

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Constitución de sujeto-profesor universitario a través de las prácticas de enseñanza¹

Constitution of subject-professor through teaching practice

Constitution de sujet-professeur universitaire à travers des pratiques d'enseignement

Olga Cristina Romero Chaves

Licenciada en Educación Especial, Universidad de Manizales
Magíster en Administración Educativa, Universidad del Valle
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Universidad de Caldas-RUDECOLOMBIA
Docente investigadora de la Institución Universitaria CESMAG
Grupo Modelos Pedagógicos
Correo: cristina.r.ch@hotmail.com

Tipo de artículo: Resultado de investigación (tipo revisión)
Recepción: 2010-03-31
Revisión: 2010-05-24
Aprobación: 2010-05-30

Contenido

1. Introducción
2. Método
3. ¿Cómo se constituye el sujeto?
4. ¿Qué caracteriza al profesor universitario?
5. ¿Qué se entiende por prácticas de Enseñanza en la universidad?
6. Para finalizar
7. Lista de referencias

¹ El presente artículo es un resultado de la investigación de la tesis doctoral: *La constitución de sujeto-profesor en la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María GORETTI - CESMAG: una arqueología y genealogía de las prácticas de enseñanza, Pasto, COLOMBIA, 1982-2005.*

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Resumen

En el artículo se presenta una revisión teórica sobre las prácticas de enseñanza que producen y transforman maneras de registrar y disponer formas de ser profesor universitario. Para abordar el tema se recurre al pensamiento del filósofo francés Michel Foucault como una *caja de herramientas*, que permite abrir campo a la problemática del sujeto desde sus prácticas. La metodología utilizada es de tipo documental, se acudió a mecanismos de exploración, clasificación, sistematización y análisis de documentos encontrados en fuentes primarias y secundarias derivadas de publicaciones originales y científicas o académicas relacionadas con el tema. Se concluye que las prácticas de enseñanza, generalmente, se han ubicado en función al acto de transmisión y apropiación de un saber regulado por procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula; sin embargo, esta acción trasciende a un espacio institucional y contextual, que constituye un tipo de sujeto-profesor universitario.

Palabras clave

Constitución de sujeto, Poder, Prácticas de enseñanza, Profesor universitario, Saber.

Abstract

This article presents a theoretical review on teaching practices that produce and transform the ways to register and set out types of University Professor. To deal with this topic, we refer to the thought of the French philosopher Michel Foucault as a toolbox which allows opening a space to the problematic issue of the subject from their practices. The methodology is documentary, supported on mechanisms of scanning, indexing and systematization of documents found in primary and secondary sources derived from original and scientific or academic publications related to this topic. We conclude that the teaching practices have been usually located according to the act of transmission and appropriation of knowledge covered by teaching process carried out in the classroom; however, this action transcends to an institutional and context space which constitutes a type of subject-professor.

Keywords

Constitution of subject, Teaching practices, Power, University professor, Knowledge.

Résumé

Dans cet article on présente une révision théorique sur les pratiques d'enseignement qui produisent et transforment les formes de enregistrer et disposer façons de professeur universitaire. Pour aborder le thème nous avons recouru à la pensée du philosophe français Michel Foucault comme une boîte à outils, qui permet ouvrir espace à la problématique du sujet selon ses pratiques. La méthodologie utilisée es de type documentaire, on a

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

accompli mécanismes d'exploration, classement, systématisation et d'analyse du documents trouvés dans sources primaires et secondaires dérivés de publications originales et scientifiques ou académiques liées au thème. Nous concluons que las pratiques d'enseignement, en général, ont été situes en fonction al acte de transmission et appropriation d'une connaissance contrôle par processus d'enseignement qui sont réalisés à la salle de clase ; néanmoins, cet action dépasse un espace institutionnel et contextuel, qui constitue un type de sujet-professeur universitaire.

Mots-clés

Constitution de sujet, Pratiques d'enseignement, Pouvoir, Professeur universitaire, Savoir

1. Introducción

La universidad ha delegado la transmisión de saberes a profesionales como ingenieros, arquitectos, abogados, médicos, contadores y otros, bajo discursos que prescriben, regulan, producen y reproducen prácticas de enseñanza, en la medida en que se los considera como difusores y legitimadores de un saber específico del conocimiento; es decir, la disciplina se objetiva por la vía de la enseñanza.

Sedimentar las prácticas de enseñanza universitaria del profesor llevaría a preguntarse por las relaciones de poder que se ejercen, transitan y circulan en los profesores, por la memoria que se incrusta en su topografía, se incardina en los individuos, conduce a la construcción de determinados saberes constituidos en dichas prácticas por el uso de mecanismos continuos, reguladores y correctivos que moldean subjetividades y cumplen un rol en la generación de determinado sujeto, que se encarna en su cuerpo y en las instituciones (entendiéndose el sujeto no como un simple cuerpo, un hombre o un individuo). En suma, hablamos de una forma denominada profesor, la que representa, no sólo como social, política o históricamente se ha construido este concepto, sino cómo se normaliza el ser profesor, cómo se instituye frente al saber y poder o se inserta ocupando posiciones como sujeto. Lo anterior llevaría a preguntarse por: ¿cómo se constituye el sujeto?, ¿qué caracteriza al profesor universitario? y ¿qué se entiende por prácticas de enseñanza universitaria?

En este texto se plantean como objetivos: analizar discursos que atraviesan las prácticas de enseñanza del sujeto profesor; identificar en las prácticas de enseñanza dispositivos de saber y poder que regulan la actividad del sujeto-profesor; describir las formas de enunciación que constituyen y legitiman

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

posiciones como sujeto-profesor e identificar variaciones en las prácticas de enseñanza que surgen de procesos de subjetivación del sujeto-profesor.

Desentrañar la constitución de sujeto-profesor universitario abre posibilidades para comprender acontecimientos que se encuentran dispersos y fragmentados en la emergencia y producción de discursos y prácticas; matizadas por trayectos históricos que develan maneras de pensar y actuar del profesor y lo configuran como sujeto en la experiencia cotidiana de enseñanza, en tanto su positividad no se reduce a un cúmulo de teorías que se desprenden de un saber disciplinar o una ciencia que se universaliza, sino en una formación discursiva que opera y se difumina con elementos heterogéneos, que se pretende visibilizar como un objeto del saber que no se ha documentado, para tal efecto, es necesario en primera instancia realizar un acercamiento de lo dicho, a través de un estado del arte.

En este sentido, la revisión del tema merece ser estudiada a partir de un proceso investigativo, en tanto se sitúa y contextualiza desde diversos estudios y dinámicas propias que caracterizan las prácticas de enseñanza universitaria. Develar los discursos y, por ende, las prácticas que rompen con lo estable y las certezas, se constituye en una necesidad de fuerza potenciadora que se traduce en hacer visible y enunciable *el estar siendo* del sujeto-profesor, lo que lleva a reconocer la diversidad de acciones en y desde la cuales los sujetos se conforman a partir de la historia en sus prácticas.

El profesor universitario y sus prácticas de enseñanza: un estado del arte

Conviene aclarar que los estudios que rastrean al profesor universitario y sus prácticas de enseñanza desde una perspectiva histórica son limitados; por ello, se considera necesario abordar dos contextos de exploración: la universidad y la escuela, de ésta última por cuanto existen investigaciones que indagan acerca de la constitución de sujeto-profesor desde una analítica histórica, arqueológica y/o genealógica².

a) Contexto universitario

La investigación de Gewer y Montero (1996) acerca de *los profesores universitarios, los contextos organizativos y su desarrollo profesional* en la

² La arqueología se preocupa por describir los discursos como prácticas que siguen determinadas reglas en una sociedad y sus condiciones de posibilidad, se remite a su experiencia, particularidad y especificidad; así el análisis arqueológico se despliega a partir de multiplicidad de registros que brotan del archivo. Como complemento, la genealogía explica las relaciones de fuerzas en el ejercicio del poder que se dispone en un escenario de confrontación, contingencia, discontinuidad y singularidad; para el análisis, se hace uso del dispositivo o agenciamiento estratégico donde se configuran múltiples y diversas relaciones, a manera de red, con elementos heterogéneos relacionados entre sí.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Universidad Santiago de Compostela (España), concluye que existe un juego hegemónico de poderes duales entre producción y reproducción, superpuestas a las funciones delegadas al profesor universitario que van de la docencia a la investigación, y, en ocasiones, hasta la gestión. Se determina la necesidad de objetar los presupuestos universalistas que caracterizan al profesor.

La tesis doctoral de Suárez (2006) *El saber pedagógico de los profesores en la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza (Venezuela)*, entre algunas de las conclusiones, destaca que se halla divergencia entre el pensamiento y la acción acerca de la enseñanza. Prevalece un "potencial diferenciador en el saber y hacer de la enseñanza universitaria en función del sistema de creencias, conocimientos, concepciones e inclusive dogmas propios de la naturaleza particular de cada sujeto y de los elementos del contexto institucional" (p. 639).

Jaramillo y Gaitán (2008) identifican y describen las prácticas de enseñanza universitaria en el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Javeriana (Colombia), a partir de una mirada reflexiva de los profesores universitarios, como un campo escasamente explorado por la educación superior; dichas prácticas se circunscriben a prácticas sociales determinadas por "los contextos, las personas y la historia" (p.12). Se concluye que "las construcciones metodológicas de los docentes son acciones singulares, creativas y contextuales en la cuales, se renuncia a homogenizar, idealizar o estandarizar las acciones metódicas en el aula" (p. 11).

Wöhning (2007) en la investigación *Práctica, formación y subjetividad pedagógica: una reflexión filosófica*, problematiza el significado del ser pedagogo a través de las prácticas docentes, los sujetos que intervienen, el micro espacio como el aula escolar que se encuentra inserto en la institución educativa, el sistema educativo y social. La derivación investigativa principal resalta que la caracterización de la enseñanza, en tanto práctica social e histórica, puede estar sujeta a dispositivos educativos o a técnicas del sí mismo, develando la subjetividad y su modificación como sujeto pedagogo.

b) Contexto de la escuela

Jones (1993/1990) desarrolla una genealogía del profesor urbano entre el siglo XVIII y el siglo XIX en Inglaterra, el autor realiza un análisis alrededor de la posición que va ocupando el maestro en la formación moral, ética y pedagógica, no solamente con la población desfavorecida, sino en su constitución histórica como sujeto.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

La arqueología de la escuela de Álvarez y Varela (1991) utiliza un método genealógico y arqueológico que devela las condiciones históricas de la existencia de la escuela. El análisis de ésta investigación se centra en algunos aspectos que son claves, como la formación de un cuerpo de especialistas, la fabricación de sujetos dóciles y útiles, y la escuela como empresa en la medida que desentraña la constitución del maestro y la emergencia de la institucionalidad en un entorno social que da cuenta de un proceso institucional de enseñanza.

El análisis genealógico sobre *La enseñanza, las disciplinas y disciplinamiento en América Latina*, que desarrolló Caruso (2005), identifica la experiencia escolar como espacio donde el sujeto toma diversas posiciones, de las cuales emergen fuerzas que coexisten y provocan prácticas caracterizadas por una cierta influencia de mecanización, constreñimiento a patrones de dirección, producción de rupturas y legitimaciones, en la que el sujeto está inserto en la cotidianidad.

Para Zuluaga (1999), en el texto *Pedagogía e historia. Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, acogió como objeto de investigación la práctica pedagógica y objeto de descripción las prácticas de enseñanza, del cual surgen dos tipos de sujetos de enseñanza: uno relacionado con el método y otro con el saber específico que se transmite, a los cuales se les asignan unas funciones determinadas por la institucionalidad.

De otro lado, Martínez (2005) hace un análisis genealógico en la emergencia de la escuela pública en Colombia, identificando que las prácticas de enseñanza aparecen configuradas por "prácticas eclesiásticas y familiares" (p. 135); luego, fueron sustituidas por "prácticas de policía y de control de la población" (p. 146). Posteriormente se desplaza a otro espacio que genera la invención de la escuela, lugar destinado para la enseñanza.

2. Método

El método utilizado corresponde una investigación descriptiva, a partir de la revisión documental detallada y sistemática se recopiló, seleccionó y analizó la información de textos "que para este modelo hemos denominado unidad de análisis. Por unidad de análisis entendemos un texto individual" (Botero, 2000, p.62) como: libros originales, artículos científicos y tesis doctorales organizados por categorías de carácter histórico, filosófico, pedagógico y metodológico. De ésta última el interés se centro en estudios arqueológicos y genealógicos. Igualmente, se establecieron criterios de selección, teniendo en

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

cuenta descriptores relacionados con la constitución de sujeto, profesor universitario, prácticas de enseñanza, sujeto de saber y poder.

Se accedió a bases de datos en versión electrónica de tesis doctorales leídas en: Catalunya y otras comunidades autónomas TDX, la Biblioteca de Tesis Doctorales de Economía y otras Ciencias Sociales, del grupo EUMED de la Universidad de Málaga y la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, a través del archivo institucional E-Prints Complutense; la búsqueda se organizó por título, palabras claves y resumen, se procedió a la clasificación por relevancia, coherencia, tipo de estudio y resultados, finalmente se analizó y relacionó la investigación con otros estudios.

Para los artículos, se acudió a revistas científicas encontradas en portales de Internet como: Redalyc-Red de Revistas para América Latina y el Caribe, España y Portugal, SciELO-Biblioteca Científica Electrónica en Línea y la Dialnet- Biblioteca de la Universidad de La Rioja, que garantizan información rigurosa y científica. La exploración documental se centró en la revisión de título, resumen, método, resultados y discusión. Se cumplió el proceso de revisión en función del propósito del artículo; en general, en la búsqueda bibliográfica se aplicaron "criterios de selección, recuperación de la información (...), evaluación de la calidad de artículos seleccionados, análisis de variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos" (Girao, Olmedo & Ferrer, 2007. p. 19), organización y análisis de la información.

3. ¿Cómo se constituye el sujeto?

Para referirse a la categoría sujeto es necesario aclarar que Foucault recurre a muchos de los planteamientos de Nietzsche, los que soportan una concepción de historicidad del sujeto en oposición al sujeto trascendental, a un sujeto cartesiano, como lo concibe la Ilustración y, primordialmente, el sujeto moderno en Kant, circunscrito a la razón, desarticulado del cuerpo y la realidad sensible, escindido del mundo natural. Para Serrano (1989), la propuesta foucaultiana tuvo que desafiar dos posiciones (p. 200) "en donde se enfrenta a un «nosotros», kantiano universal e histórico, con un «yo» cartesiano, único y no histórico".

Cabe anotar que existen diferentes teorías filosóficas de sujeto, una de ellas tiene que ver con la idea de "pensar en el sujeto como fundamento y el pensar fundamentador busca el modo de asentar en ese sujeto el ser, el saber y el hacer" (Pardo, 2002, p. 17), orientando su análisis hacia un sujeto descentrado.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

El sujeto se ha transformado en la historia a partir de una serie de prácticas sociales, por tanto, es importante "intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente (...), sino de un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia que funde y refunde en cada instante" (Foucault, 1994/1999, pp. 171-172), el autor muestra que el sujeto no es una sustancia, sino una forma, existen diferentes formas de sujeto, polimorfos y no uniformes en sí mismas; por lo tanto, hay ciertos tipos de sujetos en una determinada sociedad, centrando su interés en la "constitución histórica de esas diferentes formas de sujeto, en relación con los juegos de verdad" (Foucault 1994/2001b, p. 404).

Vázquez (1997, p. 149) expresa que la noción de sujeto en Foucault está incorporada en toda su obra, no se la puede entender como el sujeto universal, sino por el contrario "se trata en cambio de una forma históricamente configurada –y por tanto sometida a mudanza– a partir de ciertas prácticas sociales y culturales (...) habría que referirse a la multiplicidad de moldes de sujeto". Además, Dreiyfus & Rabinow (1982/2001, p. 234) mencionan que Foucault entiende al sujeto desde dos acepciones: "por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia, y por el otro, ligado a su propia identidad por su conciencia y autoconocimiento". La sujeción implica estar sujeto a una instancia al poder externo que se delimita en las condiciones económicas, políticas e históricas en las cuales está inserto y, en otra instancia, el interno que se ubica en el sí mismo.

Amuchástegui (2008, p. 29) expone que "Foucault introduce la idea de un sujeto que no es autónomo, sino resultado de esos modos o prácticas de subjetivación, que cambian históricamente"; es así, como se reconoce la posibilidad de transformación y de creación sin recurrir a la imagen de un individuo universal, sino precisamente, abierto, múltiple e inacabado.

Castro, (2004, p. 90) esclarece qué entendió Foucault por sujeto: no solamente puede considerarse a la categoría de sujeto como un "resultado" de cierta conformación de los discursos y como un producto del "sueño antropológico" que cae en la ilusión del "hombre en sí", sino que también los individuos concretos pueden ser entendidos como "resultado", en tanto son el efecto de *prácticas de poder-saber* que los configuran, los fijan, los someten y los limitan.

La preocupación de Foucault se concentra en las prácticas mediante las cuales el ser humano se constituye en sujeto dentro de sociedad, es decir, el sujeto se va construyendo en la acción misma. La constitución histórica del sujeto permite develar lo que somos, introducirse en profundidad a ciertos

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

dispositivos de poder, saber y subjetividad que se han generado desde la familia hasta la universidad, y que actúan sobre uno mismo y, posteriormente, se actúa sobre otros.

Por ello, es necesario tener en cuenta al sujeto como ser histórico, social y temporal que se muestra en sí mismo, pero en un ámbito específico, cotidiano y natural, que necesita darse a sí mismo una comprensión del mundo, en cuanto este es ontológicamente un carácter de su existir. La ontología histórica pretende dar cuenta de cómo las distintas prácticas constituyen al sujeto, construyen objetos y producen conceptos a través de análisis de los juegos de verdad que se posibilitan en la experiencia particular, local y no universal. Foucault, (1982/2001a, p. 270) propuso hacer una interpretación de la ontología histórica así:

Primero una ontología histórica de *nosotros* mismos en relación con la verdad a través de la cual nos constituimos como sujetos de conocimiento; segundo, una ontología histórica de nosotros mismos en relación del poder a través del cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; tercero una ontología histórica en relación con la ética a través de lo cual nos constituimos como agentes morales. De esta manera, se encuentra que para su analítica se manejan tres dominios relacionados: el sujeto de conocimiento del saber, el sujeto del poder y el de la ética que a continuación se tratarán.

El sujeto de saber: Foucault no afronta el sujeto a partir de una racionalidad, tampoco desde una preponderancia facultativa cognitiva o psicológica del sujeto de saber, sino de una urdimbre que forma parte de la constitución del discurso³ sobre el cual los enunciados y lo visible se encarna en los sujetos.

Desde la perspectiva marxista, un sujeto de conocimiento está dado previamente; sin embargo, Foucault (1994/1999) concibe al sujeto en un escenario histórico desplegado por prácticas sociales que producen dominios de saber y diferentes modos en los que se constituye el sujeto de conocimiento al transitar por ciertas reglas de juegos de verdad, que hace relación a diferentes problematizaciones para que algo surja como objeto de reflexión.

³ "Los discursos expresan un tejido de prácticas sociales de sujetos históricos. Ya no se trata del sujeto 'parlante' o 'sistémico' cuya competencia comunicativa se reduce a construir proposiciones verdaderas o falsas, oraciones o actos de habla. Como no hay signos que expresen el pensamiento abstracto y transparente de un sujeto *trascendental*". Por Núñez, M. y Tani, R., 2005, *Apuntes para una arqueología de la producción social de las interpretaciones*. p. 4.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

La constitución de sujeto-profesor universitario podrá mirarse en función de su práctica de enseñanza entretendida con una serie de hilos discursivos que hacen revisar su ontología histórica como sujeto de saber. Recurrir al saber⁴ implica despojarse de las construcciones previas para atravesar el discurso como acontecimiento que determina sus condiciones históricas de existencia, sin un sujeto fundante, sino por el contrario, hace parte de las prácticas discursivas que cobran materialidad para ocupar diversas funciones y posiciones de sujeto. El campo de producción del discurso se sujeta a la aparición de unas reglas metodológicas, que tienen que ver con la formación de: objetos, modalidades enunciativas, conceptos y estrategias (Foucault, 1969/1991).

El sujeto de poder: el poder no está incrustado en el Estado ocupando un lugar específico o notable: "es de esta concepción jurídica del poder (...) a través de la ley y del soberano, a partir de la regla y la prohibición, de la que es necesario ahora liberarse" (Foucault, 1986/1999c, p. 3), más bien es el resultado de una serie de disposiciones y técnicas, de funcionamiento en conjunto (Deleuze, 1986/2003; Morey 1983). Es algo que se ejerce y se produce, como estrategia que se difumina en una red de micropoderes y que opera en la cotidianidad de una sociedad. Vale la pena aclarar que "El individuo es un efecto del poder (...) circula a través del individuo constituido" (Foucault, 1977/1994, p. 44). Su *modus operandi* se lleva a cabo en la práctica que se extiende en el tejido social, y su ejercicio implica una actuación sobre la acción que se instala y elabora acciones sobre las acciones, que guía, conduce, transporta, transforma, cautiva, reprime, gobierna las conductas del individuo.

El acercamiento que hace Foucault a la escuela revela un ejercicio del poder polimorfo que socava y deja a disposición las formas más refinadas, neurales, de fuerzas que se contraen y tensionan alrededor de mecanismos dispuestos en el espacio escolar. En este mismo sentido, bajo la huella foucaultiana, Varela & Álvarez (1991), Vázquez (1999), Sauquillo (1989) y Amuchástegui (2008) destacan cómo la historia de los micropoderes se ha ocupado del estudio del espacio y de los saberes que emergen en la sociedad moderna. Foucault (1975/2003, p. 172) señala que la tecnología de la disciplina despliega individualidades y elabora técnicas cada vez más sutiles, esta tecnología se encarga de organizar las estrategias, técnicas y tácticas que se distribuyen por todo el espacio escolar, invadiendo la cotidianidad de la institución educativa.

⁴ "Entendiendo por saber esa película implícita en las culturas que articula hasta los dominios más ínfimos de su modo de vida-noción que está notablemente emparentada con la de «pensamiento empírico» de los etnólogos". Morey, M. 1983, *Lectura de Foucault*, p. 19.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

El sujeto ético: la constitución de la ética en el sujeto se orienta hacia una forma más particular de las prácticas del sí, pues no son los cánones morales los que constituyen al sujeto, sino la propia práctica en donde este se produce en una relación autónoma consigo mismo. "La práctica del sí es (...) un combate permanente. No se trata simplemente de formar para el futuro, un hombre de valía. Hay que dotar al individuo de las armas y del valor a lo largo de toda su vida" (Foucault, 1994/2001b, p, 279).

Es así como se hace necesario introducirse en las tecnologías del yo, cuyo propósito es que el sujeto sea artífice de su propia transformación; es aquí donde cobra sentido el plegamiento y replegamiento de las fuerzas que se ejercen sobre sí mismo. Entendiendo estas fuerzas como la figura que permite pensar en la subjetivación como un proceso que deviene de afuera y que exige la relación consigo mismo y con otros. La subjetivación se construye así a través de procesos de individuación, en los que se entrelazan los sujetos, las relaciones de fuerza y los saberes.

Las tecnologías del yo permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría e inmortalidad (Foucault, 1981/1990, p. 38).

Estas implicaciones, en el plano de la docencia universitaria, se entienden como las posibilidades que puede tener el sujeto para que incorpore nuevas formas de interpretarse, para inventar nuevas formas de experimentar el cuidado de sí, no en un plano abstracto, sino material y concreto, como es el contexto universitario.

4. ¿Qué caracteriza al profesor universitario?

La caracterización del profesor universitario se ha movido entre el modelo que se pretende o se idealiza, se representa y prolifera en distintas teorías, pero también, aquel que hace parte de diversos estudios que detallan sus prácticas, su formación, las competencias por desarrollar, la experiencia en la docencia, entre otros, cuya función a transitado entre el enseñar, transmitir, generar conocimientos, ser un investigador, administrador de tiempos, líder en diferentes escenarios e innovador.

Se puede decir, que desde distintas perspectivas se ha analizado al profesor universitario; por lo tanto, vale la pena hacer un breve recorrido que despeje aspectos tanto de su caracterización como de sus prácticas de enseñanza que

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

permite registrar formas de profesor universitario; entendiendo por caracterización los distintos rasgos, formas de actuación, criterios de saber, funciones, entre otras.

Desde las competencias que lo caracterizan, se rastrean presupuestos y relaciones al interior del espacio universitario, en tanto se hace alusión a competencias científico-metodológicas y didáctico-pedagógicas que influyen en el comportamiento del profesor, orientándolo a la adquisición de objetivos esperados como la motivación y satisfacción de los estudiantes, el aprendizaje cognitivamente integrado y socialmente útil (Tejedor, 2001), de formación en el campo disciplinar y psicopedagógico como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata igualmente, de competencias a nivel personal (autoevaluación constante de las acciones), el desarrollo de destrezas relacionadas con la planificación y organización de su trabajo, la comunicación, habilidades para asumir las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo y resolución de conflictos que redunden en el manejo eficaz de su práctica cotidiana (Cano, 2005); Shulman (1987/2005) señala que es necesario el conocimiento del contenido y habilidades en la didáctica para orientar la enseñanza del profesor; Romero (2005) indica que las competencias que ha dominado el profesor están impregnadas por una visión instrumentalista que favorece la transmisión y reproducción de los conocimientos y, a la vez, optimiza el adiestramiento de técnicas didácticas.

Igualmente, la propuesta de Zabalza (2007) expone que las competencias docentes del profesorado universitario se relacionan con la "capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles, alfabetización tecnológica, manejo didáctico de las TIC, diseñar la metodología y organizar las actividades" (pp. 72-98); así mismo, indica que las competencias están en el discurso que se genera sobre la educación superior.

Además, desde las políticas de educación superior (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1997, 1998) y de las instituciones universitarias se ha otorgado al profesor universitario otra función que implica el desarrollo de competencias investigativas y su relación con la enseñanza, estableciendo de la misma manera la articulación entre docencia e investigación. Al respecto, autores como Braxton, (1996), Clark (1997), Feldman (1999), Sancho & Hernández (1999), Terenzini (1987), Vidal & Quintanilla (1999), citados por Sancho (2000), muestran que existe una relación separada entre la actividad investigativa y la docencia, así mismo se refleja un grado de incompatibilidad en tanto hay mayor tiempo de dedicación a la enseñanza.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Ahora bien, la experiencia resulta un referente que está ligado a las competencias, Marcelo (1991, p. 22) afirma que "existe una creencia socialmente compartida que la experiencia, la práctica de la enseñanza, en definitiva el contacto con la realidad es lo que verdaderamente contribuye a aprender a enseñar"; vale la pena aclarar que, según Dewey (2004, p. 71) "no todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas", dependen de su influencia entre experiencias anteriores y su modificación a las futuras. De otro lado, para Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) citados por Feixas (2003), las competencias de los profesores universitarios se van desarrollando y progresan a partir de estadios durante la carrera profesional; además, dichos estadios son caracterizados por ser continuos y cambiantes, acumulativos en la experiencia, van adquiriendo habilidades que lo transforman, así el estilo del profesor se mueve entre la coherencia de sus concepciones y su práctica en clase (Feixas, 2002).

Igualmente, el profesor universitario se asume como un profesional experto en un determinado campo del conocimiento, para el desempeño de su funciones se requiere de la adquisición de otros conocimientos acerca de la pedagogía y la enseñanza; estrategias lideradas por la universidad a partir de la denominada capacitación o formación continua, en la que provee al profesor de ciertas técnicas instrumentales para abordar la enseñanza. Al respecto, Popkewitz (1990) menciona "la creencia en una pedagogía cientifista [que] legitimó un estilo de discurso al que podemos denominar *razón instrumental*" (p. 15), en tanto, la universidad se ha aprovisionado de un pensamiento racional y de eficacia institucional, que se revierte en la llamada calidad educativa, en los modelos de enseñanza y en una serie de técnicas que pretenden ejercer el control del conocimiento en una estructura del mito de la institución educativa, "el mito lo constituyen los temas de las relaciones establecidas de la escuela, de la capacitación necesaria para la enseñanza, de la verdad como certeza y como taxonómica y una creencia en el desarrollo evolutivo de la mente y el cuerpo"(pp. 17-18).

En el estudio que realizó Uricoechea (1999), acerca de la *Profesionalización de los docentes universitarios en Colombia*, caracteriza al profesor universitario como un profesional que se dedica al desarrollo de unas tareas determinadas en la institución universitaria, haciendo énfasis en que el reconocimiento de la profesión académica no fue un cambio tan visible pero si fundamental para la investigación científica entre 1970 y 1990, del cual surgieron cuatro tipos de profesores: "1. El profesor académico, 2. El profesor disciplinario, 3. El profesor profesionalizante y 4. El profesor de medio tiempo" (p. 35). Así, cada

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

tipología amerita un saber que se relaciona con la disciplina, un nivel de estudios y un tiempo de permanencia en la institución.

5. ¿Qué se entiende por prácticas de enseñanza en la universidad?

La noción de *práctica* se encuentra dispersa en la obra de Foucault, en sus diversos estudios permean las relaciones sociales que establecen los individuos, por cuanto están formadas por prácticas próximas que se encuentran en constante enfrentamiento; en la experiencia de las prácticas se produce el pensamiento, no hay que explorarlo en construcciones teóricas, ideológicas, científicas o gramaticales, sino en los diversos discursos que articulan la manera en que pensamos, decimos o hacemos y que nos ha hecho constituirnos en lo que somos hoy.

Al respecto Veyne (1971/1984, pp. 210-213) plantea que Foucault no ha descubierto una nueva instancia llamada "práctica", que fuera desconocida hasta entonces: se esfuerza por ver la práctica de las gentes cómo es realmente; el método consiste por lo tanto en comprender que las cosas no son más que objetivaciones de prácticas determinadas, cuyas determinaciones hay que poner de manifiesto ya que la conciencia no las concibe.

Las prácticas despliegan materialidades, reglas y condiciones que permiten desvelar la constitución del sujeto; se trata de describir, explicar y comprender la formación de ciertas prácticas, su racionalidad, su regularidad y sus transformaciones, las cuales producen saber, poder y subjetivación; en las prácticas, el sujeto y el objeto se transforman en función y en relación con el otro.

De Certeau (1986/2000) concibe la práctica como las maneras de hacer, pensar, hablar, de habitar, de escribir y otras, es decir, cómo operan las acciones en la vida cotidiana de los individuos. Para Zuluaga (1999, p.84) las prácticas son concomitantes con los discursos, están circunscritas en el mismo espacio: "se encuentran vinculadas a un discurso, se localizan reconociendo otras prácticas en sus correspondientes registros discursivos, prácticas que están en relación con la práctica objeto de análisis histórico, pero que son de naturaleza diferente".

En Bordieau (1972) se pueden desentrañar las prácticas a partir del concepto que le imprime al *habitus*, entendido como lo que se ha adquirido y se encarna en el cuerpo a partir de una historia -a manera de disposiciones duraderas-, y unas condiciones sociales que se reproducen a través de representaciones y

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

prácticas en formas de obrar, pensar y sentir, así el *habitus* produce prácticas que están diseminadas y condicionadas por la posición que ocupa, en este caso el profesor universitario, donde se llevan a cabo relaciones de saber y poder.

Restrepo y Campo (2002) hacen un recorrido del concepto de práctica puntualizando su polisemia, que va desde una condición específica de acción, de ejecución, de maneras de operar, se lleva a cabo mediante la ejercitación y la costumbre compuesta por una serie de hábitos supeditados a ciertas reglas que la "determinan y a su vez la posibilitan"(p. 15), de este modo, "el hábito es el producto de la práctica que configura la acción y nos remite al concepto de HABITUS" (p. 21). En consecuencia con lo anterior, Perrenoud (2003) puntualiza que es necesario realizar un análisis de las prácticas que se inscriben en la acción, en los *habitus* relacionados con la institución, las relaciones de poder, las redes de comunicación, la organización del trabajo, con el objeto de transformarlas a partir de unas prácticas reflexivas, es decir, sobre su propia práctica de enseñanza; conlleva a una reflexión sobre la misma acción, como lo propusieron Schön (1992/1987) y Zeichner (1993).

La enseñanza como práctica (Sacristán, 1994) requiere de la toma de decisiones en entornos reales que no se ligan necesariamente a racionalidades teóricas y, en muchas ocasiones, están delimitadas por la historia y unas condiciones producidas previamente.

La enseñanza corresponde a una actividad plenamente intencional (Edelstein, 2002), donde el sujeto que enseña adquiere nuevas configuraciones en cuanto al modo de relación que se establece con los estudiantes, el conocimiento, no sólo disciplinar, sino didáctico para enseñar, el contexto educativo en el que está inserto, las políticas y normas a las que está sujeto. El discurso sobre la enseñanza (Zuluaga 1999, p. 75) se ha ido construyendo desde una práctica diseminada, sometida a mudanzas hasta transformarse "en un discurso metódico que debía contar con un maestro, procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela) [universidad], unos contenidos uniformes y una caracterización de la forma de aprender".

Altet (citado por Cid, et al., 2009. p. 4) entiende las prácticas de enseñanza como un "conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (por numerosas dimensiones enlazadas)"; se enuncia que las prácticas están "ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano" (Bru & Talbot, citado por Cid, et al, 2009. p. 4), mecanismos a través de los cuales los individuos se forman en sujetos en tanto las prácticas de la vida cotidiana desentrañan el funcionamiento de estrategias y tácticas de saber y poder.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

En cuanto al pensamiento del profesor y su influencia en las prácticas de enseñanza, se alude que "las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas en cómo piensan acerca de la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases" (Abelson, 1979; Ball, 1988; Bussis, Chittenden & Amarel, 1976; Carpenter, Fennema, Peterson & Carey, en prensa; Feiman-Nemser & Buchman, 1985; Grossman, en prensa; Nesper, 1985, 1987; Thompson, 1984, citado por Grossman, Wilson & Shulman, 1989/2005, p. 18) y (Clark & Peterson, citado por Cid, et al, 2009).

Las prácticas de enseñanza, para Surani (2003), se consideran como prácticas sociales de una historia contextualizada en un ámbito educativo, interactúan sujetos y comparten modos de vida (rutinas, tradiciones, gestos y más), formas de pensar, de actuar y de hacer propias dichas prácticas que se ubican en el espacio del aula escolar en torno al conocimiento y a la relación del profesor con los estudiantes; igualmente, se establecen conexiones con las prácticas docentes dispuestas bajo condiciones sociohistóricas e institucionales (normas, formas de organización, políticas de funcionamiento, entre otras).

Edelstein & Coria (citado por Edelstein, 2002, p. 470) precisan la necesidad de "comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola y ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos, acaso más sutiles, de la trama constitutiva de su especificidad", por cuanto la enseñanza no se encuentra ligada únicamente al aula universitaria.

Las autoras hacen pensar en la existencia de un limbo conceptual entre prácticas docentes y prácticas de enseñanza que, aparentemente, se encuentran topológicamente limitadas por su radio de acción, donde están implícitas estrategias de control y regulación (prescripciones curriculares, administrativas, diversidad de espacio-temporales, creencias culturales y otras) que provienen desde un referente macro-social (Hargreaves, Bonafe & Achili, citado por Edelstein, 2002) donde despliegan juegos de poder (Institución - Estado) y se reflejan en un ámbito específico de micropoderes en la relación que el profesor establece con los estudiantes.

Pérez (1994) desarrolla una analítica de las prácticas de la enseñanza para la comprensión, develando distintas configuraciones, entre las que se destacan: *el modelo proceso producto*, con el aporte del conocimiento científico se regula *la actividad técnica* del profesor, bajo la relación de variables entre comportamiento del profesor y el rendimiento del estudiante; se pretende mejorar de forma eficaz su práctica: "cuanto mayor sea la parcela de

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

intervención que pueda regularse y determinarse de antemano por expertos externos, más garantías existen de evitar la subjetividad en la actuación del docente o de otros agentes que la distorsionen" (p. 97). Así, las prácticas estarían supeditadas a acciones instrumentales homogéneas, por ejemplo, de elección de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, los recursos, entre otras.

En la dimensión *heurística* de la práctica escolar, el profesor diagnostica las situación en el aula, actúa y participa en un "espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimientos y de experimentación de la acción" (Pérez, 1994, p. 100), su tarea se amplía a interpretar en el aula sentimientos y actuaciones de los estudiantes, sin descartar su intervención subjetiva; la dimensión ética y la calidad de la enseñanza se encuentran apartadas de toda figura instrumental y técnica con fines demarcados anticipadamente.

La calidad de la enseñanza no puede entenderse como una práctica que busca efectos observables a corto plazo ni tampoco una relación dual entre medios y fines, por el contrario, contempla a la enseñanza como una "práctica social, contingente a circunstancias históricas y espaciales determinadas" (p. 104). Por último, la cultura en un contexto local, democrático, en la cotidianidad del aula y de la institución educativa permite reconfigurar prácticas hacia el intercambio y transformación del conocimiento y de su experiencia, en tanto la labor del profesor no pretende desarrollar la motivación hacia el aprendizaje, sino la necesidad de generar tareas de aprendizaje dentro de una cultura que adquiere un significado negociado y compartido.

6. Para finalizar

El profesor universitario aparece como un sujeto producto de una mixtura de condiciones económicas, políticas, sociales, históricas, educativas y culturales. Se va configurando y transformando en un escenario dispuesto de una variedad de gestos, conductas, hábitos, imposiciones, dominios y posturas, que se irrigan dejando marcas o huellas de prolongación, resistencia, replegamiento y mutación en discursos y prácticas de enseñanza que lo han determinado como un tipo de sujeto de poder y saber. Situación que permite abrir campo para conocer la ontología histórica, múltiple y heterogénea de los profesores universitarios, que se instala en un conjunto de historias locales constituidas estratégicamente por diversas prácticas y construcciones discursivas, contrarias a presupuestos totalizantes y universales, que se comprime en una estructura uniforme, como se presenta en una variedad de estudios acerca de la caracterización de modelos de profesores.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Al hacer un revisión general de las perspectivas teóricas que tratan de las prácticas, se encuentran aspectos vinculantes que tienen que ver con modos de obrar, de hacer y de pensar, igual se nombra una variedad de prácticas: cotidianas, pedagógicas, docentes, de enseñanza y reflexivas matizadas por su particularidad, su espacio, su historia, etc.

La enseñanza como práctica se encuentra inmersa en un contexto social e institucional, sujeta a diversos intereses, necesidades y situaciones, pero a la vez, es el resultado de procesos subjetivantes de los profesores, donde se encuentran implícitas acciones⁵ que relacionan teoría y práctica, superando conceptos duales, que develan la constitución de un sujeto de enseñanza. La práctica pasa a ser un punto de partida y no el mero campo de aplicación de la teoría.

El panorama de la función que se le ha asignado al docente universitario es complejo, su competencia, en primera instancia, sólo estaba centrada en la transmisión de saberes disciplinares, desde la respectiva profesión; luego, su dominio requirió de saberes pedagógicos, que se supone se van adquiriendo por la vía de la experiencia, la formación continua y por las condiciones del contexto; posteriormente, surge la asignación de otro dominio relacionado con la investigación para responder a la misión y el propósito de la universidad.

Una analítica de las prácticas de enseñanza universitaria hace decible y enunciable una serie de matices, fracturas, desplazamientos, transformaciones que coexisten en un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas de saber y poder, alrededor de prácticas orientadas a la prescripción, la intervención en la vida de los individuos, puesta a examen y ritualizada mediante métodos que acompañan la enseñanza.

Al hacer un recorrido por las prácticas de enseñanza es necesario relacionar y diferenciar del concepto de prácticas pedagógicas, entendida por Zuluaga (1995) como "una noción estratégica en la metodología, no es todavía una definición de práctica pedagógica, es lo que caracteriza el objeto de análisis como un objeto histórico complejo, para abordar el análisis de la pedagogía" (p. 18).

⁵ La acción entendida como actividad específica del hombre que se realiza sin mediaciones de cosas o materia, además se encuentra unida al discurso a través de ella: "los hombres muestran quienes son (...) en una trama que produce historias con o sin intención de manera natural como la fabricación produce cosas tangibles. Entonces esas historias pueden registrarse en documentos y monumentos, pueden ser visibles en objetos de uso". Por Arenth, H. 2003, *La condición humana*, pp.202-208.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

El campo de producción del discurso, en el sentido de las prácticas pedagógicas es un camino de tipo metodológico y epistemológico para abordar la pedagogía, un saber más amplio que el de las prácticas de enseñanza, pero de alguna manera lo cubre sin que con ello no se niegue que es posible que se escapen a los dispositivos dados en el campo del saber pedagógico. Las prácticas de enseñanza de cierta forma traducen las prácticas pedagógicas en las que se incorporan las acciones de los sujetos, permitiendo el acceso para visibilizarlas.

Las prácticas de enseñanza se encuentran provistas de rituales, de competencias signadas por habilidades y destrezas, vinculadas a dominios del poder que reproduce y ostenta el saber del profesor, el cual "funciona para controlar, ordenar, dividir a los individuos al mismo tiempo que establece las normas sobre lo que es bueno y es malo" (Popkewits, 1997, p. 97). De otro lado, la experiencia de las prácticas de enseñanza no es sólo un referente del dominio de profesión, sino del dominio de la enseñanza, aspecto que se convierte en un criterio de análisis y el lugar donde se lleva a cabo la reflexión sobre sí, la que permite actuar al profesor universitario y, a la vez, subjetivarse en el dominio de la enseñanza; es la cosa que hace sobre el sujeto que le lleva a transformarse, según Deleuze "el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de llegar a ser otro es doble; el sujeto se supera; el sujeto se reflexiona" (1953/2002, p. 91).

Describir cómo las prácticas de enseñanza ha constituido al sujeto-profesor universitario, brinda la posibilidad de asumir discursos y que han sido objeto de visibilidad y enunciabilidad en tanto se han abordado desde diferentes perspectivas teóricas, han trasegado diversos espacios educativos y se han constituido en producto de investigación; pero, de igual manera, se han eclipsado modos de ser del profesor universitario, que subyacen desde diferentes experiencias en su vida cotidiana y que, en sí, han permeado un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, que transitan en el contexto universitario, entre sujetos, saberes, prácticas e instituciones.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

7. Lista de referencias

- Álvarez, F. & Varela. J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Amuchástegui, R. (2008). *Michel Foucault y la visoespacialidad. Análisis y derivaciones*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. [Versión electrónica], Recuperado el 14 de agosto de 2009, de <http://www.eumed.net/tesis/2009/rha/rha.zip>
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Botero, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental*. Medellín: Señal Editora.
- Cano. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Castro, R. O. (2004). *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía. Facultad de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociedad). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. [Versión electrónica], Recuperado el 16 de 2008, de <http://eprints.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t28231.pdf>
- Caruso, M. (2005). "Sus hábitos medio civilizados": enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En Zuluaga, O. L. Noguera, C. Quiceno, H. Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez, A. et al. *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo* (pp. 163-200). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cid, A., Pérez, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de "los mejores profesores" de la universidad de Vigo. [Versión electrónica], *Relieve*, 15(2), 1-29. Recuperado el 4 de noviembre de 2009, de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana (trabajo original presentado en 1986).
- Deleuze, G. (2003). *Michel Foucault filósofo*. (J. Vázquez, Trad.) Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1986).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. (Luzuriaga, L., Trad.). Madrid: Biblioteca Nueva (trabajo original publicado en 1963).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (Paredes, R., Trad.). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (trabajo original publicado en 1982).

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

Gewerc, A. & Montero, L. (1996). Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65-79.

Girao, J. A., Olmedo, Á. & Ferrer, E. (2007). El artículo de revisión. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1 (7). Recuperado el 5 de diciembre de 2008, de <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=86>

Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento del material para la enseñanza (P. Rodríguez, Trad.). *Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25. (Trabajo original publicado en 1989).

Jaramillo, J. (2005). Prácticas de enseñanza. En Gaitán, C., Campo, R., García, García., Granados, L., Jaramillo, J. & Panqueva, J. *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior* (pp. 24-33). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Jaramillo, J. & Gaitán, C. (2008). Caracterización de las prácticas de enseñanza universitaria. *Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 10-29.

Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En Ball, S. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (Manzano, P., Trad.) (pp. 61-80). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1990).

Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Pedagogía. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. [Versión electrónica], Recuperado el 23 de julio de 2009, de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0212103-191458/>

Feixas, M. (2003). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Enciclopedia virtual didáctica y organización escolar. Recuperado el 23 de julio de 2009, de <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf>

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (M. Allendesalazar, Trad.). Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1981).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Foucault, M. (1991a). *Arqueología del saber* (Garzón, A., Trad.). Madrid: Siglo XIX editores, S.A. (trabajo original publicado en 1969).

Foucault, M. (1991c). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Amalgesto, colección mínima (trabajo original publicado en 1986).

Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. (J. Varela & F. Álvarez, Trad.) España: Planeta Agostini (trabajo original elaborado 1977).

Foucault, M. (1999). *Estrategias del poder*. Obras esenciales Vol., II. (J. Varela, & F. Álvarez, Ed., Trad.) Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1994).

Foucault, M. (2001a). Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso. En Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (Paredes, R., Trad.). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (trabajo original publicado en 1982).

Foucault, M. (2001b). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales Vol., III, (A. Gabilondo, Ed., Trad.) (trabajo original publicado en 1994).

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (Garzón, A., Trad.). Buenos Aires: Siglo XIX editores S.A. (trabajo original publicado en 1975).

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.E.D.

Martínez, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En Zuluaga, Noguera, Quiceno, Saldarriaga, Sáenz, Martínez, et al. *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*. pp. 129-162. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. Recuperado el 10 de febrero de 2007, de <http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Education/Higher%20Education%20and%20Research/2007-00127-01-S.pdf>

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado el 10 febrero de 2007, de <http://www.rau.edu.uy/docs/paris1.htm>

Pardo, J. (2002). *Deleuze violentar el pensamiento*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Pérez, G. (1994). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G. & Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.) (pp. 78-107). Madrid: Morata.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Perrenoud, P. H. (2003). L'analyse de ses pratiques en questions. *Cahiers pédagogiques*, 416.

Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición teoría y práctica*. (Escola, F., Trad.). Valencia: Castellana.

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Romero, L. C. (2005). Modelos para el análisis de la profesión docente universitaria. *Perspectivas docentes*. 29, 5-18. [Versión electrónica], Recuperado el 21 de abril de 2009, de <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas29.pdf>

Sacristán, G. (1994). Diseño el curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En Sacristán, G. & Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.) (pp. 224-264). Madrid: Morata.

Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 28, 41-60.

Sauquillo, J. (1989). *Michel Foucault: una filosofía de la acción*. Madrid: Ferreira.

Serrano, G. A. (1989). *Poder legal y poder pastoral*. *Droit et société*, 11(12), 193-215.

Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Moreno, L. & Vez, J., Trad.). Barcelona: Paidós/MEC. (trabajo original presentado en 1992).

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. (A. Ide, Trad.). *Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25 (trabajo original publicado en 1987).

Suárez, M. E. (2006). *El saber pedagógico de los profesores en la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Pedagogía. Instituto Ciencias de la Educación Universidad Rovira I Virigili. Tarragona, España. [Versión electrónica], Recuperado el 10 mayo de 2008, de http://www.tesisexarxa.net/TDX-0702107-131124/index_cs.html

Suriani, B. M. (2003). *Las prácticas de la enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina. Recuperado el 14 diciembre de 2008, http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 31, (septiembre-diciembre de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México [pp.131-154]

Tejedor, F. J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En Villar, L. M. (Dir.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: ICE- Universidad de Sevilla.

Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Santafé de Bogotá: Tercer mundo editores.

Vázquez, F. (1997). Foucault y la historia social. *Historia Social XXX*, 29, 145- 149.

Vázquez, F. (1999). Foucault y lo cotidiano. *Volubilis: revista de pensamiento*, 7, 57-74.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado 1971).

Wöhning, E. C. (2007). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica*. Recuperado el 1 de agosto de 2007, de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/02%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo* (2a ed). Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.