoría liminal, las cuales permitirán precisar con un lenguaje regional los mecanismos de colonialidad que hacen posible un lenguaje monolingüe universitario o reformista en la universidad latinoamericana y, a su pesar, el pensamiento de frontera, esto es, liminal. Tal tipo de pensamiento se convierte en posibilidad para un estar-siendo distinto, quizás de resistencia política de un sujeto-docente universitario para la universidad latinoamericana.

El utillaje metodológico de de Certeau utilizado, se convierte en un aporte importante para nuevas investigaciones sobre las trayectorias de los docentes universitarios en el cual se incorporen las voces de los estudiantes para observar cómo lo perciben en la enseñanza y como ser humano.

Igualmente, resulta propicio dar continuidad a formas diferentes y menores de subjetivación política, que no pasan por formas progresistas y radicales, admitiendo tal vez el lenguaje del de colonialismo y sus presupuestos de subalternidad contemporánea. Junto a esto, queda asumir el desafío de estudiar el tema de las políticas públicas de educación superior partir de esta perspectiva teórica, como la de incorporar comprensiones desde esta misma línea de pensamiento latinoamericano para objetos de estudio sobre la universidad privada, específicamente de universidades originadas por congregaciones religiosas.

## REFERENCIAS

- Abal, P. (2007). *Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau*. Recuperado de <http://www.revistakairos.org>.
- Aboites, H. (2009). Derecho a la Educación y Libre Comercio: Las Múltiples Caras de una Confrontación. En Pablo, G., Gaudencio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Arbaizar, B. (2002). El Genio Maligno en Descartes y la Reiteración Moderna de la Metafísica. *Revista de Filosofía*, 1, pp. 223-248.
- Arendt, H. (1996). La Condición Humana. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Arendt, H. (1997). Qué es la Política. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Fundamentos en Humanidades*. 3(2), pp. 9-26.
- Arteaga, E. (2005). El Carisma en la Biblia. En Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Carisma Lasaliano. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Arias, A. (2006). *La Rendición de Cuentas en las Universidades*.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bernasconi, A. (2012). Gestión del Cuerpo Académico en un Contexto de Mercado: el Caso de Chile. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión*

- Académica. Desafíos para los Países Emergentes.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural.* México, México D.F.: Plaza y Valdés.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., y Musselin, C. (2012). La Nueva Gestión Pública, la Gobernanza en Red y la Universidad como Organización Profesional Cambiante. En Kehm, B. (2012). *Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante?* En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios.* (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Blondeau, O., Dyer, N., Vercellone, C., et. al. (2004). *Capitalismo Cognitivo, Propiedad Intelectual y Creación Colectiva.* Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Botana, A. (2005). El Carisma: Ámbito Semántico. En *El Carisma Lasaliano.* Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Botana, A. (s.f.). *Asociación Lasaliana: El Relato Continua.* Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por Hacer.* Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula.* México D.F., México: Ediciones Coyoacán S.A.
- Castoriadis, C. (1988a). Poder, Política y Autonomía. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político.* Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1988b). Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto II. En María, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político.* Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina. (La Tensión entre los Paradigmas de Tipo A y el Tipo B).* Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, Violencia Epistémica y el Problema de la Invención del Otro. En Santiago, G., y Ramón, G. (Comp.). *El Giro Decolonial. Diversiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global.* Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

- Castro-Gómez, S. (2007). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2013). La Educación como antropotécnica. En Nancy, M., Paulo, M., Carlos, P., Diana, P., Ruth, C., Marín, D., (2013). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. En Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Cisterna, R. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Concilio Ecueménico Vaticano II. (1965). *Constitución Pastoral. Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia y el Mundo de Hoy*. Roma, Italia: Vaticano.
- Congreso de la República-Gobierno Nacional. (2014). Ley 1740 De 2014, por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67, los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Congreso de la República-Gobierno Nacional. (1992). Ley 30 De 1992, por la cual por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2012). Concepto del CNA. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevas, H. (1993). *Introducción a la Economía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cummings, W. (2012). Estrategias de Fortalecimiento de Capacidades y Profesión Académica: Aproximaciones de Asia del Este. En Norberto, F y Mónica, M. (2012).

- El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- De Certeau, M. (2007). *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer.* México D.F., México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- De Certeau, M. (2006). *La Invención de lo Cotidiano. 2 Habitar, Cocinar.* México D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- De La Salle, J. (2008). Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Recuperado de [http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/institucionales/fsc\\_regla.pdf](http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/institucionales/fsc_regla.pdf)
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre Sociedades de Control en Deleuze, G. (Comp.). *Conversaciones 1872-1990.* Valencia: España, Pre-textos.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia.* Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia.* París, Francia: Les Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y Subjetividad.* Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1993). ¿Qué es la Filosofía? En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delgado, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En: Salcedo, J. (2012, 25 de septiembre). La Forma Neoliberal del Capital Humano y sus Efectos en el Derecho a la Educación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 61, pp. 113 – 138.
- Derrida, J. (2002). *Inconditionnalité ou Souveraineté. L'Université aux Frontières de l'Europe.* Atenas, Grecia: Editions Patakis.
- Derrida, J. (2009). Sobre el don. Una discusión entre Jacques Derrida Jean-Luc Marion en Daniel B. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase?* Buenos Aires: Argentina, Antropofagia.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social.* México D.F., México: Siglo XXI: CLACSO.

- De Sousa, B. (1998). *De la Mano de Alicia. Lo Social y lo Político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores-Ediciones Uniandes.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Descartes, R. (2009). *Meditaciones metafísicas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias. (2015). Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico, de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS.
- Díaz, J., Jiménez, J., Turriago., (2005). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la Coyuntura Histórica de Finales del Siglo XXI y comienzos del siglo XX en Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 47, pp. 75-88.
- Díaz, O. (2011, agosto 31). Las Competencias en la Educación Superior: Estrategia Biopolítica y Afinamiento del Carácter Performativo del Conocimiento. *Revista Praxis y Saber*, 2(4), pp. 15-44.
- Distrito Lasallista de Bogotá. (2016). Etapas de Formación. Recuperado de <http://www.lasalle.org.co/hermanos/etapas-de-formacion/>
- Dye, T. (1978). *Understanding public policy*. En Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En César, T. (Comp.). *Los Objetos de Estudio de la Política Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libro Digital EPUB.
- Elias, N. (2010). *Sobre el Tiempo*. Buenos Aires: Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En César, T. (Comp.). *Los Objetos de Estudio de la Política Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libro Digital EPUB.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los Conceptos de Política, Políticas Públicas y Política Educativa. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), pp. 1-13.
- Feldfeber, M. (2009). Educación “¿venta?” Tratados de Libre Comercio y Políticas Educativas en América Latina. En Pablo, G., Gaudencio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Fernández, N., y Marquina, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández, N. (2012). La Profesión Académica en América Latina. Situación y Perspectivas. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2012). El Pilotaje de los Sistemas de Educación Superior: una Visión desde la Perspectiva de la Gestión Pública. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Floréz, J. (2007). Lectura no Eurocéntrica de los Movimientos Sociales Latinoamericanos. Las Claves Analíticas del Proyecto de Modernidad/Colonialidad. En Castro-Gómez, S. (2007). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Foucault, M. (2006a). *La Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El Gobierno de sí y de los Otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber*. Madrid: España, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Foucault, M. (1982). El Sujeto y el Poder. En Hubert, D y Paul, R. (Comp.). *Michel Foucault, un parcours philosophique: au-dela de l'objectivité et de la subjectivité*. París: Francia, Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. París: Francia, Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *La Verdad y las Formas de Jurídicas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

- Foucault, M. (2001). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Franco, R., y Lanzaro, J. (2006). *Políticas y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Naciones Unidas.
- Freeman, A. (2004). Ethical Leadership and Creating Value for Stakeholder. En Robert A. Peterson y O.C. Ferrell (Eds.), *Business Ethics* (pp. 82 – 97). London: M.E. Sharpe, Armonk, NY.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y Capitalismo Cognitivo. Hacia un Nuevo Paradigma de Acumulación*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Barchies, F., Bousque, M., Edu-Factory., et. al. *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: España, Traficantes de Sueños.
- García, L. (2015). *Administración y Gestión de la Educación. La Configuración del Campo de Estudio*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Quilmes.
- García, I. (2007, mayo). La Nueva Gestión Pública: Evolución y Tendencias. En *Revista Presupuesto y Gasto Público*, 47, pp. 37-64.
- Gil, M., Galaz, J., Padilla, L., Sevilla, L., et. al. (2012). La Profesión Académica en México: Continuidad, Cambio y Renovación. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Godar, R., Cabanes, R. (1996). *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones sobre dinámica social. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gómez, C. (2010). La Responsabilidad Social de la Universidad Lasallista: Elementos para la Reflexión y el Debate. *Revista de la Universidad de La Salle*, 51, pp. 15-53.
- González, F. (2012). La Subjetividad y su Significación para el Estudio de los Procesos Políticos: Sujeto, Sociedad y Política. En Claudia, P., Álvaro, D., y Pablo, V. Comp. *Subjetividades Políticas: Desafíos y Debates Latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital de Colombia.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

- Guerrero, O. (1997). *Principios de la Administración Pública*. Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.
- Grass, P. (2005). El Carisma en la Iglesia. En Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2005). *El Carisma Lasaliano*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2002). *Caminar Hacia 2006: Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2005). *El Carisma Lasaliano*. Roma: Italia., Casa Generalicia.
- Hinkelammert, F. (2005). *El Sujeto y la Ley. El Retorno del Sujeto Reprimido*. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Ibn, B. (2007). *Libro Sobre el Alma. Kitāb al-nafs*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Institute of Development Studies. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. Recuperado de <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/2989>
- Inclán, E., y Díaz, A. (2000). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Juan Pablo II. (1990). *Sobre las Universidades Católicas*. Recuperado de [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)
- Kehm, B. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Laguado, A., y Cao, H. (2015). Una Administración Pública para las Sociedades Posneoliberales en América Latina. (2003-2013). En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 4, pp. 60-68.
- Lazarato, M. (2003). Lucha, Acontecimiento, media. Recuperado de [eipcp.net/transversal/1003/Lazarato/es](http://eipcp.net/transversal/1003/Lazarato/es)
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Lazarato, M. (2006a). *Por una Política Menor. Acontecimiento y Política en las Sociedades de Control*. Madrid: España, Traficantes de Sueños.
- Lazarato, M. (2006b). La Máquina. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/1106/lazarato/es>

- Lazzarato, M. (2008). Biopolítica/Bioeconomía. Recuperado de [https://lineafuga.files.wordpress.com/2010/08/lazzarato\\_biopolitica1.pdf](https://lineafuga.files.wordpress.com/2010/08/lazzarato_biopolitica1.pdf)
- Lazzarato, M., y Negri, A. (2001). *Trabajo Inmaterial. Formas de Vida y Producción de Subjetividad*. Río de Janeiro, Brasil: PP&A Editora.
- Lazzarato, N. (2007). Las Técnicas de Gobierno. En Mauricio, L. (2007). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-IESCO.
- Lazzarato, N. (2007a). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-IESCO.
- Lazzarato, M. (2013). *Gobernar a través de La Deuda. Tecnologías de Poder del Capitalismo Neoliberal*. Madrid, España: Amorrortu editores.
- Leal, M., Robin, S., y Maidana, M. (2012). La Tensión entre Docencia e Investigación en los Académicos Argentinos. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Lechner, N. (2002). *Las Sombras del Mañana: la Dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechuga, G. (2008). *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Leher, R. (2009). *Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil*. En: Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., y otro. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, CLACSO coediciones.
- León, S. (2013). Introducción. En Montoya, M., Vélez de la Calle, C., y Viafara, H. (2013). *Las Políticas Públicas en Educación Superior en Colombia. 1992-2010. Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales*. Cali, Colombia: Editorial Boaventuriana.
- Levinas, E. (1987). *De Otro Modo que Ser, o Más Allá de la Esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La Subjetividad en la Era de la Fluidéz*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Londoño, M., Vélez de la Calle, C., y Viafara, H. (2013). *Las Políticas Públicas en Educación Superior en Colombia*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- López, F. (2009). La Universidad Latinoamericana y los Procesos de Internacionalización: las Estrategias de Financiamiento. En Pablo, G., Gaudêncio, F., Roberto, L., Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- López, N. (2007). *Las Nuevas Leyes de Educación en América Latina: Una Lectura a la Luz del Panorama Social de la Región*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- López, F. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610932>
- Maaseen, P. (2012). Cambios en la Configuración de la Gobernanza. Una Interpretación de la Introducción de Nuevas Estructuras de Gestión en la Educación Superior. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estéticas e Identidades Sociales. Prosaica II*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Martínez, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Martínez, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A. (Noviembre de 2007). Sobre el Maestro Investigador. En IDEP (Coordinador), Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía, Bogotá, Colombia.

- Martínez, A. y Orozco, J. (2015, enero 21). El Aprendizaje y la Empresa en la Universidad que Viene. En *Revista Interuniversitaria-Historia de la Educación*, 34, pp. 153-168.
- Martínez, A. (2002). Universidad y Verdad. Prólogo. En Vélez, C., Antonio, A. y Alberto, M. (Coord.). *Universidad y Verdad*. Medellín, Colombia: Anthropos.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. y Valera, F. (1984). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Millas, J. (1962). *El Desafío Espiritual de la Sociedad de Masas*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- Mouffe, C. y Laclau, E. (2004) Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia. En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mouffe, C. (2011). *En Torno a lo Político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Negri, A. y Hardt, M. (2005) *Multitud*. En Claudia, P. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Noguera, C. (2010, septiembre). Gubernamentalidad Neoliberal: Implicaciones para la Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), pp. 213-235.
- Noguera, C. (2013). Educar es gobernar. En Ruth, C., Sylvio de Sousa, G., Silvia, M., et. al. (Comp.) *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- Ochoa, M. (2013). *Lineamientos para la Selección y Evaluación de Docentes y Estudiantes y el Desarrollo Docente*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Olsen, J. (2012). La Dinámica Institucional de la Universidad Europea. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

- Olive, L. (2009). Por una Auténtica Interculturalidad Basada en el Reconocimiento de la Pluralidad Epistemológica. En León, O., Boaventura, D., Cecilia, S., Luis, A., et. al., (Comp.). *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili. (Com.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Owen, G. (2014). Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen52.pdf>
- Palermo, Z. (2002). *Políticas de mercado/Políticas académicas. Crisis y desafíos en la periferia*. En: Walsh, C., Schwy, F., y Castro, S. (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala Ediciones.
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México D.F., México: FLACSO.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Piedrahita, C. (2015). *Subjetividades Políticas y Pensamiento de la Diferencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología Política de las Reformas Educativas. El Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación del Profesorado y la Investigación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. En Owen, G. (2014). Qualitative Methods in Higher Education Policy Analysis: Using Interviews and Document Analysis. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen52.pdf>
- Salcedo, J. (2013, 17 de noviembre). La “Gubernamentalidad sistémica” en el docente universitario contemporáneo. *Espiral*, 3(2), pp. 71 – 86.

- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rangel, L. (s.f.). *Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el Proyecto Político Conservador 1948 – 1958*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rahrf/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Rico de Sotelo, C. (2006). *Relecturas de Michel de Certeau*. México: Universidad Católica de Uruguay.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México, México D.F.: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. Revista *Ágora*, 25(2), pp. 9-22.
- Ricoeur, P. (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Ríos, M. (2009). *De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. Estudios de historia moderna y contemporánea de México*. No. 37, enero-junio, p 97 – 137.
- Rodríguez, M. (2009). *Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel De Certeau*. En: Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires, Universidad Nacional del General San Martín. Año 2, No. 5.
- Roth, A-N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Saforcada, R. (2009). *Alambrando el Bien Común: Conocimiento, Educación y Derechos Sociales en los Procesos de Privatización y Mercantilización de las Últimas Décadas*. En Pablo, G., Gaudêncio, F., Roberto, L., y Florencia, S. (Comp.). *Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sánchez, J. (2001). *Gestión Pública y Governance*. México, México D.F.: Instituto de Administración Pública del Estado de México.

- Salcedo, J. (2013, 10 de enero). La Forma Neoliberal y sus Efectos en el Derecho a la Educación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 61, pp. 113 – 138.
- Schneider, J-L. (2005). *Descubrir, vivir, compartir el Don de Dios. Estudio en torno a la Historia del Carisma Lasaliano en los Orígenes*. En Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Carisma Lasaliano. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Shield, T. (2003). *Prioridad a los Pobres. Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos*. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Sibilia, P. (2010). *El Hombre Postorgánico. Cuerpo, Subjetividad y Tecnologías Digitales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sirat, M. (2012). Académicos Malayos: ¿Quiénes Son y por qué Luchan? En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de Cambiar tu Vida. Sobre Antropotécnica*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Suasnábar, C. (2012). La Profesión Académica en América Latina: Chile y Venezuela. En Norberto, F y Mónica, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Tassin, E. (2012). De la Subjetivación Política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arent/Deleuze. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/780/view.php>
- Torres, C., Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. En: Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación. (2006). Primer Semestre, No. 50. Bogotá, Colombia.

- Tri Nguyen, F. (2007). *La Identidad de las Universidades Lasalianas en el Siglo XXI: Documentos de Investigación Analítica*. Roma, Italia: Casa Generalicia.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago, Chile: Oficina de Educación para América Latina y el Caribe.
- Universidad de La Salle. (1993). *La Salle y su Compromiso como Universidad Católica. Discurso de posesión del nuevo rector de la Universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (1996). *Educación para Pensar, Decidir y Servir*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (1999). *La Dignidad y la Calidad de Vida*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2002). *Lineamientos para un Modelo de Acreditación. Descripción Analítica del Modelo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2002a). *Autoevaluación de Programas Académicos*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2003). *Sugerencias y Propuestas. Hermano Juan Vargas Muñoz, f.s.c. Ex Rector de la Universidad de La Salle*. Colección Documentos Institucionales No. 17. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (1994). *Proyección y Fecundidad del Pensamiento Pedagógico Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (s.f.). *La Universidad de La Salle: 50 Años Comprometida con la Formación Docente*. Recuperado de <http://www.lasalle.edu.co/>
- Universidad de La Salle. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle, (2011a). *Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos. (Técnico y Tecnológico, Especialización, Maestría y Doctorado)*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

- Universidad de La Salle, (2011b). *Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular (SEDEC)*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2013a). *Reglamento del Profesorado*. Acuerdo del Consejo Superior No. 003 de julio de 2013. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2013b). *Acuerdo No. 002 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2006). *Estatuto Orgánico*. Acuerdo del Consejo Directivo No. 005 de abril 6 del 2006. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2007). *Desarrollos Normativos del Reglamento del Profesorado*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2007a). *Acuerdo No. 007 de 2007*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2008a). *Acuerdo No. 008 de 2008. Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2008b). *Discurso de Posesión del Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo, como Rector de la Universidad de La Salle para el Periodo Estatutario de 2008-2010*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2013b). *Acuerdo No. 008 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2013c). *Acuerdo No. 007 de 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2014b). *Acuerdo No. 023 de 2014*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (s.f.). *Hitos 6. Crónica de un Camino. Redimensión Curricular Permanente*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2015). *Plan Institucional de Desarrollo (PID), 2015-2010*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Vélez de la Calle, C., Arellano, Martínez, A. (2002). *Universidad y Verdad*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Vicerrectoría Académica. (1990). *El Modelo Formativo de la Universidad de La Salle. Librillo No. 2*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1997). *Espiritualidad del Educador Hoy. Librillo No. 13*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2002). *Autoevaluación de Programas Académicos. Librillo No. 16*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Documentos Institucionales. No. 37*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1991). *Formación ética, desarrollo profesional y compromiso con la realidad. Librillo 5*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (1999). *La Dignidad y la Calidad de Vida. Librillo No. 4*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2002). *Lineamientos para un Modelo de Acreditación. Descripción Analítica del Modelo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (s.f.). *Hitos 4. Reinventar la Vida Académica*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría Académica. (2012). *Hitos 14. Repensar la Academia Universitaria Lasallista*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. (s.f.). *Sistema de Evaluación en Investigación de Profesores de la Universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Virno, P. (2003a). *Gramática de la Multitud. Para un Análisis de las Formas de Vida Contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Virno, P. (2003b). *Virtuosismo y Revolución, la Acción Política en la Era del Desencanto*. Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistema Mundo: una Introducción*. México, México D.F., Siglo XXI.

- Weymann, A., Martens, K., Rusconi, A., y Leuze, K. (2012). Las Organizaciones Internacionales, los Mercados y el Estado-Nación en la Gobernanza de la Educación. En Kehm, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (pp. 99-132). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Willianson, O. (1996). *The mechanisms of governance*. Oxford y Nueva York: Orford University Press.
- Zemelman, H. (2003). Los Horizontes de la Razón II. Historia y Necesidad de Utopía. Barcelona, España: Anthropos Editorial
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: Existencia y Potencia. En María, C. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (1989). De la Historia a la Política. En María, C. (2008). *Redes Pedagógicas: La Constitución del Maestro como Sujeto Político*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (2006). Pensar La Sociedad y a Los Sujetos Sociales. *En: Revista Colombiana de Educación*, 50, pp. 14-33.
- Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.

## Anexos

### Anexo 1

#### *Guion de entrevistas*

#### **Narrativa De La Cotidianidad Del Docente Universitario**

La narrativa de la cotidianidad del docente universitario contemporáneo tiene como objetivo reconocer las «maneras de hacer» de quien enseña en la Universidad de La Salle. Estos relatos forman parte de la investigación doctoral «Prácticas y modos de subjetivación docente universitaria». Agradezco su disponibilidad para el ejercicio de esta biografía narrativa, confirmando que su participación y datos informados serán tratados con confidencialidad, sólo para efectos de la investigación.

Nombres y Apellidos:

Facultad:

Programa:

Tipo de Tiempo Medio tiempo: Catedrático:  
vinculación: completo:

Cargo en la Universidad:

Nivel de formación:

#### **Fuera de la universidad**

¿A qué horas empiezas el día? ¿Trabajas en tu casa en asuntos de la universidad antes de salir? ¿Qué tipo de asuntos trabajas, cuánto tiempo le dedicas?

¿Hace cuánto te dedicas a la docencia universitaria?

¿Terminada tu jornada laboral, debes seguir trabajando (noches o fines de semana)?

¿Qué tipo de actividades debes realizar y cuánto tiempo aproximadamente le dedicas?

¿Cómo es tu jornada de trabajo el fin de semana?

¿Cuánto tiempo ejerces la docencia, la investigación y la extensión el fin de semana?

¿Qué actividades desarrollas a través del computador e internet, en la casa?

¿Cuánto tiempo inviertes en estas actividades en este espacio?

¿Qué tipo de pasatiempos o actividades de recreación y deporte practicas?

### **Dentro de la Universidad**

¿Qué tipo de actividades desarrollas en la universidad? Y ¿cómo están divididas en términos de tiempos y espacios?

¿Cuánto tiempo ejerces la docencia, la investigación y la extensión, durante la semana?

¿Qué otras actividades desarrollas que consideres son complementarias con la docencia, la investigación y la extensión? ¿Cuánto tiempo inviertes en estas actividades?

¿Qué actividades desarrollas a través del computador e internet, en la universidad?

¿Cuánto tiempo inviertes en estas actividades en este espacio?

¿Qué espacios de encuentro e intercambio tienes en la universidad con tus colegas? ¿Sobre qué aspectos de orden académico y de orden administrativo se conversa? ¿Hay algunos puntos críticos entre los docentes?

¿Qué tipo de pasatiempos o actividades de recreación y deporte practicas en la universidad?

### **Visión**

¿Cómo puedes explicar, que te realizas como docente universitario?

¿Qué es lo que más te apasiona de tu trabajo en la universidad? ¿Qué es lo que más te desanima?

¿De todo lo que haces como docente universitario, qué y cómo contribuye a continuar en tus «maneras de hacer»?

¿Podrías afirmar, que de todo lo que haces, existen «maneras de hacer» docencia, investigación, extensión u otras, que trascienden el anonimato y el eficientismo del docente universitario?

¿Compartes tu posición frente a la universidad y tu vida académica en el aula de clase con tus estudiantes y colegas –o en espacios como la cafetería, la biblioteca, los pasillos-? Podrías narrar alguna posición compartida.

¿Las iniciativas administrativas, de gestión de la docencia, de la investigación, etcétera, son acogidas con algunas propias maneras de realizarlas? Podrías narrar alguna manera propia o singular de aplicar estas iniciativas. ¿Te has negado a realizarlas?

¿Cómo te imaginas la universidad en 10 años?, Dada tu actual percepción y experiencia de la universidad colombiana, qué aspectos positivos y negativos crees que se desarrollarán.

¿Cómo te imaginas en 10 años, como docente universitario? ¿Qué aspectos cambiarías a tus hacer docencia, investigación, extensión u otras actividades como educador universitario?

## **Anexo 2**

### *Dos Ejemplos de transcripción de entrevistas*

#### **Entrevistado 1.**

**Edad: 60 años**

**Ocupación: Docente de planta de medio tiempo del Programa de Educación Religiosa Escolar**

Entrevistador: Por favor su nombre y cargo en la Universidad de La Salle.

Entrevistado: Daniel Turriago Rojas, soy profesor del Programa de Educación Religiosa.

Entrevistador: ¿cuánto tiempo lleva aquí en la Universidad?

Entrevistado: en los últimos tiempos nueve años. Porque antes estuve como cinco años de profesor de cátedra y habré, unos seis años, ya de profesor de medio tiempo.

Entrevistador: ¿Cuál es formación académica?

Entrevistado: estude en la universidad Javeriana el pregrado en historia y tengo un postgrado, soy Especialista en Sistemas de Información y Gerencia de Documentos de la Universidad de La Salle.

Entrevistador: ¿Siempre ha sido docente universitario?

Entrevistado: como se dice popularmente, he sido docente desde chiquito, desde el año 65, por ahí, 1975.

Entrevistador: ¿cómo empezó la docencia?

Entrevistado: comencé en la docencia, debido a la situación que en ese momento estaba viviendo. Pertencí a la Compañía de Jesús. Fui Jesuita y me retiré cuando estaba en el proceso de formación. Entonces una característica de ellos es la enseñanza. Por ahí fui encarrilándome a la enseñanza, primero como docente, por muy poco tiempo, en el colegio San Bartolomé Mayor que queda en el centro de Bogotá. Allí dicte Historia de Colombia, en los cursos de octavo y sexto. Después cuando llegué a un proceso formativo que tienen ellos, que se llama Magisterio, estuve enseñando historia de la iglesia en la universidad javeriana, en la Facultad de Ciencias Sociales. Allí duré como año y medio y luego opté por retirarme de la institución. Pero seguí con la docencia y primero entré a la universidad de San Buenaventura, en Bogotá, en la Facultad de Teología enseñando Historia de la Iglesia, durante unos seis años. Y después estuve aquí en La Salle, en el Programa que en esa época se llamaba Licenciatura en Educación Religiosa pero ya había enseñado en esta institución, Historia de la Iglesia.

Estuve en otros sitios enseñando Historia de la Iglesia. Primero en la Fundación Universitaria San Alfonso, que es de los padres redentoristas que tienen una Licenciatura en Teología y también enseñé Historia de la Iglesia, que ese ha sido como el fuerte. Estuve en un Seminario Mayor que se llama San Luis Beltrán, un Seminario de inter-diosesano, de varias diócesis, lo que llamaban antes en Colombia Territorios de Misión. Actualmente estoy trabajando en otro Seminario Mayor, que ese es de los Vicentinos y queda en Funza. Allí voy todas las semanas.

Entrevistador: ¿cómo es un día normalmente en tu vida, de lunes a viernes?

Entrevistado: cuando tengo clases por la mañana, y es en el caso de la ida a Funza, me toca levantarme máximo 5:30 a.m., mientras organizo todo porque por mi forma de ser, soy muy metódico. Entonces no soy muy rápido, tengo que tener planeadas las cosas que voy a hacer. Así, tres días a la semana.

Entrevistador: ¿se conecta con las labores de la universidad, todas las mañanas?

Entrevistador: empezando a pensar en lo que voy a llevar para mis clases. Desayuno porque tengo la costumbre desde mi casa paterna. Uno no debe salir sin haber desayunado. Acompaño el desayuno, a veces, oyendo noticias o de pronto tratando de ver un programa de televisión que haya grabado en el día anterior, pero es, más o menos, el ambiente. Después de eso arreglo lo que voy a llevar para las clases / los libros alguna otra cosa y salgo.

Entrevistador: ¿se conectas con el computador?

Entrevistado: no necesariamente, depende de la circunstancia. Si necesito algo, pero no es algo común.

Entrevistador: ¿A qué hora se levanta cuando no va al seminario?

Entrevistado: me levanto un poco más tarde, porque las clases en la Universidad de La Salle, las tengo por la tarde. Hago maña y me levanto a caminar por el sitio donde vivo, dentro del apartamento. Camino por la cocina, el estudio, que es donde me gusta estar porque tengo mis libros, los miro y los remiro, los hojeo.

Entrevistador: ¿poco usa el computador?

Entrevistado: en ese momento poco. Lo uso, los fines de semana o ya por la mañana cuando no tengo clase ahí sí uso bastante el computador.

Entrevistador: ¿qué es lo primero que busca usando el computador?

Entrevistado: sobre todo información que tenga relación con la materia o con los temas que voy a dictar; buscando documentales, videos para las clases.

Entrevistador: ¿y se conectas con el correo personal o el de la universidad?

Entrevistado: con el computador no tanto porque tengo el celular y le llegan los correos. Y eso sí es constante. Miro a ver qué es lo que está pidiendo la universidad, el programa.

Entrevistador: ¿cuántos años tienes?

Entrevistado: sesenta.

Entrevistador: ¿cuánto tiempo dura en la Universidad de La Salle?

Entrevistado: depende también de lo que haya que hacer en la Universidad, pero normalmente, a las 6:00 de la tarde. La dirección del Programa exige que se queda uno, más tiempo, pero lo normal es a esa hora.

Entrevistador: ¿tomas tu carro o te vas caminando?

Entrevistado: la mayoría de las veces vengo y salgo en mi carro y entonces se gasta uno, porque esa es la hora en Bogotá en la cual hay bastante tráfico. Depende de cómo esté el tráfico, más o menos, por largo, me demoro en llegar a la casa una hora.

Entrevistador: y en esa hora en el carro ¿escucha música, noticias?

Entrevistado: escucho más bien un programa, pero no tanto de noticias. Y tengo conectado el celular con la radio del carro, por si llega algún correo.

Entrevistador: ¿piensa en la hora que va a su casa, en las actividades de la Universidad?

Entrevistado: intento no pensar, he optado en los últimos tiempos de cortar con esto.

Entrevistador: llega a su casa y ¿qué hace en relación con la universidad?

Entrevistado: no, como he dicho ya en los últimos años he decidido cortar con la universidad, a no ser que tenga que hacer una cosa urgente o que exija un trabajo extra, pero he intentado de no hacerlo. De pronto el fin de la semana, pero ya no es tan seguido como uno hacía antes.

Entrevistador: ¿cuánto tiempo se demora, los fines de semana, atendiendo una cuestión universitaria?

Entrevistado: depende de lo que sea.

Entrevistador: ¿hace alguna actividad deportiva de recreación o cultural en la noche después que termina en la universidad? ¿o los sábados y domingos?

Entrevistado: cuando llego por la noche, interactúo con mi señora, pero fuera de eso más bien poco.

Entrevistador: ¿qué hacen?

Entrevistado: lo que hacemos ya la mayoría de la gente, ver televisión

Entrevistador: ahora volvámonos a la entrada en la Universidad de La Salle ¿a qué hora ingresa?

Entrevistado: como soy profesor de medio tiempo llego antes de las 2:00 p.m.

Entrevistador: ¿y qué hace cuando llega?

Entrevistado: me voy al cubículo donde tengo mi lugar de trabajo. Allí entro al computador y miro los correos han llegado. Con lo del celular, y entro directamente a la

página de la universidad, y ahí veo los correos para clarificar lo que dicen. Como llego un poco antes de las 2:00 p.m. veo las páginas de los periódicos y leo noticias con respecto a la situación de Colombia y a la situación del mundo.

Entrevistador: ¿interlocutas con alguien? Y ¿cuánto tiempo se demora usando el computador?

Entrevistado: por ahí media hora

Entrevistador: ¿y en esa media hora o después de la media hora, tiene algún contacto con sus colegas?

Entrevistado: a veces hay uno o depende de los que estén.

Entrevistador: ¿cuántas horas tiene de docencia?

Entrevistado: diez horas.

Entrevistador: ¿y de investigación?

Entrevistado: cinco horas.

Entrevistador: ¿cómo hace sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: trato de indicar los hechos a analizar y en ellos los procesos, porque veo que en la actualidad los estudiantes no saben dónde están parados. No saben qué ha pasado, están perdidos y un problema es que no relacionan el pasado con el presente, eso para ellos no tiene sentido. Soy historiador historiográfico. Es fundamental ubicar los hechos a nivel del espacio dónde ocurrieron y también a nivel cronológico, o sea, relacionar este presente con el pasado, lógicamente la mentalidad del estudiante actual eso como que no le interesa. Tienen una mentalidad de vivir el presente y no más. Entonces he tratado de utilizar las famosas TIC como estrategias didácticas para permitir entender la historia. He utilizado, por ejemplo, videos documentales que contribuyen a comprender los hechos históricos.

Entrevistador: ¿hace investigación?

Entrevistado: en este momento estoy haciendo una investigación, pero no con profesores del programa, sino con otros compañeros del habla culta que son del programa de Pedagogía. Y hacer investigación es complicado, porque hay tantas cosas que hacer a nivel burocrático; demasiado el aspecto de la calidad del famoso ISO, exceso de formatos a nivel virtual con una información que tiene que llenar uno inmediatamente

Entrevistador: ¿cómo percibe la plataforma Prometeo?

Entrevistado: la Plataforma Prometeo encadenado. Me toca hacerlo para seguir en la universidad, porque eso tiene una orientación administrativa y no tiene en cuenta muchas cosas del docente, como su situación, su experiencia, su historia. Todo hacia atrás queda como borrado.

Entrevistador: ¿y cómo vive la subida documentos a esa Plataforma?

Entrevistado: con cierto estrés. Y uno como que está perdido porque, en sí deja el aviso: defiéndase contra esto. Si no fue capaz de enfrentarse con ese sistema o le va mal.

Entrevistador: ¿ha tenido experiencias distintas de evaluación en las universidades o seminarios donde ha trabajado?

Entrevistado: sí. No es tan medible ni tan estresante como puede ocurrir en la universidad. Lógicamente como en otros sitios es más con lo que yo sé, que es un ambiente más de diálogo, de comunicación, no tan impositivo y tan cuadriculado, como el mismo sistema que tiene la universidad.

Entrevistador: cuando hay una decisión que viene de arriba y se distribuye hacia abajo, y llega a los docentes, usted comenta con sus compañeros o estudiantes sus apreciaciones.

Entrevistado: claro, o sea, la tendencia como empleado, sometido a toda la estructura, es cumplirla lo más pronto posible, y que por lo menos, después, si no la cumplió no le estén mandando una contraorden que porque no la hizo. Eso se evita cumpliendo, lo más rápido posible. Es más, en ese sentido de cumplimiento y de temor. Que si no la cumple entonces algo le puede pasar.

Entrevistador: ¿y le juega al temor?

Entrevistado: no tengo la capacidad de jugarle al temor por mi formación. Porque la relación mía con la autoridad siempre ha sido como muy vertical, o sea, de cumplir y de hacer lo que diga la autoridad.

Entrevistador: ¿hace cosas a tu manera para cumplirle? ¿le coloca su sello personal?

Entrevistado: no, trato de entregar lo más pronto posible para salir de eso.

Entrevistador: ¿esa es la jugada?

Entrevistado: sí, entre más uno haga eso ya se estresa menos o también como reacción, lo contrario, hacerla ya cuando está el plazo próximo a vencerse. Y esas cosas no

las comento. Por mi forma de ser, tiendo introvertir todo y más bien tragármelo y no comentarlo.

Entrevistador: ¿qué es lo que más le apasiona de la docencia y la investigación?

Entrevistado: en mi quehacer docente, lo que más me apasiona es el conocimiento del área

Entrevistador: ¿qué es lo que menos le apasiona de lo que hace en la universidad?

Entrevistado: lo que menos me apasiona, sentirme como un piñón de un engranaje, que tiene que actuar de acuerdo como actúa todo el engranaje, o sea, que no se puede salir de lo que es el engranaje.

Entrevistador: ¿se piensas en diez años en la Universidad de La Salle?

Entrevistado: no, ya no. Ya estoy próximo a la pensión y ojalá, que sea pronto que no haya ningún problema.

Entrevistador: ¿qué cosas cambiaría desde la experiencia docente y de investigación?

Entrevistado: de pronto, si hay la posibilidad de seguir enseñando el área que sé peor, no con tanto estrés, no con tanta imposición. No estar condicionado de tantas cosas. En mis clases colocaría una actitud más dinámica. Y a las prácticas investigativas. Lógicamente mi área fuerte es la Historia, entonces le cambiaría no trabajar otros temas distintos.

Entrevistador: ¿cómo se sientes en el programa en el que trabaja?

Entrevistado: en la actualidad, no estoy muy bien.

Entrevistador: ¿qué cambiaría de esa situación?

Entrevistado: lógicamente en ese sentido habría que distinguir lo que son las altas directivas con las cuales la gran mayoría ellos fueron alumnos míos. Por lo menos el Vicerrector Académico me ha respaldado, pero directamente con quien es, en este momento de jefe del programa, hay un problema.

### **Entrevistada 3**

**Edad: 39 años**

**Ocupación: Docente de planta de tiempo completo, coordinadora de prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle.**

Entrevistador: ¿profesora, su nombre?

Entrevistada: mi nombre es Andrea Muñoz Barriga, tengo 39 años; trabajo en la facultad de ciencias de la educación, en la licenciatura en lengua castellana inglés y francés. Soy profesora de planta de tiempo completo, en este momento coordino el área de practica pedagógica investigativa en la facultad, en el programa de la licenciatura. Estudié licenciatura en lenguas en la Universidad Javeriana, hice una maestría en educación en la Universidad Javeriana y ahora hago un doctorado interinstitucional en educación de la Universidad Distrital. Me dedico a la docencia universitaria hace quince años, desde el 2000. Bueno la primera pregunta es ¿cómo es un día de su vida?

La levantada depende de las clases que tenga, trabajo en dos universidades, en La Salle y en la Javeriana. Soy de cátedra, entonces dependiendo de las clases que me den, ya sea presenciales o virtuales pues organizo mi horario en la mañana. Generalmente tengo clases de 9:00 a.m. a 11:00 a.m. y si tengo curso virtual, organizo las horas entre semana. Me levanto más o menos a las siete y media, desayuno, me alisto y salgo a la universidad.

Vuelvo a mi casa y almuerzo. A veces salgo a almorzar, otras veces en mi casa. Después entro a trabajar a las 2:00 p.m. como profesora de planta, dependiendo si tengo clase de 8:00 p.m. a 10:00 p.m. o 9:30 p.m. y si no, salgo a las 8:00 p.m. de acuerdo al trabajo que tenga. Me asignan más o menos catorce horas de clase pues, por ser coordinadora no me dan las veinte, sino, me dejan catorce horas. Tengo gestión que siempre me ocupa más del tiempo que trabajo en la universidad porque es todo lo que tiene que ver con el área de práctica.

Entrevistador: ¿Cómo organizas el tiempo, para responderle a la universidad?

Entrevistada: por la noche preparo las clases que tengo en el día, y digamos, las horas que me quedan libres en la universidad las aprovecho para preparar las clases, pero en la mañana nunca lo hago.

Entrevistador: ¿y en la noche cuanto tiempo inviertes? ¿con computador o sin computador? Porque en la Javeriana, digamos, ya tengo preparadas las clases de otros semestres; también me implica, buscar nuevas estrategias de actividades, y eso dependiendo del curso que me den, pero como ya he dictado anteriormente esos cursos de inglés, más o menos tengo como recursos para poder acceder fácilmente a planear las clases por la mañana. Así no me toma, tanto tiempo, como lo que me toma la gestión en la Universidad de La Salle

Entrevistador: ¿y en la noche cuánto tiempo le invierte para esas actividades?

Entrevistada: diría como tres horas. Llego a las 8:30 p.m. hasta las 11:30 o 12:00 p.m.

Entrevistador: ¿y todos los días?

Entrevistada: sí generalmente.

Entrevistador: ¿hace alguna actividad de recreación o deporte?

Entrevistada: no nada. Lo único que hago es ver televisión. Entre semana no hago nada lúdico. Los sábados siempre los tomo para mí, o sea, ese es el día hago nada.

Además, tengo cargo de conciencia porque debería usar esas horas para trabajar, pero me siento muy cansada de toda la semana entonces generalmente lo tomo para mí.

Entrevistador: ¿cómo se siente ese cargo de conciencia?

Entrevistada: como que me falta tiempo para terminar todo lo que tengo que hacer y hago cosas que son para mí, pero que no debería, si no me enloquezco. Porque tengo que tomar un tiempo para descansar, para hacer otras cosas.

Entrevistador: ¿cómo hace para el trabajo y con el doctorado?

Entrevistada: eso es otra cosa que generalmente estudio los domingos, y hago todo lo que tengo pendiente y es el domingo todo el día, y el sábado me lo doy libre.

Entrevistador: ¿cómo es un día normal de trabajo dentro de la universidad?

Entrevistada: un día normal en el trabajo en la universidad depende de las horas de clase, pero digamos que tengo, una clase de nueve a once por la mañana en la Javeriana luego, llego a mi casa, almuerzo, salgo a la Universidad de La Salle, dicto cuatro horas de clase, repartidas entre la tarde y la noche y en el tiempo que me queda, atiendo estudiantes, hago el trabajo de gestión.

Entrevistador: ¿cómo hace investigación?

Entrevistada: aunque muchas veces la investigación también va para los domingos. Porque aquí en la universidad es difícil escribir, como concentrarse y poder pensar calmadamente, entonces generalmente todas las tareas de investigación, siempre van, para el fin de semana.

Entrevistador: ¿participa en actividades de extensión?

Entrevistada: nº. 2

Entrevistador: ¿cuánto tiempo se dedica a trabajar en el computador en un día laboral?

Entrevistada: casi todo el tiempo, si no tengo clase, todo el tiempo.

Entrevistador: ¿y qué hace en el computador?

Entrevistada: nunca abro el Facebook. Consulto mi correo y el correo institucional. Porque por me llegan todos los mensajes del directo: qué reuniones, etc., y después de eso trato de hacer una lista de tareas y empezar a trabajarlas, entonces, inicio por la tarea más urgente, por ejemplo, afiliar a todos los estudiantes de práctica a la ARL, pero son más o menos trescientos sesenta estudiantes, tengo que llamar, uno por uno, y preguntarles por alguna información que necesitemos llenar para la aseguradora y también decirles que vengan y traigan, por ejemplo, la cédula, el certificado de afiliación a la ARL, que dejen el nombre de un familiar y su teléfono, y simultáneamente hago un listado, entonces, los syllabus de prácticas y la descripción de todos los productos de evaluación que vamos a tener durante el semestre, las rubricas de evaluación. Es un trabajo difícil porque toca articular las áreas español, inglés y francés para que trabajemos en conjunto y tengamos los mismos criterios de evaluación, las mismas estrategias para un trabajo armónico.

Entrevistador: ¿qué opinas de la plataforma prometeo?

Entrevistada: eso está articulado a la dinámica de la universidad, o sea, cuando nos avisan que se deben subir los productos para evaluación del grupo, todo el mundo empieza a subirlos y lo hacemos como a última hora y rápido o yo por lo menos, lo hago siempre rápido. Es aburrida esa plataforma.

Entrevistador: ¿está relacionada la plataforma de Colciencias con la plataforma Prometeo?

Entrevistada: un criterio de evaluación es el grupo de investigación y su categoría, entonces, nos toca subir todos los productos para que valoren o evalúan el grupo, entonces están relacionados.

Entrevistador: ¿qué es Prometeo para usted?

Entrevistada: Prometeo es una plataforma de la universidad que evalúa las actividades de investigación de los profesores. Me parece algo que no es algo negativo, porque, como que no se entienden las dinámicas de los profesores en investigación y en docencia. El diseño de los criterios de evaluación no es acorde con esas dinámicas, básicamente, uno está evaluado, cada año en el que se tiene que hacer una investigación, haber publicado un libro, mínimo un artículo, haber dirigido trabajos de grado y haber dirigido semilleros de investigación. Son un montón de criterios para un año, me parece exagerado. No se comprende bien la dinámica de un profesor de universidad, pues además de investigación se hace gestión y docencia, entonces, todo lo que hacemos es una carrera. Más que una carrera académica, una carrera contra el tiempo para cumplir con todo. Y que tanto impacto social tendrían esas investigaciones, si se hacen cada año y corriendo.

Entrevistador: ¿en la Javeriana también te evalúan?

Entrevistada: sí pero no como catedráticos no hacemos investigación, solamente docencia. Evalúan solamente los estudiantes.

Entrevistador: ¿cómo es la docencia?

Entrevistada: eso no es tan traumático. Igual cuando trabajé de planta en la Javeriana era muy diferente la evaluación. Casi todos los profesores tienen menos horas, como doce horas, y en general teníamos tiempo para preparar clase y trabajar en grupos de investigación, pero el peso de la investigación no era tan alto como lo tiene la Universidad de La Salle.

Entrevistador: ¿hace alguna actividad de recreación en la universidad?

Entrevistada: no ninguna. Ir a OMA y tomar café con Eugenia mi amiguita.

Entrevistador: ¿Cuándo se comunica una decisión administrativa que haya causado mucho impacto entre los maestros tomándose un cafecito, hablan sobre eso?

Entrevistada: no. Creo que es como un espacio para hacer catarsis, para decir estoy cansada. Tengo mucho trabajo. Pasó esto, digamos, son muy pocas las decisiones que se

toman, en general las decisiones se toman en consejos directivos en las reuniones de programa y en los consejos de programa.

Entrevistador: ¿cómo tomas las directrices administrativas?

Entrevistada: se dan sugerencias, si las piden. O impresiones u opiniones, pero si el director, toma la decisión y uno no está de acuerdo, de todas maneras, eso se habla afuera con los compañeros.

Entrevistador: ¿cuáles son las diferencias entre ser estudiante y ser docente universitarios?

Entrevistada: entré a estudiar porque quería ser traductora, pero después pensé, no me gusta, la traducción. Cambié a hacer una licenciatura, como uno es chiquito y no comprende bien, qué es lo que significa ser profesor, entonces, tenía una idea completamente diferente. Me gradué, y tenía muchas ilusiones de trabajar como profesora. Todavía las tengo. A mí me gusta ser profesora y dictar clase; lo que no me gusta, es el sistema, está mal organizado. Hay una mala organización del sistema, como que te absorbe, y uno tiene que cumplir con un montón de tareas, al mismo tiempo, y no le dedica tanto a la docencia. Lo que uno estudia en la maestría o en el doctorado, muy pocas veces lo aplica a los espacios académicos porque son las clases, que se asignan, y a veces, no tiene una línea de investigación que se haya tratado. Se relacionada con lo que uno ha estudiado, nada más. Los profesores nos cansamos, porque son tantas tareas simultáneamente.

Entrevistador: ¿compartes cosas que no le gustan en alguna clase con los estudiantes?

Entrevistada: nunca. A veces les comento que tengo mucho trabajo y eso, pero nunca les explico como la realidad del maestro, porque tal vez se desilusionen y no quieran seguir estudiando.

Entrevistador: ¿se imagina en esta universidad en diez años?

Entrevistada: no sé, no quiero «la bufanda».

Entrevistador: ¿cómo se imagina?

Entrevistada: no sé, tal vez, haciendo tareas que me gustan. Como dedicarme, por ejemplo, a dictar clases sobre mi tesis doctoral. Y hacer más investigación, menos tareas chiquitas que me ocupan un montón de tiempo.

Entrevistador: ¿qué le cambiaría a todo lo que hace en la Universidad de La Salle?

Entrevistada: diría que la organización, de la carga académica, debería decir, desde lo que los profesores quieren hacer: o docencia, o investigación, pero no todo. Darles más tiempo de investigación, teniendo en cuenta las dinámicas de una investigación. Que los puntos sean valorados, teniendo en cuenta las dinámicas reales. que entiendan más, lo que significa ser profesor. Y lo que le cuesta, a uno hacer una investigación o dedicarse a escribir un artículo, un libro o un capítulo, lo que sea, y que, pensando en estas acciones, organicen el tiempo de los maestros para que se sientan más felices, haciendo lo que les gusta.

Entrevistador: ¿qué cambiaría de su docencia e investigación en relación con la universidad?

Entrevistada: me encantaría que uno trabajara sólo la jornada laboral. Como les pasa a amigos, que van a la oficina, trabajan de ocho a cinco, y se van, se desconectan. Poderme desconectar, pero realmente, muy poco tiempo es el que uno tiene para desconectarse. Sólo dedicarme al trabajo ocho horas y ya. Pero, eso es complicado cuando se es profesor. Ser maestro es una actividad compleja, que tiene sus fortalezas y debilidades y, que lo que sostiene es de verdad el gusto. Amar lo que uno hace y tener vocación para poder aceptar esas dificultades, que a veces son obstáculos, que uno tiene que superar. La labor docente tiene muchas cosas buenas y tiene un impacto social, o sea, las personas que optamos por la docencia universitaria, nacimos como queriendo ayudar a otras personas. La labor docente es muy valiosa, sólo que el sistema no funciona como debe funcionar.

### Anexo 3

#### Matriz de Trayectorias

Usos espacio temporales y de la memoria		MATRIZ DE TRAYECTORÍAS DE SUBJETIVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO		
		Facultad de Ciencias de la Educación		
		Trayectorias		
		M1	M2	M3
Tácticas	Tiempo cotidiano	Lunes a viernes: levantada: 5:30 a.m. a 11:00 a.m. Noche: 6:00 p.m. a 9:00 p.m.	Lunes a viernes: levantada 6:30 a.m.	Lunes a viernes: levantada 7:30 a.m.// 9:00 a.m. a 11:00 a.m.
		Duración no variada: 5 hs y media (diurno)/3hs (nocturno)	Duración: no determinada (no la dice)	Duración: 4 hs (diurno)
Estrategias	Tiempo institucional	Lunes a viernes, 2:00 p.m. a 6:00 p.m.	Lunes a viernes: llega temprano y sale tarde.	Tarde: 2:00 p.m. a 9:30 p.m.
		Duración: 5 horas.	Duración: no determinada (no la dice)	Duración: 8 hs y media
Tácticas	Espacio cotidiano	Lunes a Viernes, mañana: levantada en la madrugada/conexión con computador/búsqueda de material didáctico/desayuno/salida de la universidad/regreso a casa en carro/escucha de noticias y conexión del celular al radio/llegada a casa/saludo a esposa/comida/ver televisión/dormir. Sábados y domingos: mañana, en casa/ "peresear"/cocina-desayuno/salidas con esposa.	Uso del computador/redes e e-mail institucional/responde a las tareas universitarias.	Apartamento/alcoba o sala/televisión//desayuno/c lases en otra universidad/Sábados a no hacer nada y a tener cargo de conciencia y domingos dedicados a la investigación.
		Ln/Vn: prácticas cotidianas con arreglo a tiempos estratégicos; Sb/Dm: prácticas familiares	Ln/Vn: prácticas cotidianas con arreglo a tiempos estratégicos; Sb: prácticas de ocio; Dm: prácticas de investigación y estudio doctoral	Ln/Vn: prácticas cotidianas con arreglo a tiempos estratégicos; Sb/Dm: prácticas familiares, prácticas de contrición.

<b>Estrategias</b>  <b>Espacio institucional</b>	<p>Charlas informales con colegas sobre el diario vivir, los puntos de inconformidad con la evaluación docente y prometeo, la investigación/eventualmente salas de computo para reuniones de grupo de investigación/biblioteca.</p>	<p>Hago mis clases en relación con lo que investigo. Evaluación: método observar eventos académicos/derivar ponencias/artículos publicables/enseñar lo que se investiga/stoy conectado constantemente a google, reviso mis correos y busco textos, los leo y escribo en el computador todos los días.</p>	<p>Dicto clase. Tengo horas de clase semanal, de investigación, tiempo para gestión docente o sea coordinadora de prácticas pedagógicas y atención a estudiantes. En la noche también preparo clases. Sino tengo clase, me dedico toda la jornada a usar la internet. nunca abro el Facebook. Consulto mi correo y el correo institucional. Porque por me llegan todos los mensajes del directo: qué reuniones, etc., y después de eso trato de hacer una lista de tareas y empezar a trabajarlas, entonces, inicio por la tarea más urgente, por ejemplo, afiliación a todos los estudiantes de práctica a la ARL, pero son más o menos trescientos sesenta estudiantes, tengo que llamar, uno por uno, y preguntarles por alguna información que necesitamos llenar para la aseguradora y también decirles que vengán y traigan, por ejemplo, la cédula, el certificado de afiliación a la ARL, que dejen el nombre de un familiar y su teléfono, y simultáneamente hago un listado, entonces, los syllabus de prácticas y la descripción de todos los productos de evaluación que vamos a tener durante el semestre, las rubricas de evaluación. Es un trabajo difícil porque toca articular las áreas español, inglés y francés para que trabajemos en conjunto y tengamos los mismos criterios de evaluación, las mismas estrategias para un trabajo armónico.</p>
	<p>Entrada/parqueadero/plazoleta o pasillos/escaleras/ascensor/cubículo/computador/aulas/oficinas administrativas/cafetería/OMA/</p>	<p>Cubículo/aulas/cafetería de la universidad/OMA/cubículo/computador/celular/oficina administrativa.</p>	<p>Cubículo/computador/aulas/pasillos/zona de fumar/OMA/ascensor/escaleras/estudiantes</p>

Tácticas	<p><b>Memoria</b></p>	<p>Inicie, dicte como profesor de colegio y luego en la universidad y ahora en el seminario. Intento no pensar en el trabajo, he optado en los últimos tiempos de cortar con esto. Y hacer investigación es complicado, porque hay tantas cosas que hacer a nivel burocrático; demasiado el aspecto de la calidad del famoso ISO, exceso de formatos a nivel virtual con una información que tiene que llenar uno inmediatamente. La Plataforma Prometeo encadenado. Me toca hacerlo para seguir en la universidad. no tiene en cuenta muchas cosas del docente, como su situación, su experiencia, su historia. Todo hacia atrás queda como borrado. con cierto estrés. Impositivo y tan cuadrulado. La tendencia como empleado, sometido a toda la estructura, es cumplirla lo más pronto posible, y que por lo menos, después, si no la cumplió no le estén mandando una contraorden que porque no la hizo. Eso se evita cumpliendo, lo más rápido posible. Es más, en ese sentido de cumplimiento y de temor. Que si no la cumple entonces algo le puede pasar. No tengo la capacidad de jugarle al temor por mi formación. Porque la relación mía con la autoridad siempre ha sido como muy vertical, o sea, de cumplir y de hacer lo que diga la autoridad. Trato de entregar lo más pronto posible para salir de eso. Entre más uno haga eso ya se estresa menos o también como reacción, lo contrario, hacerla ya cuando está el plazo próximo a vencerse (Estoy pensando siendo). Es más, en ese sentido de cumplimiento y de temor. Que si no la cumple entonces algo le puede pasar. en mi quehacer docente, lo que más me apasiona es el conocimiento del área. Lo que menos me apasiona, sentirme como un piñón de un engranaje, que tiene que actuar de acuerdo como actúa todo el engranaje, o sea, que no se puede salir de lo que es el engranaje.</p>	<p>5 años como docente. Mi metodología es observo las posibilidades de congresos, eventos a nivel nacional e internacional y a partir de las ponencias que se presentan amarradas a las investigaciones que se desarrollan, les voy haciendo varias observaciones para que se vayan transformando en artículos, y dentro de esos artículos, en el futuro se van transformando en libros. Es mi metodología de trabajo de los últimos cinco o seis años. Prometeo implica tener una visión compleja, a nivel de productos. Hay que tener la cabeza dispuesta a ser útil y buscar la utilidad de lo que se escribe, entonces esa ponencia nacional cómo transformarla en internacional y cómo transformarla en un artículo de Scopus o cómo transformar ese artículo en DialNet o cómo transformar en un libro. Se vuelve el desarrollo investigativo de forma logística, es más logístico y pragmático y en la medida en que se va diseñando y se vaya aceptando, pues se va graduando los ritmos; el problema es cuando le aceptan a uno todo, a no hay fuerzas, pues para los siguiente semestres en los que, de alguna manera, se necesita pero ya no valen porque: la historia no importa, lo que importa es el eterno presente, que es el futuro que se vive y, que es cierto dentro de mi subjetividad, lo que hice el año pasado o lo que hice hace un mes o lo que hice ayer, eso ya no existe. Lo que hago hoy y lo que me aprueben ahora. Prometeo está dentro del mismo enfoque sistémico, la idea es que dentro de la economía temporal y de la economía de esfuerzos, un producto que se vaya elaborando responda a todas las plataformas posibles, a Prometeo, a Colciencias, a otras entidades e incluso un poco pensando en el futuro. Porque lo que se escribe ahora viene para el futuro entonces se tiene que pensar para el 2013 aunque uno no esté vivo. Algún día se dará cuenta del</p>	<p>Cuando nos avisan que se deben subir los productos para evaluación del grupo, todo el mundo empieza a subirlos y lo hacemos como a última hora y rápido o yo por lo menos, lo hago siempre rápido. Es aburrida esa plataforma. Prometeo es una plataforma de la universidad que evalúa las actividades de investigación de los profesores. Me parece algo que no es algo negativo, porque, como que no se entienden las dinámicas de los profesores en investigación y en docencia. El diseño de los criterios de evaluación no es acorde con esas dinámicas, básicamente, uno está evaluado, cada año en el que se tiene que hacer una investigación, haber publicado un libro, mínimo un artículo, haber dirigido trabajos de grado y haber dirigido semilleros de investigación. Son un montón de criterios para un año, me parece exagerado. No se comprende bien la dinámica de un profesor de universidad, pues además de investigación se hace gestión y docencia, entonces, todo lo que hacemos es una carrera. Más que una carrera académica, una carrera contra el tiempo para cumplir con todo. Y que tanto impacto social tendrían esas investigaciones, si se hacen cada año y corriendo.</p>
----------	-----------------------	---	---	---

			<p>activismo que hay, hay que vivir el día a día, sin agendas. Lo improductivo se tiene como beneficio de inventario. Porque los tiempos actuales, de la práctica docente es integral, o sea, que hay que apuntarles a todas las dimensiones, a la investigación, a la extensión, a la gestión. hay que advertir lo siguiente: los tiempos de la crítica, la era de la crítica, muy propio del siglo veinte, ahora no queda sino lo teórico. Estamos en la era de la docilidad y dentro de esa era de la docilidad por más que se sea crítico uno termina siendo dócil. de estas dinámicas siempre me ha gustado la entropía, siempre me ha gustado la complejidad del caos y me encanta un poco ver los comportamientos humanos, me encanta ver un poco una mirada masoquista esquizofrénica pero interesante porque es un poco el reflejo que se vive en las sociedades. Bogotá tiene diez millones de habitantes, pero sería interesante verla de veinte millones de habitantes para ver esa complejidad y pienso, que eso es un buen insumo pedagógico para enseñar y para hacer conciencia, para ser consciente y muy seguramente los docentes del futuro les van a tocar realizar muchas más actividades para permanecer dentro del sistema ¿y qué implica? Pues unos niveles de innovación y de creatividad mucho más inmediatos que los que nosotros estamos viviendo. Lo que menos me agrada es la generación inconsciente de las fobias a los estudiantes y a los docentes. Esto lo comparto en mis escritos. obviamente que también en el aula de clase, sin embargo, siento a mis estudiantes todavía muy pequeños, con una cierta minoría de edad para comprender esta complejidad que yo estoy viendo.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Recuerdos de formación/reproches administrativos/uso de alegoría OMA "oficina de mejoramiento institucional"/preocupación por la pérdida de la historia anualmente/estrés y miedo/imposiciones y sometimientos/respuestas rápidas a la actividad institucional</p>	<p>Recuerdos de formación/reproches a las fobias docentes/metodologías para la utilidad institucional/Alusiones a la plataforma prometeo, logística y pragmática/reproche por que la historia no vale/alusiones a lo improductivo como productivo/somos dóciles/gusto por la entropía para el buen uso pedagógico</p>	<p>Duraciones de subida virtual de productos académicos/reproches a la plataforma prometeo/Ambigüedades en las expresiones a prometeo/enumeraciones repetidas de los productos académicos a subir/incomprensión por la dinámica del profesor/exageración de criterios para evaluar al profesor/alegoría "todo lo que hacemos es una carrera contra el tiempo"</p>
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 4

*Tabla de Estrategias de la Acción Dominante*

C od/Año de publicaci ón de los documen tos USalle	Normativas Universidad de La Salle y referentes nacionales: leyes, decretos e instituciones nacionales hallados en los documentos institucionales	Referentes internacionales: teóricos, congresos, normas católicas, hallados en los documentos institucionales
	<p><b><i>Librillo n°. 7. Cultura, Ciencia y Universidad Católica en el pensamiento de Juan Pablo II.</i></b></p> <p>«El profesor universitario católico sabe que existe una distinción entre los conocimientos científicos y religiosos y sus métodos. Pero también está convencido de su complementariedad y de su armonía profunda en torno a un mismo Dios creador y redentor del hombre. De esta manera el docente puede unificar existencialmente en su trabajo intelectual de tipos de realidades, a las que</p>	<p>Discurso inicial del ministerio pastoral de Juan Pablo II, sobre el destino del mundo.</p> <p>Obsservatore Romano de 1979, 1980, 1982, 1983 sobre el diálogo de la Iglesia con las culturas y la evangelización de éstas; y sobre el diálogo fe y ciencia. La libertad de investigación que «es un bien que debe ser preservado a toda costa porque el saber y la cultura, para que den fruto, deben moverse siempre en un ámbito de libertad» (p. 25).</p>

	frecuentemente se ha intentado presentar en oposición, como si fueran antitéticas: las búsquedas de la verdad y la certeza de conocer ya la fuente de esa verdad (p. 27).	Gaudium et Spes.
1/ 1992		
2/ 1993	<p><b><i>Librillo nº. 8. La Salle y su Compromiso como Universidad Católica.</i></b></p> <p>«Respecto al proceso «investigación-docencia» el Hermano Juan Vargas Muñoz insiste en que el profesor no puede ya seguir limitándose al simple papel de instructor, sino que tiene que ser ante todo el dinamizador, orientador y motivador de la capacidad del alumno, para construir y crear ciencia y también para saber hallar su propio camino. Y por otra parte, la investigación así entendida, no es necesariamente algo sofisticado en términos técnicos -los cuales suponen un gran dominio de matemáticas, estadística, lógica... necesarias en su momento oportuno- sino más bien una actitud cotidiana, que superando la caricatura ritual del laboratorio, se convierte en un diálogo inteligente con la realidad, basado en una actitud de cuestionamiento crítico y productivo, tendiente a cambiar las circunstancias del entorno. Por ser el profesor el agente de cambio por excelencia, su preparación es indispensable para desencadenar procesos nuevos de aprendizaje. En esta época en que asistimos al surgimiento de nuevas culturas, caracterizadas por el avance de las ciencias y de las tecnologías de punta, la actualización y puesta en marcha de</p>	

	<p>un Plan Integral del Perfil Docente (admisión, seguimiento, evaluación y capacitación) es urgente y necesaria; junto con el compromiso por parte del docente, de un permanente esfuerzo de perfeccionamiento y capacitación» (p.12).</p> <p>«Lo cual impone a la Universidad los siguientes compromisos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actualizar, innovar y proponer currículos, con base en una permanente consulta con la realidad productiva, laboral y social del país, con miras a su actualización y desarrollo integral;</li> <li>2. Enfocar la investigación hacia la solución de problemas reales y necesidades sentidas del entorno económico y social.</li> <li>3. Asumir la aplicación de nuevas tecnologías y su transferencia, así como el manejo computarizado de la información en los procesos educativos;</li> <li>4. Establecer estrechas relaciones entre la capacidad de la Universidad para generar ciencia y tecnología, y las necesidades de los sectores estratégicos del desarrollo nacional (sector agropecuario y minero, sector industrial y sector de servicios), así como con los problemas de los sectores más desprotegidos y necesitados de la nación» (p. 13).</li> </ol>	
<p>2/ 1994</p>	<p><b><i>Librillo n.º 3. Proyección y Fecundidad del Pensamiento Pedagógico Lasallista.</i></b></p> <p>«...la función del docente se concibe como la de disponer los elementos y factores del entorno educativa para que el educando descubra personalmente la verdad» (p. 3).</p> <p>«...el docente como ambientador, ordenador del entorno y motivador de los educandos (ante todo con su propia personalidad). Es el perfil</p>	<p>Influencia de San Agustín en San Juan Bautista de La Salle.</p> <p>Guía de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de La Salle.</p> <p>Gaudium et Spes.</p>

	<p>antropológico que el pensamiento de La Salle, prevé para el educador cuando lo concibe como embajador de Jesucristo, ángel custodio, cooperador, hermano mayor, pues en todos los casos se trata de poner las condiciones para el encuentro entre el educando y Jesucristo, que es la Verdad (p. 4).</p> <p>«...el tema de la interiorización es la otra dimensión de la llamada «pedagogía del corazón» de raigambre genuinamente agustiniana. El pensamiento lasallista propone una educación que desarrolle la interioridad, que la profundiza y la madura. En primer lugar, en los propios educadores para quienes propone un esfuerzo incesante de purificación interior y dominio de sí mismos» (p. 9).</p> <p>«...a los pensadores les recuerda el doble objeto de toda investigación que debe ocupar toda mente humana: Dios y el hombre» (p. 14).</p> <p>«Al científico cristiano se aplica perfectamente la máxima agustiniana de: busquemos como buscan los que aún no han encontrado y encontremos como encuentran los que aún han de buscar» (p. 16).</p>	
3/ 1996	<p><b><i>Librillo n.º 9. Proyecto Educativo Universitario Lasallista./No menciona ley nacional.</i></b></p> <p>«1. Naturaleza</p> <p>La Universidad de La Salle es una entidad de derecho privado, constituida como Corporación, sin ánimo de lucro, de utilidad común con personería jurídica y autonomía propia, con capacidad para ejercer derechos de y adquirir obligaciones.</p> <p>La Universidad de La Salle es una comunidad de personas, que inspirada en el Modelo Universitario Católico y en la</p>	Principios filosóficos y pedagógicos de San Juan Bautista de La Salle.

<p>Misión y el estilo Pedagógico Lasallistas, se dedica a la búsqueda sistemática y rigurosa de la verdad y</p> <p style="padding-left: 40px;">del bien, al ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje, a través de procesos y programas de promoción del conocimiento y de la cultura universal y nacional, de investigación científica y tecnológica, de formación académica de diversas profesiones y disciplinas y de atención a las exigencias y problemas de la realidad nacional.</p> <p>Finalmente, especifica las tres <b>funciones</b> de: investigación, docencia y proyección social que cumple la Institución Universitaria, las cuales</p> <p style="padding-left: 40px;">pone al servicio de ese sentido humano y cultural que orienta a la comunidad académica» (pp. 1 – 7).</p> <p><b>«1.2 Somos una Universidad católica.</b></p> <p>Como es bien sabido, este término (kata-olón) por su connotación etimológica, se confunde con el de Universidad, pues ambos tienen el significado de «universalidad». La Universidad es el lugar de encuentro con la dimensión universal del saber.</p> <p>Pero también se identifica con el concepto de «lasallista», pues al ser el catolicismo su género próximo, éste está implícito dentro de aquél.</p> <p>Lo católico indica que la nuestra es una universidad confesionalidad. ¿Qué significa esta confesionalidad? ¿Qué es lo que confesamos?</p> <p>Lo católico se refiere, por una parte, a un carácter institucional y, por la otra, a un</p>	
--	--

<p>programa sugestivo de vida común» (p.5).</p> <p>«Lo lasallista sólo añade a lo católico algunos énfasis, pues en sí mismo el espíritu De La Salle es sólo una manera de vivir el cristianismo. Entre</p> <p>esos énfasis se pueden destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vivencia del ejercicio educativo como un servicio o «ministerio», confiado por la Iglesia a los educadores, es decir, el sentido teológico</li> </ul> <p>del quehacer educativo. Por eso al educador se le concibe como un representante de la Iglesia y de su modelo educativo universitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La preferencia por los más pobres y necesitados, por medio del servicio educativo.</li> </ul> <p>Esta preferencia se entiende como atención directa a estos sectores de la sociedad, o como atención indirecta, gracias a la sensibilización y</p> <p>capacitación de los integrantes de la Universidad para afrontar la problemática social desde sus respectivas profesiones y con base en la riqueza espiritual que les da su cultura universitaria (p. 7).</p> <p>«<b>2.3</b> Dentro de este contexto, la Universidad de La Salle ha venido realizando una reflexión pedagógica continúa encaminada a clarificar su Proyecto Educativo y a lograr su estudio y aplicación. Esta reflexión ha tenido como</p> <p>protagonistas principales en los últimos diez años: al Comité de Currículo de la Universidad, que tiene como primera función la dinamización de este proceso; el Comité Académico Ampliado, que viene reflexionando</p>	
---	--

	<p>en forma regular sobre los principios orientados del proyecto; a los Cursos de Pedagogía y Lasallismo en los que los Profesores de la Universidad hacen lo propio y retroalimentan el proceso; a los Grupos de reflexión de la Universidad, tales como el Centro de Investigaciones Lasallistas, que ha recogido y sistematizado los aportes de los otros grupos; a los Profesores del Área de Formación Lasallista que han dinamizado el proyecto entre la población estudiantil de la Universidad» (p. 9).</p> <p>«Consolidar un sistema dinámico de investigación como soporte de la docencia y de la renovación curricular; sistema integrado por subsistemas funcionales de capacitación, producción y divulgación investigativas. Este sistema estará al servicio de los distintos programas que ofrece la Universidad, y del avance del propio conocimiento» (p. 10).</p>	
4/ 1996	<p><b><i>Librillo n.º. 12. Educar para pensar, decidir y servir</i></b>/Ley 30 de 1992 artículo 1. «El marco doctrinal de la universidad dice que la formación que se ofrece es «orgánica, integral, sistemática y permanente» (p. 7).</p> <p>«Ciertamente la educación humaniza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su capacidad de pensamiento, su función analítica y crítica, su poder de síntesis; en fin, cuando logra emitir juicios de valor sobre el hombre y el mundo...Pero la universidad no puede volverse intelectualista formando unilateralmente a los estudiantes en el sólo respeto a las leyes de la lógica. La Universidad de La Salle está interesada en formar personas</p>	<p>Juan Pablo II. Discurso ante la UNESCO de 2 de junio de 1980.</p> <p>Encíclica <i>Redemptoris Hominis</i>, 15.</p> <p>Jacque Pascal.</p>

	<p>que sepan tomar decisiones. Por eso la educación lasallista no se entiende, sino en un contexto de educación de libertad. Y esa libertad no es algo que se tiene o que se da; es algo que se conquista... Es de la esencia del lasallismo el participar activamente en la reedificación de un mundo nuevo a través de un servicio desinteresado a los demás. Servicio que se halla fortalecido por los valores morales de rectitud de corazón, de lealtad, de respeto a los otros, de donación de sí y de fortaleza en el esfuerzo» (pp. 8 – 15).</p>	
5/ 1997	<p><b><i>Librillo n.º. 13. La Espiritualidad del Educador Hoy.</i></b></p> <p>«Inicio diciendo qué no es lo ESPIRITUAL, para que por contraste aparezca transparente el «ser y quehacer de lo espiritual».</p> <p>1. Lo espiritual no se puede englobar en lo moral, porque lo reduciríamos a términos de la relación entre personas y en la calidad de «ethos» o atmósfera que estas relacione crean. 2. Lo espiritual no es aquello que esté fundamentado en principios y valores, o si las relaciones son abiertas y consistentes, si están basadas en el respeto mutuo; tampoco consiste en las cualidades personales por más altos valores que ostente, ni por las actitudes de religiosidad que demuestre. Pero si es posible aceptar que el punto de partida debe ser distinguir entre lo material y lo espiritual: lo material es toda aquella realidad que es identificada, contenida y limitada por su realidad física: lo experimental de toda aquella realidad ... Quizá tengamos una pista de lo que se entiende por lo «espiritual» con</p>	<p>Sandra Schnerders (1989). Espiritualidad en la academia. Define la «espiritualidad cristiana como el campo cuyo objetivo es la vida espiritual cristiana como experiencia».</p> <p>Concilio Vaticano II «Gravissimum Educationis Momentum (1965-1995), Medellín 1968, Puebla 1979, Santo Domingo 1992.</p>

	<p>la palabra usada para describir experiencias espirituales excepcionales, como el «extasis», que significa «salir de uno mismo», estar traspuesto. Para Santo Tomás lo espiritual es el desarrollo de todos aquellos aspectos de vivir que «nos sacan de nosotros mismos», al apreciar la belleza, la bondad y la verdad... Para el educador cristiano su espiritualidad se resume en estas tres expresiones: 1. Una fe en la que se contempla la salvación; 2. Un ministerio educativo donde se comprende esa salvación, y 3. Una alabanza donde se celebra la salvación... El gran desafío para un educador cristiano es como responder con su vida y su misión a una sociedad secularizada, como responder con la calidad a las exigencias y expectativas del presente» (pp. 7 - 14).</p>	
6/ 2002	<p><b><i>Librillo n°. 14. Lineamientos para un modelo de acreditación. Descripción analítica del modelo</i></b>/Ley 30 de 1992 que regula la Educación Superior en Colombia, creó el Sistema Nacional de Acreditación y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, como instrumentos para dar fe pública de la calidad de la educación impartida por los establecimientos de Educación Superior e informar a la sociedad sobre la cantidad, calidad y características de los programas académicos e instituciones que hacen parte de este sistema.</p> <p>Consejo Nacional de Acreditación -CNA- . <i>Lineamientos para la Acreditación</i>, Bogotá D.C., 1998, p.14.</p> <p>Decreto 06 de 1995, se entiende como el «acto por el cual el Estado</p>	No menciona

	<p><i>adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.</i></p> <p>Consejo Nacional para la Acreditación - CNA- <i>Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado</i>, Bogotá D.C., Corcas Editores, 1998</p> <p>«En el mundo cambiante en el que vivimos se dan procesos de mejoramiento de la calidad y de posicionamiento social, que presionan a las organizaciones a autoevaluarse, fortalecerse y proyectarse en ámbitos distintos.</p> <p>La acreditación de la Educación Superior en Colombia está encaminada a revisar el estado del arte de la formación, la actualización y el fortalecimiento de los procesos académicos y de formación integral y responder a las expectativas de la sociedad con los perfiles de los futuros profesionales... Si queremos que nuestra Universidad siga asumiendo la formación continua a lo largo de la vida y asegurar la transferencia de conocimientos útiles para los agentes del desarrollo económico, social, político y cultural del país, y si queremos una articulación eficaz con el sistema de promoción, asesoría y servicio a la producción y a la sociedad en los diferentes ámbitos, es importante continuar desarrollando procesos de autoevaluación que permitan la acreditación, pero más allá, que</p>	
--	---	--

<p>permitan mejorar la calidad de nuestros estudiantes y egresados con el sello característico de la Universidad» (pp. 5 – 9).</p> <p>«La formación profesional y la investigación se implican mutuamente en la construcción de un estado social de derecho, en el cual la participación trasciende la naturaleza académica de la actividad universitaria y promueve la inserción de los estamentos a través de los programas académicos... Es fundamental articular el desarrollo de la Universidad de La Salle al pensamiento universitario nacional e internacional mediante esquemas de participación activa, en la elaboración de propuestas y en el desarrollo de proyectos de investigación y de docencia, que impliquen el fortalecimiento de la comunidad latinoamericana y global de naciones, mediante el desarrollo de macroproyectos educativos... <b>Condiciones del uso social del conocimiento y nuevas construcciones en el desarrollo de las profesiones.</b></p> <p>El conocimiento, en las actuales circunstancias del desarrollo del capitalismo, se ha transformado en un bien económico y por la condición de ser necesario</p> <p>para el desarrollo social es reconocido también como un bien público.</p> <p>Las cualidades del proceso social de la producción del conocimiento comprometen a la Universidad en un proceso permanente de invención de cara al mercado y de cara a la construcción de discursos científicos y técnicos que posibiliten el diseño y la realización de los futuros posibles de la sociedad» (p. 10)</p>	
---	--

	<p>«La autoevaluación en la Universidad de La Salle se define como:</p> <p>4.1. Un proceso participativo que involucra a los diferentes actores de la Institución y a todos los actores del programa» (p. 21).</p> <p>«5.3. <i>La presencia en redes de interacción</i>, con comunidades académicas, científicas, sociales y culturales, lo cual se expresa en:</p> <p>5.3.3. El conocimiento teórico y práctico de las profesiones, reflexionado sistemáticamente a través de proyectos de innovación e investigación que aportan pensamiento crítico sobre el contexto profesional» (p. 25).</p> <p>«6.1. Los procesos de autoevaluación y acreditación son objetivo prioritario de la administración y de la academia, por lo tanto la Universidad debe continuar orientando su gestión y recursos al logro de este propósito.</p> <p>6.2. Los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas de pregrado y postgrado de la Universidad son responsabilidad de la Vicerrectoría Académica, con la colaboración y el apoyo de las instancias directivas y de los miembros de la comunidad universitaria» (p. 26).</p> <p>«6. <i>Organización y Administración</i></p> <p>6.3. Las instancias para la continuación del proceso son:</p> <p><b>6.3.4. El Comité de Autoevaluación del Programa</b>, conformado por el decano, como líder del proceso, el coordinador del programa de</p>	
--	--	--

	<p>acreditación</p> <p>de la facultad, por representantes de los profesores, estudiantes y egresados y una secretaria de apoyo logístico, según necesidades. Este grupo es el responsable de la autoevaluación propiamente dicha. El secretario técnico del comité será el coordinador del programa de acreditación de la facultad» (p. 27).</p> <p>«La participación activa de los estamentos de la comunidad universitaria depende de la comunicación que se genere en torno al tema de la autoevaluación y acreditación y de la adecuada orientación de los procesos de</p> <p>información y de retroalimentación sobre sus avances y logros. Esto es posible si se diseñan estrategias y procesos coherentes con los objetivos y naturaleza de las interacciones y relaciones que se pretenden impulsar para viabilizar los aportes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La transparencia y la identidad con el proceso se garantizan en la medida en que la información es permanente, oportuna y completa. Los mecanismos de socialización y divulgación del proceso estarán a cargo del comité de autoevaluación de cada programa y del equipo técnico, para el caso de la comunicación con la comunidad universitaria» (p. 28).</p>	
7/ 2003	<p><b><i>Librillo n°. 18. Políticas de flexibilidad y créditos académicos.</i></b></p> <p>Acuerdo 023 de julio 17 de 2003: políticas de flexibilidad y créditos académicos: <i>Los profesores en las diferentes unidades académicas deben orientar los contenidos centrales y fundamentales del espacio académico</i></p>	<p>Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (Paris, 1998). enuncia la flexibilidad en Educación Superior como «un proyecto político-académico, susceptible de involucrar a todas las instituciones, para comprender la</p>

<p><i>a su cargo, facilitar a sus estudiantes la profundización en los temas de interés, mediante diversas e innovadoras estrategias didácticas, y responder a las dificultades de aprendizaje, de tal manera que el enfoque central de su labor sea el de aprender a aprender, y propender por impulsar el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, acordes con el perfil general del profesional pensado por el programa en el cual se encuentra laborando. Artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992</i></p> <p>«La Universidad ha desarrollado un proceso de modernización curricular tendiente a buscar la calidad académica, la producción y generación de nuevos conocimientos, la incorporación de avances científicos y tecnológicos y la competitividad en todos sus programas académicos. La consolidación de lo anterior requiere concretar la operacionalización de un Sistema Institucional de Créditos Académicos que facilite la flexibilidad, la implementación de sus modelos pedagógicos y la apertura de sus estrategias educativas a la oferta y demanda intra y extra institucional... Las políticas de créditos académicos en la Universidad de La Salle se fundamentan en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista, PEUL, y su Marco Doctrinal, los cuales contienen los lineamientos éticos, humanísticos, teleológicos y teológicos, que aspiran a configurar un perfil característico de nuestra Universidad y a armonizar la formación del estudiante en su <i>ser, su saber, su conocer</i> y su <i>actuar</i>, ofreciendo servicios de alta calidad académica, social y cristiana» (p. 11).</p>	<p>necesidad de que éstas se involucren en procesos de innovación fundamentados en el principio de flexibilidad».</p>
--	---

	Mario Díaz Villa, Flexibilidad y Educación Superior en Colombia, ICFES. MEN, Bogotá, 2002, p.11.	
8/ 2005	<p><b>Desarrollos normativos del reglamento del profesorado.</b></p> <p>Acuerdo n°. 012 de julio 16 de 2005. Por el cual se expide el reglamento de formación de profesores de la Universidad de La Salle, en el país como en el exterior.</p> <p>Constitución de 1991, art. 69 o autonomía universitaria.</p> <p>Ley 30 de 1992, arts. 28 y 29</p>	No menciona
9/ 2006	<p><b>Estatuto Orgánico.</b></p> <p>Acuerdo n°. 005 de abril 6 de 2006 por el cual se modifica el Acuerdo n°. 011 del 10 de junio de 2005.</p> <p>Constitución de 1991, art. 69 o autonomía universitaria.</p> <p>Ley 30 de 1992, arts. 28 y 29</p>	No menciona
1 0/2006	<p><b>Desarrollos normativos del reglamento del profesorado.</b></p> <p>Acuerdo n°.014 de julio 13 de 2006 Por el cual se fijan y desarrollan algunos criterios para la asignación de puntajes de la valoración de la producción intelectual de los profesores de carrera académica de la Universidad, contemplada en el artículo 43° del Reglamento del profesorado Constitución de 1991, art. 69 o autonomía universitaria.</p> <p>Ley 30 de 1992, arts. 28 y 29</p> <p>Ministerio de Educación Nacional por medio de la Resolución n°.1760 del 27 de abril de 2006, ratificó la reforma estatutaria efectuada por la Universidad de La Salle, la cual se protocolizó mediante Escritura Pública No 1.441</p>	No menciona

	del 8 de mayo de 2006 en la Notaría 26 del Círculo Notarial de Bogotá D.C.	
<b>1</b> 1/2007	<p><b>Desarrollos normativos del reglamento del profesorado.</b> Acuerdo n°. 004 de agosto 8 de 2007 Por el cual se modifica el sistema de evaluación de profesores de la Universidad de La Salle.</p> <p>Modifica el Acuerdo No 023 de diciembre 1° de 2005 del Consejo Directivo se expidió el Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle, en el cual, en su Capítulo VIII establece la Evaluación como parte fundamental de la Carrera Académica.</p> <p>Que el Consejo Superior mediante Acuerdo No 015 del 13 de julio de 2006 estableció el sistema de evaluación de profesores.</p> <p>Constitución de 1991, art. 69 o autonomía universitaria.</p>	No menciona
<b>1</b> 2/2007	<p><b><i>Reglamento Interno de Trabajo.</i></b> <i>Resolución No 003378 de octubre 16 de 2007 del Ministerio de Protección Social por medio de la cual se aprueba el reglamento de trabajo de la Universidad de La Salle.</i></p> <p>Decreto 205 de febrero 3 de 2003 artículos 29, 30 de la Resolución No 00951 de abril 28 de 2003, proferidas por este Ministerio.</p> <p>Artículo 1°. De la Ley 13 de 1972.</p> <p>Artículo 43 de la Constitución Nacional.</p> <p>Artículo 111 del Decreto 2150 de 1995.</p> <p>Artículos primero y segundo del convenio No 111 de la OIT,</p> <p>Resolución No 003941 de 1994 del Ministerio de Trabajo, o la</p>	No menciona

	<p>prueba VIH (examen de sida) a que se refiere el Decreto Reglamentario No 559 de 1991 en su Artículo 22.</p> <p>Artículo, 6, 76 y 77, numeral primero del Código Sustantivo del Trabajo, artículo 80.</p> <p>Artículo 7o de la Ley 50 de 1990.</p> <p>Artículo 21 de la Ley 50 de 1990.</p> <p>Artículo 51 de la Ley 789 de 2002.</p> <p>Artículo 25 de la Ley 789 de 2002.</p> <p>Artículo 1o del Decreto 13 de 1967.</p> <p>Artículo 20 literal c) de la Ley 50 de 1990.</p> <p>La Universidad podrá implantar turnos especiales de trabajo nocturno, de acuerdo con lo previsto por el Decreto 2351 de 1965.</p> <p>Art. 1º Ley 51 del 22 de diciembre de 1983.</p> <p>Artículo 26, numeral 5º de la Ley 50 de 1990. (pg. 26).</p>	
<p>1 3/2008</p>	<p><b><i>Sistema de Investigación Universitario Lasallista SIUL. Mayo de 2008.</i></b></p> <p>En respuesta al DNP (2005) la Universidad de La Salle establece como Campos Institucionales de Investigación los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación, sociedad y cultura</li> <li>2. Desarrollo alimentario y agropecuario</li> <li>3. Ambiente, tecnología y salud</li> <li>4. Crecimiento, desarrollo y equidad</li> </ol> <p>El documento referencia los <i>Artículos 2 y 3 de Universidad de La Salle «Estatuto Orgánico». Acuerdo N°005 de abril 6 de 2006 del Consejo Directivo</i></p> <p>COLCIENCIAS y Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2006) «Plan Nacional de Desarrollo científico, tecnológico y</p>	<p>Maurice Bogan (2000) «La investigación en la educación superior en Europa» en OCDE «La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje» p. 242.</p> <p>Amartya Sen en su «Desarrollo y Libertad» (Planeta. P.35) <i>Invitación a ser agentes competitivos capaces de generar beneficios en la calidad de la vida de sus ciudadanos.</i></p> <p>UNESCO (2005) «Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial». París. <i>Invitación a ser agentes competitivos capaces de generar</i></p>

<p>de innovación 2007 – 2019»; DNP (2006) «Fundamentar el crecimiento y el desarrollo social en la ciencia, la tecnología y la innovación»; CONPES (2005) «Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio – 2015»</p> <p>COLCIENCIAS – DNP (2006) Op. Cit. P. 97.</p> <p>«... haciendo que los países y regiones cuyo proceso de asimilación e implementación de prácticas dinamizadoras de producción de conocimiento ha sido lento, cuando no inexistente, muestren bajas tasas de crecimiento industrial y social, así como escasas posibilidades de adquirir competitividad en el mercado global».</p> <p>DNP (2005) «Visión Colombia 2019» Resumen Ejecutivo, p.13. Sobre los campos prioritarios de investigación en Colombia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía para el bienestar social</li> <li>- Cultura de la equidad y solidaridad</li> <li>- Cultura de la libertad y responsabilidad ciudadana</li> <li>- Fortalecimiento de la democracia a partir del Estado Social de Derecho.</li> </ul>	<p><i>beneficios en la calidad de la vida de sus ciudadanos.</i></p> <p>Consejo UE (2000) «Empleo, reformas y cohesión social». (5256/00) p.5. Lisboa.</p> <p><i>«la innovación y el conocimiento están convirtiéndose cada vez más en una fuente de diferenciación entre las naciones, las empresas y las personas».</i></p> <p>WINNER, Langdon (1987) «La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología». Gedisa, Barcelona. P.70.</p> <p>Documento inspirador para la revisión del modelo de gestión del conocimiento de la USalle actualizando su reflexión en la búsqueda de saberes, y de la ciencia y la tecnología compatibles con la clase de sociedad que requiere y necesita el país.</p> <p>Daniel Bell citado por Stehr, Nico (1994) «<i>Knowledge societies</i>». P.81</p> <p>Y en este escenario (de economía global basada en el conocimiento) a la universidad –en general– le corresponde un papel de singular importancia toda vez que esta aparece «<i>como proveedora de retos creativos, y reclutadora del mejor talento</i>»</p> <p>UNESCO (2005) «Hacia las sociedades del conocimiento». P. 104</p>
--	--

		<p>«Y a este propósito bien vale la pena resaltar la diferencia entre instituciones de educación terciaria – prolongación de la primaria y la secundaria- e instituciones de enseñanza superior –aquellas donde la investigación tiene lugar de privilegio»</p> <p>Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwarzman, S., Scot, P., Trow, M. <i>«The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies»</i> SAGE publication, London, 1994.</p> <p>Sobre</p> <p><i>En forma alterna, encontramos lo que Gibbons ha llamado el «Modo 2» de producción de conocimiento, para diferenciarlo del «Modo 1» tradicional. Su tesis fundamental es que en la actualidad se están presentando cambios en la manera como se produce el conocimiento en las sociedades modernas. No se trata de que este Modo 2 esté remplazando al clásico Modo 1 (que se correspondería con la división de Ziman expuesta arriba), pero sí hace hincapié en que se presenta muy diferente en sus aspectos característicos: contexto de aplicación, transdisciplinariedad, heterogeneidad y diversidad organizacional, responsabilidad social y reflexión y, control de calidad...</i></p> <p><i>No hay un canal oficial por el cual se comuniquen los resultados; los logros obtenidos se conocen en la medida en que</i></p>
--	--	--

		<p><i>quienes trabajaron en el problema se movilizan a otro lugar y a nuevos contextos. Los informes oficiales en revistas especializadas o en conferencias no son las vías privilegiadas de comunicación...</i></p> <p><i>El control de calidad. En el modo 1 es común un riguroso procedimiento que incluye la revisión por pares y la evaluación por replicación experimental, entre otros filtros, para determinar la buena calidad y la pertinencia de un trabajo que se precie de ser científico. En el modo 2, dicho control viene añadido al contexto de aplicación y preguntas del tipo: ¿la solución es eficaz para el problema planteado?, ¿Tiene aceptación social?, ¿Puede posicionarse bien en un mercado</i></p>
<p>1 4/2008</p>	<p><b>Librillo n°. 18. Enfoque formativo lasallista. ELF. Acuerdo N° 007 de mayo 8 de 2008 Por el cual se aprueba EL ENFOQUE FORMATIVO LASALLISTA.</b></p> <p><b>«1. Introducción</b></p> <p>El Enfoque Formativo Lasallista (EFL) se concibe como la propuesta de mediación educativa de la Universidad de La Salle, dirigida a todos los integrantes de la comunidad educativa, con el propósito de hacer vida la identidad institucional en todas las relaciones que se dan dentro de ella. Identidad formulada en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) a partir de la naturaleza de la Institución en cuanto universidad, católica y lasallista y que es a la vez el parámetro articulador de todas las</p>	<p>Principios filosóficos y pedagógicos de San Juan Bautista de La Salle, contenidos en la «Guía de las Escuelas Cristianas»</p>

	<p>prácticas universitarias y el motivo más significativo de reflexión, investigación y actualización para el claustro... En este orden de ideas, el EFL establece su origen e intencionalidad en una tradición educativa que ha logrado acumular un importante saber en el campo de la formación humana y cristiana de niños, jóvenes y adultos. Dicha tradición, a partir de este saber, nos recuerda que</p> <p style="padding-left: 40px;">todo esfuerzo formativo ha de pensarse como el reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los agentes formativos, procurando ambientes, actividades y experiencias en las cuales el desarrollo humano integral se manifieste» (p. 13-14).</p>	
1 5/2008	<p><b><i>Resolución n°. 5266 de 20 de agosto Por medio de la cual se otorga acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de La Salle</i></b></p> <p>Ley 30 de 1992 Decreto 2904 de 1994</p> <p>-La calidad y estabilidad de los profesores y personal administrativo que apoyan los procesos académicos y administrativos de la universidad. Actualmente cuenta con una planta de 245 profesores de tiempo completo, 91 de medio tiempo y 2 de tres cuartos de tiempo, de los cuales 209 tienen vinculación a término indefinido, 29 son doctores, 194 magíster y 112 especialistas.</p> <p>- El compromiso de la institución con la formación de los profesores que se evidencia en el otorgamiento de comisiones para realizar estudios de doctorado y maestría. Actualmente hay 28 profesores cursando programas de</p>	No menciona

	<p>doctorado y 10 de maestría.</p> <p>Por otra parte, la institución muestra algunos aspectos susceptibles de pronto mejoramiento, entre las que ponemos de relieve los siguientes formulados como recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Proseguir con la vinculación de profesores de tiempo completo y medio tiempo, de forma que sea posible consolidar una comunidad académica que responda más equilibradamente por el desarrollo de las funciones de investigación, docencia y extensión, y por los campos de conocimiento en los cuales se desarrollan los programas institucionales.</li> <li>● Intensificar y diversificar la formación del profesorado en maestría y doctorado priorizando en los campos disciplinar y profesional, en programas ofrecidos por otras instituciones.</li> <li>● Consolidar y continuar apoyando la participación de los profesores en redes de conocimiento y proyectos interinstitucionales, así como la interacción con comunidades académicas a nivel nacional e internacional.</li> <li>● Proseguir con el proceso de consolidación de los grupos y las líneas de investigación existentes, de forma que logren visibilidad y reconocimiento dentro de la comunidad académica. Serán importantes estrategias como la ampliación de planta de profesores de tiempo completo con formación doctoral, el reconocimiento de tiempo a los docentes para la investigación y el estímulo a la producción intelectual.</li> <li>● Estimular y apoyar el incremento de la</li> </ul>	
--	--	--

	<p>producción intelectual de la comunidad académica y su difusión en revistas indexadas de alcance nacional e internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Favorecer la presencia de espacios de encuentro y diálogo entre todas las disciplinas para apoyar y fortalecer el trabajo interdisciplinario en el desarrollo de los procesos académicos de los programas que ofrece la institución.</li> </ul>	
1 5/2009	<p><b><i>La formación y el desarrollo profesional docente. Junio de 2010. Acuerdo 108 de 2009</i></b></p> <p>Por el cual se establece el proceso para el acceso a la financiación de estudios pos graduales de los profesores de la Universidad de La Salle.</p> <p>Artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992 y conforme a la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconoció a las Universidades el derecho de darse y modificar sus Estatutos.</p>	No menciona
1 6/2009	<p><b><i>Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015. Colección de documentos institucionales n.º. 35.</i></b></p> <p>Artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992.</p> <p>La autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia.</p>	No menciona
1 7/2012	<p><b><i>Resolución n.º. 16517 Por medio de la cual se renueva la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de La Salle en la ciudad de Bogotá D.C.</i></b></p> <p>Ley 30 artículos 53, 54 y 56</p> <p>Decreto 2904 de 1994</p> <p>Los 56 grupos de investigación con que</p>	No menciona

<p>cuenta la institución, clasificados por Colciencias: 4 grupos en categoría A1, 1 en A, 5 en B, 20 en y 25 en D.</p> <p>La divulgación de la producción docente expresada en las revistas institucionales y las publicaciones en revistas internacionales que pasaron de 51 en el 2008 a 152 en el 2011, sumado a la visibilidad de la Universidad en índices como Scopus y Thompson Reuters.</p> <p>El Sistema de Gestión de Calidad que ha permitido la consolidación de una cultura de la evaluación y el mejoramiento continuo en la comunidad universitaria presente en la evaluación con fines de acreditación de 21 de sus 25 programas académicos, la acreditación del Centro de Idiomas en el marco Común Europeo, la certificación de 12 procesos académico administrativos con las normas ISO 9001 y la certificación de varios laboratorios en sus sedes Norte, Chapinero y Candelaria.</p> <p>Los procesos de formación profesional en los estudiantes de postgrado en énfasis en doctorado, así como aquellos orientados al ejercicio docente universitario soportado en la perspectiva Lasallista y los distintos retos pedagógicos.</p> <p>Los proyectos de cooperación con Corferias, la Secretaría Distrital de Educación, la Secretaría Distrital de Integración, el Archivo General de la Nación, la Registraduría Nacional, la Fundación Fedebiocombustibles y algunas empresas privadas en los sectores de salud visual, alimentos y metalmecánica, entre otras.</p> <p>La importancia otorgada al mejoramiento de los procesos académicos a través del</p>	
---	--

	<p>Redimensionamiento Curricular orientado a favorecer la formación integral, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias investigativas y la búsqueda de una enseñanza centrada en el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. La institución logró mediante este esfuerzo ubicar la cuestión curricular en un lugar central de la agenda institucional, propiciando la creciente participación de los docentes en los procesos de gestión y evaluación curricular.</p> <p>El proyecto «La Salle Hum@nisTICA» que ha permitido el diseño de 169 cursos virtuales bajo la plataforma Moodle y la capacitación a profesores sobre el manejo de la misma.</p> <p>La proyección social de la Institución orientada hacia el afianzamiento del Modelo de Responsabilidad Social e Intervención Social, que implica hacer presencia de las regiones marginadas del desarrollo con un enfoque participativo y de acompañamiento, articulando los procesos investigativos y curriculares, así como el fortalecimiento de las relaciones con la Empresa y el Estado, con las asociaciones de egresados con el sector educativo y cultural.</p> <p>Las iniciativas orientadas a cambiar las relaciones con el sector productivo evidenciadas en la expedición del Reglamento de propiedad intelectual, la primera experiencia de spin-off (MIXTAGRO) y la directriz institucional de priorizar la investigación que busque respuestas a los problemas más apremiantes de la sociedad.</p> <p>El fortalecimiento de la planta docente</p>	
--	--	--

	<p>pasando de 236 profesores en 2008-1, a 380 en el año 2012-1. El mejoramiento cualitativo de los profesores de tiempo completo en ese mismo periodo se aprecia en el aumento de doctores -de 21 a 54- y de magister -de 140 a 264-, con una disminución en especialistas de 68 a 28 y profesionales de 14 a 7.</p> <p>La actualización del sistema de evaluación docente enfocado hacia una concepción integral de las actividades del profesorado.</p> <p>El nuevo escalafón docente que estimula la investigación y la producción intelectual resultado de ella, con un efecto directo en la retribución salarial.</p> <p>El nuevo sistema de comunicación interna apoyado en procesos virtuales.</p> <p>Por otra parte, la institución muestra debilidades entre las que ponemos de relieve las siguientes, formuladas como recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Consolidar el Sistema Universitario de Investigación Lasallista para alcanzar un mejor posicionamiento en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y una mayor visibilidad de la Institución en el ámbito nacional e internacional a través de la difusión de sus logros.</li> <li>-Fortalecer las estrategias de internacionalización previstas por la Institución y con ellas la formación en lengua extranjera y la movilidad en donde vía de docentes y estudiantes.</li> <li>- Continuar desarrollando una mejor distribución del trabajo académico de los docentes en favor de la investigación, la</li> </ul>	
--	--	--

	<p>producción de calidad y la interacción con pares nacionales e internacionales en concordancia con las políticas y declaraciones institucionales.</p> <p>-Mejorar la comunicación entre la División Financiera y las unidades académicas para socializar los presupuestos asignados a los diferentes conceptos y hacer seguimiento.</p> <p>-Propiciar la vinculación de profesores provenientes de otras instituciones o la formación de los propios en otros modelos, de manera que la tradición Lasallista se enriquezca junto a otras concepciones.</p> <p>-Incentivar entre los profesores una mayor interacción con el sector productivo en proyectos de educación continua, asesoría o consultoría y reforzar la formación y fomento del emprendimiento empresarial.</p> <p>-Construir un sistema integral de generación de ingresos que le permita a la Universidad generar una cultura de negocios y de riesgos para planear estratégicamente la oferta académica.</p>	
1 8/2012	<p><i>Colección de librillos institucionales n.º 48 Sobre las tecnologías de la información y la comunicación en ejercicio pedagógico lasallista.</i></p> <p>Presidencia de la República de Colombia (2009). Ley 1341 del 30 de julio del 2009, artículo 6º (Ley de tic). Congreso de la República, Ministerio de Educación y Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>Icontec (2011). <i>Norma técnica colombiana NTC 5854: accesibilidad a páginas web</i>. Bogotá.</p>	<p>Unesco (2005). <i>Informe de seguimiento de la educación para todos, 2005. La alfabetización, un factor vital</i>. París: Unesco.</p> <p>Unesco (2008). <i>Estándares de Competencia tic para docentes</i>. Recuperado el 9 de febrero del 2011, de <a href="http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes">http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes</a>. Php</p> <p>Itcs WG12 (2002). <i>ieee Learning Technology Standards Committee. Draft Standard for Learning Object Metadata</i>. Technical Report 1484.12.1, ieee Inc.</p>

		<p>Recuperado de  <a href="http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft?.pdf">http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft?.pdf</a> Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2005). Realizada en Túnez. Recuperado de <a href="http://www.itu.int/wsis/basic/faqs.asp?lang=es">http://www.itu.int/wsis/basic/faqs.asp?lang=es</a></p>
<p>1 9/2013</p>	<p><b>Acuerdo n°. 002 de 2013</b> (abril 3)  Por el cual se aprueba y expide el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad de La Salle.  Constitución Política de Colombia en su artículo 69 garantiza la autonomía universitaria.  Ley 1286 del 23 de enero de 2009, que fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, propende por fortalecer la producción de conocimiento y su aplicabilidad tecnológica, la necesaria innovación que impacte el desarrollo y crecimiento del país, y la urgencia de dar valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional, al tiempo que establece como principio y criterio de la actividad de fomento y estímulo el de «protección» de la propiedad intelectual de los desarrollos en ciencia, tecnología e innovación.  Ley 23 de 1982. Artículos 2, 4, 6, 8 literal d), 12, 19, 20, 21, 24, 27, 30, 31, 32, 44, 83, 257 y 259.  Acosta, Camargo, Ríos y Vanegas. (2004) Protocolo de Negociación de Tecnología. Programa Exporte. Bogotá: Proexport Colombia. 5 Ibid. p. 146 Ibid. p. 14.  Artículos 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, y 23 al 27</p>	<p>No menciona</p>

	<p>de la Decisión Andina 351 de 1993.</p> <p>Dirección Nacional de Derechos de Autor. Circular n°. 06 del 15 de abril de 2002.</p> <p>CECOLDA Circular N° 6 del 15 de Abril de 2002. Derechos de autor en el ámbito universitario.</p> <p>Ley 178 de 1994. Artículo 1. Mediante la cual Colombia adhiere al Convenio de París para la protección de la Propiedad Industrial; la Decisión Andina 486 de 2000, y demás normas concordantes que la modifiquen o adicionen.</p> <p>Distribución de Regalías, artículo 11° del Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad Nacional de Colombia; y Reglamento de Patentes y Derechos de Propiedad Intelectual de La Universidad de La Coruña –España.</p>	
2 0/2013	<p><b>Acuerdo 003 de julio 31 de 2013 por el cual se modifica el Acuerdo 023 de diciembre de 2005 «Reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle»</b> (Alude constantemente al Estatuto Orgánico expedido en el Acuerdo 005 de 6 de abril de 2006, al PEUL)</p> <p>Constitución política de Colombia y Ley (no menciona articulado)</p>	No menciona
2 1/2013	<p><b>Acuerdo 008 de septiembre de 2013 por el cual se modifican los acuerdos 002 del 27 de mayo de 2009 y 012 del 23 de noviembre de 2010</b>, referente al sistema de evaluación de profesores de la Universidad de La Salle.</p> <p>Artículo 69 de la Constitución Política Colombiana de 1991. Ley 30 de 1992 artículos 28, 29 y 69.</p> <p><b>3. PROCESOS</b></p> <p><b>3.1. Ámbitos de evaluación</b></p>	No menciona

	<p>El proceso de evaluación atenderá tres ámbitos del quehacer del profesor universitario.</p> <p><b>a. El ámbito institucional</b>, en el cual la misión, objetivos y horizontes de sentido expresados en el PEUL, EFL, SIUL, DHIS, la educación para la paz, los lineamientos curriculares y en los Proyectos Educativos de las Unidades Académicas se resignifican; así, el proceso de evaluación de los profesores permite observar el grado de realización de las metas institucionales para afinar la identidad Lasallista a través de sus acciones.</p> <p><b>b. El ámbito profesional docente</b>, el cual indica la valoración del dominio de la disciplina, del saber pedagógico entendido como la reflexión sobre su acción, y del repensar su papel frente a la generación del conocimiento, frente al saber didáctico y frente a las relaciones y mediaciones pedagógicas.</p> <p><b>c. El ámbito personal y social</b>, en el que la visión de sociedad, persona, mundo y cultura se avizoran en los referentes institucionales a partir del PEUL, se orienta a una concepción integral del ser humano y al respeto de sí mismo. Ello implica unos valores y unas maneras de ser y actuar, que sin desconocer la singularidad de cada individuo propone elementos de perfeccionamiento , personal, interpersonal y social en pro del desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano.</p> <p>● Los Decanos, Directores de Departamento Académico o Directores de Programa realizarán una evaluación cada semestre, en lo que les corresponde (antes de junio 15 y noviembre 30). El promedio de los</p>	
--	---	--

	<p>resultados semestrales se promediará y este promedio será el que se tome en cuenta para la evaluación anual del profesor, que debe consolidarse en la tercera semana de junio cada año salvo para el primer año de quienes ingresan en el primer semestre del año.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● La vicerrectoría de Investigación y Transferencia, realizará una evaluación cada año sobre los resultados de investigación del profesor en el mes de Junio. Así, cada año la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia evaluará los productos representados por el profesor, los cuales corresponden a la producción intelectual desarrollada en una ventana de tiempo de 18 meses. El profesor deberá cargar los soportes respectivos de su producción intelectual en la plataforma PROMETEO, antes del 30 de abril de cada año. Ello implica que la producción intelectual a evaluar corresponde a los productos logrados en esos meses anteriores a la evaluación: 18 meses atrás de 30 de abril del año de la evaluación (1° de noviembre (+18 meses) a 30 de abril).</li> <li>● La Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano, realizará una valoración cada año sobre el factor de extensión, expresado en valores de hasta 6 puntos que se adicionan al consolidado de la evaluación anual del profesor. Los procesos que serán objeto de la evaluación de este factor deben estar articulados a la gestión del Centro de Extensión y Educación Continuada. para lo cual, las facultades, programas, unidades y oficinas, articularán y registrarán tales procesos, como punto de partida de su puesta en marcha. Por el carácter de los</li> </ul>	
--	--	--

<p>procesos desarrollados en extensión, la evaluación se hará en relación a los avances evidenciados y documentados hasta la evaluación anual según fechas establecidas en el siguiente cuadro.</p> <p>Las fechas de corte tanto para cargar los soportes en la plataforma PROMETEO, como para entregar evidencias de las actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano son las siguientes:</p> <p>-Para profesores que desarrollan sus funciones en períodos <b>semestrales</b> exclusivamente:</p> <hr/> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor de carrera académica.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último año:</b> 30 de abril de cada año. (Producción, intelectual, últimos 18 meses y/o actividades de extensión del último año).</p> <p><b>Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:</b> 30 de abril de cada año.</p> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor aspirante que ingresa en julio.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último</b></p>	
---	--

<p><b>año:</b> 30 de abril del año siguiente (Centro-Escuela más producción intelectual del último año y/o actividades de extensión del último año)</p> <p><b>Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:</b> La siguiente evaluación anual, será en junio del año siguiente y considerará la producción intelectual de los 18 meses anteriores a esa evaluación para productos de investigación y producción intelectual y del año anterior para el factor extensión.</p> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor aspirante que ingresa en enero.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último año:</b> 30 de noviembre de ese año (Centro-Escuela más producción intelectual del último año y/o actividades de extensión del último año).</p> <p><b>Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:</b> La siguiente evaluación anual, será en junio del año siguiente y considerará la producción intelectual de los 18 meses anteriores a esa evaluación para productos de investigación y producción intelectual y del año anterior para el factor de extensión.</p> <hr/> <p>—</p> <p>-Para profesores que desarrollan sus funciones en períodos <b>cuatrimestrales</b> exclusivamente:</p> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor de carrera académica.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de</b></p>	
--	--

<p><b>investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último año:</b> 30 de junio de cada año. (Producción intelectual, últimos 18 meses y/o actividades de extensión del último año).</p> <p><b>Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:</b> 30 de junio de cada año.</p> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor aspirante que ingresa en agosto.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último año:</b> 30 de junio del año siguiente (Centro-Escuela más producción intelectual del último año y/o actividades de extensión del último año).</p> <p><b>Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:</b> La siguiente evaluación anual será en agosto del año siguiente y considerará la producción intelectual 18 meses anteriores a esa evaluación para los productos de investigación y producción intelectual y del año anterior para el factor de extensión</p> <p>• <b>Título de profesor:</b> Profesor aspirante que ingresa en enero.</p> <p><b>Carga en PROMETEO de soportes de investigación y producción intelectual de los últimos 18 meses y entrega de soportes de actividades de extensión a la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano del último año:</b> 30 de noviembre de ese año (Centro-</p>	
---	--

Escuela más producción intelectual del último año y/o actividades de extensión del último año).

**Entrega de nuevos soportes, para la evaluación del año siguiente:** La siguiente evaluación anual será en agosto del año siguiente y considerará la producción intelectual 18 meses anteriores a esa evaluación para los productos de investigación y producción intelectual y del año anterior para el factor de extensión.

---

• El profesor hará una autoevaluación cada semestre (antes de junio 15 y noviembre 30). Los profesores de planta la realizarán sobre actividades inherentes a la docencia y las actividades de gestión académica. Los profesores de cátedra, sobre actividades inherentes a la docencia. El promedio de los resultados semestrales se promediará y este promedio será el que se tome en cuenta para la evaluación anual del profesor, que debe consolidarse en la tercera semana de junio de cada año.

• Los estudiantes de **pregrado**, cada semestre tendrán un margen de dos semanas para hacer esta evaluación, cuyo límite para su diligenciamiento es la consulta de la segunda nota. Los estudiantes de **postgrado** realizarán dicha evaluación una vez finalicen cada uno de los módulos cursados. El promedio de los resultados semestrales se promediará y este promedio será el que se tome en cuenta para la evaluación anual del profesor, que debe consolidarse en la tercera semana de junio de cada año, salvo para el primer año de quienes ingresan en el primer semestre del año.

● Para la evaluación de profesores que trabajan en programas con **períodos cuatrimestrales**, la evaluación sumativa se realizará cuatrimestralmente para las actividades inherentes a la docencia y la gestión académica y anualmente para las actividades de investigación y producción intelectual y la extensión, como valor sumativo. El resultado anual corresponderá al promedio de los últimos tres cuatrimestres a corte de agosto de cada año. A quienes no cumplan el año en el mes de agosto de su primer año de vinculación, la evaluación anual corresponderá al promedio de los últimos dos cuatrimestres a corte de diciembre del primer año. Las fechas de corte de la evaluación sumativa cuatrimestral, será establecida por la Vicerrectoría Académica.

#### **4. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PROFESORES**

Al concebir la **evaluación** de los profesores como un *“proceso permanente, sistemático e integral mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del profesor y la calidad de los servicios prestados en la Universidad de La Salle”*(Reglamento del Profesorado artículo 46), se define la siguiente estructura del Sistema de Evaluación, consistente con los fundamentos, la reglamentación y el Plan Académico del Profesor de planta o las actividades académicas del profesor de cátedra:

● Aplicación de un instrumento de evaluación (en el sistema de información institucional), por parte de directivos, profesores y estudiantes.

<p>● Acompañamiento y seguimiento con apoyo de un instrumento para tal fin.</p> <p>● Establecimiento de estrategias y actividades para el uso de la evaluación.</p> <p>Los instrumentos y su aplicación son parte de la evaluación formativa y, por consiguiente, son referentes muy importantes para el uso de la evaluación con fines de mejoramiento.</p> <p><b>Régimen de Transición:</b></p> <p>Para la evaluación anual de los profesores en el mes de junio de 2014, su consolidado anual será de la siguiente manera:</p> <p>Se aplicará en el mes de junio la evaluación semestral del I semestre de 2014 por parte de estudiantes, profesores (autoevaluación) y directivos y anual de investigación y producción intelectual por parte de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, según criterios, indicadores y ponderaciones establecidos en el presente Acuerdo y se considerarán resultados totales:</p> <p style="text-align: center;"><b>40%</b> Estudiantes.</p> <p style="text-align: center;"><b>10%</b> Autoevaluación.</p> <p style="text-align: center;"><b>50%</b> Directivos.</p> <p>Estos totales se promediarán con los totales 40% estudiantes, 10% autoevaluación y 50% directivos) obtenidos en el II ciclo de 2013. La suma de los promedios, equivaldrá al consolidado anual de los profesores, al cual se añadirá el factor sumativo de extensión si es el caso. Para el consolidado de los años siguientes, se aplicará lo establecido en el presente Acuerdo.</p> <p>Dado en Bogotá, D.C. a los veintitrés (23) días del mes de septiembre de 2013.</p>	
---	--

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 5

### *Normativas de la Educación Superior Colombiana*

<b>Ley</b>	<b>Objeto</b>	<b>Observaciones</b>
Ley 30 de 1992	Organiza el servicio público de la educación superior en Colombia.	Modificó notablemente las prácticas en las IES en Colombia especialmente en control, supervisión y certificación de la calidad.
Ley 115 de 1994	Define las normas generales para regular el servicio público de la educación en Colombia.	Aporta en lo relacionado con el derecho a la educación como servicio público.
Ley 749 de 2002	Organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y reglamenta estos niveles.	Incluye la educación tecnológica en el ámbito de la educación superior.
Ley 1188 de 2008	Regula el registro calificado de los programas de educación superior. El registro calificado es el instrumento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad.	Ratifica el ámbito de la calidad en educación superior.
Decreto 1295 de 2010	Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y	Se encuentra vigente para los programas de pregrado y para nuestro caso

	desarrollo de programas académicos de educación superior.	los de posgrado maestrías y doctorados.
Ley 1286 de 2009	Por medio de la cual se transforma jurídicamente a Colciencias, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones en relación con el manejo de recursos para actividades de I+D.	Para nuestra investigación de aportes de los doctorados es fundamental dado que modificó notoriamente la ruta de Colciencias y con ello la producción investigativa de las IES y los doctorados.

Fuente: Vélez de la Calle, 2012. Observatorio de Buenas Prácticas en Educación Superior, p.

20.

## **Anexo 6**

### *Los Planes de Desarrollo y las Políticas Educativas*

<b>Programa de desarrollo (gobierno y fecha)</b>	<b>Concepto y directrices para la educación</b>
La revolución pacífica 1990-1994 (Plan de Desarrollo de César Gaviria)	El plan sectorial de educación se denominó Apertura educativa y en él se concibe la educación en estrecha relación con la acumulación de capital humano y el mejoramiento de la capacidad de productividad del sistema económico.
El salto social 1994-1998 (plan de desarrollo de Ernesto Samper)	Se denominó al plan sectorial El salto educativo y cultural. En él se sustenta la educación como pieza fundamental del desarrollo humano sostenible y se propone como base de la formación de un nuevo ciudadano, participativo, tolerante y capaz de interpretar los códigos de la modernidad.  La política general que propone el plan

	es: 1. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad. 2. Ampliar el promedio de escolaridad de los colombianos. 3. Ampliar la tasa de permanencia escolar.
Cambio para construir la paz 1998-2002 (plan de desarrollo de Andrés Pastrana)	El gobierno de Andrés Pastrana propuso como políticas educativas: 1. Movilización social por la educación y adhesión de toda la sociedad en torno a los objetivos y metas de la educación. 2. Política de equidad: financiación, ampliación del acceso y la permanencia. 3. Consolidación de la descentralización. 4. Eficiencia de la prestación del servicio educativo. 5. Mejoramiento y exigibilidad de la calidad educativa.
Hacia un Estado comunitario 2002-2006 (Plan de desarrollo de Álvaro Uribe Vélez)	La revolución educativa concibe la educación como un factor del desarrollo humano, social y económico y como instrumento para construir la equidad social.

**Fuente:** Vélez de la Calle (2012, p. 21).

## Anexo 7

### Análisis

Tópicos	Facultad de Ciencias de la Educación									Facultad de Ciencias Económicas y Sociales				Facultad de Ciencias Agropecuarias							
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	
<b>El ser humano y sus críticas</b>																					
<b>El uso del tiempo/e espacio</b>																					

<b>cotidiano en el hacer universitario</b>																		
<b>El uso de las Tic en la cotidianidad del afuera universitario</b>																		
<b>Los recuerdos docentes</b>																		
<b>El uso del tiempo/espacio en actividades distintas al hacer universitario</b>																		
<b>El uso del espacio universitario»</b>																		
<b>«el uso del tiempo laboral en la Universidad de La Salle»</b>																		

«el uso del tiempo/espacio del profesor en la evaluación docente»																				
El uso de las Tic en el adentro de la universidad																				
«la proyección»																				

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 8

### Trayectorias de las «maneras de hacer»

Usos espacio temporales instituidos e instituyentes y de memoria docente	Facultad de Ciencias de la Educación									Facultad de Ciencias Económicas y Sociales				Facultad de Ciencias Agropecuarias						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Tiempo cotidiano																				
Tiempo Institucional																				
Espacio																				

Cotidiano																			
Espacio Institucional																			
Memoria Docente																			

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 9

*Documentos de estudio de la Universidad de La Salle de 1990 a 2015*

Acuerdos	Resoluciones	Librillos y/o Boletines y otros documentos institucionales
<p><b>Acuerdo n°. 01 de febrero 3 de 1994 Por el cual se establece el proyecto educativo universitario lasallista.</b></p> <p><b>Acuerdo 023 de julio 17 de 2003: políticas de flexibilidad y créditos académicos.</b></p> <p><b>Acuerdo n°. 012 de julio 16 de 2005. Por el cual se expide el reglamento de formación de profesores de la Universidad de La Salle, en el país como en el exterior.</b></p> <p><b>Acuerdo n°. 013 de diciembre de 2005 Por el cual se expide el reglamento del profesorado de la Universidad de La Salle.</b></p> <p><b>Acuerdo n°. 005 de abril 6 de 2006 por el cual se modifica el Acuerdo N. 011 del 10 de junio de</b></p>	<p>Resolución n°.003378 de octubre 16 de 2007 del Ministerio de Protección Social por medio de la cual se aprueba el reglamento de trabajo de la Universidad de La Salle.</p> <p>Resolución n°. 5266 de 20 de agosto de 2008. Por medio de la cual se otorga acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de La Salle.</p> <p>Resolución n°. 003 de 18 de septiembre de 2009 Por de la cual se define la composición, organización y funcionamiento del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle. El vicerrector académico de la Universidad</p>	<p>Librillo n°. 2. El Modelo Formativo de la Universidad de La Salle. Vicerrectoría Académica. 1990.</p> <p>Librillo n°. 4. La Dignidad y la Calidad de Vida. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.</p> <p>Librillo n°. 5. Formación ética, desarrollo profesional y compromiso con la realidad. Vicerrectoría Académica. 1991.</p> <p>Librillo n°. 7. Cultura, Ciencia y Universidad. Católica en el Pensamiento de Juan Pablo II. Vicerrectoría Académica.</p>

<p><b>2005. Estatuto Orgánico.</b></p> <p><b>Acuerdo n°. 014 de julio 13 de 2006</b> Por el cual se fijan y desarrollan algunos criterios para la asignación de puntajes de la valoración de la producción intelectual de los profesores de carrera académica de la Universidad, contemplada en el artículo 43° del Reglamento del Profesorado.</p> <p><b>Acuerdo n°. 004 de agosto 8 de 2007</b> Por el cual se modifica el sistema de evaluación de profesores de la Universidad de La Salle. Modifica el Acuerdo No 023 de diciembre 1° de 2005 del Consejo Directivo se expidió el Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle, en el cual, en su Capítulo VIII establece la Evaluación como parte fundamental de la Carrera Académica. Que el Consejo Superior mediante Acuerdo n°. 015 del 13 de julio de 2006 estableció el sistema de evaluación de profesores.</p> <p><b>Acuerdo n°. 007 de marzo 21 de 2007</b> Por el cual se aprueba el proyecto educativo universitario lasallista.</p>	<p>de La Salle.</p> <p>Resolución n°. 171 de mayo 7 de 2010 Por medio de la cual se establece la definición, estructura y funciones de la coordinación de pedagogía y didáctica de la Universidad de La Salle.</p>	<p>Universidad de La Salle.1992.</p> <p>Librillo n ° . 8. La Salle y su Compromiso como Universidad Católica. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1993.</p> <p>Librillo n ° . 3. Proyección y Fecundidad del Pensamiento Pedagógico Lasallista. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1994.</p> <p>Librillo n ° . 9. Proyecto Educativo Universitario Lasallista. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1996.</p> <p>Librillo n ° . 12. Educar para pensar, decidir y servir. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.1996.</p> <p>Librillo n ° . 13. Espiritualidad del Educador Hoy. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. Marzo de 1997.</p> <p>Librillo n ° . 14. Lineamientos para un</p>
---	--	--

<p>Acuerdo n°. 007 de mayo 8 de 2008 Por el cual se aprueba el enfoque formativo lasallista.</p> <p>Acuerdo n°. 008 de 2013 del Consejo Académico por el cual se aprueba el Sistema de Evaluación en Investigación de Profesores de la Universidad de La Salle.</p> <p>Acuerdo n°. 002 de mayo de 2009 Por el cual se establece el Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle.</p> <p>Acuerdo n ° . 014 de septiembre 3 de 2009 Por el cual se adopta el plan institucional de desarrollo 2010-2015 de la Universidad de La Salle.</p> <p>Acuerdo n ° . 007 de septiembre de 2013 Por el cual se fijan y desarrollan los criterios para la asignación de puntajes de la valoración de la producción intelectual de los profesores de Tiempo Completo y Medio Tiempo de la Universidad de La Salle.</p> <p>Acuerdo n°. 003 de julio de 2013 Por el cual se modifica el Acuerdo n°. 023 de diciembre de 2005 «Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle».</p> <p>Acuerdo n°. 002 de 2013 Por</p>		<p>modelo de acreditación. Descripción analítica del modelo. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. 2002.</p> <p>Librillo n ° . 17. Sugerencias y Propuestas. Hermano Juan Vargas Muñoz, f.s.c. Ex Rector de la Universidad de La Salle. Universidad de La Salle. 2003.</p> <p>Librillo n ° . 18. Políticas de Flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. 2003.</p> <p>Librillo n ° . 27. Sistema de Investigación Universitario Lasallista SIUL. Mayo de 2008.</p> <p>Boletín n ° . 19. Renovación de la Acreditación Institucional: Hacia la consolidación de la Cultura Universitaria Lasallista. Julio de 2012.</p> <p>Librillo n ° . 37. La Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Vicerrectoría Académica. 2010.</p>
---	--	--

<p>el cual se aprueba y expide el <b>Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad de La Salle.</b></p> <p><b>Acuerdo n°. 023 de 2014 Por el cual se establece la clasificación de los profesores de cátedra.</b></p>		<p>Librillo n ° . 46. Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos. (Técnico y Tecnológico, Especialización, Maestría y Doctorado). Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle. 2011.</p> <p>Librillo n ° . 47. Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular, (SEDEC). Vicerrectoría Académica. Universidad de La Salle.</p> <p>Librillo n°. 58. Líneas Institucionales de Investigación. Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. Universidad de La Salle. 2014.</p> <p>Hitos n°. 4. Repensar la Vida Académica. Universidad de La Salle. 2012.</p> <p>Hitos n°. 5. Ciencia y Pensamiento Cristiano en la Educación Posgradual. Universidad de La Salle. s.f.</p>
---	--	---

		<p>Hitos nº. 6. Crónica de un Camin ° . Redimensión Curricular Permanente. Universidad de La Salle. s.f.</p>
--	--	--

**Fuente:** Diseño del autor de <http://www.lasalle.edu.co/> consultado entre septiembre de 2015 y junio de 2016.

## **Anexo 10**

### *El relato de Juana Maillefer y Adriano Nyel*

#### 1. Al comienzo del relato

Una pareja imprevista: Juana Maillefer y Adriano Nyel

No es inútil para nosotros hoy reconocer que, antes de que el Sr. de La Salle entrara en el proceso de acompañamiento de los maestros de Reims, antes de que entrara en el itinerario de fundación que conocemos, fueron dos seculares: la Sra. Maillefer y el Sr. Adriano Nyel los que dieron el impulso inicial. Sin ellos nuestra historia hubiera sido

probablemente diferente. El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas no nació a partir de una reflexión de despacho, no surgió sin más del cerebro y del corazón de un hombre santo e ingenioso. No, sus comienzos hay que buscarlos en el itinerario apostólico de esas dos personas que, por diferentes motivos, han querido que una escuela para los hijos de los pobres de Reims comenzara hacia finales de año de 1679. Sus gestiones condujeron a Juan Bautista de La Salle a realizar lo que ya conocemos.

La Sra. Maillefer El canónigo Blain dedica todo el capítulo 7 del Tomo I, Libro 1º, de su biografía del Sr. de La Salle, a la historia de la Sra. Maillefer; capítulo titulado: «Camino escondido por el cual la Divina Providencia lleva imperceptiblemente al Sr. de La Salle a la ejecución de sus designios, por un hombre enviado a Reims por la Sra. de Maillefer para abrir Escuelas Gratuitas. Resumen de la vida admirable de esta señora después de su conversión». De paso, se puede constatar que el biógrafo no olvida mencionar la relación entre «el hombre enviado a Reims» (Adriano Nyel), la Sra. Maillefer, Juan Bautista de La Salle y el comienzo de las escuelas gratuitas de Reims. Blain ennoblece a Juana Dubois conocida como Juana Maillefer por haberse casado con Ponce Maillefer, comerciante de paños. Fue su hijo Simón quien adquirió categoría nobiliaria y fue «Inspector de Cuentas». Pero no pretendemos aquí volver a escribir la historia de esta señora. Probablemente, según dicen los Hermanos León Aroz e Yves Poutet, las fuentes del canónigo le han alejado un poco de la realidad. Juana Dubois, la Sra. Maillefer (1622-1693), es pariente de los de La Salle. Sobre todo, participa en la fundación de las escuelas para los niños pobres de Ruan, especialmente la de Darnétal, para las chicas, de la que aseguraba el funcionamiento; esta escuela estaba dirigida por las Hermanas de La Providencia, del Padre Barré. Está pues al corriente del

movimiento escolar en favor de los pobres puesto en práctica por Nicolás Barré y por Nicolás Roland (pp. 51-52).

## Anexo 11

### Prometeo 2



UNIVERSIDAD DE LASALLE

Acreditación de alta calidad - Res. No. 16517 del 14 de diciembre del 2012

Mi Unisalle Principal Aspirantes Estudiantes Profesores Egresados Administrativos Empresas Donantes

La Universidad Programas Académicos Investigación y Transferencia Educación Continuada Proyección y Desarrollo Social La Salle Internacional Admisiones

PROMETEO

Inicio Investigación Preguntas Frecuentes Salcedo Casallas Javier Ricardo - Docente

### Configuración Indicadores de Evaluación

Seleccione el periodo para el cual aplicarán sus indicadores de evaluación... Cargar

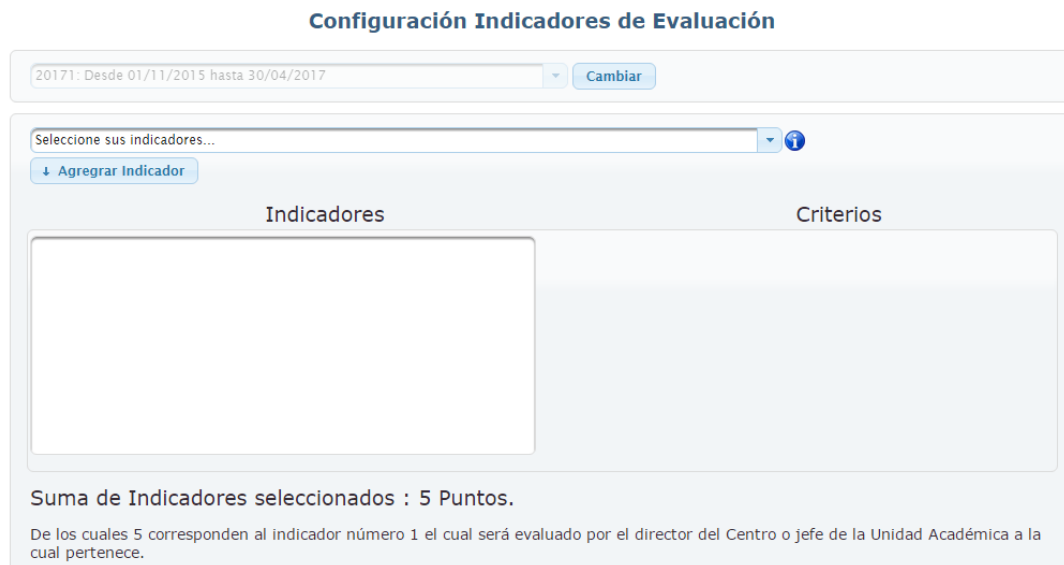
Seleccione el periodo para el cual aplicarán sus indicadores de evaluación...

20171: Desde 01/11/2015 hasta 30/04/2017

Fuente: <http://www.lasalle.edu.co/> consultada el 14/10/2016.

## Anexo 12

### Prometeo 3



### Configuración Indicadores de Evaluación

20171: Desde 01/11/2015 hasta 30/04/2017 Cambiar

Seleccione sus indicadores... i

Agregar Indicador

Indicadores	Criterios

Suma de Indicadores seleccionados : 5 Puntos.

De los cuales 5 corresponden al indicador número 1 el cual será evaluado por el director del Centro o jefe de la Unidad Académica a la cual pertenece.

Fuente: <http://www.lasalle.edu.co/> consultada el 14/10/2016.

## Anexo 13

### Prometeo 4

UNIVERSIDAD DE LASALLE

Acreditación de alta calidad - Res. No. 16517 del 14 de diciembre del 2012

Mi Unisalle Principal Aspirantes Estudiantes Profesores Egresados Administrativos Empresas Donantes

La Universidad Programas Académicos Investigación y Transferencia Educación Continuada Proyección y Desarrollo Social La Salle Internacional Admisiones

PROMETEO

Inicio Investigación Preguntas Frecuentes Salcedo Casallas Javier Ricardo - Docente

### Administración Producción Investigativa

Periodo para el cual aplicarán sus productos: \*

Seleccione

20171: Desde 01/11/2015 hasta 30/04/2017 - Abierto

Periodo de Evaluación	Nombre	Indicador	Criterio	Aprobado	Comentarios	Tenido en Cuenta en Evaluación	Soporte	Editar	Eliminar
No records found.									

Fuente: <http://www.lasalle.edu.co/> consultada el 14/10/2016.

## Anexo 14

### Prometeo 5

Periodo para el cual aplicarán sus productos: \*

20171: Desde 01/11/2015 hasta 30/04/2017 - Abierto

*No tiene Indicadores de Evaluación configurados para el periodo seleccionado.*

Indicador: \*

Seleccione

Criterio: \*

Seleccione

Nombre \*

Cargar un archivo nuevo  Seleccionar un archivo de su repositorio

Guardar

Periodo de Evaluación	Nombre	Indicador	Criterio	Aprobado	Comentarios	Tenido en Cuenta en Evaluación	Soporte	Editar	Eliminar
-----------------------	--------	-----------	----------	----------	-------------	--------------------------------	---------	--------	----------

Fuente: <http://www.lasalle.edu.co/> consultada el 14/10/2016.