

Resumen

Esta investigación explora las prácticas pedagógicas en la universidad y el papel que los participantes otorgan a las diferentes labores académicas en el aula de clase, centrado en las actitudes de los docentes frente al qué, el cómo y el para qué del conocimiento académico.

La investigación promovió la construcción y lectura del proceso de subjetivación de la práctica docente, para un análisis del significado social de la educación y de las distintas dimensiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes deben fomentar unas interacciones de aula que les permitan demostrar el cumplimiento de su función social y su papel administrativo; para ello disponen de múltiples herramientas pedagógicas y tecnologías de control y de supervivencia, que responden al lenguaje aceptable, según los conceptos implícitos y explícitos de la educación.

Palabras clave: comportamiento del docente, investigación pedagógica, aprendizaje, práctica pedagógica, pedagogía universitaria (fuente: Tesoro de la Unesco).

Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad

Subjectivity and Subjectivation of University Teaching Practices

Subjetividade e subjetivação das práticas pedagógicas na universidade

Luceli Patiño-Garzón

Doctora en Ciencias Pedagógicas,
Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.
Directora, Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía,
Universidad de Ibagué, Ibagué, Colombia.
luceli.patino@unibague.edu.co

Mauricio Rojas-Betancur

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia.
Docente, Director del Centro de Estudios Regionales,
Universidad de Ibagué, Ibagué, Colombia.
hector.rojas@unibague.edu.co

Abstract

This study explores teaching practices at the university and the role the participants afford to the different academic tasks in the classroom. The focus is on the attitudes of teachers with respect to the what, how and why of academic learning. The study encouraged construction and interpretation of the subjectivation process in teaching practice, the idea being to analyze the social significance of education and the different dimensions of the teaching-learning process. Teachers should encourage interaction in the classroom that allows them to demonstrate compliance with their social function and administrative role. To do so, they have a wide variety of teaching tools and control and survival technology at their disposal that respond to acceptable language, pursuant to the implicit and explicit concepts of education.

Key words: Teacher behavior, Educational research, Learning, Teaching practice, Educational sciences (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Esta pesquisa explora as práticas pedagógicas na universidade e o papel que os participantes dão aos diversos trabalhos acadêmicos na aula, enfocado nas atitudes dos docentes frente ao que, o como e o para que do conhecimento acadêmico.

A pesquisa promoveu a construção e leitura do processo de subjetivação da prática docente em procura de analisar o significado social da educação e das diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Os docentes devem promover interações na aula, que lhes permitam mostrar o cumprimento da sua função social e o seu papel administrativo. Eles dispõem de vários instrumentos pedagógicos e de tecnologias de controle e supervivência que respondem à linguagem aceitável de acordo com os conceitos implícitos e explícitos da educação.

Palavras-chave: comportamento do docente, pesquisa pedagógica, aprendizagem, prática pedagógica, pedagogia universitária (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Para que una propuesta pedagógica cumpla con su cometido de generar las reflexiones propias de esta actividad, es fundamental abordar todos los espacios de interacción con el otro y con el conocimiento. Muchas son las miradas que se cruzan en los espacios académicos, y cada una permite intuir ideas de mundo propias, construcciones, representaciones, concepciones y creencias.

El tema de la subjetividad ha permitido nuevos acercamientos a aspectos poco abordados tradicionalmente en la investigación pedagógica, como la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las prácticas simbólicas, los marcos interpretativos y los problemas propios de la intersubjetividad (Saldarriaga, O., & Saénz, J., 2005). Estas perspectivas surgen en medio de nuevos contextos socio-culturales, tecnológicos y económicos, como parte de profundas reflexiones sobre el papel del sujeto, sus reivindicaciones y sus procesos adaptativos (Vasco, C., 2006).

Algunos autores han asumido el problema de la subjetividad como eje fundamental para la comprensión de las acciones sociales y de las dinámicas comunicativas. Es el caso del pensamiento complejo de Morin, de la sociedad de la información y del conocimiento, como McLuhan, Castells y Thurow; de la nueva antropología urbana de Hannerz, Augé, García Canclini, Low y Martín-Barbero, y propiamente del desarrollo de la pedagogía crítica con Apple, Giroux, McClaren, Bonal y Becher (citados en Saguier, E., 2007).

La formación de subjetividad surge como espacio de análisis emancipatorio, como *territorio existencial* relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social y a lo cultural. Algunas voces disonantes dirán, en cambio, que es un hecho que deben superar la razón y el intelecto, ya que la subjetividad no contribuye a la consolidación de procesos “reales” de producción de conocimiento.

La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales.

Esta experiencia social permite comprender que la subjetividad se despliega en el amplio universo de la cultura (Bourdieu, P., 1997); esto quiere decir que toda representación individual está mediada por complejos entramados de significaciones, pero, de manera particular, la universidad no está lo suficientemente “enterada” de lo que sucede “afuera” y de cómo es la construcción del sujeto (Díaz, A., 2005), que en tanto plural y bajo principios estandarizados, va a constituir subjetividades fragmentadas y múltiples.

Para Hugo Zemelman (2005) es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito.

La educación se desarrolla en un campo de contradicciones aparentes; el disciplinamiento y la individualización son caras de la misma moneda. Las actividades en el aula permiten comprender complejos procesos de transformación o afirmación de subjetividades, mediados por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento.

El aula es un espacio articulador de tensiones; es posible que en ella el estudiante desarrolle un proceso de formación bajo la mirada reflexiva

del profesor, y este a su vez perciba tal ejercicio procurando abstraerse de todo intento de homogenizar al otro (Rojas, M., 2006). Sin embargo, también es posible que ni el estudiante ni el profesor sean conscientes de las particularidades del otro, y como único mecanismo de encuentro se acuda al disciplinamiento y a la negación de la alteridad.

En el primer caso, la subjetividad cumple con la función cognoscitiva de la construcción de la realidad, a partir de un proceso de adquisición de conocimiento desde perspectivas particulares en relación con otras. En el segundo caso no existe la posibilidad de un diálogo de alteridades.

Una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como constructor de representaciones significativas culturales, sociales e individuales. Un elemento fundamental en la comprensión de la subjetividad como constructo del aprendizaje, pasa por el ámbito de las concepciones, creencias, representaciones, entendiendo la pedagogía como una disciplina reconstruccionista, que pretende transformar un *saber cómo* domeñado prácticamente en su *saber qué explícito*, fruto de la reflexión (Mockus, 1993). Por lo tanto, este saber pedagógico está en construcción permanente, y requiere de procesos de investigación en el aula y en el ámbito universitario, para estar en condiciones de argumentar, explicar y comprender la praxis pedagógica (Rojas, M., 2005).

En palabras de Serge Moscovici (citado en Patiño, L., 2007), aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar. Esto significa que cuando de conocer se trata, aquellas preestructuras que han configurado nuestro mundo se constituyen en moldes que adaptan a sí el conocimiento.

De esta manera, según lo expresa Moscovici, la teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social; es decir,

de qué manera el pensamiento de sentido común, plagado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, receptiona todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia “inventa” en forma permanente. Y cómo todo este bagaje se transforma en una “ciencia popular”, que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada sociedad.

De tal manera, las estructuras sociales y culturales caracterizan las formas como los sujetos adquieren los conocimientos, como los representan, y estos se convierten en el rasgo más característico de nuestro sistema cognitivo (Ball, S., 2003), estrechamente relacionado con la comunicación mediante el lenguaje simbólico.

Tal elaboración permite no solo acumular las propias experiencias, sino además hacerlas explícitas y compartirlas con otros semejantes. Esta actividad está privilegiada en el aula y es la expresión de la intersubjetividad. En otras palabras, cómo desde múltiples subjetividades (mediadas culturalmente) se puede llegar a construir consensos y disensos que realimenten el proceso de aprendizaje.

Metodología: las prácticas pedagógicas en la universidad, un ejercicio empírico-reflexivo

En la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, el modelo de investigación activa ha sido aplicado de múltiples maneras por las instituciones universitarias, que han visto en estas metodologías, abiertas a la multiplicidad de enfoques, una propuesta interesante, no solo por el conocimiento que pueda ser generado como insumo para las reformas curriculares, sino además porque a través de ella se promueve una renovación de las prácticas pedagógicas de los implicados en la investigación, y de multiplicación de sus beneficios hacia el colectivo docente (Elliot, J., 2000).

Los presupuestos metodológicos son sencillos, aunque cuestionables; parten del supuesto de que existe suficiente motivación, herramientas, consensos e intereses compartidos por quienes inician el camino de construcción de la investigación, y se van involucrando en él. La investigación activa promueve, con metodología, un distanciamiento con la tradición de los estudios científicos en rigor, y se utiliza básicamente como elemento de transformación de los sujetos implicados y como herramienta para la aplicación de políticas educativas (Rincón, C., 2007).

El camino, en esencia constructivista, parte de la consideración de que no es prudente, ni necesario, llamar investigadores a los participantes, pues eso de entrada encauza las conductas hacia los tradicionales modelos científicos, que terminan por reproducir las jerarquías y conflictos de los colectivos de investigación; no obstante, este primer aspecto tiene, de entrada, varias consecuencias para el propósito de una investigación que intenta caracterizar las prácticas pedagógicas de docentes en la universidad: primero, la selección de los participantes, temas, lugares de observación y técnicas de gestión de información dependen más de cierto voluntarismo, que de una selección teórica adecuada al objeto de investigación.

Segundo, el voluntarismo puede ser simplemente decidido de acuerdo con los tiempos institucionales del docente, sin que medie un interés académico o práctico para la transformación de las prácticas pedagógicas, y tercero, los participantes por lo común no están interesados en conformar grupos de trabajo perdurables; la investigación nace y termina como una tarea que demanda un gran esfuerzo, y que no se compensa lo suficiente, ni en lo académico ni en lo económico.

Por otra parte, si bien este tipo de metodología promueve cambios a través de las políticas educativas, estos están supeditados a un complejo campo de intereses, prácticas e interacciones, que

difícilmente logran ser modificados por los propios participantes, mucho menos por otros actores que inciden en las prácticas pedagógicas. Y en este campo el optimismo es necesario, pero la necesidad de una educación administrada es más fuerte que el deseo de un cambio que todos estipulan necesario, a veces urgente alrededor de una transformación radical en la relación educación-sociedad.

La investigación activa, tal como se concibe, tiene otra utilidad práctica, centrada en la formación de valores y competencias, más que en la producción formal de conocimiento. Algo debe quedar en los participantes, en el contexto universitario, algo que se espera positivo y productivo para el mejoramiento en las prácticas, cuando se desea una mejor calidad en los procesos de aula para la formación del docente y de sus estudiantes.

Este despliegue de las subjetividades, en el territorio de una investigación implicativa, sin embargo, además de servir al sujeto para su propio desarrollo, debe ser subjetivada para el conocimiento socialmente disponible, para el empleo de otros miembros de la comunidad académica, con el mensaje de que pese a los condicionamientos institucionales, las prácticas pedagógicas deben ser objeto constante de indagación, de vigilancia académica y de renovación consecuente con el tipo de objetivos culturales que perseguimos con la educación (Hernández, C., 2000).

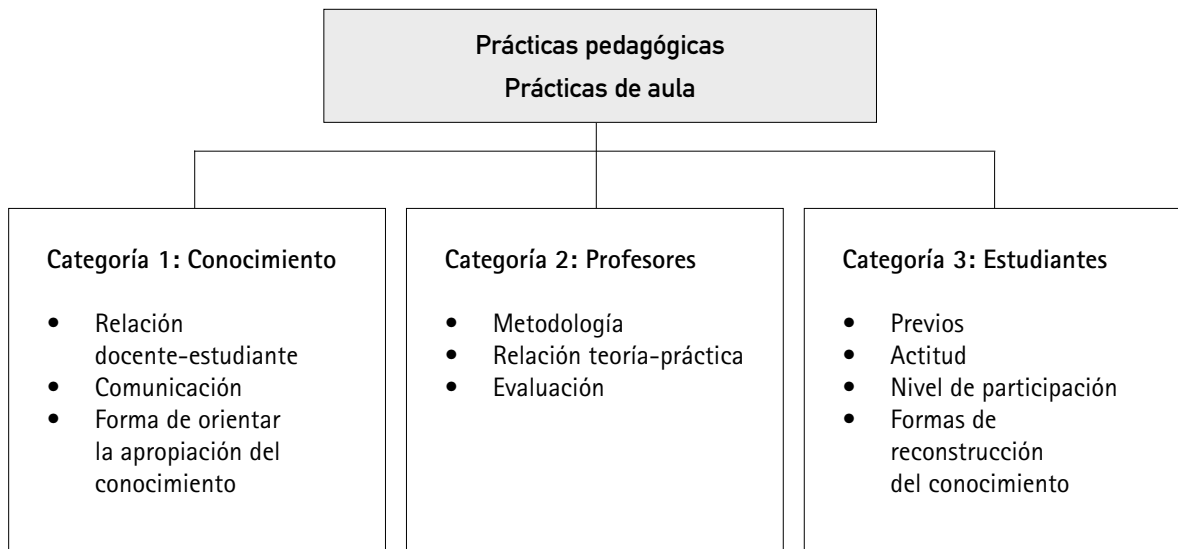
El objetivo metodológico, en este tipo de propuestas, promueve la participación del docente en la formulación y comprensión de los problemas “emergentes” de investigación, partiendo del supuesto de que todo docente estará naturalmente interesado, por sus propias prácticas, en realizar el estudio sobre su quehacer docente y la manera como lo desarrollan sus colegas. Entonces, las prácticas pedagógicas constituyen el campo de intereses compartidos por los participantes del estudio. Sin embargo, uno de los resultados más

interesantes de este ejercicio es, en realidad, la dificultad de lograr un nivel adecuado o deseable de participación de los docentes en la formulación, diseño y análisis del problema de investigación.

Aunque se establece un nivel mínimo directivo por parte de los impulsores de la propuesta, los docentes demandan estructuras conceptuales y operativas –esquemas– más o menos cristalizados

para realizar la tarea de investigación. Es indudable el aporte de cada uno de ellos respecto a la orientación metodológica de la investigación, pero también es claro que persiste la idea de un formato previo de indagación para conducir el trabajo. El esquema de categorías usado como elemento previo y articulador conceptual de la información de campo se estableció de la siguiente manera (esquema 1).

Esquema 1



Esquema de orden interpretativo, elaboración propia, 2007.

Este esquema de orden e interpretación de las observaciones, entrevistas y cuestionarios aplicados en el transcurso de dos años de trabajo de campo, sirvieron como matriz común para todos los participantes; como se anotó antes, presenta una utilidad instrumental básica, al permitir lenguajes comunes sobre el orden de lo interpretado, pero presenta el inconveniente de orientar las observaciones y focalizar los datos hacia las casillas de las categorías, con lo cual se pierde, quizás, información valiosa que pudiese encontrarse en otros sentidos de análisis.

La estrategia metodológica aplicada desde este enfoque se orientó a la conformación de un grupo de discusión conformado por quince docentes, que participaron en su desarrollo como coinvestigadores. La muestra se seleccionó teóricamente, incluyendo docentes de distintas disciplinas, experiencia y formación profesional. Con ellos se estructuraron, mediante talleres sobre los temas, los ejes temáticos de los instrumentos empleados: procesos de autoobservación de las prácticas pedagógicas de aula y recolección de información general sobre la docencia, a través de un cues-

tionario cerrado. La triangulación de técnicas se orientó en las tres categorías que el propio grupo de discusión definió como holísticas, en el análisis de las prácticas pedagógicas.

Principales hallazgos

En el trabajo de campo se encontró un marcado enfoque de enseñanza centrado en el saber disciplinar de los profesores. El saber pedagógico esta implícito, y se manifiesta en la forma como resuelven los problemas del aula. En los grupos de discusión realizados con los profesores de Arquitectura, Contaduría y Psicología de la Universidad de Ibagué, se encontró que no hay diferencias de estilos de enseñanza en relación con la disciplina, las discrepancias son de índole personal.

En cuanto al desempeño de los docentes, los profesores le otorgan mayor atención al diseño del curso, a la preparación de las clases, a proveer información, a evaluar, y se centran mucho más en sus propias actuaciones que en las acciones de los estudiantes. En las clases observadas se encontraron diferencias del desempeño docente en relación con la experiencia. Algunos profesores con mayor experiencia en la práctica docente descentran su enseñanza, y le otorgan mayor atención al aprendizaje de los estudiantes; generan distintos tipos de estrategias para involucrarlos en la clase, a través de trabajos en grupo, talleres y prácticas que les permitan la aplicabilidad del conocimiento.

La interpretación de la relación docente-estudiante se hace en el campo de la dimensión del conocimiento; este es el argumento que motiva y ordena la interacción del aula, donde la enseñanza y el aprendizaje procuran una relación inteligente entre personas; más concretamente, la interacción comunicativa y la forma social de presentación de las personas permite entender el papel esencial de la docencia en el acto educativo, pese a la supuesta crisis de la educación tradicional (Botero, A., 2005), y en especial la resignificación

de la relación docente-estudiante, en la cual las escenificaciones de la acción educativa procuran el dinamismo entre sujetos, objetos y contextos, en un marco de reflexividad y objetivación como dispositivo cultural (Saldarriaga, O., & Sáenz, J., 2005). Ello para que la enseñanza tenga sentido y esté legitimada en procesos y resultados, en la incorporación de elementos estructurales y de acción social.

Las observaciones, en general, muestran que la relación docentes-estudiantes depende y sigue siendo ordenada según el profesor, el estilo docente, y ello tiene dos lecturas diferentes: la tradición de magistralidad, que sigue presente en el contexto de la educación universitaria, es muy saludable cuando entendemos que la relación entre estos dos actores está basada en las reglas y posibilidades del conocimiento desplegado, de las capacidades del primero para entablar un diálogo o un monólogo bien sustentado y académicamente ilustrado.

Pero, por otra parte, la crítica a una educación centrada en el docente deviene en considerar que se trata de un ejercicio del poder, que disminuye las posibilidades de participación del estudiante. De una u otra forma, el docente sigue ordenando la relación con sus estudiantes.

La comunicación se interpretó como *el flujo de interacción verbal docentes-estudiantes*, docentes que preguntan y estudiantes que responden, siendo un concepto demasiado restrictivo en su acepción corriente en las prácticas pedagógicas. La comunicación es el elemento clave en la pedagogía a través del intercambio simbólico –no solamente verbal– que acontece en la educación. Una buena comunicación, en el aula, por ejemplo, no se restringe al número de mensajes que se intercambian, es la base del consenso y del disenso en tanto acto comunicativo.

En el acto educativo se establece la temporalidad de la formación, y la acción educativa

constituye su cotidianidad, el sustrato material y la representación significativa para su realización como institución social, como hábito vital. No se trata de un simple problema de *docencia-conocimiento-aprendizaje*-. La docencia es la responsabilidad del discurso encarnado en alguien que oficia como docente, y como tal procura una relación particular según sus propias responsabilidades. Por su parte, el conocimiento, al mismo tiempo que actúa como insumo, se convierte en objetivo, en lenguaje común; el aprendizaje integra el sistema como función social y responsabilidad institucional, que involucra, por supuesto, el resultado tangible a partir del establecimiento de sistemas de evaluación.

La escenificación de roles docente-estudiante es siempre una interacción afectada en doble sentido: uno y otro envían mensajes a través de medios más o menos preestablecidos, como la palabra, el gesto, la ecología del aula, las prótesis y tecnologías culturales y el propio tipo de discurso dispuesto (Álvarez, A., 2003), además de todos los dispositivos que la pedagogía permite ensamblar como estilos docentes.

Presupone ello, entre otras cosas, que la relación docencia y producción académica es importante para la enseñanza, para el ejercicio docente, porque la docencia es interacción con el conocimiento, se produce pero además se comunica, con mayor o menor éxito, a través de prácticas pedagógicas. El profesor aparece escenificado con las dichas cualidades de la cultura, se le atribuyen rasgos o deberes de conducta y de preparación, y en la universidad estos rasgos suelen estar centrados en las capacidades de manejo del discurso y de las interacciones con sus estudiantes.

Aquello por lo que el docente es responsable, el discurso, el conocimiento, el entendimiento y la comunicación, tiene algún grado de elaboración, de innovación, de actualización constante; una especie de sello personal que hace posible su

emisión, a menos que se esté considerando una repetición mecánica, que parece poco probable, pues en cualquier tránsito emisor-medio-receptor existe un grado, alto o bajo, de reelaboración y de interpretación que le otorgan, así sea un mérito por la tergiversación o confusión a la hora de disponer las premisas del conocimiento.

La relación entre docentes y estudiantes cambia de manera radical según el programa académico (esquema 2). Los docentes de idiomas basan sus relaciones pedagógicas con los estudiantes desde los lineamientos que la institución ha establecido para la docencia. Es importante resaltar que esta dependencia es particularmente distinta a las demás, sirve como programa de apoyo en formación para un segundo idioma.

La información lograda permitió detectar las diferencias en las prácticas pedagógicas; la comunicación es entendida, por ejemplo, más como relación dialógica y expresión verbal, que como el contenido comunicativo de la docencia. En este sentido, un curso es más exitoso cuando depende más de la participación verbal del estudiante que de la dinámica del aprendizaje.

Discusión

El aula de clases se convierte en un espacio de formación por excelencia, pues es justamente allí donde estudiantes y docentes encuentran, inventan, construyen y reconstruyen las herramientas adecuadas para llevar a cabo el proceso de adquisición y apropiación de conocimientos. Es fundamental reconocer en ese espacio la conjunción de múltiples perspectivas previas, frente al *qué*, el *cómo* y el *para qué* del conocimiento.

El resultado en el aula deviene de la relación entre las perspectivas de cada sujeto (subjetividad), de la interacción entre sujetos (intersubjetividad), de la relación de ellos y las políticas institucionales y frente al contexto sociocultural manifiesto (Atehortúa, 2003).

Esquema 2. Matriz general de análisis para las categorías

Categoría central: El conocimiento como articulador de la relación docentes-estudiantes				
Dimensiones	Programas			
	Psicología	Contaduría	Arquitectura	Idiomas
Relación	Estilo docente	Tipo de contenido	Rol de experto	Método común impuesto: protocolos
Comunicación	Manifestación verbal	Palabra del docente	Lograr conversación	Método común impuesto: protocolos
Apropiación	Ejercicios de aplicación	Ejercicios de aplicación	Evaluación de productos	Método común impuesto: protocolos
Dimensiones: son realidades articuladas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Análisis: Existen discursos diferentes en los programas sobre las prácticas pedagógicas; todos ellos privilegian la verbalización como indicativa de los procesos de relación docente-estudiante, y promueven prácticas orientadas a la consecución de los contenidos por el cubrimiento, que al final expresan como práctica académica exitosa.			

Si bien es cierto que el aula ha sido el lugar privilegiado para la construcción del conocimiento, también es fundamental reconocer que ha representado el espacio de formación *per se*, que su función se ha configurado a partir de políticas educativas históricamente determinadas por intereses particulares, disciplinamiento, rigorismos metodológicos y discursos de poder. La necesidad de creer que educar era homogenizar sujetos para el saber, estableció las reglas de comportamiento que dominaron los ambientes escolares hasta mediados del siglo XX. De tal suerte que orientar la razón a la búsqueda de objetivos instrumentales, como el progreso o el desarrollo, propició la pérdida de lo heterogéneo, del reconocimiento del “otro”, ese sin el cual no se construye alteridad. Ese reconocimiento del yo y del otro es aspecto

fundamental en el proceso de construcción del conocimiento, pues el “yo” y el “otro” es profesor y estudiante, el “yo” y el “otro” es estudiante y estudiante, y sus acciones se han manifestado tradicionalmente en el espacio áulico.

La mirada estática del aula ha debido ser resignificada: la actividad no es ya la transmisión del conocimiento, camino en un solo sentido, y no es la actuación del profesor la única responsable de garantizar el aprendizaje. Por el contrario, el espacio de formación ha debido trascender el imaginario colectivo del aula y dar un paso para reconocer en otros lugares, y bajo dinámicas metodológicas distintas, la posibilidad de edificar saberes bajo la interacción de todos los actores implicados. Por ejemplo, las teorías sobre ambientes de aprendizaje han permitido reflexionar en el espacio como

lugar de construcción, de invención y de producción de conocimiento¹ (Zuleta, 2004).

La educación contemporánea ha debido descentralizar sus escenarios y proyectarse fuera del aula, reconocer que el espacio de formación alcanza también la ciudad y las redes virtuales, y procurar así nuevos discursos, que se escapen de la racionalidad tradicional de la escuela. De esta manera, la responsabilidad que otrora recayera exclusivamente en el docente, es ahora compartida con el estudiante, pues es él el otro constructor de su conocimiento. Desde esta perspectiva es posible comprender la necesidad de formar sujetos autónomos, responsables con sus logros y conscientes de sus limitaciones, articulados de manera crítica y propositiva a las necesidades de su entorno social.

Estas nuevas dinámicas vinculan necesariamente el seguimiento a las necesidades y preferencias de los sujetos en formación, su cultura, sus tradiciones, sus concepciones, pues están en relación directa con los modos como sienten y aprehenden el conocimiento.

De esta manera, es posible comprender que la particularidad de los sujetos, lejos de crear fracturas en los modelos pedagógicos, permite fomentar espacios de interacción más productivos, pues ya no se parte de la negación sino de la afirmación de los sujetos implicados en los procesos formativos; en este sentido, los maestros son los responsables de cerrar la enorme distancia entre los modelos administrativos en la educación superior y las nuevas formas de subjetividad en que interactúan los jóvenes de las nuevas generaciones.

Al identificar estos espacios, la propuesta pedagógica debe alejarse de la racionalidad instrumental del conocimiento y de la acumulación de saberes disciplinares particulares, ya que aunque estos propician en el estudiante nuevas facul-

tades y posibilidades socioeconómicas, no son la única razón de ser de la academia (Riehl, C., 2001). También son fundamentales todos los procesos reflexivos, de reconocimiento del ámbito social, de consensos y disensos. Y en tanto los sujetos se reconozcan en sus espacios particulares, dentro o fuera del aula, lograrán su trascendencia, y el aprendizaje significativo será un proyecto realizable.

Se trata, entonces, de formar individuos autónomos, con iniciativa para la producción de riqueza y progreso material, en términos de la educación moderna; y más allá, en la formación de una subjetividad autorreflexiva, donde la potenciación del deseo, la emotividad, los imaginarios individuales y locales, constituyan un riesgo positivo en el ordenamiento social, económico y político en los nuevos ámbitos educativos, que centran en la educación la realización presente como sujetos, y no solo como una expectativa futura para la sociedad, sino para una educación que se pregunte por la condición humana, en la que su verdadera inquietud sea el sujeto (Quiceno, H., 2002).

La práctica pedagógica no es un objeto fácil de definir, por sus aspectos y funciones múltiples. Además, su historicidad es un elemento fundamental en la constitución de sentido, para aclarar la coexistencia de términos que ya no tienen la misma significación, puesto que se han tejido formas distintas y rutinas específicas de un tiempo y espacios determinados.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso gradual, que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. Las experiencias personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos elementos aportan a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico, que, en últimas, pone en evidencia el ser docente.

¹ Zuleta menciona, con respecto al conocimiento, que para Spinoza se construye, para Nietzsche se inventa y para Althusser se produce.

En un comienzo, el modelo para asumir la práctica pedagógica era artesanal, era de imitación de un docente. Es más, en este esquema, el futuro maestro no tuvo tiempo de representarse él mismo como maestro y como sujeto de saber.

La práctica pedagógica es el elemento sustancial del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión. Por lo tanto, ubica al docente en relación con la tradición, para considerar lo positivo de las prácticas pedagógicas e innovar sobre rutinas que ya no significan.

Resaltar la importancia de la práctica en la formación docente implica reconocer el espacio de la experiencia como punto de partida para la reflexión sobre los modos de ser en la escuela, y el sentido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, alrededor de los cuales giren propuestas pedagógicas de reconceptualización de la docencia.

La práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado, que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar. Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.

El punto de partida para la teoría educativa es la práctica, la propia acción, que se reconstruye y teoriza. Se intenta así construir un soporte para la transformación de la práctica pedagógica. La reflexión implica volver sobre la acción, es decir, la inmersión consciente del docente que reconstruye sus acciones, las reestructura y reelabora, a la manera del investigador de Stenhouse (1984).

La acción educativa implica intención, conocimiento y comprensión, que le dan sentido y significado. Sin embargo, esta premisa no es suficiente para el quehacer docente. Es necesario desarrollar un proceso reflexivo sobre las prácticas, que pueden ser simultáneas o posteriores a la acción.

Estas acciones confirman un gran espacio de la experiencia, que, para nuestro caso, requiere de análisis permanente mediante categorías básicas,

como conocimiento, formas de hacer y componentes intencionales o morales. Estas categorías, que aporta Gimeno Sacristán (1983), son básicas en la reconstrucción de la práctica docente, cuando hace el análisis de esta como una acción orientada con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en la estructura social.

La reflexión consiste en analizar e interpretar la realidad educativa. Esta se orienta, entonces, a la descripción, interpretación y búsqueda de conexiones a partir de eventos significativos, para llegar a un conocimiento más profundo, que revele las estructuras de conciencia de la acción pedagógica. Carr (1993) sugiere que el asunto no es el paso de la teoría a la práctica, como si la teoría fuera una en sí misma y no faltara sino la aplicación. El problema, dice el autor, es el paso de la rutina e inconsciencia a la reflexión.

La inmersión en una práctica reflexionada por parte de los docentes, a partir de la observación, el análisis y la reconstrucción de las acciones desde sus propios juicios, influye en la construcción del saber pedagógico. De esta forma, el docente se asume como sujeto de la producción de saber desde la reflexión crítica sobre la propia práctica, tal como lo sugiere Freire (1996).

Conclusiones

Las rutas biográficas particulares en la educación, y la apropiación biográfica que se realiza en el proceso de subjetivación, conducen al establecimiento de una visión de conjunto respecto al significado social de la educación y a las distintas dimensiones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de la territorialización del acto educativo en el sistema escolar.

La investigación comprensiva de esas rutas particulares, y de las maneras como ellas se constituyen en discursos y categorías para el análisis mismo de la educación, permite caracterizar el aparente contrasentido subjetividad-subjetivación,

y las relaciones entre la práctica cotidiana y la formación discursiva de docentes y estudiantes.

La subjetividad es, en este sentido, una categoría de investigación, en tanto se constituye en espacio para el análisis emancipatorio del docente, que contribuye a la consolidación de los procesos de construcción del conocimiento, especialmente del saber pedagógico y del cambio sustantivo en las prácticas pedagógicas.

La pedagogía sirve así para una formación que despliegue la singularidad subjetiva, pero en ciertas coordenadas de existencia de subjetivaciones que dan marcos normativos e interpretativos de la educación, con la precaución de establecer que la intención, ideológica si se quiere, es de potenciar las capacidades del individuo, más que ordenar, moralizar o moldear al sujeto, y que estos constituyen procedimientos sociales mediante los cuales se construye la subjetividad.

En el caso particular de esta investigación, los docentes tienen un discurso y un conocimiento que utilizan para dar significado a sus observaciones y experiencias; podemos resaltar, en primera instancia, que estos recursos por lo general están orientados a una justificación mediática de las prácticas pedagógicas.

El aula organiza socialmente la educación y constituye el contenedor de las acciones de enseñanza y de aprendizaje, que produce las relaciones docente-estudiante. No solo es un medio físico privilegiado en la modernidad, como escenario formal de la educación; es además una categoría social, poblada de significados para ordenar el tiempo, el discurso y el contenido formal de la educación, y una forma de disciplinamiento, como manera de interacción particular.

El aula organiza, permite una distribución del poder, una estandarización de la enseñanza, de los propósitos y contenidos disciplinares, pero, además, es el lugar de la subjetivación, de la experiencia del sí mismo en la educación, experiencia

que es histórica pero diferencial para cada sujeto. Cuando se considera el aula como el contenedor social de los procesos de subjetivación en la educación, se está frente a una aparente paradoja: un lugar para estandarizar la conducta, el cuerpo y las habilidades necesarias en el aspecto social, según cada momento histórico, pero además es el lugar del despliegue de la subjetividad, pues es un encuentro socialmente habilitado para el aprendizaje individual (Hernández, M., 2006).

Esta aparente paradoja, el disciplinamiento y la individualización, se resuelve en el tipo de lectura que se hace del aula: una que permite demostrar el proceso y el resultado general de la educación, según la forma particular en que ella se ha organizado, y para lo cual se cuenta con las tecnologías de planeación, ejecución y evaluación de la educación (Rojas, M., 2008). La otra forma de leer el contenedor del aula como despliegue de la subjetividad, permite plantear que en la cotidianidad del acto educativo y en la intimidad de las relaciones docente-estudiante está presente el componente subjetivo para cada interacción en la formación, en un proceso de repliegue y despliegue de la subjetividad.

La educación promueve, en forma simultánea, ambas formas de relación social en un espacio concreto, sin que haya necesidad de que sean mutuamente excluyentes, aunque causen diferentes tipos de tensiones, en especial cuando se pone demasiado énfasis en constreñir o en liberar la individualidad de los actores concretos y visibles del acto educativo del aula.

Los docentes deben fomentar unas interacciones de aula que les permitan demostrar el cumplimiento de su función social y su papel administrativo; para ello disponen de múltiples herramientas pedagógicas y tecnologías de control y de supervivencia, que responden al lenguaje aceptable según los conceptos implícitos y explícitos de la educación por la que se responsabilizan, y por la que deben demostrar una capacidad

de control y dirección sobre sus propias prácticas de aula. Es necesario que ellos demuestren suficiencia de conocimientos y de comunicación, para entender cumplida su labor en un circuito

de interacciones; es por eso que el docente debe dedicarse exclusivamente a enseñar lo que sabe y lo que puede transmitir. Ello debería ser suficiente en la educación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, p. 235-285.
- ATEHORTÚA, I. Ciudadanía y cultura política. En: Nieto, J. *Colombia en la coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
- BALL, S. *Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. Educación y pedagogía*, 2003, vol. XV. No. 37. p. 85-105.
- BOTERO, A. Diagnóstico filosófico de los paradigmas epistémicos y su relación con la universidad latinoamericana. En: *Uni/pluri/versidad*, 2005, vol. 5. No. 1, p. 47-58. Grupo Biogénesis, Universidad de Antioquia.
- BOURDIEU, P. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada, 1993.
- DÍAZ, A. *Aproximaciones al concepto de subjetividad política*. Memorias, 30 Congreso Iberoamericano de Psicología, Buenos Aires, 2005.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1996.
- GIMENO, J. *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GIMENO, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- HERNÁNDEZ, C. El pensamiento tácito del docente y su autoconcepto profesional. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2000, vol. 5, 2. Universidad de Cantabria.
- HERNÁNDEZ, M. *La deserción estudiantil: reto investigativo y estratégico asumido en forma integral por la UPN*. Bogotá: UPN, 2006.
- KEMMIS, S. *El currículum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata, 1986.
- MOCKUS, A. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1993.
- PATIÑO, L. *La docencia universitaria. Elementos para su práctica*. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2007.
- QUICENO, H. La escuela: entre la opción de educar hacia el desarrollo humano o la condición humana. En: *Alegría de enseñar*, 2002, 44, p. 18-26. Fundación FES, Cali.

- RIEHL, C. *Puentes al futuro: Las contribuciones de la investigación cualitativa de la sociología de la educación*. Albany, 2001.
- RINCÓN, C. El maestro investigador y la dignidad profesional. En: *Aula urbana*, UPN, septiembre de 2007, p. 4-5.
- ROJAS, M. *Investigar la investigación. La práctica docente en la enseñanza de la metodología de la investigación en la universidad*. Universidad de Ibagué, 2005.
- ROJAS, M. La investigación formativa: sustento y tensión de la docencia en la universidad. En: *Notas Universitarias*, CEDIP, Ibagué: Universidad de Ibagué, 2006.
- ROJAS, M. Sobre la disciplina y las aparentes fracturas en el disciplinamiento escolar. En: *Hologramática*. 2008, No. 8, vol. 5, p. 34-48. Buenos Aires: UNLZ.
- SAGUIER, E. *Deslocalización y relocalización para la Universidad de Buenos Aires*, 2007. [Descargado julio de 2008: www.er~sarguier.org]
- SALDARRIAGA, O., & SÁENZ, J. Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: ZULUAGA, Olga, et al. *Foucault, la pedagogía y la educación*, Bogotá: UPN, 2005, p. 105-128.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1984.
- VASCO, C. *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Bogotá: Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, 2006.
- ZEMELMAN, H. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Ed. Anthropos-Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. A. C., IPECAL-Centro de Investigaciones Humanistas de la Universidad Autónoma de Chiapas. 2005.
- ZULETA, E. *Educación y democracia*. Bogotá: Editorial Hombre Nuevo, 2004.