

UN ACERCAMIENTO AUTOBIOGRÁFICO
A LA SUBJETIVACIÓN DEL DOCENTE-INVESTIGADOR
JAVERIANO (1989 – 2012)

Requisito parcial para optar al título de

MAESTRIA EN ESTUDIOS CULTURALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2014

WILLIAM ENRIQUE SÁNCHEZ AMÉZQUITA
MARIA JULIANA FLOREZ FLOREZ PH.D

Yo, William Enrique Sánchez Amézquita, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica

William Enrique Sánchez Amézquita

Enero 31 de 2014

Contenido

A MANERA DE INTRODUCCIÓN.....	5
1. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS: RECORRIDO INTELECTUAL AUTOBIOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA INVESTIGACIÓN	9
1.1 La identidad en el marco de la Lingüística Aplicada Crítica (1999-2000)	9
1.2 La transformación de la universidad en el contexto global (2002-2003)	11
1.3 La universidad puesta al servicio del capitalismo cognitivo (2006)	13
1.4 Del recorrido académico a la perspectiva epistemológica.....	17
2. ELEMENTOS REFERENCIALES PARA UN ESTUDIO LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN: FOUCAULT Y LOS ESTUDIOS CULTURALES	19
2.1 Los procesos de subjetivación y su anclaje en los Estudios Culturales	19
2.2 ¿Discursos que producen sujetos? La mirada arqueológica y genealógica como referente metodológico en la constitución de la subjetividad.....	21

2.3 Autobiografía y genealogía: un diálogo con la perspectiva foucaultiana.....	25
3. Análisis de la coyuntura: las actuales reformas a la educación terciaria. Nivel global, regional Nacional y local.....	34
3.1 Escala nacional: De la organización del sistema de educación post-secundaria a la configuración de la universidad empresarial en Colombia	38
3.2 El nivel local: la PUJ en sus 82 años de restablecimiento (1930-2012).....	56
4. el proceso de subjetivación del docente-investigador universitario javeriano en el periodo de modernización 1989-2012.....	62
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	94
REFERENCIAS.	
Tabla 1. Modos y condiciones de ser docente investigador en la PUJ (1989-2012).....	99

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

“La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que considera como público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social”

Basil Bernstein

Hoy, tal vez más que antes, se consolidan como objeto de debate el tipo de relaciones entre la sociedad como un todo y la educación como parte del orden social. Así parecen reflejarlo de manera puntual el conjunto de acciones que, desde instancias supranacionales, gubernamentales e institucionales, se orientan a reformar el papel de la ahora denominada “educación terciaria”. En este contexto observamos cómo mientras unos consideran la otrora llamada “educación superior” como uno de los principales instrumentos para la transmisión y reproducción de las estructuras sociales y los valores prevalentes, otros piensan en ella como una de las herramientas con mayor potencialidad para la transformación de las sociedades. Por otra parte, hay quienes ven a las instituciones y sus prácticas educativas cumpliendo un doble papel de conservación y transformación de las estructuras sociales en las que se hallan inmersas. Una transformación de la universidad configura a su vez cambios a nivel individual y colectivo de las formas de hacer, de pensar, de sentir, de decir y de ser que allí se configuran.

De acuerdo con Vicente Sisto (en Gentili y Levy: 2005), siguiendo a Oyarzún (2002), a diferencia de lo que hoy sucede, hasta hace relativamente muy poco la universidad era asumida como un referente consolidado de la sociedad moderna:

Efectivamente la universidad había sido comprendida como referente cultural y reflexivo básico de la sociedad, espacio de diálogo y discusión propio de la racionalidad moderna fundado en el accionar de sus académicos, vistos como órganos permanentes de una institución fundamental de la sociedad moderna (Oyarzún 2002). La universidad, por lo anterior, fue caracterizada por su solidez e inmanencia, las generaciones pasan y la universidad permanece durante cientos de años como espacio

para la reflexión crítica de la sociedad (Oyarzún, 2002). La universidad como institución fundamental, unidad social relativamente estable y permanente, de límites claros y perennes, solidez para la reflexión certera de la sociedad moderna, solemnidad garantizada para la celebración de la razón. Sisto (2005: 524)

Dependiendo de las visiones acerca del papel de la educación, varían las concepciones concernientes a su misión en la sociedad y los enfoques para reformarla, tanto como las formas de configurar la realidad social, las instituciones y los agentes sociales que las constituyen. Uno de los aspectos problemáticos que surgen para su comprensión y análisis es precisar quiénes y de qué manera determinan la función de la universidad y de sus actores sociales en cada periodo de su historia.

En tanto las dimensiones educativa, de producción intelectual y política “se encuentran estrechamente imbricadas”, y se relacionan de formas múltiples y complejas, desde la mirada de Gastón Beltrán (en Gentili y Levy: 2005) es imprescindible tener en cuenta que el estudio de cualquiera de estas dimensiones implica a las dos restantes. En su perspectiva la relación de educación con las otras dimensiones es dual.

En primer lugar, las formas de educación, sus objetivos, estrategias y resultados se encuentran condicionados por los contextos sociales en los que el proceso educativo tiene lugar [...]. Más específicamente, [...], la cuestión pedagógica presupone, en última instancia, una concepción del hombre y la sociedad. En segundo lugar, y más concretamente en el caso de las ciencias sociales, el tipo de instrucción recibida por quienes estudian bajo dichas “condiciones formativas” condiciona a su vez (junto con otras variables) el modo en que los intelectuales analizan y piensan el mundo. (G. J. Beltrán. 2005: 465).

Esta visión de Beltrán sobre la relación dual de la educación con las dimensiones de la política y la producción intelectual me sirve para contextualizar este acercamiento a los procesos de subjetivación del docente investigador en la Pontificia Universidad Javeriana que me ocupa en este trabajo de grado del programa de Maestría en Estudios Culturales.

De la mano de las actuales reformas a la educación superior, he vivido en carne propia y muy de cerca la manera como dichas instituciones han venido reconfigurando un orden discursivo y transformando un conjunto de prédicas y prácticas sociales alrededor de la figura

del profesor universitario. Durante los últimos 30 años –considerando en este lapso mi formación de pregrado y de postgrado y mi práctica educativa de más de 20 años– he estado vinculado a la universidad, tanto pública como privada, en diferentes lugares: en Bogotá y en Barranquilla, (Colombia); en Lancaster (Reino Unido), y en Nanjing (República Popular China). En cuanto a la vinculación laboral, en mi condición de docente he participado en las distintas modalidades de contratación, desde la denominada “contratación ad honorem”, la “hora cátedra”, el “medio tiempo” y “el tiempo completo”, en contratos a “término fijo”, de “prestación de servicios” y de “término indefinido” como profesor de planta.

Partiendo de mi experiencia y tomando en consideración lo que la propia Pontificia Universidad Javeriana considera como su periodo de modernización, en el que resalta la “institucionalización de la investigación”, la pregunta de investigación que busco responder es la siguiente: ¿cuáles son los procesos de subjetivación del docente investigador que operan en la Javeriana en el período comprendido entre 1989 y 2012?

En la lectura progresiva del documento, después de este apartado dedicado a la introducción del trabajo, el lector encontrará divididos por conveniencia expositiva cuatro capítulos. En el **capítulo uno**, presento el soporte epistemológico que me permite formular el problema de investigación abordado, a manera de un recorrido intelectual autobiográfico. En el **capítulo dos**, establezco el referente metodológico en un diálogo que vincula la mirada arqueológica y genealógica foucaultiana y el relato autobiográfico, como una manera de llevar a cabo desde esta perspectiva esta investigación en el campo de los Estudios Culturales. Acudo aquí al procedimiento de eventualizar, entendido como una manera de establecer conexiones, de forma empírica y provisional en su primera aproximación, entre acontecimientos discontinuos que se hacen constatables en las empiricidades discursivas (documentos como monumento, como archivo) y las relaciones de poder, que funcionan como efectos de los dispositivos y las técnicas puestas en marcha. El **capítulo tres**, por su parte, está destinado a un análisis de la coyuntura en la que se enmarcan las actuales reformas a la educación superior. En un análisis multiescalar, que va de lo macro, a lo meso y a lo micro, propio de una perspectiva de los estudios culturales– contemplo en el nivel global, la universidad en el capitalismo cognitivo, transito en lo regional por América Latina y sus reformas neoliberales, abordo en el nivel nacional a la universidad colombiana, mientras que en lo local presento la reconfiguración que la Pontificia Universidad Javeriana vive con la planeación estratégica.

El **capítulo cuatro**, por último, en un acercamiento autobiográfico a la universidad, eventualizo una serie de acontecimientos para mostrar el proceso de subjetivación del profesor-investigador universitario javeriano que tiene lugar en el periodo de modernización 1989-2012 y de institucionalización de la investigación. En el entramado de formas heterogéneas y dispares a las que se acude para (de)construir los modos de ser, trato de mostrar las tensiones y discontinuidades que emergen entre los modos de ser configurados históricamente y las condiciones para ser docente investigador en la javeriana en el periodo ya establecido. Destaco dos dimensiones interrelacionadas: una, en el modo de ser, el paso del docente al docente investigador y tres; la otra, la del paso de los grupos de estudio y los círculos de profesores a los grupos de investigación, la generación de puntos en Colciencias y sus modelos de medición, y la producción intelectual indexada y evaluada bajo los parámetros de la bibliometría.

Para cerrar esta introducción, contextualizo de manera breve la perspectiva en la que este trabajo de grado se enmarca en un programa de Maestría en Estudios Culturales como el que la Pontificia Universidad Javeriana ofrece. John Beverly (2001) distingue en el campo de los Estudios Culturales cuatro proyectos diferentes pero complementarios: la crítica cultural de corte deconstructivista o neofrancurtiana (con Moreiras, Richard o Sarlo, entre otros autores); los estudios sobre prácticas y políticas culturales (en donde destacan García-Canclini, Yúdice, Mato y Martín-Barbero); los estudios subalternos (representados en los trabajos de Rodríguez, Brito García y el LASG) y finalmente, la perspectiva poscolonial (del colectivo modernidad/colonialidad). Dentro de esta última taxonomía subrayo especialmente la perspectiva desarrollada por Santiago Castro-Gómez quien, desde la metodología propuesta por Michel Foucault, contribuye a la comprensión de nuestro presente en el marco del trabajo del colectivo modernidad/colonialidad.

Este trabajo de grado busca inscribirse en la perspectiva que este filósofo colombiano abre para los Estudios Culturales en América Latina. Al establecer las conexiones entre acontecimientos y relaciones de poder, propone como objetivo general de investigación identificar en un ejercicio autobiográfico los procesos de subjetivación del docente investigador javeriano en el período comprendido entre 1989 y 2012.

1. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS: RECORRIDO INTELECTUAL AUTOBIOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA INVESTIGACIÓN

En la introducción, planteé que la pregunta de investigación por las subjetivaciones de alguna manera estaba ligada a mi vida universitaria y a mi experiencia profesional. En este capítulo quisiera precisar la formulación del problema de investigación es el resultado de varios momentos de reflexión a partir de mi trasegar por la universidad. En este recorrido, que tiene carácter vivencial y, al mismo tiempo, académico e intelectual, muestro no solo la manera en que se le da forma a este trabajo sino en cómo se construye una línea de indagación alimentada desde distintas perspectivas de análisis pertinentes para los Estudios Culturales.

A continuación presento la reconstrucción de este recorrido a partir de tres momentos de reflexión.

1.1 La identidad en el marco de la Lingüística Aplicada Crítica (1999-2000)

Un primer momento rastrea mi preocupación por la subjetivación asociada al problema de las identidades sociales y culturales en los procesos de socialización en segunda lengua que tienen lugar al interior de distintas comunidades lingüísticas y educativas en Colombia.

Este tema constituyó la base de mi propuesta de admisión al programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad Lancaster, en el Reino Unido. El creciente interés por la relación entre lengua e identidad social, desde diferentes perspectivas y, en especial, de la Lingüística Aplicada Crítica por las prácticas sociales y culturales de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, me llevaron a proponer una investigación sobre la identidad social y cultural y los procesos de socialización en segunda lengua que tienen lugar en Colombia. La titulé *La identidad social y cultural en los procesos de socialización en segunda lengua en los países periféricos*.

Señalaba en la propuesta que, al buscar dar cuenta de una realidad dinámica en el espacio y en el tiempo, el concepto de *identidad* hacía referencia a una noción compleja, contradictoria y multifacética. Desde la perspectiva discursiva crítica, que pone en cuestión su carácter esencialista, la configuración de las identidades se entiende entonces como una construcción

social, atravesada por relaciones de poder y por las posturas ideológicas. Por tanto, indagar por las identidades significaba preguntarse no solo por la forma en que la gente comprende su propia existencia y establece sus relaciones con el mundo y con los otros, sino también por la forma en que libra sus luchas por el reconocimiento y la filiación. Tal indagación no puede separarse de las siempre cambiantes relaciones sociales, económicas y políticas, al igual que de la distribución y accesos diferenciados que los individuos, grupos y comunidades tienen sobre los recursos materiales y simbólicos de la sociedad. Acorde con Bourdieu (1997), las relaciones entre el poder simbólico y la identidad se pueden evidenciar entre otras cosas en el valor asignado al habla. Este valor no puede ser entendido de forma separada de la red de relaciones sociales más amplia de las que los individuos y comunidades participan.

Así, considerando la realidad multilingüe y multicultural de la sociedad colombiana que la reforma constitucional de 1991 reconoce y visibiliza, en donde junto al español se consideran oficiales otras lenguas minoritarias en los territorios, uno de mis temas de interés lo constituían *los programas y las políticas educativas en segunda lengua y lengua extranjera* que se venían implementando en el país desde 1991. En mi opinión, no se habían puesto en cuestión ni las implicaciones de dichos programas y políticas en los procesos identitarios de individuos y comunidades y tampoco se había considerado la manera en que las estructuras globales de poder ponían los procesos de educación lingüística en favor de la preservación de la inequidades sociales, políticas y culturales vigentes a nivel local, nacional, regional y global.

Aunque no llevé a término este proyecto de investigación, se prefigura la necesidad de abordar el tema del sujeto desde el campo de la lingüística. Enmarqué la propuesta de investigación en la Lingüística Aplicada Crítica porque, a diferencia de otras posturas en que la alfabetización y la educación lingüística se estudian separadamente de los modos de (re) producción del orden social, esta perspectiva considera necesario un análisis de las formas de inequidad social, económica, política y cultural que se mantienen y se promueven a través del lenguaje y de la educación. Por tanto, un mayor conocimiento de las implicaciones sociales de la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua podría contribuir a desarrollar una conciencia lingüística crítica sobre nuestras prácticas educativas y los principios que las orientan en los programas de formación de docentes en estos campos.

1.2 La transformación de la universidad en el contexto global (2002-2003)

Un segundo momento lo puedo establecer en el año 2003. Relacionado de forma tangencial con el tema de las *formas individuales y colectivas de ser de los docentes universitarios*, como tesis de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Lancaster llevé a cabo un Análisis Crítico Discursivo (ACD) del Primer Congreso Mundial de Educación Superior, que tuvo lugar en 1998 en París y en el cual se buscaba establecer a nivel global y de forma consensuada un acuerdo y un plan de acción para profundizar las reformas a las instituciones universitarias, iniciadas en las décadas postreras del siglo pasado.

Desde la perspectiva del ACD, me preguntaba en qué consistía dicha reforma a la luz de los órdenes discursivos actualmente en pugna y de qué modo resultaban (re)configurados en el sistema de educación superior y la sociedad a la luz de dicha reforma. La intención de esta investigación fue ayudar a comprender los procesos de reforma educativa en Latinoamérica y Colombia y los modos en que estos se relacionan con las políticas de planeación lingüística y de enseñanza de lenguas en particular. La unidad de análisis la constituyeron cuatro documentos oficiales que salieron a la luz pública en la página de la UNESCO.

En esta indagación, a partir de los planteamientos centrales de la versión del ACD elaborada por Chouliaraki y Fairclough (1999) y Fairclough (2003) se presentan las categorías conceptuales *mundo social* y la *semiosis*, en tres niveles: en el nivel más abstracto, las estructuras sociales y los lenguajes; en el nivel más concreto, los eventos sociales y los textos; y en el nivel intermedio, las prácticas sociales y los órdenes del discurso. A través de este nivel intermedio, el ACD busca explicar las relaciones dialécticas entre las estructuras sociales (conjunto de restricciones y posibilidades) y los eventos sociales y el papel de los agentes.

En la formulación del problema de investigación se acepta la invitación de la Asociación Internacional de Universidades a debatir, entre los distintos actores de la comunidad educativa, las implicaciones que tiene para la educación superior el proyecto de hacer del sector educativo un producto y un servicio más; una “mercancía” a ser incluida en el Acuerdo General de Libre Comercio. Como un asunto de la esfera pública que es, señala en mi reflexión, que las prácticas actuales de gobernar a nivel global en esta coyuntura constituyen

una seria fuente de riesgo para la construcción de proyectos educativos emancipatorios a escalas local, nacional y regional, subrayando las políticas hegemónicas neoliberales y su forma de crear falsos consensos. Hago una descripción de los recursos lingüísticos utilizados para representar la educación superior como el nuevo *curalotodo* y se muestra cómo esta reforma de la educación superior (a corto, mediano y largo plazo) parece puesta al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos de poder. En las posibles formas de superar los obstáculos para abordar el problema, se plantean los principios generales de un *proyecto curricular emancipatorio*, como una forma de resistir y de revertir la polaridad de las prácticas de gobernar en el nivel global. Desde la universidad misma, en el nivel local, planteaba las posibilidades de construir alternativas que contribuyeran a reconfigurar las prácticas democráticas en la esfera pública.

Recurrir al ACD me permitía diferenciar perspectivas y voces de otros actores y, a su vez, hace visibles las formas de resistencia a las prácticas sociales y discursivas hegemónicas. Con este análisis busqué contribuir con las *metas de la investigación social crítica* de mejorar la comprensión de las formas de producir la realidad social en sus distintas dimensiones. El estudio de la vida social por medio de los lenguajes no solo posibilita develar, cuestionar y resistir los discursos dominantes, sino también pensar proyectos alternativos. Allí, planteé la necesidad de ahondar en las relaciones dialécticas que guardan los discursos y los textos con los eventos, las prácticas y las estructuras sociales en los que se producen; igualmente importante resaltaba la manera en que este orden del discurso contribuye a (re)configurar las estructuras y las prácticas sociales. Además, invité a repensar estas políticas de educación superior formuladas en una coyuntura en la que se predicaban el debate y la salvaguarda de la diversidad cultural a la vez que se buscan imponer como universales formas particulares de pensar de sentir, de decir, de hacer y de ser.

También, me propuse contribuir con el establecimiento de un marco contextual amplio para el análisis de las políticas educativas, las metas y los planes curriculares, así como las prácticas en educación superior. El interés en llevar a cabo esta investigación desde el paradigma de la teoría crítica obedeció a mi percepción de que una investigación de las políticas educativas contribuye, por una parte, a develar, cuestionar y resistir los discursos dominantes y, por otra, a hacer visibles nuevos enfoques, proyectos y políticas educativas alternativas. Partí del supuesto de que un análisis desde una perspectiva semiótica crítica

favorece a una mejor comprensión del papel que se le quiere asignar a la educación en esta coyuntura y la relación de estas propuestas de reforma con otros proyectos, programas y estrategias de gubernamentalidad implementados en los niveles local, nacional, regional e internacional.

De dichos planteamientos, puede derivarse que un análisis de las reformas a las instituciones de educación superior supone también acercarnos a la comprensión de la transformación de las prácticas educativas, de los valores y de las formas de subjetivación de docentes y estudiantes.

1.3 La universidad puesta al servicio del capitalismo cognitivo (2006)

Un tercer momento en el recorrido, y un paso definitivo en la precisión de la pregunta de la presente investigación, surge en el marco del programa de Especialización en Estudios Culturales en la Pontificia Universidad Javeriana y en el desarrollo del trabajo de grado titulado *La universidad sin órganos* y que culminé bajo la orientación de Santiago Castro-Gómez en el año 2006. En mi reflexión sobre la transformación empresarial de la universidad, acudiendo a Bauman (1999), (en Sánchez (2007)), señalaba la necesidad de identificar en cada momento histórico la estrategia con la cual cada sociedad moldea sus integrantes, la manera en que los forma, los medios, métodos e instituciones a los que les da primacía en sus prácticas, las prédicas a las que acude y los regímenes de verdad que construye, en lo que Michael Foucault denominaría un “orden de discurso”. Precisaba igualmente que un asunto que –a mi parecer– merecía ser abordado desde la perspectiva de los estudios culturales, en el marco de las prácticas educativas en particular, era aquel relacionado con los procesos de diferenciación, subjetivación e identificación social y cultural de los profesores, como agentes sociales de la vida académica universitaria actual.

Así mismo, señalaba en dicha reflexión, Sánchez (2007) mi interés por caracterizar los procesos de transformación, descentramiento, cuestionamiento y reconfiguración que la universidad enfrenta hoy, como bien y como espacio público, y, en particular, mi propósito de adentrarme en los procesos de subjetivación e identificación social y cultural de los agentes sociales que la conforman, en las formas actuales de producir la vida social en sus aspectos materiales, económicos, ecológicos, sociales, políticos y culturales que promueve el denominado “capitalismo tardío”.

Planteaba en mi trabajo, Sánchez (2007) que las profundas transformaciones y reformas a las que están siendo sometidas las instituciones de educación superior (IES) en general, y la universidad en particular, tienen lugar en este contexto de interdependencia económica mundial que se denomina *sociedad del conocimiento* o, en términos de Hardt y Negri (2002), *del trabajo y del capitalismo cognitivo*. Con esta noción se hace referencia, de acuerdo con Galcerán (2003), “al hecho de que en el capitalismo contemporáneo la producción de conocimiento se ha convertido en el producto predominante”. Como ella afirma:

Con este concepto se designa el impulso adquirido por una economía fundada en la difusión del saber y en la cual la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización del capital. En esta transición (del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo) la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento (“knowledge workers”) y de las actividades con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software,...) es cada vez más la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones [...] (Galcerán, 2003:23)

Al cuestionarme igualmente por las formas como se configuran hoy las subjetividades y la identificación social y cultural de los profesores en las prácticas educativas de las universidades colombianas, se gestaba en un conjunto de procesos de reestructuración institucional promovidos en América Latina y el Caribe por la reforma neoliberal, que al parecer muestra como tendencia globalizante la configuración de modelo de “universidad empresarial” en la que se subordina la actividad académica e investigativa a las demandas del mercado.

Allí indicaba que si bien el tema de la subjetividad y la identificación sociocultural ha estado presente de una manera u otra (por clase, sexo/género, raza /etnia) en el campo de los Estudios Culturales, desde distintas perspectivas, la preocupación por las identidades y la construcción de las subjetividades asociadas al trabajo y a las actividades laborales siguen aún vigentes.

En el trabajo *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad*, reseñaba que Vicente Sisto (2005) toma como foco de su estudio la

subjetividad laboral del docente universitario chileno en las actuales condiciones de una universidad que tiende a su desinstitucionalización. El autor presenta este trabajo,

...como una posibilidad para facilitar nuevos diálogos, en los que tengan lugar las voces silenciadas de la experiencia de la docencia universitaria” al igual que “nuevas articulaciones para cuestionar hacia dónde vamos como universidad y como actores de ella, bajo preguntas radicales en torno a qué sociedad estamos constituyendo y cuáles podemos y queremos constituir. (Sisto 2005:568)

Metodológicamente hablando, en un análisis discursivo, el autor pone a dialogar las voces de los docentes con las voces del discurso oficial en el que trata de dar cuenta de “las demandas y las experiencias hacia ellos/nosotros y de ellos/nosotros” (pág. 566).

De acuerdo con el análisis de Sisto (2005), la conclusión a la que se llega desde la perspectiva del discurso oficial es que la “universidad debe desinstitucionalizarse y recomponerse en base a interfaces flexibles de conexiones con el entorno (demandas formativas, de servicios profesionales y de investigación, según prioridades definidas en las políticas de Estado)”. Atendiendo a una lógica de empresa y de una organización que provee servicios y objetos de consumo para el mercado, en la que por tanto el “docente flexible” es quien está “en mejor condición para generar estas interfaces”, se reduce al docente a “aceptar su precariedad laboral como un acto de responsabilidad social con el país”. Por su parte, en el discurso de los docentes, en el que el autor reconoce “la emergencia de distintas versiones de subjetividad en los relatos”, se destaca la construcción de dos versiones contradictorias: “por un lado, la del sujeto precarizado y vulnerado incluso corporalmente y, por otro, la del sujeto autorrealizado, seducido y autoseducido por su propio lugar como docente universitario” (2005: 567).

Ahora bien, estos procesos de subjetivación al parecer no se dan completamente al margen de los sujetos. Hay sugerentes trabajos que analizan la producción de la subjetividad en el marco de la tensión que surge entre la estructura y la agencia.

Los trabajos de Fidel Molina Duque aportan elementos a la discusión de esta tensión. Su texto publicado por la OEI, *Educación, Multiculturalismo e Identidad*, el autor divide su reflexión sobre el tema en tres partes, a saber, la construcción social de la identidad; la identidad cultural: entre objetiva y subjetiva; y entre la resistencia y la solidaridad. De

acuerdo con el autor, en las sociedades complejas, a diferencia de las sociedades tradicionales, los procesos de socialización convierten las trayectorias individuales en un laberinto con las que los seres humanos pretendemos aprehender la realidad social. Siguiendo a Berger y Luckman, el autor señala que, enmarcada en una sociedad determinada, en la dialéctica entre el individuo y la sociedad, la construcción de la identidad se va perfilando en las trayectorias individuales.

Otro trabajo que subraya la agencia en los procesos de subjetivación, sobre todo en términos de experiencia, es el de María Luisa Graffigna (2004). En su texto *Identidad laboral e identidad social: la construcción simbólica del espacio social*, aborda las trayectorias socio-ocupacionales de personas en contextos de pobreza en una ciudad de Puerto Rico. El interés del trabajo se centra en acercarse a comprender la forma en que, desde diversas trayectorias, se van construyendo sentidos, valores, expectativas, formas de concebir la sociedad y el propio modo de ser, es decir, la subjetividad. La pregunta de investigación que se formula está relacionada con la manera como los propios protagonistas de la acción se miran a la luz de su experiencia de vida y su proyección hacia el futuro.

En esta misma dirección, pero haciendo énfasis en la construcción de significados en la vida cotidiana, podríamos traer a colación el texto de Graciela Castro (2005) *Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción*, la autora señalaba la perspectiva que los Estudios Culturales ofrecen para poder tener acceso a las subjetividades que conforman las culturas juveniles y para poder analizar la forma en que los individuos le atribuyen sentido a sus entornos y a sus acciones. En el artículo se analiza el modo en que la situación socioeconómica repercute en la definición de los escenarios de encuentro entre los jóvenes y la influencia que puede tener el descrédito de los actores sociales, políticos y sindicales en la intención de participación social. En definitiva, se indaga acerca de las características que presenta la vida cotidiana y el significado de su construcción: si es ella solo un espacio de reproducción social o también puede ser considerada por los jóvenes como espacio de innovación.

Este diálogo con estos autores y autoras me permitió reafirmar la vigencia del tema de reflexión, los procesos de subjetivación del docente universitario, especialmente si se reconoce la necesidad de hacerlo desde nuevas miradas y desde diferentes perspectivas que,

como los posestructuralistas y postcoloniales, posibilitan en el marco del pensamiento y la práctica política contemporánea no solo plantear nuevas preguntas en relación con la constitución de nuestras subjetividades en el capitalismo postfordista sino también develar, denunciar, cuestionar y resistir los nuevos –y a veces sutiles– mecanismos de poder y dominación que atraviesan nuestras prácticas y nuestros discursos sociales.

En dicho trabajo de grado, señalé inicialmente cómo un acercamiento inicial a la pregunta requería hacer una caracterización del fenómeno del trabajo cognitivo en la era del capitalismo postfordista, abordar el tema del nuevo modelo de universidad y discurso hegemónico que se está configurando, y, al finalizar, presenté algunas reflexiones sobre la situación de la universidad colombiana en este contexto planetario.

1.4 Del recorrido académico a la perspectiva epistemológica

El recorrido académico autobiográfico presentado en este capítulo me permite hacer un balance provisional de algunas constantes y variaciones que vale la pena subrayar en los procesos de reflexión que hasta ahora he realizado en relación el tema de la subjetivación.

Una variación en esta trayectoria la constituyen los ejes de análisis, que van desde lo identitario, al preguntarme por la configuración socio-cultural de los docentes (primer momento), pasando por lo institucional, en el análisis de las políticas que buscan transformar la universidad (segundo momento), hasta lo sistémico, al abordar la reconfiguración de la universidad en el capitalismo cognitivo. En el presente trabajo, busco integrar estos ejes de análisis en un giro de mayor complejidad que toma como punto de referencia central los procesos de subjetivación.

Una constante en mi recorrido vivencial, académico e intelectual, además del interés por el tema de la educación, es el diálogo con las posturas críticas marxistas y posestructuralistas. Del marxismo me marcó la tesis sobre Feuerbach según la cual el papel de la filosofía no sólo se reduce a la comprensión del mundo sino también a su transformación. Aunada a la visión crítica del mundo que ofrece entendí el marxismo como una teoría con la cual se podía pensar, dialogar y cuyos postulados y prácticas podían ser puestos en cuestión. Del posestructuralismo, el aporte fundamental de permitirnos entender que si bien participamos en realidades sociales estructuradas, no hay una sujeción total a ellas y por tanto, hay un reconocimiento del papel de la agenciación en los procesos de transformación.

En mi acercamiento a la Escuela Semiótica Crítica (Chouliaraki y Fairclough) y su comprensión de los fenómenos desde los estudios del lenguaje, surge el reconocimiento por una doble perspectiva: el estructuralismo constructivista o el constructivismo estructuralista, que reconoce la determinación parcial de las estructuras así como la posibilidad también parcial de transformación de esas estructuras.

Desde mi mirada, esta doble perspectiva es interesante porque, a diferencia de lo que señalaban tanto militantes como detractores del marxismo, la única alternativa no era renegar del marxismo por el fracaso de sus prácticas y sus proyectos políticos. Por el contrario, reconociendo el marxismo como cualquier teoría, con límites, hija de su lugar y de su tiempo histórico y epistémico, podía seguir siendo considerada como un referente no sólo para comprender el mundo sino también su transformación.

Otra constante en este recorrido vivencial, académico e intelectual es la *perspectiva epistemológica de corte crítico* que ofrece tanto el marxismo como el posestructuralismo.

Entiendo esta perspectiva reelaborando a Pennycook (2001), a partir de cinco características: 1) la praxis, o una forma de reflexión continua que integra pensamiento y acción, a la que yo añadiría, de la mano de Fals Borda, la participación colectiva y el involucramiento 2) una posición problematizadora que muestre las conexiones y las relaciones entre las realidades macro y micro, y que considere estas relaciones como algo que requiere ser explicado y comprendido en su contexto histórico; 3) una búsqueda por las alternativas de cambio; agregaría “alternativas-otras” en la línea que plantea el colectivo modernidad /colonialidad; 4) la auto reflexión, que busca hacer emerger nuevas y complejas preguntas acerca del conocimiento, la política y la ética, y que ofrece, precisaría, “visiones – otras” de lo que es posible; y 5) la heterosis, o la búsqueda de “formas-otras” de hacer política.

Las cinco características críticas, que considero se encuentran presentes en los trabajos del colectivo modernidad/colonialidad, nos posibilitan ponerlo en un auténtico diálogo con aquellas propuestas que les resultan no solo convergentes y complementarias sino también con aquellas divergentes y hasta en abierta oposición. En este trabajo de investigación, busco conjugar estas características en un horizonte analítico.

2. ELEMENTOS REFERENCIALES PARA UN ESTUDIO LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN: FOUCAULT Y LOS ESTUDIOS CULTURALES

El objetivo de este capítulo es presentar los elementos referenciales para estudiar los procesos de subjetivación a partir de la articulación entre la perspectiva foucaultiana y los Estudios Culturales. En la primera parte del capítulo, desarrollo la idea presentada en el capítulo anterior que justifica el anclaje de este trabajo en los Estudios Culturales en general. En concordancia con lo anterior, en la segunda parte, planteo arqueología y la genealogía como referentes metodológicos para el estudio de los procesos de subjetivación. Finalmente, acogiéndome a quienes en un diálogo con la perspectiva de Foucault vinculan genealogía y autobiografía, presento la forma en que dicho diálogo permite otra manera de llevar a cabo el estudio de los procesos de subjetivación en los Estudios Culturales

2.1 Los procesos de subjetivación y su anclaje en los Estudios Culturales

Este trabajo puede anclarse en el campo de los Estudios Culturales a la luz de una valoración de los aportes que ellos le brindan al recorrido expuesto en el capítulo anterior en el que expuse mi preocupación en un primer momento por las identidades sociales y culturales y en un segundo momento por la reconfiguración de la universidad en el contexto global. Ahora, en el presente trabajo, con la confluencia de estos referentes, me ocupo de los procesos de subjetivación, siguiendo la línea que propone Santiago Castro-Gómez de vincular la perspectiva de Foucault y los Estudios Culturales. A continuación presento tres características de los Estudios Culturales que contribuyen a esta confluencia.

En primer lugar, su carácter *transdisciplinar*. En los trabajos mencionados en el capítulo anterior sobre la crítica a la relación entre teoría y práctica en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas y el Análisis del Congreso Mundial de Educación Superior, había logrado avanzar en la perspectiva interdisciplinaria que exige el ACD. Así mismo, logré cuestionar la jerarquía entre saberes básicos, aplicados y prácticos que de alguna manera rige

el desarrollo disciplinar de la Lingüística. Aplicada tradicional. Sin embargo, algo que me invita a transitar de los Estudios del Lenguaje a los Estudios Culturales es su apertura transdisciplinar. De una parte, ofrecen una multiplicidad de lugares y entradas a la hora de abordar los fenómenos sociales y culturales (en este caso, la producción de subjetividades en el campo de la educación), de la otra, la posibilidad de indisciplinar los saberes. En esta línea, los Estudios Culturales permiten por una parte, ahondar en los cuestionamientos al marxismo (por ejemplo, en la línea de los estudios postcoloniales y decoloniales) sin abandonarlo y por otra, aproximarme sin reticencias a otras perspectivas e, inclusive, a otras lógicas distintas a las binarias y dicotómicas, propias del pensamiento moderno y patriarcal. Por ejemplo, la lectura de la geopolítica del conocimiento y la deconstrucción de la interculturalidad de Catherine Walsh me acerca al cuestionamiento de las formas hegemónicas de pensar, sentir, hacer y decir del capitalismo contemporáneo que ponen en riesgo la diversidad epistémica, lingüística y cultural.

Segundo, su *ontología antiesencialista*. Con mi entrada a este campo de estudio, terminé de desprenderme de la categoría de clase como único referente identitario. Como hijo de obrera, como obrero de fábrica y como militante de un partido de izquierda de orientación trotskista en Colombia, el Partido Socialista de los Trabajadores, la clase, como referente de mi identidad, estaba profundamente anclado en mi trayectoria de vida y en mi manera de ver el mundo. El texto célebre *¿Quién necesita identidad?* de Stuart Hall Stuart Hall (2003) muestra que la identidad no tiene núcleo fijo e inmutable sino que se construye estratégicamente frente a un otro constitutivo. La agudeza con la que Judith Butler mira los planos de la sexualidad en *Cuerpos que importan: La colonialidad del poder* que propone Aníbal Quijano para mostrar la funcionalidad entre clase y raza en la división racial del trabajo como complementaria a la división social del trabajo que propone el marxismo. El ejercicio de construcción y deconstrucción del desarrollo en la *Invencción del Tercer Mundo* de Arturo Escobar (1996) que nos aleja del análisis del desarrollo de las fuerzas productivas e invita a comprender las articulación de las diferencias culturales del tejido social y a considerar el Tercer Mundo como otra categoría identitaria. La lectura de Juliana Flórez de las *relaciones dentro de los movimientos sociales* y el lado oscuro de las prácticas políticas en las organizaciones políticas de izquierda. *La ciudad letrada* de Ángel Rama que muestra las formas de discriminación y exclusión que hacemos a través del lenguaje, especialmente

cuando queremos hablar desde el lenguaje y la lógica de la ciencia y sus saberes especializados.

Tercero y último, su *análisis multi-escalar*. Esta perspectiva de análisis considera múltiples escalas de la realidad: global, regional, nacional y local. Así mismo, analiza las diferentes relaciones y tensiones que se establecen entre una y otra escala (Agustín Lao-Montes). La posibilidad de pasar de lo macro, a lo meso y lo micro y viceversa, suscita lecturas con diversas intensidades y dimensiones que permiten vincular aquello que en apariencia es lo más cercano e íntimo con lo que, también en apariencia, es más alejado y ajeno. En este trabajo analizaré la “educación terciaria”, problematizando en triple vía las relaciones entre lo macro, lo meso y lo micro.

2.2 ¿Discursos que producen sujetos? La mirada arqueológica y genealógica como referente metodológico en la constitución de la subjetividad

En su texto *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*, Martínez Posada (2010:71) pretender delinear, en términos generales, “las relaciones que existirían entre una producción de sujetos para la productividad contemporánea del capital y una metodología de investigación acerca de la manera en que “un régimen de saber desata juegos de poder que constituyen sujetos”.

De la mano del trabajo se hace necesario aclarar la forma en que funciona esta producción subjetiva en el marco de los discursos institucionales que determinan el sentido de la educación en las universidades. Para ello, siguiendo las orientaciones de Martínez Posada (2010:72), se proponen cuatro criterios iniciales, a saber: a) asumir como grilla de inteligibilidad la relación arte gubernamental – red institucional – modalidades productivas; b) evidenciar en las prácticas gubernamentales actuales la confluencia de la relación libertad, seguridad, productividad; c) hacer visibles los enunciados que expresan la exigencia social por la productividad a la institución educativa y a la extensión de sus prácticas; y d) revisar la vigencia de la relación *homo oeconomicus* – sociedad civil – sociedad de seguridad en la formación de sujetos productivos en el marco de las prácticas educativas universitarias.

Aunque con un foco más específico, este trabajo, al igual que el de Martínez Posada (2010: 73), se construye sobre tres ejes: un primer eje que gira alrededor de la pregunta por la constitución de una subjetividad del docente universitario en la Universidad Javeriana en el

periodo 1994-2012; un segundo eje que nos permitirá entender dicha producción subjetiva como resultado de un conjunto de relaciones de poder que se encuentra inmerso en marcos estratégicos de orden discursivo y no discursivo; y un tercer eje, en el que se enmarcan los dos anteriores, el campo de la ahora denominada “educación terciaria” en la década postrera del siglo pasado y los albores de este nuevo milenio.

De acuerdo con Martínez Posada (2010:73), abordar tales ejes problema implica dos responsabilidades específicas en lo metodológico: en primer lugar, “aclarar cómo es que tales problematizaciones son el objeto de una posibilidad metodológica e investigativa pertinente en el campo de las ciencias sociales” y, en segundo lugar, “ser capaz de articularse con los supuestos teóricos que organizan los objetos a investigar”. En consecuencia, de acuerdo con este investigador colombiano, en este marco metodológico debemos ser capaces de responder a la pregunta por “cómo se investiga la constitución de una subjetividad” o, en su formulación equivalente, “en qué sentido es posible asumir la constitución de una subjetividad como problema de una investigación relevante y pertinente en el campo de las ciencias sociales”. Tal pregunta se responderá, en versión del propio Martínez Posada (2010:74), cuando se establezca “la perspectiva metodológica con la que se estudiará el horizonte histórico propuesto (...), desde los criterios de producción discursiva y prácticas no discursivas asociadas a la relación entre subjetividad, educación y producción económica”.

Acorde con tales criterios, en tanto que lo que se lleva a cabo como tarea investigativa es una *ontología histórica del presente*, las perspectivas metodológicas de la arqueología y la genealogía propuestas por Foucault resultan apropiadas para abordar las problemáticas de investigación señaladas, toda vez que “se ocupan del análisis histórico de la producción de discursos y de los modos como funcionan en tanto detonadores y sustentadores de relaciones de poder capaces de producir subjetividades” (74). Desarrollarla tarea investigativa sobre la constitución de la subjetividad desde una “ontología histórica del presente” se traducirá metodológicamente en una indagación interdependiente de “un conjunto de prácticas”. Por una parte, al acercarse arqueológicamente a los dispositivos discursivos, se estudiarán las relaciones establecidas entre la construcción de un saber y las formas de poder que tal construcción de saber hace posibles. Por la otra, al acercarse genealógicamente a los dispositivos no discursivos, se abordarán “aquellas prácticas en las que no solo se constituye un saber, sino especialmente una subjetividad”.

La articulación entre estas dos clases de prácticas, en palabras de Martínez Posada (2010), funciona en lo que se denomina “tipo tecnológico de racionalidad”:

Tecnología o técnica, en el sentido de un saber capaz de organizar acciones determinadas. De racionalidad, porque para Foucault, [...]no prevalece una “Razón” al estilo de la Modernidad, sino un conjunto de racionalidades específicas, sostenidas por un “régimen de verdad”, es decir, “un conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados” [...]. Tal tipo tecnológico de racionalidad es susceptible de rastreo histórico, no solo para reconocer su “desarrollo”, como dicen algunos, sino para encontrar las conexiones de esa racionalidad con dispositivos de control de la acción y modalidades de sujeción: “la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan, al “régimen” de verdad”. Por otra parte, la genealogía se ocupa de estudiar históricamente lo que Foucault ha llamado “juegos estratégicos de libertad” (Martínez Posada, 2010:75).

Valga aclarar que desde la perspectiva foucaultiana, así como no se asumirá una sola “Razón”, tampoco se asumirá una “Libertad”. Se tratará, más bien, de “reconocer la libertad como resultado de un conjunto de luchas precisas, históricamente rastreables y conectadas con las técnicas y saberes”. Así, la libertad resulta ser un juego estratégico, en tanto es, de una parte, una realidad contingente y dependiente de un conjunto de reglas, y de la otra, una realidad susceptible de inversión, reelaboración y resistencia. Si la libertad es juego, de acuerdo con Foucault (1999) en Martínez Posada (2010:75), hay que distinguir las relaciones de poder de los estados de dominación. Equivale a diferenciar los juegos estratégicos que se dan entre libertades (“que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a los que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos”) de los estados de dominación, que tradicionalmente denominamos como “el poder”, en los que efectivamente unos logran, aun de forma parcial y temporal, determinar las conductas de los otros.

En consecuencia, siguiendo a Martínez Posada (2010), investigar la forma en que se construyen históricamente las relaciones entre el sujeto, la verdad y el poder, equivale a

preguntarse por las estrategias analíticas y discursivas que permiten elaborar una historia de los discursos y las prácticas que constituyen una subjetividad. En el ejercicio histórico crítico que Foucault propone, acorde con Martínez Posada (2010:76) desde la perspectiva metodológica que se configura en la interdependencia entre arqueología y genealogía, se indaga por “las maneras como saberes y poderes se condensan en dispositivos de control de la conducta, en modos de sujeción que dependen de ellas y de las obediencias o resistencias a tales dispositivos y tales sujeciones”.

Una pregunta que se derivaría de esta reflexión y que ayudaría a caracterizar el diseño del ejercicio histórico crítico que Foucault propone, desde la perspectiva de Martínez Posada (2010: 76), apunta a la “estrategia analítica y discursiva que permitiría elaborar una historia de los discursos y las prácticas que constituyen una subjetividad”. Metodológicamente hablando, significa –para aquellos, como yo, interesados en construir una historia de las relaciones entre sujeto verdad y poder– asumir como soporte analítico un marco empírico que ponga en cuestión el carácter lineal, progresivo y causal de la Historia, desafiando a su vez el sentido moderno de un sujeto universal que la vive y narra.

En ese marco se seguirá el procedimiento de *eventualizar*, es decir establecer de manera empírica y provisional, en una primera aproximación, conexiones entre acontecimientos discontinuos que se hacen evidentes en transformaciones constatables, en las empiricidades discursivas, (documentos como *monumento*, como *archivo*) y las relaciones de poder que funcionan como efectos de los dispositivos y las técnicas puestas en marcha. Concretamente en este ejercicio, voy a eventualizar acontecimientos de mi autobiografía como docente-investigador.

En consecuencia, a partir de un conjunto de elementos, se señalan conexiones entre mecanismos de coerción diversos (conjuntos legislativos, reglamentos, dispositivos materiales, fenómenos de autoridad) y unos contenidos de conocimiento, igualmente diversos y heterogéneos, que se validan en tanto forman parte de un sistema de conocimiento y que se tienen en cuenta en función de los efectos de poder de los que son portadores tales contenidos. Si se logran establecer los lazos y los juegos de reenvío y de apoyo que se desarrollan entre unos y otros, se consigue determinar la efectividad de una técnica, de un ejercicio de control, de un mecanismo de coerción; en últimas, poder determinar aquello que hace que un

elemento de conocimiento pueda tener unos efectos de poder referidos en un sistema (que articula dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, educativas, etc.) y que lo convierten en un elemento verdadero o probable, incierto o falso, y que aquello que hace un procedimiento de coerción determinado adquiera la forma y las justificaciones propias de un elemento racional, calculado, técnicamente eficaz. No se trata entonces aquí, aclara el autor francés, de buscar lo que es verdadero o falso, fundado o no fundado, real o ilusorio, científico o ideológico, legítimo o abusivo.

Las relaciones hacen parte de un conjunto complejo de interdependencias, de rechazos, de transformaciones y repeticiones. “Una interacción compleja entre saberes determinados por regímenes de verdad, unos efectos de poder actualizados por estos y la constitución de un sujeto que emerge de estas relaciones” (Martínez Posada). Al analizar un cuerpo empírico de eventos y fechas específicas, se establece un horizonte histórico en el que emergen el régimen de verdad, los efectos de poder y los sujetos que dichos efectos producen. Las condiciones históricas en que emerge tal régimen nos permiten diferenciar lo que desde su luz se considera como verdadero, como probable, como incierto o inclusive como falso.

Establecido parcialmente el encuadre metodológico, a continuación planteo una relación entre subjetividad y autobiografía y cómo entablarla desde la perspectiva foucaultiana de la genealogía.

2.3 Autobiografía y genealogía: un diálogo con la perspectiva foucaultiana.

Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros,
buscarme entre otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.
Octavio Paz.

En el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, que tuvo lugar en Veracruz (México) del 21 al 25 de septiembre de 2009, en el área de filosofía, teoría y campo de la educación, Manuel Martínez Delgado presentó su texto *Autobiografía y genealogía: una perspectiva foucaultiana*, en el que “trata de acercar el tema de la escritura autobiográfica al campo de la educación” (pag. 1), estableciendo un diálogo con algunos temas que el pensador francés desarrolló en varias de sus obras, a saber, el estudio del presente, el análisis crítico

de la historia y la constitución de las subjetividades, así como con las categorías de poder-saber, procedencia y emergencia.

De acuerdo con Martínez Delgado (2009:1), la escritura autobiográfica se concibe de dos maneras: como un proceso de reconocimiento del ser humano como sujeto social y como un procedimiento por medio del cual podemos observarnos, analizarnos y tratamos de descifrarnos como sujetos y de reconocer nuestra propia subjetividad, según las posiciones de sujeto que hayamos ocupado. Asimismo, señala el autor mexicano, (2009:1) que “la autobiografía es una oportunidad para estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto y tratar de comprender la propia práctica”, entendida como lo haría Foucault “como modo de actuar y a la vez de pensar”. La autobiografía entonces sería “una manera de contestarse: actualmente ¿quién soy como profesor, como investigador?, ¿cómo he llegado a ser lo que soy?”.

Esto significa, señala Martínez Delgado (2009:2), “pensar la autobiografía no como recuperación de la historia ya dada del sujeto a través de hechos objetivos que solo hay que recoger; sino como la elaboración de lo no dado, de lo no construido”, de aquello que se hace en el momento mismo de la escritura. En suma una “creación”, “una reinvención y una reinterpretación del sujeto, desde un presente concreto”. Esta lectura indica otra entrada metodológica al análisis genealógico que Foucault propone en la construcción de su ontología del presente.

Coincidente con el pensamiento de Piña (1999), para Martínez Delgado (2009:2) el relato autobiográfico se entiende como “un texto de naturaleza interpretativa” que alguien escribe para elaborar su tiempo pasado y para significar dicho tiempo pasado por medio de la operación de la memoria. Así se configura un sentido concordante con el momento y las circunstancias de producción del texto y con una situación biográfica, es decir, acota el pensador mexicano, “de acuerdo con el conjunto de circunstancias materiales y simbólicas en la que el texto es generado y al momento o tiempo biográfico en que es escrito”. Así, “el texto autobiográfico no consiste en narrar una vida reconstruyendo el pasado, sino una construcción que se estructura, significa, articula y crea desde la actualidad” (2009:3). Desde esta perspectiva se procura un ejercicio genealógico en el cual se entiende que la memoria no está hecha sino que se construye.

Apoyado en Graciela Lechuga (2007), Martínez Delgado (2009) establece dos nexos con el trabajo de Foucault. Un primer punto de enlace lo constituiría el interés de Foucault de formular un análisis de nosotros y un diagnóstico de nuestro presente (una ontología del presente) desde una “tradicación que ha intentado dar respuesta a una pregunta permanente y perpetuamente renovada: ¿qué somos nosotros hoy en día?”. El segundo, se podría establecer con el interés de Foucault de hacer un análisis crítico de la historia, en tanto se trataría de un estudio que se hace “a través de las series de acontecimientos históricos que nos han llevado a ser lo que somos y a reconocernos como sujetos de nuestras acciones, de nuestros pensamientos y de lo que decimos”.

Siguiendo a Marshall (1993), afirma Martínez Delgado (2009) que, con un interés más centrado en sujetos concretos, la autobiografía comparte el interés de Foucault por “investigar las formas por las que los discursos y prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado”. De esta forma, apunta Martínez Delgado, las nociones de *sujeto* y *subjetividad* se entrecruzan en dos dimensiones con lo biográfico:

a) Como intento de lectura de lo social desde los sujetos y como mediación de la propia experiencia y la construcción social de la realidad y b) como recurso para explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los individuos, sobre hechos, procesos y acontecimientos que forman parte de su historia de vida. (2009:3)

Al abordar la autobiografía desde una perspectiva genealógica, Martínez Delgado (2009:4) recalca la coincidencia con el interés foucaultiano de analizar la constitución del sujeto en la trama histórica. Basado en Marshall (1993), señala que, por sus características, el marco genealógico se convierte en “fuente de inspiración para la autobiografía al poder compartir algunas de sus características y virtudes”, a saber: (i) al volverse hacia el interior, en vez de ir al exterior y hacia la verdad objetiva, se convierte en relato, argumento mito y fabricación; (ii) aunque incluye la recuperación de datos e información, no se trata de aprehender “la realidad” ni de escribir una historia completa del pasado, sino de construir un análisis profundo, poniendo una nueva relación entre los datos desde una perspectiva analítica, que incluye entre otros el eje poder - saber; (iii) sin acudir a una teoría explícita, este modo de hacer historia no presenta relaciones causales entre los hechos, sino que en su lugar establece relaciones nuevas que ofrecen un nuevo paisaje, a la vez que señala los espacios en que se

dieron ciertas posibilidades y en los que ciertos acontecimientos fueron “resultados”; (iv) al tratar más de “evaluar el presente” que estudiar el pasado, se busca al escribir la historia del presente, las condiciones que nos hacen pensar que somos personas de un tipo determinado. No obstante tales elementos en común, Martínez Delgado señala como diferencia entre uno y otra que:

Mientras los análisis genealógicos suelen hacerse a partir de las relaciones de poder con énfasis en la relación poder-saber (Lechuga 2007, Marshall 1993), la autobiografía tradicionalmente privilegia el sentido de las acciones y únicamente por algún interés particular suelen considerarse las relaciones de poder o poder - saber desde una disciplina y, a menudo, solo desde una tendencia académica, por ejemplo en las autobiografías intelectuales. No obstante, aunque la relación poder - saber hace referencia a campos de saber disciplinarios como el derecho, la medicina, psicología, psiquiatría, pedagogía, etcétera, y es planteada por Foucault como una relación intrínseca entre uno y otro, en el sentido en que “no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya, al mismo tiempo, una relación de poder” (1975/ 1977, p 34). (Martínez Delgado, 2009:5).

De igual manera, acorde con la interpretación de Lechuga (2007), si bien Foucault refiere la investigación genealógica a un ámbito social más amplio y la orienta a entender las relaciones entre los juegos de fuerza, las luchas, los enfrentamientos entre saber y poder, entre el conocimiento disciplinario y los saberes sometidos o soterrados de la gente, Martínez Delgado (2009) afirma que esa puede ser una tarea que la autobiografía puede llevar a cabo, por tres razones:

En primer lugar porque los saberes también se expresan en las vivencias y experiencias de los hombres concretos, se viven en sus propios cuerpos y expresan un determinado ejercicio de poder. En segundo lugar, porque en una autobiografía, no se trataría de relatar los acontecimientos de la vida de un profesor de un modo meramente descriptivo, sino de analizar lo que como profesores hemos sido y hemos construido en términos de saberes pedagógicos a través de nuestras singulares acciones y pensamientos: esto es, en una práctica docente que se supone

fundamentada en disciplinas como la pedagogía, psicología, teorías del currículum, etc. En tercer lugar porque la interpretación genealógica encierra un potencial para esclarecer el papel que las experiencias de vida y las prácticas docentes desempeñan en nuestro propio saber educativo. Así, al considerar estas razones, entraría en juego el sentido explicativo de la genealogía, lo que llevaría a plantear la autobiografía como un tipo particular de investigación educativa, por ejemplo biográfico narrativo. (Martínez Delgado, 2009:6).

Para cerrar su ponencia, el autor mexicano plantea la *procedencia* y la *emergencia* como dos aspectos importantes de rescatar de la genealogía que le brindan un excelente andamiaje a la autobiografía.

En cuanto a la *procedencia*, o *ascendencia* como lo llama Marshall (1993), Martínez Delgado (2009) acota que la indagación genealógica “no consiste en una búsqueda de fundamentos firmes” sino que por el contrario, “descubre arenas movedizas, hechos fragmentarios e incoherentes con defectos, errores, omisiones, valoraciones defectuosas y afirmaciones y aspiraciones piadosas”. En general, “se trata de mostrar que las ‘verdades históricas’ descansan sobre un terreno complejo, contingente y frágil”. Como lo señalaría el mismo Foucault (1971/1992 p12-13), citado por Martínez Delgado (2009:7), “no se trataría de encontrar en un individuo un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros”, por ejemplo cuando asociamos de forma esencializada y de manera generalizada un individuo a una nacionalidad, a un grupo, un género, o una etnia, “sino de percibir todas las marcas sutiles, singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar”. Al ir en la búsqueda de un comienzo, mas no de un origen, la tarea de la genealogía “no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente”, sino “seguir la filial compleja de la procedencia (...) es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas, (...) los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que ha producido aquello que existe y es válido para nosotros”.

En esa medida, el papel que la procedencia tendría en la elaboración de la autobiografía sería, para Martínez Delgado (2009: 8) permitirnos considerar y analizar “aquellas vivencias y acontecimientos que definieron la vida de nuestros ancestros y aún están presentes en nosotros mismos, así sea de manera involuntaria”, “aquellos sucesos, estilos de vida, formas

de pensar y ver la vida, de enfrentar situaciones –tanto de gozo como de sufrimiento–, sin los cuales no podríamos entender lo que ahora somos”.

En relación con la *emergencia*, o el *punto de surgimiento*, el propio Martínez Delgado (2009: 9) aclara por su parte que “lejos de pensar en un origen que obliga a creer en el trabajo oscuro de un destino que buscaría manifestarse desde el primer momento”. Metafóricamente hablando, “la emergencia es pues, la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que les es propia”. Con la emergencia, la genealogía busca re-establecer, en palabras de Foucault (1971/1992, pp.15-16), citado por Martínez Delgado, “los diversos sistemas de sumisión, no tanto del poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones”. En tanto la emergencia siempre se produce en “un determinado estado de fuerzas”, el análisis consiste entonces en “mostrar el juego”, “la manera como luchan unas [fuerzas] contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas”.

Así, al centrarse en las relaciones dominación-sometimiento, acorde con lo interpretación de Marshall (1993), el concepto de emergencia, cuyo paradigma son los equilibrios subyacentes de las fuerzas políticas, considera el presente “más bien como una etapa en el proceso bélico de confrontación entre fuerzas opuestas en busca del control y la dominación”, en lugar de entenderlo “en sentido finalista”, “como resultado de la evolución histórica”. En consonancia con este planteamiento sobre la emergencia, acorde con Martínez Delgado (2009: 9), el énfasis que Foucault hace sobre el poder (que no solo se manifiesta en forma de leyes, prohibiciones o mecanismos jurídicos) y las relaciones de poder (que se expresan “como un enfrentamiento de fuerzas que se encuentran en todas partes, como una infinita red de relaciones) nos permiten entender, que “si toda práctica social, como la docente, está saturada de relaciones con los demás, sin duda alguna hay relaciones de poder que nos constituyen como sujetos y, como tales, hay que considerarlas en una narrativa autobiográfica”.

Estas reflexiones de Martínez Delgado (2009) me permiten no solo darle un mayor sustento a la aproximación que hago en este trabajo sino que, además, pueden ser puestas en dialogo con la mirada que nos brinda la investigadora venezolana María Gutiérrez Fernández (2010), en *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa sobre la identidad personal*, en el que la autora plantea sus reflexiones preliminares, desde la perspectiva

sociocultural y el paradigma cualitativo, sobre el vínculo entre la narrativa autobiográfica escrita, la subjetividad y la construcción de la identidad personal.

Basada en su interés por la narrativa autobiográfica y la puesta en práctica de este género discursivo en su experiencia educativa, acorde con la pensadora venezolana, este ejercicio de reconstruir la memoria “nos ofrece la oportunidad de otorgarle sentido a nuestra cotidianidad”. Afirmar en consecuencia que:

...ejercitar el pensamiento dentro de la modalidad narrativa escrita permite vernos a partir de nuestras subjetividades. Desde esta mirada la posibilidad de relatar resulta para Bruner (2001) una forma de ordenar la experiencia, de construir la realidad, bajo el matiz de la `imaginación` o `intuición` de nuestras acciones. De modo que el relato autobiográfico, lejos de ser un mero ejercicio personal, forma parte de un proceso que adquiere significado dentro de un complejo entramado cultural. (Gutiérrez Fernández 2010: 362).

Al adentrarse en la reflexión sobre la escritura autobiográfica, la autora venezolana la define como un “acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia” que permite esbozar y hallar una voz propia, que “reivindique la unicidad que nos distingue”. Este lugar de entrada la pone en diálogo con Leonor Arfuch (2002), quien, por un lado, muestra la trascendencia y posibilidad que puede tener el relato “de construir un contexto de interacción en el que la acción conversacional propia de la autobiografía [...] conduce al rescate del testimonio del otro, a reconocer su presencia o cercanía”; y por otro lado, sostiene que “el espacio biográfico nos lleva a la narración para darle un sentido” no solo a “la propia vida” sino también a la vida del otro, “como interlocutor necesario para el conocimiento de uno mismo”. En esta “relación dialógica”, señala Gutiérrez Fernández (2010: 363) se lleva a cabo la construcción tanto de la identidad como de la alteridad, “una suerte de moneda con sus dos caras inseparables: la individual y la colectiva”.

Es esta dimensión que plantea la autora de lo individual y lo colectivo la que aquí rescato por su importancia para este trabajo. Sin la pretensión de reinventar otra manera de ser, enfatiza Gutiérrez Fernández (2010), al hablar de lo que somos, que nos exige ponernos en perspectiva con nuestra propia subjetividad, llevamos a cabo un acto legítimo de distanciamiento y de comprensión de sí mismo y del otro. Se pregunta Gutiérrez Fernández

(2010: 363) si acaso “una entrada al espacio subjetivo del otro” no constituye un encuentro que nos identifica y al mismo tiempo nos distingue y nos diferencia y que nos hace “valorar lo que somos en un plano en que la subjetividad se impone como un rasgo que le otorga sentido a nuestras vidas”. Revelar para sí mismo lo que se es, lo que se ha sido y lo que se desearía ser, convierte la experiencia personal en una constante búsqueda por penetrar las palabras que signifiquen. Bajo ciertos signos, lo que creo ser, lo que me constituye, lo que proyecto de mí mismo, lo que me hace singular, irrepetible. Relatar para sí mismo es contar con la eventualidad de descubrir un espacio oculto que nos llama con una fuerza inusitada, un especial atracción por adentrarnos en los intersticios privados de nuestro ser para responder interrogantes, compartir nuestras perplejidades, como diría Larrosa (2005) y en ese recorrido, encontrarse consigo mismo y con los demás. (Gutiérrez Fernández, 2010: 363)

Para la autora, al señalar la necesidad de hablar de la subjetividad desde una perspectiva histórico cultural bajo el contexto autobiográfico, con trazos de mirada retrospectiva y prospectiva, se crean unos relatos en el que no solo emergen la subjetividad y la intersubjetividad sino en los que también “se deja al descubierto el sentido y el significado dado a una serie de acontecimientos constructores de un imaginario personal y colectivo [...] En estos espacios abiertos a la conversación irrumpen con sus tonos las diversas dimensiones de lo subjetivo, de la interioridad de cada quien, con resonancias de un contexto sociocultural particular” (2010:367).

De manera concreta, tal como lo señale en la introducción, en un relato autobiográfico de mi experiencia como docente-investigador de la Pontificia Universidad Javeriana desde 1992, acudo aquí al procedimiento de eventualizar, entendido como una manera de establecer conexiones, de forma empírica y provisional en su primera aproximación, entre acontecimientos discontinuos que se hacen constatables en las empiricidades discursivas (documentos como monumento, como archivo) y las relaciones de poder, que funcionan como efectos de los dispositivos y las técnicas puestas en marcha.

Este capítulo estuvo destinado a plantear los elementos referenciales para el estudio de los procesos de subjetivación. Para cerrar quisiera señalar que anclado en la lógica que me brindan los Estudios Culturales, encontré en las reflexiones de los distintos autores que recojo

en este último apartado, un soporte para conocer, ampliar, profundizar, y de alguna manera, no sin un inicial temor reverencial, tratar de adentrarme en la aplicación de la metodología, a la luz de las diferentes interpretaciones de la perspectiva foucaultiana presentadas aquí.

3. ANÁLISIS DE LA COYUNTURA: LAS ACTUALES REFORMAS A LA EDUCACIÓN Terciaria. NIVEL GLOBAL, REGIONAL NACIONAL Y LOCAL.

El propósito de este capítulo es hacer un análisis de coyuntura en una múltiple escala (global, regional, nacional y local) que nos permita caracterizar los procesos de transformación de la denominada educación terciaria, sus prácticas, sus prácticas y sus formas de producir el saber, el pensar, el decir, el quehacer y el ser universitario.

Fundamentado en los planteamientos presentados en Sánchez (2007), al abordar desde la perspectiva de los Estudios Culturales los procesos subjetivación de los profesores como agentes sociales de la vida académica universitaria actual, parece necesario ubicar el marco histórico específico en el que ellos tienen lugar. Un *análisis de coyuntura* como el que aquí propongo me permite identificar en un período de tiempo particular (para este caso 1989-2012) en el que tiene lugar un conjunto de acciones e interacciones, giros, cambios, transformaciones y retrocesos en las prácticas y en las propias instituciones y estructuras sociales. Este análisis me permite identificar el contexto en el que tienen lugar los procesos de subjetivación, a los que quiero aproximarme.

Para desarrollar este análisis de coyuntura, aunque con desarrollos dispares tanto en extensión como en profundidad, propongo problematizar las relaciones entre la escala macro, meso y micro:

- A escala macro, me acerco a la producción biopolítica del docente universitario desde la economía y la política en las reformas a la educación superior a nivel global, y la inserción de la universidad en el capitalismo cognitivo.
- A escala meso, en el nivel regional caracterizo la reforma neoliberal que promueve las transformaciones de la universidad en Latinoamérica; en nivel nacional, presento la manera en que en Colombia se reformula el sistema de educación superior.
- A nivel micro, centrándome en el periodo de modernización, iniciado en 1989, abordo, desde la propia voz institucional, los cuatro grandes momentos que vive la Pontificia Universidad Javeriana, posterior a su Restablecimiento en 1930.

Para el análisis a escala macro y meso, por su pertinencia para los propósitos de esta investigación, invito al lector a revisar, solo a manera de referencia, el proyecto de aplicación práctica que realicé para el programa de Especialización en Estudios Culturales, bajo la orientación de Santiago Castro-Gómez, que apareció publicado como artículo en el número 27 de la Revista Nómadas del 2007, bajo el título la “Universidad sin órganos: capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana”. Si bien la realidad social es profundamente dinámica, la caracterización que allí realicé me sirve de base para los propósitos de este trabajo, en especial en lo que hace relación a la escala global y regional. Para contextualizar al lector, basta señalar aquí que las transformaciones de las instituciones de educación superior en general y la universidad en particular adoptan unas formas diferenciadas en lo que Hardt y Negri (2002) denominan *capitalismo cognitivo*. Con esta noción de acuerdo con Galcerán (2003), se hace referencia, al hecho de que la producción de conocimiento se hubiera convertido en el producto predominante en el capitalismo contemporáneo. La filósofa española nos precisa sus ideas al acotar lo siguiente:

“Con este concepto se designa el impulso adquirido por una economía fundada en la difusión del saber y en la cual la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización del capital. En esta transición (del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo) la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento (“knowledge workers) y de las actividades con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software,...) es cada vez más la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones” [...] (Galcerán, 2003:23)

Para comprender mejor la transición del capitalismo industrial al cognitivo que Galcerán nos refiere, en Sánchez (2007) se abordan algunos planteamientos que definen el carácter que el concepto de *trabajo* asume en el capitalismo tardío. Galcerán (2003) nos plantea en su reflexión que al concebirlos en un entorno de mercado, como instituciones en competencia por los servicios que ofrecen, la generación de conocimiento y el aprendizaje quedan subordinados al principio del sistema capitalista de menor costo y mayor beneficio que coloniza el gobierno de la universidad-empresa. Esta nueva filosofía trae entre otros efectos

una radical transformación en las lógicas de administración y control de los recursos materiales e inmateriales, a lo que no escapan los tiempos de los profesores y los estudiantes. Desde la perspectiva de Galcerán (2003), pasar de la concepción a la implementación del modelo de universidad empresarial exige al menos tres condiciones y procesos convergentes: imponer la nociones de eficiencia y eficacia en el funcionamiento y en el manejo de los ingresos y los egresos; acercar la universidad a la condición de empresa con capacidad de respuesta a las demandas que el mercado hace de capital humano; permitir la producción del conocimiento en condiciones capitalistas. En perspectiva de la analista española, en Sánchez (2007), alcanzar esta meta exige a su vez un mercado interesado en comprar los conocimientos que la universidad genere. Una segunda condición para la gestión de la universidad como empresa capitalista es tratar los recursos públicos como si fueran activos empresariales o alternativamente su privatización.

En tanto no escapa a la nueva lógica, el personal de planta profesoral, por ejemplo, empieza a ser considerado como si fueran una entidad ajena a la institución/empresa para la que trabajan. Amparados en las exigencias de especialización necesaria para la investigación, la especificidad en las metodologías de la investigación científica, y la escasa respuesta que la ciencia brinda a las necesidades de la población, se oculta este nuevo tratamiento dado a los agentes sociales encargados de producir el conocimiento. Planteado de manera diferente, Galcerán (2003), en Sánchez (2007), nos precisa que, en tanto los gestores de los planes de política científica marcan las grandes líneas prioritarias de investigación, los diferentes grupos universitarios de investigación (o integrados de forma mixta por universidades y empresas) deben acogerse a tales líneas para insertar sus proyectos específicos en esos grandes campos si desean obtener financiación pública o privada para llevar a cabo la investigación cada vez más específica que requiere el mercado. Al entrar en competencia con los demás grupos e instituciones para la prestación del servicio, en el juego de oferta y demanda, de la relación calidad y precio, se introduce una lógica mercantil capitalista en los estudios superiores. La contraparte de la producción de conocimiento lo constituye “la venta mercantil del producto” a los estudiantes más que a las mismas empresas. Esta visión acerca del trabajo cognitivo que nos brinda Galcerán permite comprender mejor el modelo de universidad que se está configurando como forma hegemónica en el contexto mundial.

A nivel regional, señalaba que este cuestionamiento por las formas como se configuran hoy los procesos de subjetivación de los profesores en las prácticas educativas de las universidades colombianas no puede hacerse de manera aislada. Por tanto, parece requerirse para su mejor comprensión, enmarcarlo en los procesos de reestructuración institucional promovidos en América Latina y el Caribe por la reforma neoliberal, que muestra como tendencia globalizante la configuración de modelo de “universidad empresarial” en la que al parecer se busca subordinar la actividad académica e investigativa a las demandas del mercado.

Planteaba en esa reflexión anterior, Sánchez (2007:43), varios interrogantes a propósito de las transformaciones que atraviesa la educación terciaria en el país y la región. La primera pregunta se relaciona con qué tan cerca o qué tan lejos estamos en Colombia y Latinoamérica de las tendencias hegemónicas descritas por Brunner; en segundo lugar, hasta dónde podríamos aproximarnos al modelo de “universidad empresarial”, en términos de Lafuente y Genatios (2004), que se caracteriza por “una orientación más acentuada a responder al mercado, a necesidades del sector productivo, a obtener financiamiento de las empresas y a contribuir con el crecimiento del mercado”; en tercer lugar, si deberíamos o no, para nuestra propia conveniencia, como hasta ahora lo hemos hecho, seguir reproduciendo los modelos de educación superior heredados del proyecto moderno colonial, a saber, el modelo napoleónico de escuelas profesionales y el modelo humboldtdiano de universidad de investigación alemán; en cuarto lugar, preguntarnos cuál sería el modelo de educación superior que resultaría más apropiado para Colombia y Latinoamérica en el proceso de inserción en un sistema mundo cada vez más interdependiente, y, en quinto lugar, indagar por las repercusiones que tienen las actuales prácticas educativas y los órdenes hegemónicos de discurso en las concepciones sobre el trabajo “inmaterial” y en la configuración de las identidades de los profesores universitarios de la región.

De otra parte, referenciaba la invitación de Lafuente y Genatios (2004) a cuestionar los objetivos de la universidad latinoamericana, a partir de una revisión histórica de sus logros, preguntándonos entre otras cosas ¿Qué es y para qué sirve? ¿A quiénes se dirigen sus servicios? ¿Cuáles son las funciones y de qué manera se evaluaría su funcionamiento?

Rescataba en mi reflexión anterior, Sánchez (2007: 45), apoyado en las voces de diferentes autores, la preocupación por los riesgos que la educación superior corre “de verse sobrepasada por la profunda y rápida transformación de las circunstancias en que debe operar”, al igual que “las condiciones reales de los sistemas de educación terciaria de la región para dar respuesta a las múltiples demandas provenientes tanto del contexto exterior”, sin desconocer las lógicas internas asociadas a la producción del conocimiento científico-técnico avanzado que la propia universidad y el entorno demanda. Señalaba igualmente, que “el tránsito hacia modalidades descentralizadas de organización y trabajo a los que se han visto forzados los sistemas de educación superior exige el paso de un ethos de bien público caracterizado por el patrocinio estatal y la tradición corporativa de las instituciones, a un ethos de calidad que les permita reformarse y mantener su reputación en este nuevo orden de cosas” (Sánchez 2007:45).

A manera de cierre de mi reflexión, invitaba en Sánchez (2007: 45) a escuchar la voz crítica de Pablo Gentili (2005) de repolitizar “el sentido público e inevitablemente social del debate sobre la calidad del trabajo académico” y, de otra parte, a cuestionar el carácter tecnocrático, elitista y antidemocrática que ha marcado los procesos de reestructuración universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales

Esa primera aproximación al tema de la transformación hacia un modelo empresarial de la universidad me permitía reafirmar la necesidad no solo de continuar abordándolo desde nuevas miradas y perspectivas, en el marco del pensamiento y la práctica política contemporáneos, sino también de plantearnos nuevas preguntas en relación con la reconfiguración de nuestras universidades en el capitalismo postfordista. Pero, por sobre todo, junto con el pensamiento decolonial y las prácticas de liberación de América Latina, nos demanda develar, cuestionar y resistir los nuevos y, a veces sutiles, mecanismos hegemónicos de poder y dominación de los que el modelo biopolítico de “la universidad sin órganos” hace parte.

3.1 Escala nacional: De la organización del sistema de educación post-secundaria a la configuración de la universidad empresarial en Colombia

En la reflexión anterior reconocía la importancia de revisar los procesos de reforma e innovación de la educación superior como una manera de caracterizar la situación de la universidad colombiana en el marco del discurso hegemónico de la “universidad sin órganos”. Dos momentos clave se pueden identificar en esta transformación de la política educativa de Colombia, una antes y otra después de la reforma constitucional del 91: El Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992.

Como producto de mi trabajo de archivo, una primera aproximación a los procesos de transformación de las instituciones de educación superior en esta última parte del siglo XX me remite al Decreto número 80 de 1980, de enero 22 de dicho año. Este decreto fue impulsado por la administración liberal del Presidente Julio Cesar Turbay Ayala y su ministro de Educación Rodrigo Lloreda Caicedo. Dicho decreto derogaba la Ley 48 de 1945 (orientada a la Creación de Colegios Mayores de Cultura Femenina), el Decreto Legislativo 0277 de 1958 (que establecía el régimen jurídico de las Universidades oficiales y departamentales) y el Decreto 970 de 1970 (que promovía la reforma de los estudios de Derecho) y fue derogado posteriormente por el artículo 144 de la Ley 30 de 1992, que organiza “el servicio público de la Educación Superior”. Los énfasis en la descripción detallada son míos y buscan llamar la atención del lector de los efectos configuradores del discurso que subyace a este texto.

1. El decreto 80 de 1980: “por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria”

El Decreto 80 de 1980 está conformado por ciento noventa y cuatro (194) artículos distribuidos en siete (7) títulos y sus correspondientes capítulos en los que, en primer lugar, se establecían los principios generales y se fijaban las normas de regulación de la educación post secundaria; en segundo lugar, junto a los componentes, objetivos y organización del sistema, se determinaban sus modalidades educativas y la clasificación de las instituciones de educación superior; en tercer lugar, se instauraba la naturaleza y las condiciones de creación de las instituciones oficiales, su organización directiva y su régimen administrativo, su personal docente y administrativo; en cuarto lugar, se establecían los principios generales de las instituciones no oficiales o privadas, su reconocimiento y disolución así como las disposiciones especiales; en quinto lugar, se formulaban las disposiciones comunes a las

instituciones oficiales y no oficiales de educación superior; en sexto lugar, se determinaban los asuntos relacionados con la inspección y vigilancia a cargo del Estado, y en séptimo y último lugar, se dictaban las disposiciones transitorias y las normas en vigencia que resultaban derogadas por esta nueva disposición.

Con sus 20 artículos, el Título Primero, De los principios generales, (1) definía los principios y fijaba las normas que regulaban la Educación Post-secundaria o Superior; (2) establecía que la Educación Superior tenía **“carácter de servicio público”** y **“una función social”**; (3) le encargaba a las instituciones de educación superior **la promoción “del conocimiento y la reafirmación de los valores de la nacionalidad”**, “la expansión de las áreas de creación y goce de la cultura”, “la incorporación integral de los colombianos a los beneficios del desarrollo artístico, científico y tecnológico que de ella se deriven” y “la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales para adecuarlos a la satisfacción de las necesidades humanas”; (4) **mediante la vinculación de la investigación con la docencia, se le encomendaba suscitar en el estudiante “un espíritu crítico”, que lo dotara “de una capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social”**; (5) se le comisionaba, por su carácter universal, para **“propiciar todas las formas científicas de buscar e interpretar la realidad”** y la conminaba, en **“un ambiente de respeto a la autonomía y a las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y de cátedra”, a cumplir la función de “reelaborar permanentemente y con flexibilidad nuevas concepciones de organización social”**; (6) se le instaba a las instituciones de educación superior a **“estar abiertas a todas las fuerzas sociales”, “comunicadas con todos los pueblos del mundo”, “vinculadas a todos los adelantos de la investigación científica y de la tecnología”** y **“permeables a todas las manifestaciones del pensamiento científico”**; (7) se le exigía, por su **“carácter democrático”, “un acceso abierto”** a quienes demostraran **“poseer las capacidades requeridas”** y a quienes cumplieran **“las condiciones académicas exigidas en cada caso”** en **“ejercicio de la igualdad de oportunidades”** y sin limitación alguna por razones de **“raza, credo, sexo o condición económica o social”**; (8) **entendida como “el principio del conocimiento y de la praxis”, la investigación se establecía como “una actividad fundamental de la educación superior”** y **“el supuesto del espíritu científico”** y se la orientaba a **“generar conocimientos, técnicas y artes”, a “comprobar aquellos**

conocimientos que ya forman parte del saber y de todas las actividades humanas”, y a “crear y adecuar tecnologías”; (9) de igual manera se establecían como finalidades de la investigación en el marco de la educación superior, “fundamentar, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje” y “buscar soluciones a los problemas de la sociedad” mediante “la promoción y el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas”; (10) se definía la libertad de cátedra, por un lado, como la discrecionalidad que tenían los docentes, “según su leal saber y entender” y “ceñidos a los métodos científicos”, “para exponer los conocimientos de su especialidad”, y, por el otro lado, como el reconocimiento del derecho de los estudiantes a controvertir dichas exposiciones, siempre y cuando se llevaran a cabo dentro de los presupuestos académicos; (11) se definía la libertad de aprendizaje como el acceso a todas las fuentes de información científica y el uso de la información “en el incremento y profundización de sus conocimientos”; (12) se decretaba la obligación que tiene la educación superior, por la función humana y social que se le reconocía, de ajustarse a “criterios éticos claros” que garantizaran “el respeto a los valores del hombre y la sociedad”; (13) reiterando la función social de la educación, se establecían las obligaciones que adquirirían, quienes accedían al nivel superior, de “superarse como personas”, de “hacer el mejor uso de las oportunidades y recursos” que le ofrecía el “sistema de educación superior” y de “aplicar los conocimientos adquiridos con permanente sentido de solidaridad social”; (14) acotando el carácter de difusión y formación asociados a la función de la docencia, se determinaban “las responsabilidades científicas y morales” que debería tener el docente frente a sus discípulos, frente a la institución y frente a la sociedad; (15) se definía la Educación Superior, en el marco del Sistema Educativo de Colombia, como “el nivel posterior a la educación media vocacional” y como aquella que “continúa la formación integral” del ser humano como “persona culta y útil a la sociedad”, facilitándole al individuo su formación y habilitándolo para “desempeñarse en diferentes campos del quehacer humano” por medio de “programas académicos” en los que se deberían combinar con variada intensidad “la fundamentación científica y la capacidad práctica”; (16) conducente a la obtención de títulos o a la acumulación de derechos académicos, se decretaba ofrecer la educación superior en cualquiera de sus cuatro modalidades, a saber, formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada de postgrado; (17) se establecía

denominar “establecimientos”, “entidades” o “instituciones” de educación superior, a aquellas que, ajustadas a los requerimientos legales, adelantaran programas en las cuatro modalidades definidas; (18) enmarcadas en los límites que establecía la aún vigente Constitución de 1886 y las leyes se declaraba la autonomía de las instituciones para i) desarrollar sus programas académicos y de extensión o servicio; ii) designar su personal; iii) admitir a sus alumnos; iv) disponer de sus recursos; y v) darse su organización y gobierno; de igual forma se reconocía como parte de su naturaleza “el ejercicio libre y responsable” de la “crítica”, la “cátedra”, el “aprendizaje”, la “investigación”, y “la controversia ideológica y política”; (19) por su parte se definía como función del Estado “empeñarse” en “fortalecer” las instituciones oficiales de educación superior, en “ampliar” las oportunidades de ingreso, y en “mejorar” su calidad académica, “todo con el fin de que la mayoría de los alumnos de este nivel educativo” pudiera “formarse adecuadamente en dichas instituciones”; (20) acorde con “claros principios y procedimientos de planeación educativa debidamente armonizados con el Plan Nacional de Desarrollo económico y social” **se establecía que la extensión y el desarrollo de la educación superior deberían estar orientadas a “satisfacer las necesidades” y a “atender las conveniencias” “del país y sus regiones” así como “el imperativo de la unidad nacional”**. Recalco que los resaltados son míos.

El Título Segundo, Del Sistema de Educación Superior, en su capítulo I, referidos a sus componentes, objetivos y organización (21) determinaba la constitución del Sistema de Educación Superior por el “conjunto” de instituciones y programas que “procuraran” el logro de los fines de este nivel de formación educativa; (22) **establecía como los objetivos de dicho sistema a) impartir la educación superior como un “medio eficaz” para la “realización plena del hombre colombiano”, con miras a configurar una “sociedad más justa, equilibrada y autónoma”, “enmarcada dignamente en la comunidad internacional”**; b) “ampliar las oportunidades de acceso” para que todos los colombianos que cumplieren con los requisitos pudiesen ingresar a ella y beneficiarse de sus programas; c) adelantar programas que propiciaran la “incorporación” a dicho sistema de educación de los “aspirantes provenientes de las zonas urbanas y rurales marginadas del desarrollo económico y social”; de igual forma “propendería” por la educación superior de los “grupos indígenas” con el propósito de que estos alcanzaran un “desarrollo vital en su propio contexto”; d) armonizar la acción de las instituciones educativas con la de los organismos y

autoridades encargadas de la orientación y vigilancia; e) cooperar para que las instituciones realizaran con plenitud las funciones que les competían y garantizaran el “cumplimiento de los requisitos mínimos académicos, científicos y administrativos” de ellas y sus programas; f) **propiciar la integración de dicho sistema con los demás sectores básicos de la actividad nacional;** g) **contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le precedían;** h) **promover “la formación científica y pedagógica” del “personal docente e investigativo” para garantizar la calidad de los diferentes niveles y modalidades de la educación;** i) promover la “descentralización educativa” con el propósito de que las diversas zonas del país dispusieran de recursos humanos y de tecnologías apropiadas que les permitieran atender sus necesidades; j) contribuir a que las entidades del sistema fueran factores de desarrollo espiritual y material en las regiones en que se encontraban asentadas; k) facilitar la transferencia de los estudiantes de los diferentes programas y modalidades educativas; 23) encargaba al gobierno nacional de la dirección del sistema de educación superior; facultaba al ICFES para crear órganos asesores a conveniencia para procurar una acción coherente, integrada y eficaz de las instituciones del sistema de educación superior”. Por su parte, el capítulo II definía las cuatro modalidades de la educación superior diferenciando a la “formación intermedia profesional”, la “formación tecnológica”, la “formación universitaria” y la “formación avanzada o de postgrado”. **La “formación universitaria” se le caracterizaba por su “alto contenido social y humanístico” y por su “énfasis en la fundamentación científica e investigativa”. En ella la investigación, considerada como “un elemento esencial de esta modalidad investigativa”, debía estar “orientada a la creación, desarrollo y comprobación de conocimientos técnicas y artes”. Con programas de naturaleza fundamentalmente científica y cultivadoras del intelecto, la formación universitaria estaba orientada o bien hacia las disciplinas primordialmente académicas y su ejercicio o bien hacia las profesiones liberales y el desarrollo de la dimensión instrumental de las profesiones. A su vez, estableciendo que la investigación constituía el fundamento y el ámbito necesario de la modalidad de la “Formación Avanzada”, está se determinaba como el máximo nivel de la educación superior, teniendo por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización. El énfasis es mío.**

El Título Tercero, de las instituciones oficiales, en su capítulo V, dedicado al régimen administrativo, en el artículo 78 establecía “la administración” como un “instrumento de apoyo esencial para asegurar el logro de los objetivos fundamentalmente académicos de las instituciones de Educación Superior”. Las instituciones deberían “adoptar los procedimientos apropiados de planeación, programación, dirección, ejecución, evaluación y control de sus actividades”. En términos presupuestales, el artículo 82 decretaba que para el fomento y desarrollo de los programas de investigación se debía incluir como mínimo el dos por ciento (2%) de su monto total se ingresos.

El capítulo IV, del personal docente, **definía, en el artículo 91, como “personal docente” en “las instituciones oficiales” a quien se dedicaba “primordialmente” a la “enseñanza o a la investigación”**. En el artículo 92 se establecían como condiciones mínimas para ser incorporado como docente “tener título en el área correspondiente”, “acreditar dos años de experiencia en el ramo profesional respectivo”, “ser ciudadano en ejercicio o residente autorizado”, y “gozar de buena reputación”. Se establecían como excepciones a criterio del Consejo Superior prescindir del requisito de experiencia en el caso de las “ciencias básicas” y del requisito del título en el campo de las bellas artes y determinados aspectos de la técnica. El artículo 93 delimitaba la cantidad de tiempo que debían dedicar los profesores de acuerdo a tres modalidades de vinculación con las instituciones: tiempo completo (40 horas semanales); tiempo parcial (entre 15 y 25 horas semanales); y cátedra (menos de 10 horas semanales); el artículo 94 delegaba en el Consejo Superior para estipular el número mínimo de horas lectivas que debían dictar semanalmente los docentes de tiempo completo y tiempo parcial; en otros artículos se fijaba la condición de empleados públicos, pero no de libre nombramiento y remoción y se determinaba igualmente los 65 años como edad de retiro forzoso para los docentes de tiempo completo y parcial; **el artículo 101 establecía como derechos del personal docente a) beneficiarse de las prerrogativas que se deriven de la Constitución Política, de las leyes, el Estatuto General y de más normas de las respectiva institución; b) ejercer plena libertad en sus actividades académicas para exponer y valorar las teorías y los hechos científicos, culturales sociales, económicos y artísticos dentro del principio de la libertad de cátedra; c) participar en programas de actualización de conocimientos y perfeccionamiento académico, humanístico, científico, técnico y artístico, de acuerdo con los planes que adopte la institución; d)**

recibir tratamiento respetuoso por parte de los superiores, discípulos, colegas y dependientes; e) recibir la remuneración y el reconocimiento de prestaciones sociales que le correspondan al tenor de las normas vigentes; f) obtener las licencias y permisos establecidos en el régimen legal vigente; g) disponer de la propiedad intelectual o industria derivada de las producciones de su ingenio, las condiciones que prevean las leyes y los reglamentos de la institución; h) elegir y ser elegido para las posiciones que correspondan a docentes en los órganos directivos y asesores de la institución, de conformidad con lo establecido en este decreto y en las demás normas pertinentes; i) ascender en el escalafón docente y permanecer en el servicio dentro de las condiciones que estipulen las normas pertinentes; j) participar en los incentivos de que trata este decreto; k) disfrutar de treinta (30) días de vacaciones al año, de los cuales quince (15) serán días hábiles.

El artículo 102 fijaba como deberes de los docentes: a) cumplir las obligaciones que se derivan de la Constitución Política, las leyes, el Estatuto General y demás normas de la respectiva institución; b) observar las normas inherentes a la ética de su profesión y a su condición de docente; c) desempeñar con responsabilidad y eficiencia las funciones inherentes a su cargo; d) concurrir a sus actividades y cumplir la jornada de trabajo a que se han comprometido con la institución; e) dar tratamiento respetuoso a las autoridades de la institución, colegas, discípulos y dependientes; f) observar una conducta acorde con la dignidad de su cargo y de la institución; g) ejercer la actividad académica con objetividad intelectual y respecto a la diferentes formas de pensamiento y la conciencia de los educandos; h) abstenerse de ejercer actos de discriminación política, racial, religiosa o de otra índole; i) responder por la conservación de los documentos, materiales y bienes confiados a su guarda o administración; j) participar en los programas de extensión y de servicios de la institución; k) no presentarse al trabajo en estado de embriaguez o bajo el influjo de narcóticos o drogas enervantes; l) no abandonar o suspender sus labores sin autorización previa, ni impedir o tratar de impedir el normal ejercicio de las actividades de la institución. El Artículo 103 determinaba cuatro tipos de sanciones disciplinarias a los docentes de tiempo completo y de tiempo parcial que incumplieran sus deberes, de acuerdo con su gravedad así: a) amonestación privada; b) amonestación pública; c) multa que no excediera la quinta parte del sueldo mensual; d) suspensión en el ejercicio del cargo hasta por un año

calendario sin derecho a remuneración y e) destitución. El artículo 107 establecía que cada institución oficial tendría su propio régimen de escalafón o de carrera para efectos de la promoción de los docentes. El artículo 108 definía 4 categorías para el escalafón docente, a saber, a) instructor o profesor auxiliar; b) profesor asistente; c) profesor asociado; d) profesor titular. El artículo 109 establecía las condiciones y tiempo de estabilidad que va, de menos a mayor, de los dos a los cinco años respectivamente de acuerdo con la categorización alcanzada. El artículo 110 determinaba el carácter “académico” y “profesional” de los requisitos y las condiciones de ingreso y promoción dentro del escalafón y exigía como mínimo contemplar las investigaciones y publicaciones realizadas, los títulos obtenidos, los cursos de capacitación, actualización y perfeccionamiento adelantados, la experiencia y eficiencia docentes, y la trayectoria profesional. Excluía tajantemente el simple transcurso del tiempo como condición generadora de derechos para la promoción. El artículo 114 establecía tres distinciones académicas para los docentes de tiempo completo y parcial de las instituciones oficiales, a saber: a) profesor distinguido; b) profesor emérito; c) profesor honorario. El artículo 115 definía que la distinción de profesor distinguido podrá ser otorgada por el respectivo consejo superior a propuesta del consejo académico, al docente que hubiera hecho contribuciones significativas a la ciencia, al arte o a la técnica. Para ser merecedor de esta distinción se requería, además, poseer al menos la categoría de profesor asociado y presentar un trabajo original de investigación científica, un texto adecuado para la docencia o una obra en el campo artístico, considerado meritorio por la respectiva institución. El artículo 116 determinaba que la distinción de profesor emérito podría ser otorgada por el consejo superior, a propuesta de consejo académico, al docente que hubiera sobresalido en el ámbito nacional por sus múltiples y relevantes aportes a la ciencia, las artes o técnicas. Para ser acreedor a esta distinción se requería además poseer la categoría de profesor titular y presentar un trabajo original de investigación científica en un texto adecuado para la docencia o una obra artística que hubiera sido calificada por sobresaliente por un jurado nacional que integrara un ministro de educación nacional. El artículo 117 acordaba que la distinción de profesor honorario sería otorgada por el consejo superior de la entidad, a propuesta del consejo académico, al docente que hubiera prestado sus servicios al menos durante veinte años en la misma institución y que se hubiera destacado por sus aportes a la ciencia, al arte o a la técnica

que hubiera presentado servicios importantes en la dirección académica. Para ser merecedor de esta distinción se requería además ser profesor titular. El artículo 118 delegaba en consejo superior, a propuesta del consejo académico, y de acuerdo con el reglamento de personal docente, la posibilidad de conceder a los profesores asociados o a los profesores titulares de tiempo completo, por una sola vez, un período sabático hasta de un año, después de cumplir siete años continuos de servicio a la institución, con el fin de que lo dedicaran exclusivamente a la investigación, o a la preparación de libros. El artículo 119 fijaba el beneficio de la exención del pago de derechos y matrícula para los docentes, de las instituciones oficiales de educación superior, sus cónyuges e hijos en las instituciones oficiales de la educación. Este beneficio se hacía extensivo a quienes se hubieran desempeñado como docentes e instituciones oficiales de educación superior al menos durante diez años, a sus cónyuges e hijos.

De importancia para el caso de la Pontificia Universidad Javeriana que aquí nos ocupa resulta el Título Cuarto, de las instituciones no oficiales. En el capítulo de los principios generales, **y mediante el artículo 138 facultaba a las personas naturales y a las personas jurídicas de derecho privado para crear instituciones de Educación Superior que desarrollaran el principio constitucional de la libertad de enseñanza que conllevaba la libertad de credo. El artículo 139 determinaba que las instituciones no oficiales de Educación Superior deberían ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones o como fundaciones. Reiterando la función social de la educación y el carácter democrático de la misma, mediante el artículo 140 se obligaba a las instituciones no oficiales a administrar sus recursos con los criterios de racionalización de los costos, ampliación de las oportunidades de acceso a la Educación Superior, y mejoramiento de la calidad académica de sus programas.** Se definía en el artículo 143 la permanente inspección y vigilancia a las que estarían sometidas las instituciones por parte del Estado y la posibilidad de ser sancionadas ante el incumplimiento de las normas legales o sus propios estatutos. Reconociendo el Concordato vigente con la Santa Sede en la Constitución de 1886, el artículo 154 señalaba que el reconocimiento civil de las instituciones de Educación Superior creadas por la Iglesia Católica procedería con la sola demostración de su existencia canónica.

Valga decir que este decreto, que constituía una manera de definir el sistema de educación superior y sus instituciones, al establecer los derechos y deberes de los docentes, junto con sus categorías, formas de reconocimiento y sanción, podemos contemplarla también una manera de orientar y de configurar la visión que se quiere construir del docente universitario, en quien recaen, de una forma u otra, las acciones que las universidades deben llevar a cabo para cumplir con la misión y las tareas que se le imponen en cada momento.

De igual manera podría aventurar que algunas de las experiencias educativas que viví como estudiante en la Universidad Nacional de Colombia en la década de los 80, que narro en el relato autobiográfico en el siguiente capítulo, en especial aquellas relacionadas con la formación académica e investigativa pueden enmarcarse en gran medida en el contexto de este decreto y en los efectos de verdad que empezaba a producir en la vida de estudiantes y profesores universitarios. Igualmente, aventurando aún más, el proceso que la Pontificia Universidad Javeriana inicia en 1989 podría entenderse por un lado como una respuesta a esta exigencia y por el otro como una anticipación a las exigencias que ya se venían venir.

2. La Ley 30 de 1992

Acorde con el informe de la IESALC fue en la década de los noventa, mediante la Ley 30 de 1992 que se impulsó la última reforma de la educación superior en Colombia. Tres grandes etapas se destacan en este proceso: a) la sanción de la ley y su socialización en el medio académico; b) la proliferación de programas académicos, amparada por la autonomía universitaria y la carencia de reglamentación de la ley; y c) la consolidación de la política de calidad y el fortalecimiento del sistema nacional de acreditación.

Como componente de esta última etapa se realiza un conjunto de acciones entre las que sobresalen: la formulación de estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas de pregrado; la reglamentación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES); el proceso de acreditación de programas académicos y de las instituciones de educación superior; el establecimiento de la nomenclatura de los programas; la unificación de los requisitos y procedimientos para los programas de maestría y doctorado; la implementación del plan estratégico de inspección y vigilancia; el rediseño de del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES); la incorporación del sistema de créditos académicos; la consolidación del fondo de bienestar universitario; la promoción de

la internacionalización y del intercambio educativo; la institucionalización del Foro de innovaciones en la educación superior; el establecimiento de los estándares de calidad de las bibliotecas del Sistema de Educación Superior; la formulación de los indicadores de gestión y financiación para las universidades del Estado; la implementación del Plan de Formación Nacional del Profesorado, y la instauración del Sistema de franquicias “con el que se busca optimizar los recursos logísticos y académicos de las IES, la cooperación institucional y la sinergia entre el sector real y el sistema educativo”.

Según la información de la Oficina Asesora de Planeación del Ministerio del Ministerio de Educación Nacional, la educación superior es regulada por la Ley 30 de 1992. De acuerdo con esta oficina, las características generales más importantes en Colombia son:

- a) Ser entendida como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media.
- b) Tener definidos los varios tipos de instituciones según su naturaleza y objetivos. Las instituciones de educación superior IES se definen como técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias y universidades.
- c) Tener estructurado un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para que el Estado ejerza la práctica de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior. El sistema está configurado por el CONACES, el Sistema Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Educación Superior.

El CONACES, junto con sus salas organizadas por campos del conocimiento, es el organismo encargado de estudiar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad y dar su concepto ante el Ministerio de Educación para el otorgamiento del Registro Calificado de los programas; el Sistema Nacional de Acreditación, del cual hace parte el Consejo Nacional de Acreditación tiene la responsabilidad de dar fe pública de los altos niveles de calidad de las instituciones de educación superior y sus programas académicos; las políticas y planes para el desarrollo de la educación superior son, primeramente, propuestos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), organismo con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la educación superior.

- d) Contar con una diferenciación de campos de acción, de niveles de formación y de tipos de instituciones de la educación superior. Los campos de acción definidos por la educación superior en Colombia son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía (art. 7, Ley 30 de 1992). Por tanto, los programas académicos que ofrecen las instituciones de educación superior deben estar inscritos dentro de estos campos de acción, siendo ellos conformes a los propósitos de formación de cada institución. (art. 8 Ley 30 de 1992). Dichos programas académicos pueden desarrollarse en niveles de pregrado y postgrado. Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones,

para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. De la misma manera, los programas de postgrado denominados como especializaciones, son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias'. Los demás postgrados, como maestrías, doctorado y post doctorado basan su quehacer en la investigación como el fundamento y el ámbito necesario de su actividad, para acceder al doctorado no es necesario cursar la maestría. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización (art. 18 - Ley 30 de 1992). Las instituciones de carácter tecnológico están habilitadas, según la Ley 749 de 2003, artículo 2, para ofrecer programas por ciclos propedéuticos. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (art. 19 Ley 30 de 1992). Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la Ley.

e) Contar con una taxonomía de grados y títulos: Las instituciones de educación superior otorgan títulos a personas naturales una vez culminen el programa académico que cursaron, en el que adquirieron un saber determinado. Es de exclusividad de las instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, otorgar estos títulos. Dicho otorgamiento se efectúa mediante un diploma (art. 24 Ley 30 de 1992). De acuerdo con lo anterior, en los títulos que otorgan las instituciones técnicas profesionales se debe anteponer al título, la denominación de "Técnico Profesional en... "; seguidamente debe figurar la ocupación o área correspondiente del saber. Así mismo, las instituciones universitarias, escuelas tecnológicas y universidades, deben anteponer al título la denominación, de: "Profesional en... "o "Tecnólogo en... "; a continuación debe figurar la profesión o disciplina académica a la cual se haga referencia. Para los programas de pregrado en Artes el título es "Maestro en...". Igualmente, los programas de pregrado en Educación que ofrezcan las instituciones facultadas para ello, otorgaran el título de "Licenciado en...". Los programas de especialización conducen al título de especialista en la ocupación, profesión, disciplina o área afín respectiva. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado, conducen al título de magíster, doctor o al título correspondiente al post-doctorado adelantado, los cuales deben referirse a la respectiva disciplina o a un área interdisciplinaria del conocimiento. La reglamentación de estos títulos es potestad del gobierno nacional en concordancia con las Leyes vigentes, previo concepto del Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU) (art. 25 Ley 30 de 1992). La nomenclatura de los títulos debe tener correspondencia expresa con el tipo de institución, campos de acción, la denominación, duración y nivel del pregrado y postgrado. (art. 26 Ley 30 de 1992).

f) Contar con unas condiciones de ingreso a la educación superior: La Ley 30 de 1992 establece siguientes requisitos de ingreso a la educación superior: a) para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: b) para los programas de especialización referidos a ocupaciones, poseer el título en la correspondiente ocupación u ocupaciones afines; c) para los programas de especialización, maestría y doctorado, referidos al campo de la tecnología, la ciencia, las humanidades, las artes y la filosofía, poseer título profesional o título en una disciplina académica.

El ingreso a los programas de formación técnica profesional en las instituciones de Educación Superior facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, lo pueden hacer quienes reúnan los siguientes requisitos: haber cursado y aprobado la Educación Básica Secundaria en su totalidad; haber obtenido el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y/o haber laborado en el campo específico de dicha capacitación por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del SENA. Quienes hayan cursado estudios de secundaria en otro país, y que aspiren a ingresar a adelantar programas de pregrado en una institución de educación superior colombiana, deberán demostrar, además del equivalente del título de bachiller (previamente convalidado), el haber presentado el examen de Estado igualmente equivalente al examen de Estado que se practica en nuestro país. Este requisito se acredita ante la respectiva institución de educación superior que admite al estudiante formado en el extranjero. Decreto 860 de 2003.

El tema del Aseguramiento de la calidad

De acuerdo con la misma Oficina Asesora de Planeación del Ministerio del Ministerio de Educación Nacional, para brindar garantías en los temas de evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia, se ha creado, dentro del sistema educativo, el denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, conformado por los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema.

A continuación se describen los principales componentes del sistema:

a) Registro calificado. Regulado por la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 2566 de 2003 que establecen las condiciones y procedimientos que deben cumplirse para ofrecer y desarrollar programas académicos, y fija, previo trabajo con la comunidad académica, las condiciones básicas o mínimas de calidad, con lo cual se establece como meta la obtención de un registro calificado, indispensable para el funcionamiento de los programas académicos.

De acuerdo con dicha norma el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de la comunidad académica, fija unas características específicas, comunes a los programas académicos de una determinada área del saber, con el fin de garantizar unas condiciones que, sin desvirtuar la iniciativa y autonomía institucional, sean compartidas y permitan esperar unas competencias básicas para el respectivo desempeño profesional.

b) Acreditación de Alta Calidad. El sistema nacional de acreditación en Colombia

El Sistema Nacional de Acreditación en Colombia se creó en la Ley 30 de 1992, con el objeto fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte de él, cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Se trata de un instrumento de fomento de la calidad de la educación superior, distinto a la inspección y vigilancia, que le compete constitucionalmente al Estado para garantizar la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines.

Para iniciar el proceso de acreditación se requiere de la voluntad expresa de la institución ante el CNA, para adelantar el proceso de acreditación de uno o más de sus programas, para lo que se requiere el cumplimiento de ciertas condiciones esenciales. Estas condiciones son de índole normativa, académica y administrativa. En lo normativo, se considera el respaldo legal para el funcionamiento de la institución y del programa, así como el cumplimiento de las normas que la Ley colombiana ha establecido; en lo académico, los requisitos se orientan a la disposición de una misión claramente definida en el marco del Proyecto Institucional, contar con un cuerpo profesoral apropiado, varias promociones de egresados y la infraestructura adecuada; en lo administrativo, requiere de una estructura organizacional, con sistemas de administración y gestión y los recursos financieros necesarios. Una vez se haya agotado esta fase documental, el CNA realizará una visita de verificación de condiciones iniciales a la institución, en la cual se recomendará la continuidad o no del proceso.

El modelo está organizado por etapas de obligatorio cumplimiento por parte de quienes participan en el proceso. El éxito de éste radica en el compromiso que asumen tanto las instituciones como la comunidad académica y el organismo responsable en el desarrollo de cada una de las etapas, bajo criterios de transparencia, de organización y de responsabilidad.

La evaluación conducente a la acreditación se realiza en tres etapas:

- La Autoevaluación: Es el estudio llevado a cabo internamente por cada institución o programa académico y que se encuentra basado en el modelo de acreditación establecido por el CNA. En esta fase, la institución acentúa su compromiso con la calidad, el cual es derivado de la autonomía que la Constitución

y la ley le otorgan. Se espera que los resultados de la autoevaluación sirvan no solo a los fines de la acreditación, sino, fundamentalmente, a la formulación y desarrollo de acciones para mejorar la calidad de los programas académicos. En el informe final se consignan las fortalezas y debilidades en cada aspecto del programa, los correctivos cuando ya se han aplicado, y las propuestas de mejoramiento.

- Para que las instituciones de educación superior adelanten esta labor, el CNA ha consolidado herramientas como la guía para la autoevaluación con fines de acreditación de programas académicos de pregrado y los documentos de indicadores específicos para los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de programa en Educación, en modalidades a distancia y virtual y de programas técnicos y tecnológicos.

- La Evaluación Externa o Evaluación por Pares: Utiliza como punto de partida la autoevaluación. Es realizada por pares académicos de reconocida trayectoria en el campo del programa de formación, designados por el CNA. Su tarea se centra en la verificación de la coherencia entre el informe de autoevaluación presentado y lo que efectivamente encuentran en la institución. Los pares emiten sus juicios de calidad basados en la información obtenida e incluso en aquellos aspectos que no fueron considerados en la autoevaluación y que de igual forma resultan relevantes para apreciar la calidad de instituciones y de programas en un campo específico.

- La Evaluación final: Consiste en el concepto final emitido por el CNA, basado en la autoevaluación del programa, en el informe entregado por el equipo de pares y en la reacción de la institución a dicho informe. Este concepto técnico incluye, cuando es el caso, una recomendación sobre el tiempo de vigencia de la acreditación (no menos de cuatro años ni más de diez), y se traslada al Ministro de Educación Nacional para la expedición del acto de acreditación. Si el concepto no es favorable, se procede, en un marco de confidencialidad, a comunicar a la institución las recomendaciones pertinentes con miras a presentar de nuevo el programa en un plazo no inferior a dos años.

El reconocimiento público que se otorga a un programa o institución acreditados representa un estímulo que trae una serie de ventajas. En Colombia se han establecido políticas especiales de estímulo a la acreditación, Algunos ejemplos lo constituyen la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública Luis López de Mesa, distinción que otorga el Gobierno Nacional para cada programa acreditado, y la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública “Francisco José de Caldas”, que enaltece la calidad de las instituciones de educación superior acreditadas. Otros incentivos que se han previsto son la facilidad de extender la oferta académica de los programas acreditados o la fácil creación de programas en las instituciones acreditadas, entre otros.

Para desarrollar los aspectos conceptuales y procedimentales del modelo de acreditación de programas y del modelo de acreditación institucional, el Consejo ha elaborado guías con orientaciones prácticas para las instituciones sobre cada una de las etapas del proceso de acreditación voluntaria. Así mismo, ha preparado documentos de reflexión sobre distintos aspectos relativos al proceso y publicado otros documentos académicos relacionados con áreas de su competencia. Este material se preparó desde el CNA como versiones preliminares y posteriormente se sometió a consulta con la comunidad académica, hasta culminar con versiones definitivas de los documentos, incluyendo la retroalimentación de las comunidades. Actualmente existen catorce manuales que explican en detalle el enfoque y metodología utilizados por el CNA, que se actualizan periódicamente. Los documentos conceptuales son: 1. Lineamientos para la Acreditación de Programas. Tercera Edición Noviembre de 2006. 2. Lineamientos para la Acreditación Institucional. Segunda Edición Noviembre de 2006. 3. La Evaluación Externa en el contexto de la Acreditación en Colombia. Enero de 1998.

Las guías y procedimientos para la acreditación son:

1. Apreciación de Condiciones Iniciales. Guía de Procedimiento CNA-01. Tercera Edición, Noviembre de 2006.
2. Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA-02. Segunda Edición, diciembre de 1998.
3. Autoevaluación con fines de acreditación de Programas de Pregrado, Guía de Procedimiento – CNA No. 03. Cuarta Edición, Noviembre de 2006.
4. Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA 03. Tercera Edición, Noviembre de 2006.
5. Renovación de la Acreditación de Programas Académicos de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA-04. Noviembre de 2006.
6. Orientaciones para la Evaluación Externa con fines de Acreditación.
7. Institucional. Guía de Procedimiento CNA-05. Segunda Edición, Noviembre de 2006.
8. Documentos de apoyo
9. Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación Institucional, Segunda Edición, Noviembre 2006.
10. Indicadores específicos para los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas en Educación. Primera Edición, Noviembre de 2006.

11. Indicadores para la Autoevaluación con miras a la Acreditación de Programas de Pregrado en las modalidades a Distancia y Virtual. Primera Edición, Noviembre de 2006.
12. Indicadores específicos para los procesos de Autoevaluación con fines de Acreditación de los Programas Técnicos y Tecnológicos. Documento Versión Preliminar, 2006.
13. Entornos Virtuales en la Educación Superior. Primera Edición, Noviembre de 2006.

La información que se produce en el proceso de acreditación es de conocimiento público en todos los sistemas después de que se haya realizado la evaluación final. Los medios que utilizan el CNA para la socialización y la divulgación de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación son los seminarios, conferencias, grupos de discusión, publicaciones periódicas, boletines, catálogos, medios de comunicación social especialmente la prensa, los audiovisuales, páginas electrónicas y los portales.

Esta manera de ver la universidad y sus docentes se podría contraponer en el marco de esta lógica de las políticas educativas en el proyecto de reforma a la educación superior que se promovió recientemente en el año 2011, en el gobierno de Juan Manuel Santos y su Ministra de Educación, y que buscaba reformar la Ley 30 de Educación Superior. Una discusión como estas supera con creces los límites de este trabajo.

No obstante con los elementos presentados hasta ahora, los indicios parecieran indicar, a manera de hipótesis, que, en términos generales, la universidad colombiana se viene ajustando al modelo hegemónico descrito por Brunner, presentado en los apartados dedicados en la escala global y regional. Esta hipótesis nos invita a pensar críticamente las perspectivas actuales de nuestro sistema educativo que desde una visión decolonizadora no resulta tan alentadora como lo sugieren los defensores de dicho modelo hegemónico.

Con esta visión de estos dos grandes momentos, al menos en su perspectiva legislativa, que nos da la presentación del decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, para los propósitos de este trabajo, cierro la caracterización del nivel nacional y la escala meso, para avanzar en lo atiente al nivel local y a escala micro, el de la Pontificia Universidad Javeriana.

3.2 El nivel local: la PUJ en sus 82 años de restablecimiento (1930-2012)

“La presión actual es por la calidad, por creatividad, por productividad tanto al interno como hacia afuera de los muros académicos, por evaluación rigurosa, por credibilidad pública”

Orlando Albornoz

De acuerdo con lo señalado por Carlos Julio Cuartas (2006) en el documento RELIEVES, la historia de la PUJ está entrelazada de manera muy estrecha con la de Colombia y con la de la Compañía de Jesús, si consideramos que la presencia de dicha orden religiosa en este territorio se remonta a 1567, cuando los primeros jesuitas pisaron suelo colombiano en su ruta hacia el Perú. Por ello, apoyado en diversas fuentes bibliográficas, en RELIEVES, Cuartas (2006) propone diferenciar dos momentos y cinco grandes períodos en la historia de la Universidad.

El primer momento, ligado a su fundación, incluye el denominado Periodo Colonial, el cual comprende 144 años de historia y abarca del año 1623 al de 1767. El segundo momento se reconoce como el del Restablecimiento y tiene como fecha emblemática el 1º de octubre de 1930. En 2010 se celebraron sus 80 años.

El segundo momento abarca a su vez cuatro periodos: El primer periodo, comprendido entre 1930 y 1950, estuvo orientado a volver a establecer la presencia y la obra de la Compañía de Jesús en el país. El segundo periodo se reconoce como de expansión y se ubica entre los años 1950-1970, teniendo como eventos emblemáticos la celebración del Primer Congreso Universitario Javeriano en 1950 y el traslado a la actual sede de la carrera Séptima en Bogotá, en 1952. El tercer periodo, al que se le reconoce con el nombre de La Consolidación, incluye entre sus eventos destacados la creación de la Seccional de Cali, y se extiende desde 1970 hasta 1989. El cuarto periodo, reconocido como de actualización, significa un gran proceso de modernización de la Universidad, que se inicia con la instauración en 1989 de un modelo de organización del trabajo académico y administrativo, la Planeación Estratégica Universitaria.

Bajo la rectoría del padre Gerardo Arango Puerta, 1989-1998, se adelantó un proceso de reconfiguración de la PUJ. En sus propias palabras este protagonista de la historia javeriana

señalaba lo siguiente respecto a la necesidad de definir en ese momento la misión de la Universidad, al instalar, en marzo de 1991, el foro *Colombia, una visión prospectiva*:

El 11 de octubre de 1989, hice una convocatoria a toda la Universidad para que entrara en un proceso de Planeación Estratégica. Hemos venido actuando desde entonces en la consolidación de un diagnóstico: trabajo que ha realizado la Universidad desde cuando comenzó el proceso de autoevaluación en una forma sistemática, para recoger la visita del Vice-Gran Canciller, de mayo de 1989, y para recoger también todas las conversaciones que hemos tenido a lo largo del año pasado. Por otra parte, hemos tenido la osadía de inventar nuestra propia metodología para aplicar la teoría general de Planeación Estratégica a una entidad universitaria. El primer paso que hemos dado consiste en fijar cuál es la misión de la Universidad para los próximos años. Quiero ser muy claro: no se trata de descubrir cuál es la identidad de la Universidad Javeriana. Esta se la damos quienes constituimos el cuerpo académico de la Universidad. Nuestra filosofía universitaria, que ya se ha consolidado en el país y que ha dado origen al Simposio Permanente sobre la Universidad que dirige ASCUN, nos proporciona una identidad lo suficientemente fuerte, que está realizada y encarnada en la persona de cada uno de sus directivos. A partir de esta identidad es necesario entonces fijar la misión de la Universidad. Sin embargo, esa misión tiene que responder a necesidades sociales reales, objetivas, que están en nuestro entorno, que son las necesidades del país del cual nosotros formamos parte. Por eso nos pareció indispensable tener una visión prospectiva del país, tratar de imaginar cuáles son los escenarios en los que se ha de mover el servicio que la Universidad Javeriana debe prestar al país en estos años noventa y primeros del 2000. (Páginas 8 y 9)

En su alocución podemos ver de qué manera, para el padre Arango, S.J., la comprensión del entorno (“ver cuáles son las líneas de fuerza que hoy actúan en la sociedad colombiana”) no solo se convierte en un elemento configurador de la misión específica de la Universidad, expresada en fórmulas concretas (“dónde queremos actuar, a qué necesidades queremos atender, en qué forma queremos intervenir sobre esos factores”) sino también en el escenario de la propia acción institucional, al señalar que se “trata de intuir cómo debe la Universidad Javeriana intervenir sobre esas líneas de fuerza y orientar el proceso social colombiano”. Por ello recalca a los asistentes e invitados al foro:

...Hemos pedido a todos que no solamente hagan planteamientos generales, sino que procuren hacernos ver cómo una Universidad como la Javeriana, debe actuar sobre esas fuerzas, de qué manera una Universidad como la Javeriana debe prestar servicio en ese campo para intervenir efectivamente en la transformación de la sociedad colombiana (Página 9)... Lo que queremos es tener claridad de cómo cada uno prevé el desarrollo del país y las necesidades que se vislumbran para que desde ese

conocimiento podamos hablar concretamente de la misión de la Universidad... Creemos por nuestra tradición jesuítica, por nuestra filosofía, que a Dios no se le busca solamente en la trascendencia, sino en la realidad social. Es en el tejido social constituido por lo económico, por político, por lo cultural, por lo religioso, por los recursos que tenemos y la forma de evolución de nuestra historia, donde realmente encontramos nuestra responsabilidad y nuestra misión en este momento.

Se pueden resaltar en este periodo varios hechos de valor simbólico y de carácter práctico que le van a dar a la Pontificia Universidad Javeriana la configuración de una entidad “modernizada”, que busca ponerse a tono con las nuevas demandas del contexto.

- **A partir de 1990 se realiza periódicamente el Congreso de Investigación en la PUJ, “un evento que congrega cada dos años a la comunidad académica de la Javeriana y de otras instituciones, y que permite el pulso del trabajo realizado por la Universidad”** (Relieves: pág. 51). (Mi énfasis)

- En 1992 se expide el Reglamento de Unidades Académicas, que consolida el proceso de **Departmentalización iniciado en 1970**. El 1° de octubre de 2003 se expide una nueva versión de este documento en el que se define el carácter de las Facultades, los Departamentos, los Institutos, las carreras y los postgrados, entendidas **las unidades académicas como las “estructuras fundamentales por medio de las cuales la Universidad realiza sus funciones de docencia, investigación y servicio”**. (Énfasis agregado).

- Los profesores estarán adscritos a un Departamento, estructura conformada por un equipo de Profesores. Los Departamentos son definidos como **“las Unidades Académicas que en la Universidad buscan el desarrollo de un área del conocimiento mediante la investigación, la prestación de servicios docentes que les sean solicitados por las Carreras y los Postgrados, y la realización de otros servicios como educación continua, consultorías y asesorías, todo ello dentro de su área del conocimiento”**. (Énfasis agregado)

- A los Institutos se les hace responsables de la investigación interdisciplinaria y la consultoría sobre problemáticas de clara relevancia social y científica. (Énfasis agregado)

- En 1992 se expiden los documentos de Misión y Proyecto Educativo de la PUJ. La Universidad define la Misión como “el quehacer específico para un periodo histórico

determinado, que asume a partir de su confrontación con las necesidades actuales y futuras que reconoce en el medio social del cual forma parte”. El 22 de abril se expidió el Acuerdo No. 0066 del Consejo Directivo Universitario, que reza lo siguiente:

En el inmediato futuro, la Universidad Javeriana impulsará prioritariamente la investigación y la formación integral centrada en los currículos; fortalecerá su condición de universidad interdisciplinaria; y vigorizará su presencia en el país, contribuyendo especialmente a la solución de las problemáticas siguientes:

- La crisis ética y la instrumentalización del ser humano.
 - El poco aprecio de los valores de la nacionalidad y la falta de conciencia sobre la identidad cultural.
 - La intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad.
 - La discriminación social y la concentración del poder económico y político.
 - La inadecuación e ineficiencia de sus principales instituciones.
 - La deficiencia y la lentitud en el desarrollo científico y tecnológico.
 - La irracionalidad en el manejo del medio ambiente y de los recursos naturales.
- Se definen igualmente el “SER Y NATURALEZA UNIVERSITARIOS”

La palabra Javeriana se deriva de Javier, uno de los seis primeros compañeros de Ignacio de Loyola, nacido en el castillo del mismo nombre, situado en Navarra, España.

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución de educación superior sin fines de lucro, de carácter privado, fundada y regentada por la Compañía de Jesús.

Es una persona jurídica de derecho eclesiástico, puesta bajo el patrocinio del Arzobispo de Bogotá y reconocida por el Estado Colombiano para su funcionamiento y expedición de títulos universitarios.

Mediante las funciones específicas de toda institución universitaria en búsqueda del saber y abierta a todos los aspectos de la realidad, busca servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores que proclama el cristianismo.

Tiene como fin específico la formación integral del hombre y la conservación, transmisión y desarrollo de la ciencia y de la cultura, trascendiendo lo puramente informativo y técnico.

Se esfuerza así, desde su situación concreta, por contribuir a la elaboración y difusión de una auténtica cultura, en la que el saber metódico queda integrado con los más altos valores humanos, vivificados por la presencia del espíritu.

Es factor positivo de desarrollo, orientación, crítica y transformación de la sociedad en que vive.

La fe católica estará presente, actuante y visible en una concepción del hombre y del mundo iluminada por el mensaje de Cristo, transmitido y explicado por el magisterio vivo de la Iglesia y en contacto permanente con la Iglesia Colombiana de la que es parte viva y con la realidad nacional que aspira a perfeccionar.

La confesionalidad de la Universidad Javeriana conlleva un compromiso por hacer efectivo el diálogo entre fe cristiana y cultura y entre fe cristiana y vida.

El carácter de Pontificia reafirma para la Universidad el compromiso de fidelidad con los principios católicos que la inspiran y de respeto y acatamiento hacia las normas y orientaciones de la Santa Sede.

- En 1992 nace la EDITORIAL PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, denominado en sus orígenes como Centro Editorial Javeriano (CEJA).

“Se encuentra entre los cinco fondos bibliográficos universitarios más grande del país. Ha publicado más de 800 proyectos editoriales entre libros, revistas y materiales interactivos. Su propósito esencial es apoyar la difusión de la investigación de la comunidad académica javeriana así como facilitar los procesos editoriales ligados a la enseñanza. El trabajo editorial concienzudo, el apoyo a las unidades académicas en los procesos editoriales -que van desde la evaluación del manuscrito hasta la distribución y comercialización de los libros y revistas- y la orientación general sobre problemáticas ligadas a la difusión de los procesos académicos son las apuestas esenciales de la Editorial. Por último, su aspiración es constituirse en un centro de información de la actividad editorial de la Universidad y sus distintas dependencias. En estos momentos, y en el marco de las Nuevas Políticas Editoriales, se encuentra desarrollando su Sello Editorial que privilegiará la producción intelectual de alta calidad y que será regulado por un Comité Asesor, constituido por reconocidos miembros de la comunidad académica”.

- En 1995 se establece el REGLAMENTO DEL PROFESORADO, entendido como **“el conjunto de principios y reglas básicas que informan y rigen las relaciones entre la Universidad y su cuerpo profesoral, que señalan las funciones de los profesores y las obligaciones y derechos recíprocos de estos y de la Universidad, que definen la estructura y las características de la carrera profesoral así como lo relativo a su evaluación y promoción académica, y lo referente a su vinculación, remuneración y retiro”**. Este reglamento se establece **“con el objetivo de estimular y orientar el desarrollo humano y profesional de sus profesores hacia el cumplimiento de su misión particular, y consolidar una comunidad científica y profesoral estable, con el propósito final de lograr la excelencia académica”**. En este reglamento “se distinguen las diferentes modalidades de profesor en la Universidad, se establece el Escalafón profesoral y sus correspondientes categorías para la modalidad de Planta, (...), y se orientan los distintos campos de la actividad profesoral”.
- En el año 2000 se inauguró el SIMPOSIO PERMANENTE SOBRE LA REALIDAD Y EL FUTURO DE COLOMBIA.

Esta “iniciativa incluye la realización de Foros anuales creados como espacios institucionales de expresión para profesores alumnos y directivos”. De esta manera “la Universidad ha querido fortalecer su labor específica de proyección hacia el país, lo cual se une al empeño en establecer cada vez con mayor claridad su Presupuesto y Balance Social”.

- En el año 2003 la Universidad recibió “LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL” para un período de 8 años, siendo la primera institución en el país en alcanzar dicho reconocimiento por resolución del Ministerio de Educación Nacional, después de “dos años de un proceso riguroso de evaluación y planeación”. Para ese momento ya se había alcanzado la acreditación de 12 de sus programas académicos de pregrado.

- En el 2005 se presentan los INDICADORES DE DESEMPEÑO,

diseñados en estrecha relación con los procesos de evaluación, planeación y seguimiento de la gestión universitaria, y que se pretende sean instrumentos de evaluación, planeación y regulación; herramientas para informar y monitorear la gestión universitaria; orientadores de los procesos de mejoramiento continuo; mecanismos para la rendición de cuentas; y herramientas para favorecer las comparaciones de desempeño en el ámbito nacional e internacional.

- En el año 2012 se creó la Vicerrectoría de Investigación.

Con este último evento, cierro la caracterización a escala micro, que corresponde para el proceso de análisis multiescalar propuesto para caracterizar la coyuntura al nivel institucional.

Con la información recabada busco también justificar de manera suficiente para el lector los límites de espacio y tiempo en el que busco dar cuenta del proceso de subjetivación del docente- investigador, a saber 1989-2012.

4. EL PROCESO DE SUBJETIVACIÓN DEL DOCENTE-INVESTIGADOR UNIVERSITARIO JAVERIANO EN EL PERIODO DE MODERNIZACIÓN 1989-2012

Trabajadores que ya no venden solamente su cuerpo al sistema de producción, sino, por encima de todo, su cerebro. De ahí que la *investigación* sea el nuevo discurso hegemónico en las universidades colombianas, pues en una economía centrada cada vez más en el conocimiento, la producción depende de la capacidad de innovación y creatividad de los trabajadores.

Santiago Castro-Gómez.

He traído esta idea de Santiago Castro-Gómez, entre otras razones porque me permite centrar el eje de la discusión de este capítulo en el tema de la institucionalización de la investigación y la centralidad de su lugar en el quehacer de la universidad. Con este eje como referencia, acudiendo al procedimiento de eventualizar, en el relato autobiográfico abordé el proceso de subjetivación del docente-investigador universitario javeriano en el periodo que arranca en 1989 con el proceso de planeación estratégica, la institucionalización de la investigación y se cierra simbólicamente con la creación de la Vicerrectoría Académica.

Asociados al problema en cuestión, para los propósitos de este trabajo, identifiqué en mi relato autobiográfico aquellos acontecimientos que me permite hacer evidente en lo empírico transformaciones, giros, y cambios en las reglas de juego asociadas al quehacer investigativo en general y en especial las maneras de socializar el saber, la publicación y el valor para el individuo y el colectivo al que se pertenece, llámese grupo de investigación o institución. Trato de hacer visibles los hilos con los que se teje esta compleja trama en torno a la institucionalización de la investigación en el marco de las reformas que han tenido lugar en la Universidad Javeriana en un periodo de más de veinte años y la (re)configuración de los docentes como sujetos de la vida universitaria.

Beatriz Amador (2011) en un trabajo titulado “Producción de conocimientos, propiedad intelectual y bienes comunes en Colombia” afirma que hace dos décadas era posible pensar al docente universitario como un “dinamizador de aspectos sociales y culturales [...]”

dedicado a la academia, a la producción intelectual, a desarrollar proyectos de interés para la sociedad” y cumpliendo un papel activo en su comunidad. De acuerdo con esta autora colombiana, al decidir convertir la universidad en un “ente productor de conocimiento y de valor económico”, que exigió a su vez incorporar la investigación como una de sus labores sustantivas, se produjo un fuerte giro en la dinámica institucional con fuertes repercusiones en la actividad del docente universitario que ha visto precarizar su trabajo académico, cuando sus actividades han dejado de ser “un ejercicio de producir lo que es de su interés común o propio”.

Acorde con Amador (2011), de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación no solo se permite incorporar la investigación como una función sustantiva de la universidad, sino incorporar una nueva lógica en la gestión administrativa. Los desarrollos tecnológicos, como la computación y el internet, al igual que sirven para buscar, recolectar y divulgar información de distinta naturaleza, permiten de manera sistematizada, por ejemplo con el uso, entre otros, de formatos y sistemas de información en línea, el registro, el seguimiento y la evaluación por productos de las actividades académicas universitarias en general y de la investigación, en particular, la publicación y citación bibliográfica. El “sistema de información académica”, el “plan de trabajo”, el pubindex, el “curriculum vitae” y los “grupos de investigación” para “Latinoamérica y el Caribe” (CVLAC y GRUPLAC) son solo un ejemplo de las herramientas del registro y el control al servicio de la administración académica.

Al parecer, el espíritu de mercado, el ánimo de lucro y las lógicas de producción, eficacia y rentabilidad, que otrora se consideraban propias de las instituciones empresariales, comerciales y financieras, han venido a colonizar y reconfigurar, paso a paso, las hasta hace poco tiempo renuentes instituciones educativas.

Apoyado en los aportes que Beatriz Amador hace en su reflexión, cobran mayor sentido cinco eventos de la experiencia vivida. Unos alcanzan significación a contrapelo de mi experiencia como docente, en el marco del proceso de formación universitaria en la década del 80, en aparente contradicción con el período establecido para el análisis. Otros permiten su interpretación desde mi vinculación como profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, primero como tutor de medio tiempo del programa de Educación a Distancia, adscrito a la

Facultad de Ciencias Sociales, y luego como docente de planta del Departamento de Lenguas, adscrito de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Acudo a la experiencia como forma histórica de subjetivación, buscando interpretar el fenómeno en su complejidad, desde distintas aristas, lugares, perspectivas, poniendo en diálogo mi voz con otras voces.

He numerado cinco eventos y les he puesto un nombre que busca dar cuenta de la transformación que ocurre en el proceso de subjetivación, la manera en que en el entramado de prácticas se busca (de)construir en un momento histórico unos modos de ser y las formas heterogéneas y los mecanismos dispares con que se busca orientar las conductas.

4.1 Del docente al docente investigador en los “círculos académicos” y los “seminario-taller” al generador de puntos en Colciencias en los grupos y redes de investigación.

Concordante con la imagen de dinamizador social y cultural que Beatriz Amador nos presenta, recuerdo que desde que ingresé a la Universidad Nacional de Colombia, como estudiante de la carrera de Filología e Idiomas en 1981, era ya casi un lugar común establecer la asociación entre educación superior e investigación. Una y otra debían ser pertinentes para la “liberación nacional” rezaban algunas de las consignas de diversos grupos políticos, especialmente de izquierda, que actuaban de distintas maneras en la considerada el alma mater más grande e importante del país, al menos en el imaginario nacional de ese entonces. El modo de ser profesor y las condiciones para serlo y mantenerse en la universidad parecían empezar a cambiar, dándole un giro fuerte de la docencia más o menos tradicional hacia la producción intelectual, la investigación y la publicación. Investigar y publicar, como se señalara más adelante, era más un empeño de personas o pequeños grupos aislados que una política de las instituciones.

Si bien cada momento podemos identificar regímenes de ser y de sujeción, en esa época tenía la impresión de cierta “libertad”. Puedo decir que, de acuerdo con sus intereses, la incorporación de los profesores y de los estudiantes a los “grupos”, “colectivos”, “talleres” o “seminarios” que hoy se denominarían “grupos de estudio” era “voluntaria”. Se podía pertenecer o no a ellos. Si bien nada ni nadie obligaba, hacerlo generaba una cierta distinción y reconocimiento. Los grupos se formaban por iniciativa de los profesores con mejor formación y operaban generalmente por fuera de la estructura y funcionamiento de la

organización curricular. Los pocos profesores con doctorados y/o investigadores de ese momento lideraban y orientaban los “seminarios”, a los que estudiantes y otros profesores nos uníamos, generalmente como actividades extracurriculares.

Concordante con la idea al parecer ya arraigada de asociar universidad e investigación, puedo decir que a los profesores de aquella época que nosotros los estudiantes más respetábamos eran aquellos que nos compartían sus investigaciones en sus clases y/o que habían logrado publicar algún libro o artículo en las escasas formas de divulgación existentes al menos en el campo de los estudios del lenguaje, en el que me formé disciplinarmente hablando.

No obstante, el aparente acuerdo en relación con la investigación y sus acciones asociadas, las actividades de “reflexión sistemática” y “profunda” que lideraban algunos docentes no eran necesariamente bien vistas por otros profesores de la universidad. Según las palabras de uno de estos docentes, que podríamos llamar “sujetos renuentes” a la docencia- investigación, él no estaba por principio en contra de estas actividades de investigación, socialización y publicación que realizaban algunos otros pocos colegas. Solo sintió cierta incomodidad el día en que algunos de sus discípulos empezaron a demandarle cosas similares. La investigación y la publicación le parecían labores demandantes que exigían tiempo extra que él, junto con otro grupo de profesores, no estaba interesado en realizar a esa altura de su vida y de una carrera académica ya próxima a finalizar.

Es importante señalar que las diferencias frente a estos temas de incorporar la investigación a la vida académica de los docentes, al menos en el contexto de la Universidad Nacional de esa época, no se reducían a meras cuestiones de elección personal, sino que en general representaban más una postura política de derechas e izquierdas. Asociábamos con frecuencia a las alas más progresistas a quienes realizaban y promovían la reflexión, la investigación y la socialización del conocimiento, mientras vinculábamos con las alas más retardatarias y/o reaccionarias, a los detractores y/u opositores de las mismas, y quienes reducían su labor docente a la cultura libresca y la simple memorización de datos e información.

En el marco de ese contexto, en 1983 un grupo de estudiantes fuimos invitados a pertenecer al Círculo Lingüístico de Bogotá, en particular a la Comisión de Lingüística Española, que lideraban los profesores José Felipe Pardo y Julia Baquero, miembros de este grupo y

coordinadores de su órgano de difusión, la Revista Colombiana de Lingüística. A este grupo de profesores de distintas universidades de Bogotá, que se consideraban así mismos como trabajadores de la cultura, les preocupaba la escasa calidad y cantidad de la producción intelectual nacional en relación con los problemas del lenguaje y la enorme dependencia del país respecto a la producción extranjera como un serio obstáculo para el desarrollo del patrimonio cultural de Colombia.

Una de las cosas que me interesa resaltar aquí es que, más que resultado de una política, un plan o un programa institucional claramente definido o establecido, esta línea de acción educativa provenía del interior de un grupo de profesores de la universidad. Reunidos en torno a temas y campos específicos de reflexión, defendían como parte de su compromiso político con la educación y el país la forma de llevar a cabo su quehacer académico, ligado a la labor investigativa, el desarrollo científico y a la divulgación del saber. Se sentía más una tarea y una exigencia autoimpuesta que un requerimiento institucional.

Ligado a este “seminario-taller” por 11 años, que si lo pusiera en las lógicas y términos de hoy, creo que lo podríamos llamar “semillero de investigadores”, elaboré la propuesta de trabajo final de pregrado, en coautoría con mi hoy colega Nancy Agray. Un proyecto de carácter metateórico que pretendía establecer en ese momento el estado actual de la sociolingüística, respondiendo a interrogantes relacionados con su objeto de estudio, sus tareas, su método, su forma de la teoría, su forma del análisis y sus principios filosóficos. Un trabajo que sin lugar a dudas sentaba de manera fuerte las bases de mi formación investigativa en el campo de los estudios del lenguaje.

De hecho, convencido de la importancia de la labor realizada al interior de este grupo de trabajo, después de mi graduación como Licenciado en Filología e Idiomas continué ligado a éste “seminario - taller” por otros 5 años, hasta que la sobrecarga de trabajo como profesor de tiempo completo en la Javeriana me lo impidió. En ese lapso de tiempo, asociado a un programa de extensión universitaria encargado de la formación de docentes, llevamos a cabo un proceso de investigación, que nos llevó a publicar por cuenta propia en 1994 un libro en el que se plasmaba la reflexión sobre una didáctica para la comprensión de textos científicos y argumentativos. Nos preocupaban, como docentes, las dificultades que tenían los estudiantes de pregrado y los de maestrías para leer y escribir la literatura científica en sus

campos específicos de formación. Entendíamos que de esa capacidad de leer, comprender y escribir textos científicos y argumentativos se derivaba en gran medida el éxito o el fracaso de los procesos académicos de los estudiantes así como la construcción de comunidades y la generación de nuevo conocimiento en nuestra área de conocimiento, en la universidad y el país.

Un hecho a resaltar es que gracias a los avances científico-técnicos de la computación (los programas de procesamiento de palabra) y de la impresión (del sistema offset a la impresión de multicopiados), combinados con la artesanía de la encuadernación, “Textos Científicos y Argumentativos: una didáctica para su comprensión y reseña”, como lo titulamos, fue un libro que en sentido literal pensamos, discutimos, redactamos, digitamos, imprimimos, encuadernamos, lanzamos, promocionamos y vendimos los tres autores del mismo. Aunque rudimentario en su diseño, impresión y encuadernación, bajo el nombre de una editorial también propia, con esta primera obra entrábamos en una nueva práctica en el mundo universitario como era el publicar libros por fuera del gobierno de los editores institucionales, que controlaban y filtraban los contenidos a divulgar, y de las industrias editoriales, que controlaban el mercado y decidían qué publicar, basados fundamentalmente en criterios comerciales. A pesar de lo limitado de la edición, 500 ejemplares, sentíamos que de esa manera, por medio de publicaciones derivadas del trabajo académico e investigativo, podíamos comunicar nuestras ideas a la comunidad universitaria centrada en los problemas de la alfabetización y la formación científica.

Aunque en las universidades públicas ya tenían establecido algún tipo de reconocimiento institucional a los profesores de planta por sus publicaciones, la producción intelectual se convertían en reconocimiento salarial y méritos para el ascenso en el escalafón profesoral, ni los escritos realizados y publicados individualmente o en coautoría, daban puntos a los colectivos a los que pertenecían, entre otras cosas porque no se había instalado la política, los criterios y los mecanismos de evaluación para la “medición” de grupos de Colciencias, ni las aplicaciones de Gruplac ni de Cvlac eran una condición de existencia como ciudadanos de la investigación. Tampoco se registraban de manera sistemática y obligatoria los proyectos e investigaciones en los planes de trabajo de los profesores, entre otros mecanismos de control que tampoco existían. Eran otros los controles para una universidad centrada en la docencia, como lo era la Javeriana. “Carga Académica” era el término con el que se

designaba la forma en que se organizaban los tiempos dedicados a las distintas tareas de los profesores, en los que la labor de docencia ocupa un lugar central. La carga académica de 40 horas de trabajo, con horario oficial de entrada y de salida, se definía de forma local con los directores de los Departamentos. El cumplimiento del horario, muy cercano a las lógicas de producción fabril, se convertía en un referente, junto con la calidad de la docencia, en la evaluación del desempeño del profesor, semestre a semestre y año a año. Las horas extras se pagaban si se realizaban fuera del horario de 8: 00 am a 12: 00 m. y de 2:00 pm a 6:00 pm de lunes a viernes. La flexibilización de la jornada horaria para los docentes vendría a imponerse posteriormente y la forma cumplir con el plan de trabajo dependería fundamentalmente de las necesidades horarias de las carreras, especializaciones y posgrados y doctorados, unidades académicas usuarias de la función de docencia de los Departamentos. Al definirse las unidades académicas, se implementaba así una división de unidades prestadoras y oferentes de servicios y otras unidades “cliente” que los requerían y los pagaban. En tanto los profesores pertenecemos a las unidades académicas oferentes debíamos ajustarnos a las necesidades educativas de las carreras, establecidas en los currículos, y en no pocos casos satisfacer los “caprichosos criterios” de los coordinadores y Directores de turno de los programas, en el marco de un paradigma de la economía de servicios en la que “el cliente siempre tiene la razón”.

Los espacios privilegiados de socialización de los productos de investigación eran los encuentros o congresos científicos de las asociaciones de profesionales y sus órganos de divulgación científica. Al respecto, quiero hacer referencia a un órgano de divulgación científica, la REVISTA COLOMBIANA DE LINGÜÍSTICA (R.C.L.)

La Revista Colombiana de Lingüística, con número de identificación para las publicaciones seriadas ISSN 0120-2693, nació como órgano de divulgación del Círculo Lingüístico de Bogotá y publicó el primer número en octubre de 1980, esperando una periodicidad de tres números por año. En su lanzamiento se solicitaban contribuciones con artículos y reseñas sobre Lingüística General, Metodología de la Lingüística y de la ciencia en general, lingüística española, lenguas indígenas, sociolingüística y psicolingüística, enseñanza del español, filosofía del lenguaje y la relación lingüística y literatura. No obstante el deseo de periodicidad establecido, con enormes esfuerzos para su financiación en un período de 4 años

(1980 – 1983) solo se lograron publicar las ediciones correspondientes el volumen I (números 1, 2 y 3) y el volumen II (el número 1 en julio de 1982 y la edición de mayo del 83, que recogía los números 2 y 3 de este segundo volumen) para un total de cinco cuadernillos.

En relación con esta publicación, docentes amigos y exalumnos señalaban lo siguiente al hacer la semblanza de José Felipe Pardo (1943-2001), uno de los cofundadores y uno de sus directores más emblemáticos de la Revista Colombiana de Lingüística:

Era necesaria la creación de un órgano de difusión de los temas y trabajos realizados por los miembros del Círculo Lingüístico. Ello dio como resultado la Revista Colombiana de Lingüística que, por la seriedad y el rigor, logró ser canjeada con bibliotecas nacionales e internacionales y difundir textos en inglés, español, francés y alemán. Como anécdota, se recuerda que para lograr sus primeras ediciones se realizaron rifas, fiestas y bingos a los que asistían colegas, amigos y simpatizantes, pues aunque se solicitó apoyo financiero a instancias gubernamentales, este no fue posible; se argumentó que una revista de ese orden no tendría lectores y que la inversión se perdería. Ello ponía de manifiesto el desconocimiento, la poca valoración y la falta de apoyo a los estudios del lenguaje y a las investigaciones humanísticas. Sin embargo, el tesón, la constancia y el deseo de avanzar conceptualmente salieron airoso y se logró posicionar tanto al grupo como su producto editorial, pues algunos de sus artículos se convirtieron en material de trabajo en los departamentos de lenguas de las universidades colombianas. **Revista Interlenguajes (2004), volumen 4, número 2, pág.14.**

Abandonando la serie por volúmenes, la revista en “una nueva época” se volvió a publicar en junio de 1986, reenumerada por cuadernillos, dando lugar a la aparición del número 6. Posteriormente, con financiación tripartita por parte de dos universidades públicas y una privada, fruto de un inmenso trabajo académico, en los años 1994 y 1996 se lograron publicar el número 7 y 8 respectivamente, pero ahora como una publicación del “Taller Interuniversitario de Lingüística Teórica y Aplicada de La Universidad Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional. El “taller interuniversitario” dejó de operar como colectivo académico que se reunía periódicamente para discutir problemáticas alrededor del lenguaje, presentar avances de reflexiones individuales y grupales y socializar resultados de proyectos de investigación finalizados o en curso. Como consecuencia la revista dejó de editarse. A pesar del final poco feliz, con el logro parcial alcanzado en esta etapa, desde nuestra gestión como docentes en cada una de las universidades participantes en esta aventura conjunta, sentíamos que le habíamos roto el

espinazo a la idea de que no era posible ligar en proyectos de distinta índole a las hasta entonces antagónicas universidades privadas y públicas.

Un balance desde las nuevas reglas tal vez diría que un órgano de difusión como RCL, al lograr solamente publicar 8 números en 16 años, no cumpliría con el criterio de frecuencia y regularidad en la periodicidad de sus números y volúmenes, y en consecuencia no podría encajar en las mediciones de productividad y competitividad de publicaciones actuales. Pero ese no sería el único cambio en las reglas de juego existente

Aquí puedo reconocer un segundo acontecimiento en el proceso de subjetivación del docente universitario en un periodo que puedo ubicar posterior a mi incorporación al Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana.

4.2 La investigación en los Departamentos a la luz de la institucionalización de la investigación

En septiembre de 1995, como parte de mis funciones como Coordinador del Área de Investigación del Departamento de Lenguas, elaboré un documento, de apenas 3 páginas, titulado NECESIDADES DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EN RELACION CON LA INVESTIGACIÓN. Podría describir este corto escrito como un conjunto de ideas a desarrollar organizadas como el índice de un libro, un esquema de trabajo, un “bosquejo”. Se dividía en dos grandes secciones: i) necesidades de mediano y largo plazo y ii) necesidades de corto plazo.

En el primer apartado de la sección (i), Descripción del Estado Actual de la Investigación, proponía realizar un diagnóstico, una valoración de las fortalezas y debilidades y la formulación de un plan de desarrollo a mediano y largo plazo para la investigación. Con el diagnóstico se procuraba un inventario y evaluación de las investigaciones terminadas por los profesores al interior de la unidad, de las investigaciones en curso y de los proyectos existentes; una identificación y evaluación de las tendencias investigativas de los proyectos inventariados; una identificación de las líneas de investigación construidas con sus respectivos proyectos; un inventario de los recursos bibliográficos, técnicos y tecnológicos y financieros; un perfil del recurso humano de tiempo completo, medio tiempo y cátedra, considerando sus niveles de educación, su formación en investigación y su tradición investigativa.

El segundo apartado de la sección (i), formulación del plan de desarrollo de la investigación, describía un modelo de Departamento desarrollado en investigación, y la formulación de un plan de acción para pasar del estado actual, identificado en el diagnóstico, a una primera etapa del modelo, que incluía la identificación de los posibles campos de acción y áreas de investigación en las que debería embarcarse un Departamento de Lenguas en América Latina, la selección de los campos y áreas de investigación para el inmediato futuro, y la elaboración de un plan quinquenal de investigación (1996-2000). El plan incluía la elaboración de un plan de formación y capacitación de investigación, por medio de talleres de investigación para profesores, la participación institucional activa en talleres intra e inter universitarios, la formación en especializaciones, maestrías y doctorados, y la formación continua de asesores de trabajos de grado. El plan quinquenal requería recursos humanos, bibliográficos, técnicos y tecnológicos, financieros, de espacio y tiempo, contemplando la reasignación de la carga académica de los profesores. El plan contemplaba el establecimiento de las líneas de investigación para el quinquenio, junto con la identificación de las etapas y procesos para la formulación, la ejecución, la elaboración de informes parciales y finales, la evaluación por pares de los proyectos de investigación, su presentación pública en congresos y encuentros, además de su publicación.

La segunda sección del documento, el de las necesidades inmediatas, contemplaba la relación de la investigación con la formación investigativa de los estudiantes en sus currículos y por tanto centraba sus esfuerzos en la formación y capacitación de los asesores de trabajo de grado así como el establecimiento de criterios, procedimientos y formatos de evaluación de los anteproyectos, proyectos y trabajos de grado de los estudiantes de pregrado. Igualmente se incorporaba en las necesidades inmediatas la formalización de proyectos de investigación del personal de planta del Departamento, el establecimiento de criterios de evaluación, tratando de definir acorde con el plan de desarrollo los formatos más apropiados para presentar los proyectos de investigación. Al someterlo a discusión al Comité de Departamento recibió el aval para su implementación, dejando a consideración de la Dirección del Departamento la implementación de algunas de sus acciones, considerando para su factibilidad las repercusiones administrativas y financieras para la unidad académica. Considerando su circulación restringida al interior de las comunidades de interés, en ese caso el Departamento de Lenguas, este documento de “prensa gris” expresaba la manera en que

los miembros de la comunidad académica javeriana al parecer teníamos ya interiorizado un orden discursivo, una visión del mundo de la investigación y una mirada de la reconfiguración que la institución en sus distintos niveles que debía tener para alojar en su seno a los investigadores de entonces. No parecíamos necesitar una fuerza externa que nos impulsara a un nuevo lugar, porque al menos en el plano discursivo, como lo atestigua este documento, ya parecíamos tener la lección aprendida.

No obstante que algunos de los planteamientos del documento pudieron hacerse realidad en el Departamento y la Facultad, la historia mostraría que el camino estaba lleno de espinas y que, al igual que la mayoría de la Universidad, la transformación de un Departamento dedicado fundamentalmente a la docencia en la práctica no giraría tan rápido su rumbo hacia el nuevo paradigma, a pesar de haber colonizado el espíritu de sus miembros.

Los obstáculos no parecían provenir solo de algunos de nuestros colegas, que podríamos también denominar “sujetos renuentes a la investigación” que la mitificaban como un asunto de “privilegiados”, de seres de “bata blanca” en laboratorios con aparatos sofisticados y millones de recursos. Los palos en la rueda parecían provenir de la propia lógica institucional, en donde lo financiero y lo administrativo parecían ya no estar más al servicio de la docencia, la investigación y la extensión, como se pregonaba en algún momento, sino que las actividades académicas debían someterse a las demandas por la rentabilidad y la eficacia y eficiencia en la gestión.

Tal vez el momento en que se expresó de manera más abierta la primacía de lo financiero y lo administrativo, la gestión eficaz y eficiente de los recursos, sobre lo académico, lo constituyó la promulgación del escalafón del profesorado en enero de 1997. Por un lado la universidad se ponía a tono con la tendencia del país a reconocer de manera diferenciada la formación, la experiencia y la producción intelectual de sus profesores (que ya estaba establecida en el Decreto 80 del 80) en una jerarquía de 4 escalones. Al mismo tiempo, por la otra, se sometía la labor de los docentes a las lógicas del mercado. El evento en que se anunciaba “un logro”, el escalafón docente, venía acompañado de lo que yo considero un verdadero agravio, a saber la diferenciación de las facultades en tres estratos: altos, medios y bajos. Un verdadero sin sabor para mi condición de docente resultó saber que no todos los saberes parecían tener el mismo valor para la nueva lógica universitaria que en nombre de la

planeación estratégica se impulsaba: siguiendo las lógicas del mercado, los saberes de la ingeniería, la economía, la medicina, el derecho se encontraban salarialmente por encima de los saberes impartidos en las ciencias sociales, las ciencias básicas, la filosofía, la teología y la comunicación, mientras un escalón más abajo se encontraría el saber de la educación y la enfermería entre otras. El salario no era el mismo para la misma categoría en el escalafón y resultaba más rentable para el profesor en el estrato tres que en el uno.

Indignado por la situación, presenté mi carta de renuncia inmediata e irrevocable, que no me fue aceptada por la directora del Departamento de entonces. Me propuso cambiar la renuncia por una licencia no remunerada. Ese año, a manera de un periodo sabático, con un salario inferior al que recibía en la Javeriana, decidí aceptar la oportunidad que se me brindaba de llevar a cabo mi labor educativa como docente y coinvestigador en Barranquilla, con la participación en un proyecto para el ICFES y otro para el Ministerio de Justicia. Volví a integrarme a la que se había convertido ya por múltiples razones en mi segunda alma mater. Me identificaba con su misión y su proyecto educativo, mientras me irritaba la cada día más evidente colonización neoliberal promovida por la administración de turno. La creación de la Vicerrectoría Administrativa indicaba de alguna manera el nuevo imperante espíritu de empresa en que se inscribían los servicios de docencia, investigación y extensión. La posterior creación de la Vicerrectoría de Investigación en 2012 se constituía en un giro más en la reconfiguración iniciada.

4.3 Investigaciones que importan: nuevas condiciones para socializar

Dos eventos me sirven en este ejercicio autobiográfico para marcar el giro de tuerca que se ha venido dando de forma particular en la Universidad Javeriana: ambos tienen que ver con la socialización del saber ligado a la investigación, por ejemplo con la participación en los Congresos de Investigación.

Al ingresar al Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, como profesor de planta en dedicación de tiempo completo, después de una corta vinculación de medio tiempo con el Centro de Universidad Abierta (CUA) y su programa de Educación a Distancia, en 1995 recibí la invitación a participar en el III Congreso de Investigación de la Javeriana. En nombre de esa unidad académica a la que empezaba a pertenecer, halagado y sorprendido a la vez, respondí a la invitación indagando si mi participación en el evento se

podía hacer con una investigación que había sido realizada fuera de la institución, y de manera previa a mi incorporación a la universidad como docente de planta. Al informarme que ello no constituía obstáculo alguno y que no había ninguna objeción al respecto por parte de la dirección del Departamento y del comité organizador del evento, participé en mi primer congreso javeriano con un trabajo de investigación colectivo que había desarrollado fuera de la institución y con dos colegas ajenos en su vinculación laboral a la Universidad Javeriana. Mi participación, y de paso la de la unidad académica, quedaba así registrada en el evento en cuestión. Ser profesor vinculado a la universidad parecía ser la única exigencia para participar activamente de un evento comunitario de tal naturaleza. Al parecer los filtros de procedencia de las ponencias no exigían por ejemplo ningún proyecto de investigación asociado a la institución misma, tal como empezó a exigirse posteriormente en 1999. ¿De dónde venían entonces mis preguntas, mis reservas, y hasta mi halagada sorpresa, de participar en un evento institucional de tal naturaleza en tales condiciones? ¿De dónde surgían mis dudas sobre los criterios y las exigencias para participar? ¿Me anticipaba acaso sin saberlo a una nueva realidad y una nueva regla de juego por venir?

Efectivamente, si hipotéticamente trasladara mi experiencia del año 95, en el III Congreso, creo que mi participación en las condiciones en las que la realicé no habría sido posible, cuatro años después, con las nuevas reglas de juego impuestas para la realización del V Congreso que tuvo lugar en 1999. Las ponencias presentadas debían estar asociadas a “**proyectos de investigación terminados en 1997-1998**”. Menos posible aún, por supuesto lo habría sido en las ediciones posteriores en el siglo venidero. ¿Por qué solamente proyectos de investigación terminados? ¿Acaso los proyectos en formación o los avances parciales no podía ser objeto de discusión como lo llevan a cabo actualmente ciertas redes de investigación acción? Aunque la periodización de dos años podía asociarse a la frecuencia del evento, también podía interpretarse con las nuevas exigencias de actualización permanente del conocimiento.

¿Cómo se da esta transformación entre un congreso y otro? Tal vez las palabras del propio presidente del V Congreso de 1999, Juan Gabriel Ruiz Peláez, nos den pistas al respecto:

Durante estos años la actividad de investigación ha crecido y se ha afianzado. La universidad ha formulado e implementado políticas con el propósito de fomentar la investigación, y dichas políticas han venido rindiendo frutos. De 4 grupos de

investigación con suficiente identidad como para ser reconocidos por Colciencias hemos llegado a 22, y al menos dos de ellos son calificados como centros de excelencia. De 165 ponencias presentadas en 1990, para el presente congreso se ha inscrito un total de 249 ponencias para presentación oral y 58 para posters, que representan los resultados más significativos alcanzados por procesos de investigación desarrollados entre 1997 y 1999. En un ejemplo que me es muy cercano y muy grato, durante el proceso de acreditación de la Facultad de Medicina, el componente de Investigación fue reconocido por los evaluadores externos como una de las fortalezas evidentes. [...]

Indudablemente la investigación se está consolidando en nuestra universidad. Ya no es, como en sus comienzos, la actividad aislada de unos pocos locos, tercamente comprometidos con sus propios sueños. La Universidad Javeriana a partir de su restauración en 1930 tuvo un marcado énfasis en la función docente, con el propósito de formar profesionales excelentes. Existía actividad investigativa, pero ésta no era necesariamente el producto de políticas deliberadas, sino el resultado de acciones individuales y muchas veces aisladas.

Como fruto de un proceso de reflexión, en 1992 la Universidad elevó a la investigación junto con la formación integral a través de currículos a la categoría de componentes prioritarios de su misión para el futuro cercano. Y no es accidental que las palabras formación integral e investigación aparezcan tan cercanas en el documento de misión. La actividad investigativa, además de que a partir de información produce conocimientos, tiene el efecto de generar un clima propicio para cultivar, transmitir, apropiar y validar el conocimiento, que es un aspecto fundamental en la formación universitaria integral. Con esta decisión política del Consejo Directivo en 1992 se formalizó lo que los anhelos y trabajos de inicialmente unos pocos, y luego cada vez de más miembros de la comunidad universitaria perfilaban como un paso definitivo para afianzar el verdadero carácter universitario de nuestra Casa, la realización equilibrada de sus funciones universitarias de docencia, servicio e investigación. (Juan Gabriel Ruiz Peláez: 1999. Pag. 4)

Aunque muchas preguntas pueden surgir de las palabras del profesor Ruiz, quiero centrarme en las repercusiones que sobre la configuración de la subjetividad del docente investigador javeriano tiene este denominado “paso definitivo” en la construcción de un nuevo “perfil” institucional, en el afianzamiento del ahora considerado **“verdadero carácter universitario de nuestra casa”** y su operatividad en una “equilibrada” realización de las funciones de docencia, servicio e investigación. ¿Qué significa e implica para la nueva realidad **“grupos de investigación con suficiente identidad para ser reconocidos por Colciencias”**?

En la inauguración del VIII Congreso, en su intervención como rector de la Universidad Javeriana, el padre Gerardo Remolina, S.J. apunta que la actividad investigativa no era la gran protagonista en las prácticas de las instituciones de educación superior y que por el

contrario las universidades colombianas, en las que fundamentalmente se hacía transferencia de conocimientos y de tecnologías, surgieron y crecieron como universidades centradas en su función de docencia. En consecuencia los “profesionales” formados en sus claustros, si bien conocían algunas metodologías y técnicas, no estaban suficientemente preparados para su adaptación y desarrollo. Respecto al cambio de paradigma señala:

Hoy, frente al hecho de la “sociedad del conocimiento”, es cada vez más claro que la ciencia y la tecnología son decisivas para el desarrollo económico y social de los pueblos. Esto ha hecho que la actividad de investigación en ciencia y tecnología haya crecido notablemente en el país desde 1992, cuando se produjo la Ley 30. En 1992, según el primer conteo de Colciencias, existían grupos de investigación en 15 Universidades. Diez años después, a finales del 2002, había investigación en 49 universidades del país; es decir, el número de éstas se había triplicado en diez años. Poco después, en el año 2004 (teniendo como referencia las base de datos GrupLac, no suficientemente depurada y sin suficiente control de calidad), podemos afirmar que existen 90 instituciones de educación superior que tienen al menos un grupo de investigación. Al mismo tiempo se ha generado un sistema de análisis de la calidad de esta actividad. Lo anterior se refleja en el notable aumento de artículos científicos en revistas indexadas y en los índices de publicaciones seriadas. Colombia comenzó a constituir su “Publindex” en 1996 y ha avanzado bastante en él. Ha avanzado también en la homologación de lo que se publica en otros países con lo nuestro. La producción de artículos de las universidades colombianas que aparecen en estos índices se ha multiplicado entre 1996 y 2003 por un factor de cinco, y comienza a verse una producción cuya calidad se mide y reconoce. (P. Gerardo Remolina S.J.: 2005 pág. 4).

Un paso en el tiempo, en relación con estos eventos académicos, nos permite enriquecer el panorama en cuestión. En la compilación del “X Congreso la Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana”, nos indican las condiciones que se ponen al docente investigador javeriano para poder participar y ser miembro de esta comunidad en construcción.

Este evento, que tradicionalmente organiza la Vicerrectoría Académica, tiene por objeto compartir con la Comunidad Javeriana, grupos de investigación, universidades, empresarios, entidades financiadoras y público en general, los resultados obtenidos en los proyectos de investigación terminados en los dos últimos años, y que fueron desarrollados por nuestros profesores de planta”. Es además un espacio para dar a conocer los mejores trabajos de grado y las tesis doctorales de los programas de la Universidad y las tesis doctorales de nuestros profesores. Así mismo, es un foro para que estudiantes y profesores reflexionen sobre las condiciones y retos de la investigación en la Universidad y en el país. (PUJ: 2009).

Al revisar en el mismo documento de este evento el resumen de cada ponencia de proyectos de investigación terminados en 2007-2008, por ejemplo, encontramos que está organizado

alfabéticamente por las unidades académicas participantes, facultades, departamentos e institutos, tenía su correspondiente título, el nombre del ponente, el nombre del proyecto terminado, los nombres de los investigadores (diferenciando sus roles en el proyecto, a saber, investigador principal, coinvestigador, asesor, asistente de investigación), las unidades académicas participantes en el proyecto, el nombre de la entidad financiadora, el área temática en la que se inscribía la ponencia y, si las había, el nombre de entidades externas que participaban científicamente en el proyecto.

De igual manera el libro de resúmenes viene acompañado de un apartado dedicado a los **grupos de investigación**, organizados por Facultades, incluyendo sus nombres, las áreas y líneas declaradas de investigación. Los grupos se presentan acorde con la clasificación de la convocatoria de medición del año 2008 de Colciencias, y se indica el estado y año de creación, así como su clasificación y el nombre del director del grupo.

Mi madre, una mujer que nació, creció y murió en el siglo pasado y que solamente alcanzo a terminar la educación primaria y ejercía de obrera de fábrica, sabiamente me decía al terminar mi primaria que si no quería repetir su experiencia y quedarme como obrero, debía alcanzar el mayor nivel educativo posible, porque antes para poder barrer las calles, como empleo, no se necesitaba saber leer ni escribir; luego empezaron a exigir la primaria y que a ella no le extrañaría que como iban las cosas en algún momento empezarían a exigir haber terminado el bachillerato y hasta tener un grado de universidad. En un símil con las exigencias agregadas de educación para ejercer alguna profesión, como la del de barrendero que mi madre me ponía de ejemplo, me surgen preguntas por los condicionamientos emergentes que reconfiguran el ser docente universitario y su quehacer. A la configuración del docente investigador se le van sumando e integrando nuevas condiciones para ser y para mantenerse: enseñar, ser miembro de un grupo de investigación, reconocido y escalafonado en las mediciones periódicas de Colciencias, investigar y socializar los resultados de sus hallazgos, publicar en revistas científicas indexadas o en editoriales clasificadas y ser citado en diferentes medios.

4.4 De la producción intelectual a publicación indexada

Una historia con final similar a la de la *Revista Colombiana de Lingüística*, puede contarse con el caso de **INTERLENGUAJES, REVISTA de SEMIÓTICA Y LINGÜÍSTICA, TEORICA Y APLICADA**. Puesta en circulación en el año 2000. Aunque distinta en su proceso de construcción, esta revista especializada en los temas del lenguaje, vistos desde la perspectiva semiótica y lingüística, fue concebida como el órgano de difusión de los Departamentos de Lenguas y de Lingüística de la Pontificia Universidad Javeriana. Tal como se declaraba en su primer editorial, pensada como “un resquicio y una oportunidad para el Intercambio de puntos de vista convergentes y divergentes” y como una “vía de Interlocución”, la revista buscaba, “promover no solo el acuerdo sino también el desacuerdo, y por ende el respeto a la diferencia, la convivencia y el enriquecimiento de formas distintas y muchas veces complementarias, de pensar las temáticas relacionadas con los medios y las formas de codificación, pensamiento e interacción” (Interlenguajes: 2000:3). La revista lanzó la edición número 1 de su primer volumen en enero junio del año 2000 y se dejó de publicar después de la aparición número 2 del volumen 4 en julio diciembre de 2004. Ante la “suspensión indefinida” del Departamento de Lingüística y Semiótica en diciembre del año 2002, y una interrupción en la publicación durante el año 2003, los tres últimos números estuvieron a cargo del Departamento de Lenguas.

A diferencia de los problemas financieros de la disolución del taller interuniversitario que precipitaron la desaparición de RCL, la revista Interlenguajes se dejó de publicar como resultado de una decisión estratégica del Departamento y la Facultad, después de una discusión sobre las pocas posibilidades reales de la revista de ser clasificada y catalogada como revista indexada en la medición de Colciencias. La irregularidad de un año en la periodicidad de la publicación junto a la discontinuidad en la edición, generada por la inexistencia del número 2 del volumen 1, fueron los principales argumentos esgrimidos ante la imposibilidad de cumplir con los nuevos criterios establecidos en el nuevo modelo de medición.

La información aparecida en la “Red de Conocimiento Colombia Aprende”, que informa acerca del proceso iniciado en el año 2000 por el Observatorio de Ciencia y Tecnología, nos

ubica en el nuevo espíritu bibliométrico y las reglas de juego para una publicación “netamente científica”, y nos permite comprender de alguna manera la decisión estratégica para dejar de publicar la revista.

Cientos de revistas circulan en el mundo con **toda clase de contenidos**, pero aquellas que divulgan material científico tienen su forma de medirse a través del sistema de indexación que funciona como un índice temático y especializado o como una base de datos. **El Observatorio de Ciencia y Tecnología realizó entre 2000 y 2005** un estudio bibliométrico sobre el estado de las publicaciones científicas en Colombia y analizó la forma en que los científicos acceden a esta clase de publicaciones. Sobre el tema, Diana Usgame, **una de las investigadoras al frente del estudio**, explica que cuatro de las variables fundamentales a la hora de clasificar una revista son la calidad científica y editorial, la visibilización y la accesibilidad. Los **centros de Investigación envían la publicación a Colciencias** y allí determinan su inclusión en el Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Colombianas, Publindex y además le **otorga una categoría entre A1, B2 y C** para medir su calidad para lo cual, A1 es el nivel más alto y C que es una revista en proceso. Publindex permite la selección de las revistas colombianas de ciencia y tecnología. Cuenta con un comité científico que verifica **la calidad de los documentos publicados** y con un comité técnico que examina los aspectos editoriales, entre otros detalles. Usgame explica cuando un investigador desea publicar en esta clase de revistas se ciñe a las políticas editoriales de una, que por ende, deben coincidir con las de la escala general. Para ella, la problemática más frecuente en esta dinámica de divulgación es que muchas veces el proceso es demasiado endógeno. "La evaluación, los pares y los **investigadores que escriben resultan ser los mismos en cada centro de investigación porque no comparten, ni establecen redes** con otros grupos distintos" dice Usgame, Licenciada en Ciencias de la Información e Informática Matemática de la Universidad Javeriana. La idea es que los **investigadores puedan publicar en ediciones netamente científicas**, dirigirse a sus pares y compartir información. Según los decretos **1444, 2912 y 1279**, los docentes e investigadores de universidades públicas obtienen puntos en su salario por publicar en **revistas indexadas**. En las Universidades privadas también se cuenta con distintos estímulos para la divulgación, lo que permite garantizar que el conocimiento circule con calidad.

Como puede desprenderse de estas anotaciones sobre dos órganos de difusión científica en dos momentos distintos de la historia universitaria, la idea de investigar, publicar, crear grupos interinstitucionales nos parecía ya connatural a la vida académica y se hacía posible en gran medida porque de alguna manera en los distintos espacios ya teníamos profundamente internalizado el discurso sobre la centralidad de la investigación en el ámbito universitario, de la socialización y de la publicación, hasta llegar inclusive a tomarlo y defenderlo como propio, como signo de avance académico y de progreso intelectual y cultural. Eso podría explicar en parte, porque los procesos de institucionalización de la

investigación se llevaron a cabo sin grandes obstáculos por parte del profesorado. Nadie dudaba al parecer de la importancia de investigar y de comunicar los resultados de sus proyectos. El padre Gerardo Arango Puerta, S.J. y gestor desde su rectoría de la transformación de la Universidad Javeriana parecía comprenderlo a su manera al señalar que "Estoy absolutamente convencido que el verdadero poder de gestión y de cambio en una universidad, a la inversa de lo que sucede en un empresa cualquiera, está más en la base que en la cúpula."

La reflexión que surge en este relato sobre mi experiencia personal está relacionada con el giro en las políticas, los planes, las estrategias institucionales que transformaron la pertenencia a grupos de estudio, la investigación, la socialización de resultados y la publicación en actividades orientadas y decididas con cierta "libertad" por los profesores y los colectivos a los que pertenecían, en la exigencia de conformación de grupos de investigación institucionales para poder existir y ser reconocido como docente-investigador en las nuevas lógicas institucionales. Una primera relación me permite ligar las políticas a los cambios en los compromisos de los docentes con la producción de saber y su relación con la sociedad y las instituciones educativas.

4.5 La medición bibliométrica. Geopolítica lingüística y epistémica del "Me citan luego existo".

Acorde con el editorial de Ricardo Cantoral, titulado ¿PUBLICAR O PERECER, O PUBLICAR Y PERECER? Y publicado en la Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa de 2007, a diferencia de lo que sucedía en los sesenta y setenta del siglo anterior, en que las publicaciones no constituían un "requisito de permanencia, reconocimiento o promoción" para los profesores, fue en la década de los noventa, profundizando un proceso iniciado en los ochenta, cuando las universidades latinoamericanas comenzaron a basar "su modelo de desarrollo en la evaluación de los logros de los profesores, de los grupos de investigación y de los índices institucionales asociados a la productividad". Desde ese entonces, sumada a la "la graduación" de estudiantes, la publicación se ha convertido en una de las condiciones fundamentales para otorgar "reconocimientos o promociones" a las instituciones.

No obstante, si bien la máxima de “publicar o perecer” se convirtió en un principio casi rector para definir la condición de existencia como profesores universitarios por un buen período, Cantoral (2007) precisa que “con los cambios en las formas de evaluación al mérito académico, se ha ido consolidando una variante de la anterior que señala: sí hay algo peor que no publicar, publicar y que nadie te lea (o te cite)”. Al respecto de este giro el pensador mexicano señala lo siguiente:

Hace algunos años el artículo Publish or perish de Phillip Clapham, suscitó una serie de reacciones encontradas tanto en el ámbito académico como editorial. Si bien la necesidad de publicación fue siempre importante para los miembros de la comunidad académica desde el siglo XVII, la idea de asociarla con progreso profesional y su impacto en la vida laboral produjo efectos que podríamos llamar de "perversos". Ya que si bien la investigación científica y la publicación del artículo científico son actividades íntimamente relacionadas, no es posible inferir una asociación directa y simple entre publicación y progreso laboral. Es claro que la investigación termina cuando se obtienen resultados, cuando éstos se analizan, se entrega el informe del trabajo o se presenta la investigación en algún congreso o simposio. Sin embargo, hoy día habría que comprender que una investigación termina propiamente cuando se ha publicado en revistas de alto impacto científico y social, hecho que confirmaría su aceptación y reproducibilidad por parte de la comunidad académica, más allá del entorno propio del investigador. (Cantoral: Editorial Relime v.10 n.3 México nov. 2007).

Este planteamiento de Cantoral, conceptualmente hablando nos llevaría en este nuevo giro en la comprensión del proceso de investigación, de las prácticas de producción científica en sí a las prácticas de comunicación, al de las interacciones sociales y más específicamente a las prácticas de la recepción. Hasta hace una década los investigadores considerábamos como un cierre parcial del ciclo, superada la evaluación de los pares académicos asignados para tal proceso, la escritura y la publicación de nuestro trabajo investigativo en artículo o en un libro, su presentación en una ponencia o un poster en algún evento de carácter nacional o internacional. De hecho, en la Universidad Javeriana al menos, acorde con los compromisos adquiridos en la aprobación del proyecto de investigación, quedábamos admirativamente a “paz y salvo” con la Oficina del Fomento a la Investigación (OFI) cuando presentábamos evidencia física del artículo publicado y nuestro diploma certificándonos como ponentes en algún evento de divulgación. No surtir este proceso nos dejaba como deudores en el Sistema de Administración de Proyectos (SIAP).

Sin embargo, al parecer habíamos olvidado que con la circulación de la información, tanto en los círculos especializados como la popularización del saber en otros espacios y medios, comenzaba un nuevo proceso: la citación. A la recepción, la lectura, la comprensión de nuestras ideas o planteamientos por parte de nuestros interlocutores, falta evidenciar en nuevas publicaciones, bien sea la aceptación, crítica, reseña o incluso rechazo de las ideas en nuestras comunidades de interlocución.

En consecuencia hoy podemos afirmar que para ser docente universitario en la javeriana no es suficiente con enseñar, investigar y escribir. Se requiere publicar de manera estratégica, reconociendo las publicaciones elevadas en sus exigencias, su nivel de especialización y circulación, ser leído y ser citado, preferiblemente en estos mismos niveles, un número importante de veces para poder existir. La bibliometría parece ser la nueva encargada de darnos el pasaporte y la visa con el que podremos sustentar la condición de docentes investigadores. La certificación bibliométrica será seguramente la nueva condición para quedar a “paz y salvo” con la ahora recientemente creada Vicerrectoría de Investigación. *Me citan luego existo*, podría ser la reformulación en el capitalismo cognitivo postmoderno de la idea cartesiana que, en la configuración moderna del mundo, nos exigía pensar para poder ser. Así como el problema de la moda no es hacerla sino venderla, el problema del conocimiento no es solamente producirlo y socializarlo, es “saber” hacerlo llegar al consumidor meta y además “saber” acerca de la “experiencia de compra” del producto.

Con el problema de la citación y la medición bibliométrica emergente, surge una problemática que bien podría ubicarse en el campo de la geopolítica lingüística de una parte y la geopolítica epistémica de la otra. Para mostrar la problemática al menos en el campo de los estudios del discurso, voy a presentar el caso de la Revista Discurso y Sociedad, dirigida por el prestigioso investigador de origen holandés Teun Van Dijk. En mayo de 2013, los miembros de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), recibimos el siguiente correo electrónico:

Querid@s amig@s,

Por desgracia, la respuesta casi inmediata de ISI (Thomson-Reuter) a nuestra solicitud de cobertura ha sido negativa, principalmente porque los artículos de DISCURSO & SOCIEDAD no se han citado bastante. Respondí que la falta de citaciones precisamente también depende de la política de ISI de considerar sobre todo citaciones en revistas (y solamente aquellas indexadas por ISI!) en inglés, y que de

esa manera la ciencia escrita en español (portugués, etc.), en una comunidad lingüística de más de 500.000.00 persona etc.), se ve discriminada porque la gran mayoría de científic@s que escriben en inglés en el mundo obviamente no lee ni cita artículos en español o portugués. O sea, la decisión de ISI no depende de la calidad de los artículos en DISCURSO & SOCIEDAD. No se investiga la calidad de la revista, sino solamente cuantas veces aparece en el sistema de citaciones (World of Knowledge) de ISI mismo. Lamento muchísimo esta decisión - contra la cual no hay recurso. Es una obviamente una cuestión de poder y de dominación del inglés en el mundo. Una conclusión práctica: Si quieren que se cubra DISCURSO & SOCIEDAD en ISI tienen que citar sus artículos en publicaciones en revistas de ISI, sobre todo en artículos en inglés. Voy a ver si puedo estimular a autores/as de artículos en las tres revistas ISI que dirijo (DISCOURSE & SOCIETY, DISCOURSE STUDIES, DISCOURSE & COMMUNICATION) puedan citar artículos en DISCURSO & SOCIEDAD. Un abrazo. Teun.

Hasta hace poco, las revistas en el ámbito iberoamericano nos exigían el resumen de los artículos en español, traducidos al inglés y algunas a otros idiomas como portugués, así como las palabras clave con el que se orientan las búsquedas por campos temáticos en las bases de datos. El caso de la Revista Discurso y Sociedad refleja las relaciones de poder que se ejercen a través de las lenguas de comunicación internacional en el mundo de la ciencia y la tecnología. Si queremos ser leídos y citados en el mundo globalizado, debemos escribir en la lengua hegemónica en que circula un alto porcentaje del saber científico y la investigación en el mundo.

Respecto a ese tema, en mi ponencia presentada en noviembre de 2012 en el marco del “*V ENCUENTRO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior*”, convocado por la Universidad de San Buenaventura de Cali, Sánchez (2012), señalaba que en el marco de las relaciones entre los distintos momentos de la realidad social y los lenguajes, en el uso de las lenguas también reflejamos las ambivalencias y contradicciones que caracterizan las distintas organizaciones y sociedades del siglo XXI. Estas contradicciones se manifiestan, entre otras cosas, a través de la diferencia de acceso que tenemos a los mecanismos de simbolización y comunicación y del uso que hacemos de ellos en las distintas instituciones y prácticas sociales, como la de investigar y la de publicar, a las que estas se encuentran asociadas. De acuerdo con Chouliaraki y Fairclough (1999) y Fairclough (2003), las múltiples formas de significación, verbales y no verbales, como realidades simbólicas, no constituyen elementos

aislados ni separables del mundo social. Las lenguas, en el marco de complejos procesos históricos de los que participan, se constituyen junto con otros elementos en entidades indisolubles de las estructuras, prácticas y eventos sociales y de los procesos de interacción y construcción de las redes y mundos culturales, políticos y económicos actuales.

Por tanto, enfatizaba que si bien en principio no podemos desconocer el papel del inglés, el francés, el español, el alemán, el japonés, el mandarín, entre otras, como lenguas de contacto entre pueblos de diversas tradiciones, al fungir como herramientas privilegiadas de difusión y acceso a los distintos saberes que se producen en múltiples regiones del globo, tampoco podemos hacer caso omiso del uso de las lenguas coloniales en la difusión de formas hegemónicas de pensar, sentir y hacer que ponen en serio riesgo la diversidad epistémica, lingüística y cultural a nivel mundial.

No obstante, indicaba en mi ponencia que al poner en cuestión las funciones diferenciadas que las lenguas cumplen en los procesos históricos, sociales y culturales de las comunidades y sus prácticas sociales en el contexto local, nacional, regional y global, no invito a la exacerbación de las manifestaciones chauvinistas que, volviendo absoluto lo propio, pretenden cerrar las puertas a la diferencia, la interacción, la dialogicidad y el reconocimiento de la otredad como aspectos elementos centrales en la construcción de las identidades sociales y culturales y sus manifestaciones a nivel local, nacional y regional.

Al hacer visible el uso que hacemos de los lenguajes y las lenguas en las prácticas sociales en las que intervenimos, ponemos en cuestión y resistencia una de las formas y mecanismos por medio de los cuales se mantienen, transforman y reconfiguran las formas de ser y de expresar, de pensar y de decir, de sentir y de hacer, de interactuar y de gobernar, en resumen, las formas de producir, en el sentido más profundo y amplio del término, la vida social en sus aspectos económicos, políticos, culturales y educativos. Una actitud reflexiva y crítica de esta realidad puede permitir a la comunidad educativa de la universidad una aproximación contextualizada, deconstructiva y transformadora de su propia práctica educativa e investigativa, de las prácticas culturales y de las políticas socioeducativas.

Para Catherine Walsh (2004), el hecho de que las ciencias sociales se hubieran transmitido en las “lenguas modernas de conocimiento y colonialización (inglés, francés y alemán)” y de que la realidad de la que se ocuparan fuera la de los cinco “países occidentales más poderosos económicamente (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, EE.UU.), constituye una clara demostración de lo que implica en la acción una geopolítica del conocimiento.

En relación con lo epistémico, traigo a colación las reflexiones de la profesora Doris Santos (2013), en su artículo “Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política universitaria en América Latina” relata cómo en 2006, el grupo interinstitucional de investigación Estudios del Discurso en el contexto de una “reflexión sobre la relación entre universidad, escritura académica y proceso de globalización”, iniciaba una investigación relacionada la geopolítica de la escritura académica, motivados, entre otras razones por la invitación recibida del “Centro de Investigación Aplicada a la Educación (CARE), de la Universidad de East Anglia, Reino Unido. Señala Santos (2013) que uno de los ejes centrales de indagación de estos educadores lo constituían “las relaciones de poder instauradas en los procesos de escritura en inglés como segunda lengua”, basados en la noción de *geopolítica de la escritura académica*, propuesta por Suresh Canagarajah (2002).. Uno de los aportes de este profesor de lengua inglesa, de la Universidad de Jaffna en Sri Lanka, es abordar la forma en que las condiciones materiales de la escritura en la periferia geopolítica afectan la escritura y las publicaciones académicas. Al respecto Santos acota lo siguiente en una nota a pie de página.

En relación con el quehacer académico asociado a la construcción y socialización del conocimiento, Canagarajah utiliza la oposición centro-periferia geopolítica para describir tendencias dominantes de imposición de prácticas culturales (i.e. discursivas) que caracterizan a las sociedades ubicadas en el centro (e. g. las angloparlantes) en aquellas prácticas culturales que caracterizan las sociedades localizadas en la periferia (i.e. las no angloparlantes). Santos (2013:185 pie de página)

Acorde con Fox (2004), citado en Santos (2013), de manera detallada, Canagarajah da cuenta, de la forma en que las condiciones “materiales reales de escritura [...] moldean la producción y recepción de la escritura académica y, por tanto, del conocimiento (e. g. papel, electricidad, Internet)”. Al respecto agrega:

Al hacerlo revela cómo los contextos son geopolíticamente ‘grandes’ y ‘pequeños’ de manera simultánea. Canagarajah afirma que los hábitos occidentales limitan y explotan las contribuciones de la periferia, reduciendo el conocimiento disponible y elaborado por las redes de comunicación del ‘centro’. Fox destaca también la manera como Canagarajah ilustra la forma en que las condiciones materiales derivadas de la situación de guerra civil por la que atravesaba su país, Sri Lanka, al momento de intentar publicar su trabajo doctoral, determinaron en gran medida no poder satisfacer la obsesión de la rigurosidad metodológica de su tutor en Inglaterra. Igualmente, menciona cómo las prácticas académicas de su país se desarrollaban, no alrededor de la escritura, sino principalmente en torno a la comunicación oral y la lectura. En medio de este ambiente, Canagarajah se resiste a “escribir”, por una parte, debido a las condiciones materiales a las que ya se ha hecho referencia y, por otra, porque no siente necesidad de publicar en un contexto en el que el avance intelectual se realiza a través de la conversación. Su experiencia lo lleva a exigir al centro el reconocimiento de las prácticas académicas de la periferia, a un mismo tiempo que invita a la periferia a promover una interlocución crítica y productiva con el centro.

La reflexión de Santos (2013) nos brinda un punto de vista para una crítica social y cultural de los procesos educativos en las universidades colombianas. Contribuye a la reflexión sobre la vida universitaria latinoamericana, caracterizada por situaciones de bilingüismo e interculturalidad y de una tradición marcadamente oral que la ha caracterizado en sus formas de interacción social.

En cuanto a lo epistémico procuro fundamentalmente dialogar con algunos planteamientos centrales que se nos plantean desde el colectivo modernidad colonialidad y su giro decolonial sobre la geopolítica del conocimiento. Al abordar el tema en su ponencia titulada “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”, Catherine Walsh (2004), acota lo siguiente:

El conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización de lo que podemos llamar el sistema mundo. Es decir, la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente, geo-políticamente y geo-culturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen”. Un ejemplo claro se encuentra en el pensamiento del reconocido filósofo Immanuel Kant. Kant argumentó en los siglos 18 y 19, que la única raza capaz de progreso en el proceso educacional de las artes y las ciencias era la “blanca” europea. Al establecer un cuadro jerárquico de color de la piel, de superior a inferior, localizando los “rojos” y “negros” en los peldaños más bajos, Kant dio al conocimiento no sólo un lugar, sino también un color – la blancura (Eze, 2001). (Walsh 2004: 1). En <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>

Acorde con Walsh 2004, a pesar de que en los distintos lugares del mundo “se generan, producen y distribuyen conocimientos (Walsh, 2002)”, el eje central de la colonialidad del saber consiste en mantener “la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento”. Las diferencias epistémicas al igual que las luchas en torno a ellas libramos se construyen no solo en los espacios físicos, en el lugar que ocupamos en el mapa, sino en los “espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados – “los espacios epistemológicamente diagramados” (Mignolo, 2000)” que como miembros de una comunidad ocupamos. En el escenario de las espacialidades de la geopolítica, precisa la autora, “se forman, negocian, transgreden fronteras” y también “se desarrollan el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales”.

Si bien podemos decir que tales diferencias ofrecen “la base” para la actual configuración de nuestras subjetividades y de nuestras identidades como docentes, como docentes-investigadores y como investigadores (senior, junior, por ejemplo) en la universidad hoy, para Walsh (2004) cuando se trata de discutir el asunto de la geopolítica del conocimiento, hay que hacerlo “como parte fundamental del sistema-mundo capitalista moderno”, que aún mantiene su carácter colonial, en lugar de reducirlo a un simple reconocimiento de la forma hegemónica que hoy alcanza la “(re)producción, la difusión y el uso del conocimiento como ejercicio académico”. En su ponencia la autora precisa lo siguiente:

Pero quizás la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas - los centros del capital económico también son los centros del capital intelectual. Por eso, y todavía, la producción intelectual en América Latina y peor en el Ecuador, tiene poco peso en el mundo. Pero hay un problema adicional. Y eso es la manera que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, des-incorporado y des-localizado, haciéndonos pensar que el conocimiento es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color. Es este mismo discurso de la modernidad que también crea la necesidad, desde todas las regiones del planeta, a “subir” a la epistemología de la modernidad; es decir, a cercarnos desde América Latina al modelo eurocéntrico como el único válido del progreso en el campo del saber. La autora Jean Franco usa la metáfora del cuerpo para explicar esta relación colonial e imperial – la cabeza que piensa está en el norte, mientras que el cuerpo que actúa (y que ejerce las funciones biológicas-corporales) está en el sur. (Walsh 2004: 3). En <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>

El análisis decolonial nos permiten entre otras deconstruir la manera en que ciertas formas de ver y de imaginar la realidad económica, social, política, cultural, educativa, investigativa, epistémica y lingüística del mundo y procesos de significación que se con figuran en las prácticas sociales que la universidad promueve. Siguiendo a Chouliaraki y Fairclough (1999), podemos ligar esta tarea deconstructiva con el propósito de la semiótica crítica de identificar las distintas maneras en que en las prácticas sociales de educar e investigar en la universidad se construye un orden de discurso que selecciona y privilegia ciertos recursos simbólicos, epistémicos y lingüísticos en detrimento de otros.

Ligados a esta perspectiva y con los elementos epistémicos, conceptuales, teóricos, metodológicos que la decolonialidad nos ofrece, podríamos aproximarnos a formular algunas preguntas:

¿Cuáles son las formas de educación e investigación que desde la colonialidad del poder y del saber se buscan construir y naturalizar en la producción capitalista moderno colonial patriarcal globalizada? ¿Cuáles son las visiones de investigar, escribir, publicar, producir conocimiento que se buscan configurar hegemónicamente en las prácticas educativas universitarias moderno coloniales patriarcales globalizadas hoy? ¿Cuáles son las lógicas de clasificación (visiones/divisiones del mundo) que se construyen en esta forma de producir la vida social en el sentido amplio de lo económico, lo político, lo ético, lo cultural, lo educativo, lo investigativo, lo epistémico y lo lingüístico? ¿Qué se incluye y qué se excluye económica, política, cultural, educativa y socialmente hablando con las formas imperantes de producir y divulgar el conocimiento? ¿Qué formas y procesos de producir y socializar el saber se visibilizan y sobrevaloran y cuáles se sumergen y subvaloran? ¿Mediante qué estrategias de poder se contribuye a establecer, mantener y reproducir las relaciones de poder, dominación y explotación existentes entre productores y consumidores de saber? ¿Cuáles son los mecanismos de exclusión/inclusión y de discriminación que se promueven en nuestras prácticas educativas, investigativas, de publicación y medición? ¿Cuáles son los modelos culturales, las formas de acción e interacción discursiva, las cadenas de géneros y las estructuras lingüísticas que se intentan configurar hegemónicamente en los procesos sociales y las prácticas educativas e investigativas en la educación terciaria hoy? ¿Cuál es su incidencia en la construcción de nuestras subjetividades y en la manera de relacionarnos con

la otredad y la alteridad? ¿Qué alternativas de resistencia podemos formular y construir desde la perspectiva de una educación y una investigación otra?

En resumen, la gran pregunta que subyace es ¿de qué manera resistir y desobedecer las actuales formas de articulación entre el pensar, el sentir, el hacer, el decir, (típicos de la naturaleza de las prácticas de gobernabilidad) y sus correspondientes manifestaciones en el orden del discurso? ¿Qué proyectos alternativos, de prácticas políticas y de ciudadanía otras, de prácticas económicas otras, de educaciones e investigaciones otras podemos construir en el contexto hegemónico capitalocéntrico moderno colonial patriarcal global podemos construir?

Para cerrar este capítulo, reconociendo que el grupo de investigación de Estudios del Discurso al que pertenezco se aproxima de formas diversas a las perspectivas que nos ofrece la semiótica crítica, en este diálogo con la perspectiva decolonial busco recoger algunas propuestas que nos permitan poner en el centro de la discusión la necesidad de recuperar el debate ideológico ético y político, como una alternativa de abordar de una manera otra nuestra comprensión de las políticas, los proyectos y las propuestas educativas que toman lugar en las universidades en Colombia.

Desde una perspectiva crítica, hablar de los problemas de la nueva conciencia de ser mundo hoy que desde la decolonialidad nos plantean, implicaría entre otras cosas deconstruir las formas de ejercicio del poder al igual que las formas en que participamos en la esfera pública, en el marco de la coyuntura a escala global - regional - nacional - local.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros o a las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos si ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas.

Elinor Ochs

Este apartado del documento tiene como propósito elaborar una mirada retrospectiva del ejercicio investigativo llevado a cabo y presentado en los cuatro capítulos anteriores, a la luz del objetivo general de identificar la forma en que se construye el modo de ser docente – investigador en el periodo de modernización de la Pontificia Universidad Javeriana entre 1989 y 2012 en un acercamiento autobiográfico a la universidad como institución.

Respecto a los capítulos y su propósito, el primero tiene como función mostrar en su dimensión epistemológica, tres momentos previos en mi recorrido intelectual para la construcción del problema de investigación sobre las subjetividades que aquí abordo. La presentación de los momentos de forma secuencial en el tiempo no busca construir una lógica de progresión lineal en la aproximación de los fenómenos, sino un ejercicio de reconocimiento de los caminos teóricos, conceptuales y metodológicos transitados en el proceso de comprensión de la realidad estudiada y los desplazamientos de mirada logrados en cada momento. Esta reflexión epistémica del proceso que presento se puede y debe incorporar en una lectura más rica y compleja desde la geopolítica del conocimiento y de las lenguas que señalo al cierre del cuarto capítulo. Por ejemplo una interpretación del recorrido que muestre entre otras las tensiones en las nuevas lógicas del “brain drain / brain gain” que reconfiguran hoy las relaciones centro y la periferia en términos de la formación académica de postgrados y la producción de conocimiento. No podemos desconocer aquí la aun colonial valoración que hacemos especialmente en los países latinoamericanos y las comunidades de habla hispana de la formación universitaria en contextos anglosajones, que convierte mediante un proceso de “blanqueamiento” en “privilegiados” a quienes hemos tenido la oportunidad de estudiar en el “exterior” o de publicar en inglés o en medios de habla inglesa. A dicha reflexión e interpretación habría que agregar la posterior traducción y publicación

en lengua española de mis reflexiones realizadas en el marco del programa de maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Lancaster y la diferenciada recepción y valoración, unas veces positiva y otras veces negativa, que de ello se hace en nuestro contexto.

El segundo capítulo tiene como propósito central establecer el referente metodológico para un estudio de los procesos de subjetivación desde el anclaje foucaultiano en los Estudios Culturales. Echando mano de interpretaciones que vinculan la mirada arqueológica y genealógica y el relato autobiográfico, presento una manera de llevar a cabo desde esta perspectiva esta reflexión en el campo de los Estudios Culturales. Acudo aquí al procedimiento de eventualizar, entendido como una manera de establecer en una primera aproximación conexiones, de forma empírica y provisional, entre acontecimientos discontinuos que se hacen constatables en las empiricidades discursivas y las relaciones de poder, que funcionan como efectos de los dispositivos y las técnicas puestas en marcha.

Mi acercamiento a la autobiografía la he realizado en primera instancia desde mi experiencia educativa como docente universitario, de manera bastante tímida en comienzo en la formación en investigación en pregrado y de forma más decidida en mi última etapa en un curso del programa de maestría en Lingüística Aplicada del español como lengua extranjera.

Aunque impulsado por la experiencia positiva, la decisión de incorporarla en mi propio proceso de investigación no fue fácil. Una cosa es encontrar la ruta metodológica apropiada y otra entender los límites en los recorridos, los tránsitos y los desplazamientos que uno realiza. Si bien puedo valorar de forma positiva el intento de apartarme de mis zonas de comodidad epistémica y metodológica, debo igualmente señalar que el ejercicio realizado logra solo un leve desplazamiento en los planos epistemológicos y metodológicos en mi práctica de la investigación social. Constituye no obstante un pequeño avance en lo conceptual en mi interés intelectual por los temas de las identidades sociales y las subjetividades.

Este acercamiento autobiográfico reconoce la importancia del “conocimiento situado” al que nos invita Donna Haraway. Invito a un diálogo futuro con las posturas de esta perspectiva, si se revisan los aportes latinoamericanos que hace, desde Argentina, Leonor Arfuch (2013), con su trabajo de explorar en los límites a través de ejercicios que combinan memoria y

autobiografía. De igual manera resultan significativas las reflexiones sobre la relación entre conocimiento situado y la subjetividad del investigador, que hacen desde Chile, Cruz, Reyes y Cornejo (2012). Finalmente, para los propósitos de la reflexión que propongo resultan relevantes las críticas a los “testimonios modestos” desde los territorios de frontera y las lógicas científico coloniales del conocimiento hegemónicas que formula Liliana Vargas (2011).

Solo por razones de pertinencia teórica y operatividad metodológica acudo a la interpretación de la teoría de Foucault, que realizan en sus trabajos Santiago Castro-Gómez, Jorge Eliecer Martínez Posada y Manuel Martínez Delgado. Al traer a colación una de las tantas maneras en que son mediados los planteamientos del pensador francés en nuestro contexto no pretendo en absoluto desconocer la importancia de la lectura en la fuente primaria, a la que a su vez, los no francoparlantes generalmente tenemos acceso a través de las traducciones de las obras de Foucault.

El tercer capítulo está destinado a contextualizar la reflexión sobre la subjetivación en coyuntura en la que tienen lugar actuales reformas a la educación superior. En un aproximación al análisis multiescalar, que busca vincular lo macro, lo meso y lo micro, propio de una perspectiva de los Estudios Culturales. Para el análisis global, el de la universidad en el capitalismo cognitivo, y el regional, el de las reformas neoliberales América Latina, remito al lector a una reflexión anterior que sobre el tema realicé en el marco de la especialización en Estudios Culturales, publicado en la Revista Nómadas en 2008. Contemplo en el nivel nacional los procesos de transformación de la universidad colombiana desde la década de los 80, mientras que en lo local describo la reconfiguración que vive la Pontificia Universidad Javeriana con la planeación estratégica y la institucionalización de la investigación en el denominado periodo de modernización que arranca como fecha emblemática en 1989 y que, para propósitos de la reflexión que aquí me ocupa, cierro provisionalmente en 2012. Si bien la presentación se hace por conveniencia de lo macro a lo micro, la descripción de las escalas no puede entenderse a manera de compartimentos estanco en el que los más grandes incluirían y determinarían de paso a los más pequeños. Los niveles a los que acudo, para contextualizar la reflexión sobre las subjetividades, son solo una forma de comprender las realidades sociales como estructuras abiertas (re)configuradas históricamente en el marco de luchas de poder, de tensiones y de contradicciones entre en

escalas de realidad, multidimensionalmente complejas y dispares. Al hacerlo añado desde la escala micro y el nivel local un grado de comprensión a la actual configuración de la universidad y sus actores sociales.

Eso permitiría comprender por qué, entre otras cosas, instituciones universitarias particulares, privadas u oficiales, en ocasiones lideran y promueven las transformaciones que tienen luego lugar en lo nacional, lo regional y lo global mientras que en otros momentos parecieran ir a la zaga de los procesos de cambio, bien sea poniéndolos en cuestión, resistiéndolos, retardando su implementación o rechazándolos parcialmente o por completo.

Solo a manera de ejemplo de las tensiones y contradicciones entre niveles o escalas podría mencionar dos caras de la moneda de la reconfiguración de la Pontificia Universidad Javeriana como institución universitaria que disputa el liderazgo en diferentes ámbitos de la educación superior en Colombia. Por una parte, mientras el Decreto 80 de 1980 había establecido ya en uno de sus artículos el tema del escalafón docente, la Javeriana lo implementó solamente en 1997. Podría interpretarse como ir a la zaga de los procesos nacionales. Sin embargo, al escalafonar a los profesores de planta lo hizo de una manera particular que no solo respetaba el espíritu meritocrático del mencionado decreto sino que además estratificaba la base salarial de las facultades, promoviendo a su vez una valoración de los saberes de los profesores propios de las lógicas de mercado. El argumento que respaldaba la medida hacía referencia a la dificultad de atraer de forma competitiva el saber experto del jurista, del ingeniero y del economista, entre otros profesionales, a remuneración poco atractiva de las actividades educativas e investigativas al interior de la universidad. Como resultado de tal medida, la Facultad de Educación, recientemente refundada y reincorporada a la nueva estructuración institucional, ocuparía junto con enfermería el nivel más bajo de remuneración de los profesores de la Universidad. En opinión de unos docentes incluidos algunos afectados negativamente con la medida, era una sabia decisión que interpretaba de manera apropiada el nuevo contexto educativo. Para otros resultaba equivocada e injusta a todas luces al considerar que, independientemente de los campos del saber, la docencia y la investigación constituían la razón de ser de la universidad y de sus docentes.

Por otra parte, la manera de comprender la relación entre docencia e investigación llevó a una transformación radical del sistema de bibliotecas de la universidad, dando una alta prioridad a la suscripción de bases de datos, herramienta fundamental hoy para los procesos de investigación y formación de los diferentes programas educativos de pregrado y postgrado. La universidad cuenta con una de las mejores bibliotecas universitarias del país y tal vez la única que atiende las 24 horas del día en la ciudad de Bogotá.

El cuarto capítulo, por último, en un acercamiento autobiográfico a la universidad como institución educativa, eventualizo una serie de acontecimientos para mostrar el proceso de subjetivación del profesor-investigador universitario javeriano que tiene lugar en el periodo de modernización 1989-2012 y de institucionalización de la investigación. Muestro las tensiones y discontinuidades a partir de dos dimensiones interrelacionadas: una, la del paso del docente investigador al generador de puntos en Colciencias; la otra, la del paso de los grupos de estudio y los círculos de profesores a los grupos de investigación y sus modelos de medición de la producción intelectual bajo el parámetro de la bibliometría.

Las reminiscencias autobiográficas que presento en este trabajo deben entenderse solo como un acercamiento personal que le brinda base a una interpretación posible de la manera en que se ha llevado a cabo el proceso de subjetivación del docente investigador universitario en la Pontificia Universidad Javeriana en el periodo 1989-2012. Tal como se señala en el capítulo tercero, este periodo, reconocido por la propia institución como el de la actualización o modernización y de la institucionalización de la investigación, corresponde al cuarto ciclo alcanzado después del Restablecimiento de la Universidad, que tiene como fecha emblemática el 1 de octubre de 1930.

Con la revisión interpretativa que hago desde mi autobiografía, es decir desde mis propias experiencias y vivencias como profesor de la Universidad, no pretendo generalizar de ninguna manera mis vivencias y experiencias a los demás miembros del Departamento, la Facultad y la Universidad. No obstante, no descarto que con esta interpretación autobiográfica también se pueda relatar de forma directa o indirecta lo que habrá podido ocurrir a otros, sin que necesariamente coincida con sus propias vivencias e interpretaciones de la realidad vivida.

La revisión que hago del fenómeno no se reduce a contar de manera cronológica lo que me ha ocurrido desde mi vinculación a la universidad en 1992, como tutor de medio tiempo en el Centro de Universidad Abierta, adscrito a la entonces Facultad de Ciencias Sociales. Me encuentro vinculado a la Facultad de Comunicación y Lenguaje desde el mismo momento en que esta unidad académica fue creada, en julio de 1994, dentro del proceso de Planeación Estratégica en el que estaba comprometida la Universidad. Por ello, si bien puede resultar solo una coincidencia mi vinculación al Departamento de Lenguas en enero de este mismo año, este hecho me permitió vivir muy de cerca los procesos de transformación de la Universidad.

Al describir el nuevo contexto universitario que emerge a partir del proceso de planeación estratégica que reordena el contexto institucional relativo a la investigación, dándole una mayor relevancia y centralidad en la misión y proyecto educativo de la Universidad, parto del principio de que la reconfiguración y el contexto institucional condicionan en parte la identidad de los sujetos que conforman la comunidad educativa. Al redefinir las funciones de investigación, docencia, asesoría y consultoría al parecer no solo se buscaba modificar el ser institucional y el contexto en el que tienen lugar sus prácticas educativas e investigativas, sino también redefinir el ser del docente universitario

Al examinar los procesos de diferenciación e identificación sociocultural de los profesores como agentes sociales, identifiqué en este momento histórico (1989-2012) algunas estrategias y predicas, así como algunos medios y métodos a las que se acude en la Pontificia Universidad Javeriana como institución para moldearnos como docentes investigadores.

En tanto regímenes de ser, busco identificar los dispositivos heterogéneos que buscando unificar los modos de ser al mismo tiempo producen diferencias y jerarquías entre ellos. En el entramado de prácticas discursivas y no discursivas se destacan aquellas formas heterogéneas y mecanismos dispares, históricamente localizados en el período 1989-2012, con los que se organizan los espacios y tiempos que buscan orientar las conductas y se (de)construyen los modos de ser de los docentes investigadores en la Universidad Javeriana.

A manera de resumen, presento la siguiente tabla que sintetiza algunas formas y condiciones de ser investigador docente y algunas estrategias asociadas a la producción y socialización del conocimiento. La configuración de modos de ser, la emergencia de nuevos condicionamientos y el privilegio de algunas estrategias no significa necesariamente la desaparición de los primeros, sino la centralidad alcanzada en algún momento histórico por algunos y el descentramiento sufrido por otros.

Modos de ser	Condiciones de y para ser	Estrategias Privilegiadas
Docente	Tener conocimiento certificado en un área de conocimiento	títulos y diplomas de universidades acreditadas
Docente "actualizado"	Traer la investigación del área del saber a la comunidad educativa	Reseñar, traducir, divulgar
Docente investigador (momento i)	La investigación como plus y una opción de carrera académica individual La socialización del conocimiento Perteneencia a colectivos, asociaciones, círculos de saber o áreas de conocimiento "Publicar o perecer"	El plan de trabajo Destinar tiempos para la investigación con (sin) reducción de la docencia Evaluación endógena de los proyectos y productos de investigación Socializar y publicar en revistas y medios locales (colectivos, asociaciones, círculos en áreas de conocimiento disciplinar)
Docente investigador (momento ii)	La investigación institucionalizada La sistematización de la información La socialización periódica de resultados y productos de investigación Publicación periódica en medios y eventos arbitrados	Aval ético de los comités de investigación de Facultad. Registro en el Sistema de Administración de proyectos (SIAP) Evaluación exógena (doble ciega) de proyectos y productos. Valoración diferenciada de medios eventos de socialización local, nacional, regional o internacional
Docente investigador (momento iii)	Publicación indexada Perteneencia a grupos de investigación adscritos a Colciencias Modelos de medición y clasificación de grupos "Me citan, luego existo"	El CV-LAC y el GRUP-LAC Medición bibliométrica Medición y clasificación de investigadores y grupos Registro Único de producción Intelectual Reglamentación de tiempos máximos dedicados a la investigación.

Tabla 1. Modos y condiciones de ser docente investigador en la PUJ (1989-2012)

Para cerrar el asunto que aquí refiero y mostrar que un nuevo periodo se cierra y otro se abre, traigo a colación las estrategias y las prédicas a las que se acude en el editorial del número 22 de la Revista Pesquisa (2012), medio de publicación de divulgación científica y tecnológica de la Pontificia Universidad Javeriana. Así se reporta la creación de la

Vicerrectoría de Investigación, el nuevo evento emblemático que sirve de cierre provisional al ciclo de institucionalización de la investigación:

El pasado 1° de octubre, día de la Universidad, el vicegrancanciller de la Pontificia Universidad Javeriana, P. Francisco de Roux, S. J., dio posesión —junto a otros dos nuevos vicerrectores— a la socióloga Consuelo Uribe Mallarino, Ph.D. en antropología social, como primera vicerrectora de Investigación de la Universidad. **Muchos se han preguntado por qué la Javeriana tomó la decisión de crear una Vicerrectoría de Investigación. Y la respuesta es clara: porque la investigación en nuestra universidad ha crecido y se ha desarrollado de tal manera que hoy forma parte de nuestra misión institucional y requiere atención, promoción y un cuidado especial.** Era este un asunto que la Javeriana venía pensando y madurando desde hacía algunos años. Lejos de querer multiplicar pesadas y costosas cargas burocráticas, lo que hacemos es transformar una exitosa Oficina para el Fomento de la Investigación (OFI) en una Vicerrectoría con mayor capacidad para diseñar políticas, crear y fortalecer redes, fomentar la interdisciplinariedad y gestionar los recursos.

Todo se comprende mejor dentro de su propio contexto. En el mundo académico de hoy se ha ido aceptando una manera de clasificar las universidades que a primera vista es fácil de entender. Se habla de universidades de docencia, de universidades de investigación y de universidades de docencia con investigación. [...]. **Lo que esto significa es que, más allá de cualquier clasificación, lo que en realidad cuenta para cualquier universidad que intente combinar adecuadamente docencia e investigación es la manera como la actividad investigativa hace presencia en ella.** Hay, en efecto, instituciones de educación superior en las que la investigación se desarrolla de modo acelerado y exitoso, pero de espaldas a la docencia, sin transformar los procesos docentes y sin elevar de manera visible los niveles del aprendizaje. No es ese nuestro ideal. **Queremos impulsar la investigación, no solamente porque con ello buscamos entregarle al país el conocimiento que requiere para su desarrollo económico, tecnológico, social, artístico e institucional, sino porque esperamos que nuestro proyecto educativo y docente se beneficie de la constante producción del conocimiento. No buscamos ser una universidad dedicada a la enseñanza que además haga investigación, sino una en la que la docencia sea conducida por la investigación y se deje transformar por ella.** (Vicente Durán Casas, S.J. Vicerrector Académico Pontificia Universidad Javeriana. Editorial Revista Pesquisa Año 6 numero 22: 25 noviembre de 2012). (Mi énfasis).

Estas palabras del Vicerrector Académico en que la actividad investigativa, la constante producción de conocimiento, no se considera un agregado de la docencia, sino un elemento conductor y transformador que beneficie el proyecto educativo de la Universidad, reflejan una de las múltiples posturas en las luchas que se libran por el sentido, para guiar su rumbo, tanto al interior de la institución (las áreas, los departamentos, las facultades, la Oficina para el Fomento de la Investigación y las Vicerrectorías) como interinstitucionalmente (las universidades, Colciencias, el Ministerio de Educación, el ICFES) y que nos permitirían entender algunas de las fracturas, las contradicciones en los discursos y las prácticas.

Otro ejemplo de la misma dinámica lo constituye la política de investigación declarada en la Facultad de Comunicación y Lenguaje en agosto de 2013.

En la década de los 90 y en la primera década del presente siglo, con una política no oficialmente declarada, los directores de Departamento rezaban casi de manera religiosa, muy taxativamente, que los tiempos dedicados a la investigación en los Departamentos no podían superar en su conjunto el 10% del tiempo de los profesores de planta. Si la financiación de los proyectos se hacía con los recursos propios, una mayor dedicación a la investigación atentaba contra el equilibrio financiero de las unidades académicas se afirmaba reiteradamente en las reuniones dedicadas a discutir la investigación en el Departamento de Lenguas. A manera de contraste puedo señalar como solo hasta agosto del año 2013, el Comité de Investigación y Ética de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, de manera oficial formulaba una política que sirviera para “orientar las acciones de investigadores y directores de departamento en adelante”.

1. Para que la investigación en la Facultad de Comunicación y Lenguaje sea pertinente, “se requiere que tenga sentido, que enfrente un problema crucial, que se sitúe en una población en territorio, que sea interdisciplinaria, que tenga relevancia global, y que asuma responsablemente las consecuencias de sus hallazgos”, tal como propuso el padre Francisco de Roux, SJ, durante el XI Congreso de investigación de la PUJ, en septiembre de 2011.
2. Un investigador principal podrá participar en un proyecto por vez, con un máximo de dedicación de 12 horas por semana, que constarán en su plan de trabajo semanal.
3. En la Facultad de Comunicación y Lenguaje, un coinvestigador podrá tomar parte en dos proyectos por vez, con un promedio de 6 horas de dedicación a la semana en promedio por proyecto, que constarán en su plan de trabajo semanal.
4. Para el diseño de una propuesta de investigación, cada profesor de planta involucrado en la iniciativa podrá dedicar hasta 4 horas semanales, por un solo semestre, que constarán en su plan de trabajo semanal.

Comité de investigación y ética

Facultad de Comunicación y Lenguaje

1 agosto 2013

Entendidos de manera particular, la investigación al igual que la pertinencia que bien podría considerarse como un “significante vacío”, que cada fuerza en pugna llena de significado en esta batalla por los sentidos de la investigación en la Universidad Javeriana, a la condición de pertinencia se le agrega la especificación de la dedicación de investigadores y coinvestigadores a la elaboración de proyectos y propuestas de investigación. De igual manera, sería objeto de definición el apoyo que la Universidad brindaría a los investigadores para su participación en eventos académicos nacionales e internacionales para socializar los resultados de los proyectos de investigación, lo que implicaba cubrir costos de los desplazamientos. La lucha por los recursos traslada las formas de competir entre grupos y unidades académicas del campo investigativo al financiero.

No obstante, mediante los mismos significantes vacíos se podría comprender de la manera en que la transición a la investigación, la educación pertinente y la autonomía, como ejes centrales, sirvieron para su propia reconfiguración y a la vez para cohesionar a las universidades colombianas en su oposición frente a “la universidad con ánimo de lucro” que el gobierno de Juan Manuel Santos promovió recientemente en su propuesta de reforma a la ley 30 de 1992.

La “investigación” y la “pertinencia” se constituyen en la coyuntura descrita en significantes vacíos. El concepto de significativo vacío del argentino Ernesto Laclau resulta útil para analizar cómo algunas ideas dan cuerpo a luchas heterogéneas y construyen agendas unificadas de forma contingente, tal como ocurrió con la manera como la actividad investigativa hace presencia en las universidades en Colombia.

De igual manera al abordar de qué forma la idea de la transición de una universidad de docencia a la de una universidad con primacía de la investigación surgió en América Latina y cuáles fueron las condiciones que permitieron que ella se volviera un discurso hegemónico entre la educación superior colombiana. La hegemonía entendida en el marco de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, es decir, como el momento en que surge un significativo vacío que logra conjuntar diversas identidades.

De esta forma las nociones de “articulación hegemónica” y de “significante vacío”, así como la importancia de este último para lograr la acción colectiva en la universidad no alcanzan a eliminar la diversidad de las instituciones de educación superior: universidades de docencia, universidades de investigación y universidades de docencia con investigación.

Referencias

- Amador, Beatriz, (2011). “Producción de Conocimientos, propiedad intelectual y bienes comunes en Colombia”. Trabajo de Grado Maestría en Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana.
- Arfuch, Leonor (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zigmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brunner, José Joaquín (1999). Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. En revista *La Educación*. No 132-133 Vol. I y II, 1999. En http://www.iacd.oas.org/la132_133.htm
- Brunner, José Joaquín. (2005). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad. En <http://mt.educarchile.cl/archives/Tendencias%20recientes.pdf>
- Cantoral, Ricardo (2007). ¿Publicar o perecer, o publicar y perecer? En *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* de 2007.
- Castro Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Castro-Gómez Santiago (2000). “Traditional and Critical theories of Culture”. *Nepantia: Views from the South*, 1.3. Pp 503-518
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO, Instituto pensar y Siglo del Hombre Editores 2007.
- Castro, Graciela (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. En *Espacio Abierto*. Enero marzo año/vol 14 número 001. página 7-23. Red ALy C. www.redalyc.org
- Cruz, María Angélica, Reyes, María José, y Cornejo, Marcela (2012). “Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a”. En *Cinta Moebio* número 45, pp 253-274. www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html
- Didriksson A. (2007). “Tendencias de la educación superior en América Latina”. En <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/tendenciasdelaeducacionsuperiorenamericallatina.html>
- Fairclough Norman (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1988). “El sujeto y el poder”. En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20.
- Galcerán, Montserrat (2003). “El discurso oficial sobre la universidad”. En *Logos: Anales del Seminario de Metafísica* 2003- 36 páginas 11-32.
<http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/logos/n36/universidad/galceran.pdf>

- Gentili, Pablo. (2005). “Introducción”. En Gentili y Levy (compiladores) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Compiladores Gentili y Levy. Buenos Aires: CLACSO
- González, Gema (2004). “transformaciones que la globalización ejerce sobre el trabajo”. En “Contribuciones a la Economía” ISSN 1696-8360 Marzo de 2004
<http://www.eumed.net/ce/2004/ggf-trabajo.htm>
- Graffigna, María Luisa (2004). Identidad laboral e identidad social: la construcción simbólica del espacio social. En Revista de Estudios sobre Cambio Social. Año IV número 14, invierno de 2004. <http://laboratorio.fsoc.uba.ar/textos/14-2.htm>
- Gutiérrez, F. María (2010). “Relato Autobiográfico y Subjetividad: Una construcción narrativa de la identidad cultural”. En Educere – Investigación Arbitrada. Año 14, número 49. Julio – diciembre de 2010 páginas 361-370.
- Hall, Stuart (2003) ¿Quién necesita "identidad"? En Cuestiones de identidad cultural / coord. por Stuart Hall, Paul Du Gay, 2003, ISBN 950-518-654-1, págs. 13-39
- Hardt, Michael, y Negri, Antonio (2002). Imperio. Barcelona: Paidós.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Reformas e innovaciones en la EDUCACIÓN Superior en algunos países de América Latina y el Caribe entre los años 1998 y 2003*
- Lafuente, M. y Genatios, C. (2004) “Estudios Superiores. La universidad latinoamericana sigue por hacerse”. <http://www.voltairenet.org/librairie/article121800.html#article121800>
- Lao-Montes, Agustín (2009) Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. Universitas Humanística no.68 julio-diciembre de 2009 pp: 207-245 Bogotá - Colombia ISSN 0120-4807
- Martínez-Delgado, Manuel (2009). Autobiografía y Genealogía: una perspectiva foucaultiana. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 8: filosofía, teoría y campo de la educación. Veracruz, México, septiembre 21-25 2009.
- Martínez-Posada, Jorge E. (2010). La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Molina, Fidel (sf) Educación, Multiculturalismo e identidad. En página de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la cultura. <http://www.oei.es/valores2/molina.htm>
- Sánchez, A., William E. (2007) “La universidad sin órganos: capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana”. En Revista Nómadas No. 27, octubre de 2007. Universidad Central
- Santos, Doris A. (2013) “Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política universitaria en América Latina”. Forma y Función vol. 26, n.º 1 enero-junio del 2013. Bogotá, Colombia, issn impreso 0120-338x - en línea 2256-5469, pp. 183-216

- Sisto, Vicente (2005). “Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad”, pp. 523-574. En Gentili y Levy (compiladores) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Vargas-Monroy, Liliana (2011). “Lógicas científico / coloniales del conocimiento: una crítica a los testimonios modestos desde territorios de frontera”. En *Atenea Digital*, vol. 11, num. 3, noviembre 2011. pp 157-164. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Walsh, Catherine (2004) “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. En <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>