

Neuro Artículos

Subjetividades del profesorado universitario: complejos laberintos¹

Resumen

En este artículo comparto reflexiones sobre subjetividades del profesorado universitario, desde la metáfora del laberinto, como mediación para dar cuenta de sentidos al alcance de la intuición, más allá de la razón; visualizo encuentros de profesionales con el mundo universitario, trayectorias y realizaciones en la docencia superior, que permiten comprender y trascender estos complejos y desafiantes recorridos.

Palabras clave: Pedagogía universitaria, subjetividades docentes, investigación acción cualitativa del profesorado.

Introducción

En el artículo presento reflexiones derivadas de mi experiencia en el mundo universitario, como docente, investigadora, consultora, en diversas formas de contratación. Retomo resultados de investigación cualitativa y sistematización sobre pedagogía y didáctica en la Universidad, con el fin de reivindicar las subjetividades docentes en la construcción de la docencia universitaria, las multiplicidades de voces en un entorno complejo y desafiante.

Como primer punto, esbozo ángulos de mirada que permiten identificar la complejidad de este entorno, y la razón de comprenderlo desde la metáfora del laberinto, la cual desarrollo en los apartados subsiguientes.

Identifico rutas de entrada a la docencia universitaria entre casualidad y causalidad, al llegar y evidenciar sus implicaciones sobre

¹ En este artículo retomo ideas del capítulo: Laberintos universitarios, subjetividad del profesorado (Cifuentes, 2014), fruto de la investigación “prácticas y saberes docentes en la universidad: equipo interdisciplinario de investigación en Pedagogía y Didáctica en la Universidad” de la Salle Bogotá Colombia. Comparto reflexiones sobre mi ejercicio como docente investigadora, gestora y asesora universitaria por 33 años. Agradezco la lectura y retroalimentación, a las trabajadoras sociales y docentes Haidaly Rodríguez Lombana, Colombia y María Daniela Sánchez Stürmer, Chile, así como a la trabajadora Social colombiana Alison Fuentes.

formas de asumir y desarrollar prácticas profesoras; visiones desafiantes sobre el escenario universitario, a comprender y potenciar. Esbozo relaciones entre profesión, disciplina inicial y ejercicio docente; luces y sombras al recorrer el laberinto, desde valoraciones y desafíos sobre el desarrollo profesoral. Presento saberes y opciones de aprendizaje que han construido maestros en sus experiencias, como acontecimientos abiertos a configurar nuevos sentidos en el campo de la pedagogía de la educación superior. Finalizo con reflexiones sobre la configuración de subjetividades profesionales docentes para construir caminos posibilitadores de transitar, enriquecidos y gratificados en este laberinto, en su complejidad. La reflexión sobre la vida universitaria y sus desafíos, me permite compartir problematizaciones y propuestas, al valorar diálogos reflexivos sobre el contexto y las subjetividades que en él configuramos.

Proceso metodológico

Entre el 2009 y el 2016 participé en la Universidad de la Salle, Bogotá Colombia, en un equipo interdisciplinario de investigación en Pedagogía y Didáctica en la Universidad. En él, desarrollamos dos investigaciones caracterizadas por la apertura, flexibilidad, convergencia y rigor propios de la investigación cualitativa, que construimos progresivamente: luego de conformar el equipo con siete docentes, hicimos el diseño, fundamentación, recolección, organización, análisis de información y procesos de reflexión sobre la escritura, divulgación y visibilización de la información.

La primera investigación fue “prácticas y saberes docentes en la universidad” (2011 – 2014). La segunda, “didácticas específicas en la universidad” (2014-2016).

A continuación caracterizo el equipo de investigación al 2014:

Tabla 1. Docentes investigadores

Formación pregrado	Formación posgrado	Vinculación a Universidad de La Salle	Tiempo docencia universitaria
Licenciado en Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en Pedagogía • Especialista en Ambientes Virtuales de Aprendizaje • Magíster en educación • Estudiante Doctorado Educación y Sociedad 	12 años: 7,5 Facultad de Educación (1,5 catedrático, 6 secretario académico), 4,5 en la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, Vicerrectoría Académica	22 años
Licenciado en Educación	Magíster y estudiante del Doctorado en Educación	Jefe de planeamiento estratégico de la Universidad 14 años en ULS	16 años
Licenciado en Educación con Énfasis en Ciencias Religiosas	Candidato a Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	Profesor, investigador y coordinador, Área Pedagogía-Facultad de Ciencias de la Educación	10 años
Licenciada en Química	Magíster en Docencia de la Química	Docente tiempo completo, Departamento de Ciencias Básicas	14 años
Ingeniero Civil	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en Gestión Pública; en Gerencia Financiera • Magíster en Docencia 	Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, docente, dedicación tiempo completo	10 años
Estadística	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias Estadísticas • Estudiante Doctorado en Agrociencias 	Tiempo completo, profesor asistente I, Departamento de Ciencias Básicas. Desde I-2004, cátedra, y desde I-2009 de tiempo completo	13 años
<ul style="list-style-type: none"> • Lic. Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social • Trabajadora Social 	Magíster en Educación con énfasis en Educación Comunitaria	Docente hora cátedra, programa de Trabajo Social, 18 años, docente tiempo completo, Facultad Ciencias Económicas y Sociales, 2013	28 años

Fuente: (Cifuentes & Rendón, 2014)

Para consolidar la investigación releímos planteamientos teóricos y diferentes formas de llevar a cabo investigaciones de este tipo; revisamos sobre investigación cualitativa, sus procesos y desafíos en relación con los objetivos y alcance de nuestra indagación, así como de las limitaciones a las que nos enfrentábamos.

Planteamos como objetivo general determinar prácticas y saberes específicos de enseñanza de profesores universitarios. Y como dos de los objetivos específicos:

- Identificar subjetividades construidas en la docencia universitaria.
- Establecer elementos característicos de la docencia universitaria.

El proceso de estructuración de la investigación educativa cualitativa obedeció a elecciones epistémicas y metodológicas intencionadas, construidas en el debate, estudio y síntesis progresiva. Desarrollamos una investigación-acción cualitativa del profesorado en educación superior, en el contexto y circunstancias de las y los docentes investigadores y participantes, sus dinámicas particulares (Elliot, 1987).

La investigación cualitativa, de corte narrativo posibilita el desarrollo detallado de la descripción. Quienes investigamos hacemos parte de la realidad, con un papel activo en su indagación y construcción dinámica, compleja y total. El conocimiento es subjetivo, significativo en la cotidianidad de los sujetos. Nos preguntamos cómo posicionarnos frente a la realidad y sus condicionamientos.

Buscamos situar la práctica en procesos socioeducativos desde diversos planos: individual, el de las intenciones del sujeto; lo que hace en el aula; el contexto universitario. En el plano social, develar intenciones de profesores; situarlos en relación con otros. Al respecto, dice Weber, citado por Kemmis: “La acción es social, en virtud del significado subjetivo que le adjudica el individuo; tiene en cuenta la conducta de otros y orienta su curso de acción” (Kemmis, 1998, p. 22). Por esta razón, situamos a las y los docentes que participaron en la investigación, en su relación con la Universidad, el departamento.

Para seleccionar a quienes participaron en la investigación, tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- Docentes de la Universidad de La Salle adscritos a una unidad académica: asumimos que la práctica docente y el saber pedagógico del profesorado se diferencia según la unidad académica a la cual se encuentran adscritos.
- Profesores que han participado en los simposios de experiencias docentes convocados institucionalmente: esta participación permite inferir procesos de reflexión desde y sobre la práctica educativa, en diferentes niveles y modalidades. Dado que buscábamos documentar saberes y prácticas, asumimos que quienes han reflexionado previamente, han avanzado en este horizonte de búsqueda. Por esto les elegimos.
- Para calcular la cantidad de participantes empleamos una confianza de 95 % y un error de estimación del 10 %. El criterio para el cálculo fue el

porcentaje de profesores de la Universidad de La Salle que obtuvieron un puntaje mayor a 80 puntos en su evaluación docente ($\pi = 0,81$) en el segundo semestre del 2011.

$$n = \frac{Z^2 \pi (1 - \pi)}{e^2} = \frac{(1.96)^2 (0.81 + 0.19)}{(0.10)^2} = 58.96$$

A partir de este tamaño, utilizamos la asignación óptima de Neyman (Bautista, 1998), según la proporción de profesores de cada unidad académica.

Tabla 2. Docentes seleccionados para participar en la investigación

	Unidad académica	Total docentes	Participaron en	
			Simposios 2010-2012	Investigación
1.	Facultad de Filosofía y Humanidades	25	3	2
2.	Departamento de Formación Lasallista	55	4	0
3.	Facultad de Ciencias de la Salud	53	6	3
4.	Facultad de Ciencias del Hábitat	58	7	4
5.	Facultad de Ciencias de la Educación	107	13	6
6.	Facultad de Ingeniería	123	32	7
7.	Facultad de Ciencias Agropecuarias	130	13	7
8.	Departamento de Ciencias Básicas	132	9	9
9.	Facultad de Ciencias Administrativas y Contables	161	16	10
10.	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	177	15	12
Totales		1021	118	60

Fuente: Cifuentes y Rondón, 2014

Palabras de 60 docentes de 9 unidades académicas (1 entrevista semi estructurada y 3 observaciones de clases: 60 entrevistas y 180 observaciones) aportan a comprender cuestiones pedagógicas y didácticas en el devenir universitario entre lo subjetivo y lo objetivo; lo interior y exterior, lo micro (cercano inmediato) y macro (estructural, institucional ideológico), la forma en que se hace presente y afecta lo que viven y cómo lo viven: posibilitan compartir sus formas de ver y vivir la educación, sus intenciones, prácticas y reflexiones; relacionar sentidos del enseñar presentes en el quehacer, tiempo y apreciación del futuro (Carr, 2002).

El laberinto: pistas iniciales para avizorarlo y humanizarlo

Cuando un maestro ingresa a la Universidad ¿está preparado para asumir y ejercer esta docencia? ¿Cuándo logra estarlo? ¿Se es maestro por intuición o por repetición? La docencia exige conocimientos y competencias, preparación, requisitos de entrada, progresos en la profesionalización. Algunos docentes desarrollan su dimensión profesional en experiencias previas como estudiantes, desde las formas como aprendieron; carecen de soporte teórico, pedagógico, metodológico, didáctico, axiológico. Otros se forman desde el pregrado, en educación y ciencias básicas (licenciaturas)², en la perspectiva de ejercer como profesores (no necesariamente universitarios).

Zabalza (2002) plantea la docencia universitaria como una profesión que incluye las dimensiones personal, laboral y profesional y requiere formación específica, ejercicio y condiciones laborales.

- Profesional: el trabajo a partir de exigencias, parámetros, dilemas, necesidades.
- Personal: implicación y compromiso desde ciclos de vida, condicionantes personales, fuentes de satisfacción e insatisfacción.
- Laboral: condiciones contractuales y laborales, sistemas de selección y promoción, incentivos.

La formación es una vía para afianzar subjetividades y profesionalización en la Universidad. Se relaciona con experiencias y procesos de capacitación (formal, no formal, autogestionada) en que participa el profesorado, para mejorar sus desempeños en horizontes educativo, curricular, de investigación, evaluación, proyección social, bienestar. Aporta luces para construir recorridos, reconocer rasgos de los procesos de enseñanza y aprendizaje; comprenderlos y valorarlos. Puede lograrse a través de: pregrado, actualizaciones, diplomados, especializaciones, maestrías doctorados, postdoctorados.

Los procesos de formación permiten posicionar la docencia universitaria como actividad profesional en que se lleva a la práctica

² En Colombia el grado de licenciatura se otorga específicamente a personas que se forman para ejercer como docentes.

conocimientos y competencias que exigen preparación para desarrollar una actividad de relevancia social en diversos contextos, en interacción con sujetos y mediando contenidos, con propósitos formativos: todo esto implica estructura y competencias (Zabalza, 2002).

Frente a una identidad profesional borrosa de quienes consideran que la docencia universitaria no es una profesión o defienden que enseñar es un arte que se aprende con la práctica, conviene instituir y desarrollar visiones profesionalizantes plurales y dignificantes (Zabalza, 2002).

El desarrollo profesional compete a la Universidad así como a las y los profesores; requiere esfuerzo continuo y permanente; la formación pedagógica aporta a desarrollar reflexión apoyada en interpretación y análisis para consolidar un saber fundamentado. Requerimos formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y solución de problemas que permita el desarrollo global de la persona. Esto implica desplegar la dimensión formadora en sentido personal a través de contenidos que se seleccionan y la forma como se abordan (Zabalza, 2002). Instituciones y profesores han invertido recursos para perfilar e instituir nuevas subjetividades más coherentes y pertinentes para ejercer la docencia universitaria.

Zabalza (2002) plantea que el ambiente organizativo influye en el desarrollo profesional y permite ir creciendo en racionalidad (saber qué hace y por qué), especificidad (saber por qué unas cosas son más apropiadas que otras) y eficacia (lograr en condiciones específicas). En el proceso convergen vida personal y experiencia con profesionalidad renovada, al reflexionar sobre la práctica e incrementar competencias: documentar la docencia, evaluarla, poner en marcha procesos de afianzamiento; aprender a trabajar en equipo para lograr un ejercicio cohesionado pertinente; orientar la enseñanza al mundo del empleo, combinar visión académica y vida profesional, aportar desde el aprendizaje al pasar de especialista disciplinar a didacta de la disciplina, con lo cual se potencia la dimensión ética.

Los docentes en la universidad recorreremos encrucijadas, asumimos procesos de búsqueda y comprensión, que nos permiten afianzar el desarrollo profesional y configurar sentidos de la docencia universitaria. Desde diversas trayectorias vitales, configuramos diálogos profesionales y

profesorales de orden cultural y regional con los que constituimos grupos y colectivos de trabajo académico, mediados por sus intereses, experiencias y horizontes. Reconocerlos es parte de la gestión del talento humano que puede dinamizar la educación y formación integral como derecho, así como la pedagogía y didáctica de la educación superior, responsabilidad institucional de las universidades.

Es necesario cualificar políticas y criterios para la incorporación, formación inicial, inserción a la vida profesoral, preparación de relevos generacionales para ejercer la docencia universitaria, afianzar motivaciones, incentivos, con horizonte abierto, dignificante y potenciador para la gestión de este talento. Construir rutas de profesionalización docente que posibiliten afianzar el reconocimiento institucional, la autoestima individual y colectiva, la cualificación asertiva (Zabalza, 2002).

La labor del profesorado universitario es compleja: ejerce funciones de la Universidad (docencia, investigación, gestión, bienestar, proyección social, internacionalización), enfrenta cambios de condiciones de trabajo: masificación estudiantil, atomización y esencialización de contenidos, incorporación de nuevas tecnologías, combinación de trabajo en aula con modalidades no presenciales para afianzar aprendizajes; aprender del contexto, investigar, acompañar la formación investigativa, interactuar en entornos no académicos. Requiere priorizar el papel de facilitador de aprendizaje, que aporta a construir nuevos contenidos y mediaciones didácticas. Se le demanda saber cómo aprenden las y los estudiantes, manejar nuevas tecnologías, analizar y resolver problemas o hacerlos comprensibles; organizar ideas, información y tareas; desarrollar saberes teóricos-prácticos pertinentes: hacer posibles aprendizajes efectivos y comprobar si se ha logrado de manera profunda y no superficial.

Algunos indicadores de acreditación universitaria como el de profesores y en particular la exigencia de vinculación de docentes a tiempo completo, han posibilitado instituir procesos de formación, cualificación y estabilización de profesores universitarios en carrera docente; a la vez se ha complejizado el entorno, pues la Universidad asume ahora procesos de investigación, vinculación con el contexto social, internacionalización y diversas modalidades de aprendizaje más allá de la presencialidad.

Procesos de estandarización desde el capitalismo cognitivo (asumir la lógica empresarial y hasta fabril en los procesos de conocimiento y educación) y dependencia académica (subordinar los procesos educativos a lógicas administrativas y economicistas) (Beigel & Sabea, 2014), han implicado parametrizar el trabajo docente; en ello incide la distribución de vinculados por tiempo completo y hora cátedra (temporalidades y espacialidades). En estas nuevas condiciones, las y los docentes se han visto “sometidos” a la polifuncionalidad, al desempeñar distintos roles: docentes, gestores educativos, administradores u operadores de currículo, investigadores y promotores de “extensión”, proyección social, acción social. Este último rol no es la más reconocido en sistemas de ciencia y tecnología y por ello es “penalizado”, desestimulado, banalizado, con consecuencias negativas en la responsable vinculación e interacción con entornos sociales.

El trabajo profesional contribuye a configurar identidad (Hortal, SA). Es importante tener en cuenta este planteamiento y contribuir a su realización.

El sujeto está en permanente construcción (Travi, 2011). La identidad profesional se configura en escenarios de interacción, trayectorias profesionales con rigor epistemológico y compromiso ético. La identidad social posibilita construir procesos de diferenciación, organizar intercambios y contar historias, contextos, trayectorias, apuestas y configurar sentidos particulares; asumir la docencia universitaria como horizonte de posibilidades por construir; leer la historia como experiencia presente, punto de partida de nuevos pensamientos y realidades, colocarnos ante lo inédito, avizorar la expansión de campos de acción para responder a los límites y condicionantes actuales (Zemelman, 1998). Esto implica afianzar comunidades académicas en horizonte de resistencia al individualismo neoliberal que nos separa y condiciona a no creer en posibilidades y utopías que debemos y podemos construir.

La docencia universitaria es paradójica en sus parámetros de identidad. Tradicionalmente no han existido procesos previos específicos de formación para su ejercicio. Es una profesión o un trabajo? Las formas de responder inciden en el posicionamiento profesoral y el eje en torno al cual se construyen subjetividades docentes ¿Al nombrarnos en la

Universidad, nos identificamos con la profesión de origen o con la docencia? ¿Qué dilemas configuramos y cómo los asumimos en este recorrido? Este concepto permite comprender situaciones complejas, que a veces se plantean de forma dicotómica, o como desviación respecto a un ideal. Los polos constituyen posiciones legítimas (Zabalza, 2003), pero es necesario identificar tránsitos y continuidades, deliberar, aportar (Carr y Kemmis, 1988) a construir y potenciar espacios de discusión, reflexión y consolidación de comunidades académicas sobre situaciones, vivencias y desafíos de la docencia universitaria (crítica y emancipatoria), para comprender históricamente las profundidades de esta realidad (Zemelman, 1998).

Situaciones personales, éticas, institucionales, contextuales, curriculares, median en cómo se asume y ejerce la docencia universitaria en sus singularidades. La identidad profesional trasciende un grupo o materia, implica el proyecto formativo, la cultura organizacional, las condiciones de trabajo, entre otros. Es necesario transitar desde una visión individual a configurar comunidades docentes, que desarrollan propuestas de educación de nuevas profesiones, ciudadanías y sociedades. Se requieren condiciones institucionales y laborales desde apuestas ético ideológicas políticas sobre la educación superior como campo, en perspectiva de derechos.

Abordar las subjetividades del profesorado universitario implica reconocer sujetos concretos diversos, pensantes, activos; lenguajes simbólicos, potenciar la historicidad del pensamiento (Zemelman, 1998).

Comprender la pedagogía como hecho humano, permite dialogar con lo singular, con quienes están inmersos en la experiencia, construir sentidos abiertos a nuevos horizontes (Contreras & Pérez, 2012). En este horizonte reflexiono en este artículo.

Ingresar al laberinto: rutas de entrada a la docencia

El sujeto docente se acerca a la universidad desde diversas trayectorias en que es y se representa cómo se ha ido constituyendo, que incide en su ejercicio, para contextualizar sus saberes y prácticas. Presento siete rutas de entrada: las y los profesores pueden haber recorrido más de

una vía de aproximación a este laberinto; cada quien ha construido su ingreso y recorrido; mundos de sentido en torno a sus procesos de incorporación; sus voces nos permiten avanzar en comprender subjetividades del profesorado universitario.

1. Monitorías, ayudantías desde la formación universitaria: Algunos se prepararon para ejercer la docencia haciendo monitorías cuando cursaron su formación profesional en pregrado³: en ayudantías, como auxiliares o asistentes graduados, monitores, coordinando laboratorios o dirigiendo campos de práctica: se hicieron acompañantes; asumieron un desempeño investigativo, aprendieron a conocer y disfrutar esta opción; así fueron incorporándose a la docencia universitaria. El principal escenario formador es la Universidad Pública, en ciencias agropecuarias, básicas e ingenierías. El proceso de vinculación constituyó un goce. Por ejemplo, en Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas, Ciencias del Hábitat e Ingeniería, se aproximaron en su vida universitaria en su proceso de aprendizaje, se fueron vinculando como asistentes a ejercicios profesoriales y continuaron como auxiliares de docencia; transitar por diferentes niveles educativo se les permitió llegar a la docencia universitaria nacional e internacional. Hubo quienes vivieron paralelamente su desempeño en campos profesionales específicos.

2. Docencia previa: Trayectorias en el campo educativo posibilitaron acercarse al mundo universitario; algunos han transitado por la educación básica y media en áreas de conocimiento como ciencias básicas, filosofía y humanidades. Otros han trabajado en el nivel terciario en diversas universidades por hora cátedra, manteniendo compromisos en otros escenarios. Dejan entrever condiciones de este entorno como campo laboral. Docentes de Ciencias Básicas, Ingeniería, Ciencias del Hábitat, Ciencias Económicas y Sociales (Trabajo Social). Evidencian tensiones entre profesión específica, docencia universitaria y formas como las van resolviendo: ejercer como docentes sin dedicación exclusiva, implica desarrollar otra profesión que valoran, la cual aporta a la docencia

³ En Colombia la Educación terciaria o superior tiene nivel técnico, profesional (pregrado) y postgrado (Cifuentes y Rendón, 2014).

universitaria. También docentes catedráticos⁴ han recorrido y vivenciado el cúmulo de actividades que implica atender diversos frentes de trabajo, así como la importancia de saber idóneamente contenidos específicos; ser, hacerse y posicionarse como “expertos”.

3. Ambientes académicos desafiantes: Una tercera vía de ingreso a la docencia universitaria es que “viene en la sangre”; permite construir vínculos y relaciones posibilitadoras del acceso a este contexto: “Mi familia es de profesores; ahí está la madera de la habilidad, de expresarse, de oratoria, cosas natas” (profesor 49). “Mi madre me comentó que su papá abandonó a mi abuela cuando mi mamá tenía dos años, no se crio con él, menos conocí a mi abuelo; era docente, profesor, rector y tuvo un colegio. Cuando le hablé a mamá de docencia, me dijo: la genética de su abuelo; somos cuatro hermanos, tres son docentes. Le hui, sin embargo, cuando estaba en la Universidad terminando mi carrera, en alguna oportunidad, la directora de tesis, exdirectora del programa, me invitó” (profesora 56). El aprendizaje cultural: participar de un ambiente social académico desafiante, motiva a “buenos maestros”. La historia, el contexto, los vínculos, han posibilitado aproximarse de forma diversa, vivencial, significativa, al mundo universitario y ejercer idóneamente en é

4. Formación pedagógica previa: Otros optaron por prepararse para la docencia universitaria: “Obtuve el título de bachiller normalista en el pedagógico; tiempo después dije quiero ser magíster en docencia [...] en lo que pueda, tomo cursos de didáctica o pedagogía, técnica de evaluación... me gusta [...]” (profesor 58). Compartieron su intención de acercarse, esperaron, se afianzaron: “Busqué la forma de irme al Instituto de Ciencias políticas de París a hacer un diplomado en Ciencia Política, dos años. Cuando regresé, dije: quiero dar clases, tengo algo nuevo que decir” (profesor 2). Construir saberes específicos permite reivindicar la vinculación a la docencia universitaria, porque han consolidado experiencias que pueden tributar a procesos de formación académica

5. Haber investigado, para poder enseñar: ser investigador puro es prácticamente imposible en estos países. Una vía para lograrlo, es ser profesor, crear convergencias entre docencia e investigación. En ciencias

⁴ Trabajan por contratos por horas de clase, que se renuevan en cada periodo académico.

básicas hay inclinación a investigar; a quienes tienen doctorado, el medio laboral les exige ejercer la docencia. Si bien hay profesiones y ejercicios que se asocian directamente a la investigación, esta se requiere en cualquier campo del conocimiento y para afianzar los procesos de formación en la universidad.

6. Haber sido convocados por directivos, docentes y amigos: la invitación que hacen profesores a estudiantes o egresados en quienes ven talentos, potencial y proyección en el ejercicio profesoral, configura otra ruta de entrada a este laberinto. La convergencia de conocimientos disciplinares de varias áreas, más que pedagógicos, didácticos, o experiencia profesoral, posibilita ser invitados a la universidad en calidad de expertos. Fueron convocados, seducidos por sus docentes o personas cercanas, que descubrieron su talante profesoral, más que ellos mismos. El acceso se inscribe en relaciones de amistad; hay personas que “avizoran” el talento pedagógico e insinúan y establecen contactos con el mundo universitario y el mundo profesional, marco para que se configure una nueva relación fundada en el mutuo beneficio que se origina en la exigencia de atender de manera satisfactoria la necesidad de desarrollar un tema en que el profesional es experto.

7. Haber concursado y ganado una convocatoria institucional: Otra ruta de entrada, instituida recientemente, se asocia al “honor”, la certeza de haber sido seleccionado, como fruto de una convocatoria, que permite avalar recorridos y trayectorias de las rutas trazadas. Esta genera la sensación de estar ejerciendo porque se es idóneo, se cuenta con condiciones, capacidades, reconocidas institucionalmente, hecho que instituye una “dignidad” particular de docentes que han trabajado por mucho tiempo en la Universidad y aquellos que se vincularon recientemente. Las convocatorias evidencian la profesionalización de la dimensión laboral de la docencia universitaria, en que se reconocen derechos y deberes del profesorado como trabajadores.

¿Casualidad o causalidad? Son diversas y complejas las historias, anhelos, búsquedas y trayectorias para llegar a ejercerla: para la mayoría, más que una opción, fue una ruta que fueron construyendo, o ¡simplemente llegó! La vocación docente no parece un elemento fundante. Lo circunstancial incide en la llegada a este escenario; decidieron quedarse.

Ejercer algo para lo cual no parecen contar con preparación de entrada implica necesidades de formación inicial y sistemática, para recorrer este laberinto complejo y desafiante.

Otros docentes siempre quisieron ser profesores: evidencian haber tenido algún tipo de influencia o tendencia desde años tempranos; el interés aparece en años posteriores, cuando fueron ingresando a sus vidas profesionales. Se vincularon desde sus familias, vida escolar y mundo social, a la docencia. Construyen diversas relaciones entre profesión disciplinar o científica y docencia; se imbrican y distancian en las historias y recorridos a la docencia universitaria.

Riqueza y densidad de historias humanas convergen en la vida universitaria: unas lo añoraron y soñaron, a otras “les llegó de improviso”, hicieron el esfuerzo tuvieron la intención inicial de decir no pero ahí están y afirman que se quieren quedar construyendo opciones de futuro en este entorno, en que comparten horizontes de formación y construyen senderos para forjarla.

Recorrer el laberinto: desarrollos del profesorado

Lo que docentes universitarios manifiestan que sienten sobre lo que son, saben, hacen, relaciones que establecen, cómo interpelan e integran, proviene principalmente de ámbitos profesionales (ingenieros, médicos, administradores, filósofos, abogados, economistas, trabajadores sociales, entre otros) que implican concepciones, estilos y formas de conocer y enseñar; las rutas de entrada presentadas en el apartado anterior, evidencian que las y los docentes han transitado a una nueva profesión: la docente, en la cual van configurando sus acciones, roles, apuestas y realizaciones.

De profesionales a docentes

La docencia como acción profesional especializada implica conocimientos y condiciones para el dominio de la especialidad disciplinar (Zabalza, 2002). Se requiere preparación, acreditar conocimientos y habilidades: se trata de informar en profesiones o disciplinas y de aportar a que la ciudadanía se forme integral y estratégicamente.

La docencia en la Universidad permite enriquecer la profesión de origen: “ir enseñando toda la ingeniería me ha dado una visión global de mi profesión, he podido conectar muchas cosas desde una asignatura” (profesor 38). “Es una parte de mi perfil que me complementa; administración y bibliotecología, se juntan y quedan completos” (profesora 23). “Uno se siente profesional de su formación de base: soy optómetra y la docencia es algo alterno; hoy pienso que es más global ser docente, profesionalmente me hace sentir bien, no riñe con la disciplina; me hace mejor: si eres buen profesor, preparas tus clases, disciplinadamente tratas de ser más competente para llegar a los estudiantes; mejor profesional” (profesora 33).

Los docentes desde profesiones y disciplinas específicas construyen convergencias, transitan, hasta llegar a precisar la docencia como su profesión. Hay maestros que complementan e integran docencia y consultoría profesional; evidencian beneficios de esta relación. Ser y ejercer de forma independiente, haber vivido la experiencia empresarial, de consulta profesional, aporta a enseñar vivencialmente, promover la integración de teoría y práctica.

- En ciencias administrativas y contables la vinculación de docentes a procesos de consultoría y gestión empresarial permite conocer con vigencia y pertinencia el medio para el que preparan a sus estudiantes.
- En arquitectura la consultoría posibilita enseñar conocimientos situados y vigentes en torno al oficio.
- En optometría el ejercicio profesional posibilita “poner en contexto” la formación y proyectarla a situaciones de la vida laboral.

En contextos neoliberales, de economías de libre mercado, sector financiero desarrollado, definición de metas educativas desde bancos internacionales; globalizados en que desde lugares externos se definen las metas educativas locales, así como los consumos particulares; se han estrechado escenarios laborales estables dignificantes (subempleo, empleo precario, tercerización, subcontratación, desprofesionalización), se ha reducido el Estado (los anteriores derechos como la educación o la salud se han vuelto servicios que venden organismos privados y compran clientes que han perdido su calidad de ciudadanos). Profesionales que han

experimentado esta situación han llegado a la docencia universitaria; rescatan la posibilidad de contactar sus estudiantes con lugares de trabajo. Otros indican que el ejercicio profesoral riñe con el académico, por el manejo del tiempo y el nivel de responsabilidad que demanda la docencia con vinculación de tiempo completo. El entorno universitario desafía a las y los maestros a comprender, reflexionar y enriquecer esta compleja realidad.

Procesos de acreditación universitaria han incidido en mejorar el reconocimiento del ejercicio profesoral; se ha configurado la posibilidad de vincularse a la carrera docente, profesional que genera condiciones para ejercer con estabilidad laboral, situación antes menos probable. A la vez se ha complejizado la labor del profesorado universitario en el contexto de masificación de la enseñanza y al asumir las funciones misionales de la universidad: investigación, docencia, proyección social, bienestar. Implementar políticas y criterios de selección, desarrollo, carrera docente, enmarcadas en procesos nacionales de acreditación universitaria, desde el capitalismo cognitivo (en que se asume el conocimiento como un capital que se produce en fabrilmente en serie en las instituciones educativas), eficientización y dependencia académica (en que se sujeta la acción educativa a las lógicas de mercado, como mercancías, más que como procesos), puede incidir en la “polifuncionalidad” y lesionar la calidad, profundidad e incisividad del trabajo académico. Por esta razón es fundamental mantener la perspectiva de la educación como derecho, más que como servicio que se presta, con funciones de rentabilidad, engranaje y articulación con el sistema económico.

Algunos profesores referencian requisitos de actualización o formación avanzada (especialización o maestría). Valoran sus beneficios personales y profesionales: las especializaciones aportan al desarrollo profesoral y bases de profesionalización desde inquietudes del contexto de enseñanza. Profesores de diversas áreas (administrativas y contables, salud, educación, ingeniería) han cursado maestrías en educación, docencia y temas afines, que les han permitido mejorar sus prácticas e innovaciones; otros dejan entrever la complejidad de aproximarse al campo pedagógico y sus resistencias a este saber, por su complejidad y diferencia con su saber disciplinar.

Intereses y necesidades de formación pedagógica y didáctica. Una profesora propone: “Formarme en procesos para entender en qué etapa del pensamiento está el estudiante y qué le falta, e irlo llevando al razonamiento: ¿cómo mejorar esos procesos? Si uno lo logra con lo que da de la disciplina, saldrían mejor, pero no está en la mente conducir esos procesos” (profesora 31).

A través de los comentarios de docentes puede percibirse que resaltan el aprendizaje intuitivo, experiencial; búsquedas individuales, necesidad de acompañamiento: “Me compré una cámara de video y grabé unas clases; a los estudiantes no les gustó; me ayudaron a mirar herramientas para intentar hacer mejor. Me gustaría haber ingresado a la Maestría en Docencia” (profesor 5).

Docentes profesionalizados

Ejercer la docencia universitaria implica conocimientos, aprendizajes, relaciones, procesos específicos; entre más posibilidades de crear, más desafíos y satisfacciones (Zabalza, 2002). Las y los docentes construyen sentidos a partir de lo que viven, saben, leen, escriben: se relacionan con colegas y estudiantes, asisten a congresos, experiencias que permiten construir conocimientos pedagógicos y didácticos, hacer explícitos problemas y alternativas de trabajo. El crucial vínculo entre práctica y teoría: se materializa en el quehacer cotidiano, a partir de la reflexión.

A continuación, algunas funciones del profesorado que muestran su desarrollo profesional docente, con el fin de promover su reflexión y visibilidad.

- Enseñan, innovan, reflexionan, promueven la integración teoría-práctica; responden a diversidad y complejidad de condiciones y asignaciones.

Van respondiendo a varios retos en la Universidad: innovan e integran temas, transitan por niveles, construyen nuevos roles que disfrutan; abordan procesos de masificación en las aulas. La posibilidad de crear, crecer y aprender, aunque desafiante y produce tensión, es gratificante.

En el 2002 volví a Trabajo Social... 2 materias; trabajaba en el albergue y en otra universidad; me iba enloqueciendo; 80 trabajos por revisar, 120 informes a diligenciar; trabajar hasta las 10 de la noche. A partir del 2004 dejé el Albergue... Una colega había sido mi profesora, me recomendó para clases... necesitaban una profesora que dirigiera práctica; se organizaba por grupos... tenía que estar presente, me iba con 10 estudiantes los días de práctica a un colegio. La asesoría, ambientación, todo con ellas, observar su desempeño, coordinar lo necesario. Nunca había dirigido práctica individual; me exigió... me vinculé con un grupo de 30 estudiantes... cada uno a una institución... 4 años... los sábados, de 7 a 7... asesorar proyectos, hacer visitas (profesora 27).

Aprender de la complejidad de la docencia: la planeación microcurricular, manejar asertivamente relaciones con estudiantes, construir caminos en áreas de conocimiento y aproximaciones interdisciplinarias, evaluar aprendizajes, son formas de vivenciar esta profesionalidad en la Universidad; implica proyectarse intelectualmente, crear idoneidad y posicionamiento; promover aprendizajes de contenidos y manejar procesos formativos. Las demandas y expectativas de individuos y sociedad se han complejizado; es necesario ir más allá de contenidos científicos y especializados, pensar en procesos de comunicación, aprendizaje y cambio social, en la “modernidad líquida” de cambios vertiginosos, impredecibles, fugaces, con excesos, redundancia, desperdicio en que se conduce a las economías hacia la producción de lo efímero y volátil mediante la reducción de la extensión de vida de los productos y los servicios, y de lo precario (trabajos temporales, flexibles, y de tiempo parcial) (Bauman & Mazzeo, 2013).

- Investigan y enseñan a investigar: la Universidad constituye un escenario con múltiples posibilidades de desarrollarse en investigación en perspectiva de promover el desarrollo integral humano sustentable.

“Por mi tipo de vinculación en una universidad inicié haciendo investigación; para tener tiempo completo, debía hacer docencia. Hice una maestría en reproducción, continué con investigación. En la universidad que trabajé antes, estaba en investigación; fundé y dirigí un posgrado en reproducción” (profesor 48).

Históricamente ha habido formas espontáneas y voluntarias de aproximarse a la investigación, investigación formativa, praxis investigativa desde intereses y trayectorias. Una docente de Trabajo Social relata: “He acompañado, dirigido investigación, diecinueve años. Inicié dictando cátedras en diseño de proyectos en quinto y sexto semestre. El paradigma de la gerencia social imponía un cambio en la formación” (profesora 40). La relación entre docentes y estudiantes es estrecha, rica e influye en estos procesos de aprender pasión por el conocimiento, rigor, perseverancia y capacidad de resistencia a la frustración. La influencia formativa más clara y pertinente se produce de forma indirecta, a través del trabajo en contenidos: cuáles seleccionan, cómo los abordan, la metodología empleada. No quedarse en una perspectiva o fuente, mantener actitud inquisitiva para investigación y documentación (Zabalza, 2002).

Hoy se promueve, investigación formativa no curricularizada: la modalidad de semilleros de investigación. Quien construye conocimiento también se construye como sujeto. Las y los docentes comentan que gestionar investigación formativa es una tarea compleja y tensionante. “Para formar investigadores, la construcción colectiva del conocimiento, de carácter voluntario, sin notas y créditos... si no se cumple la primera etapa, difícilmente se llega a formar investigadores... Hace año y medio empezamos semilleros, por un viaje a un congreso... le hemos dado continuidad... estoy trabajando con un profesor” (Profesor 2).

Es fundamental la relación investigación–docencia, que las y los profesores investiguen, pero a veces resulta disfuncional al proyecto de formación si se desatiende la docencia; solemos vivir el esfuerzo y dedicación a la investigación como algo distinto y hasta contrapuesto a la docencia y a la gestión. Comprender y avanzar en resolver esta tensión es un desafío. Un problema actual de las propuestas de innovación de mejora cualitativa es que resultan poco rentables (Zabalza, 2002). Hay docentes que plantean enfatizar en la investigación en la Universidad: “La carga docente, preparar, corregir, evaluar, tantas horas, no es fácil asumir tantas horas de docencia, cuando uno quiere hacer investigación” (profesor 48).

Profesionalizar la docencia aporta como fuente de satisfacción e identidad; ejemplo de ello es la mención de premios y reconocimientos que les enorgullecen y tributan al desarrollo de sus labores.

- Gestionan procesos curriculares: en áreas socioeducativas, avanzan en trascender horizontes instrumentales.

Gestionar la academia implica construir condiciones para la creación pedagógica, más allá de la didáctica, la transmisión y reproducción de información. Los colegas comentan cómo han ido construyendo profesionalidad docente, recorriendo el laberinto, construyendo realizaciones personales y profesionales. Gestionar, crear e implementar innovaciones curriculares ha posibilitado la voz creativa, constructiva, deliberante y propositiva. Una docente comenta la formalización de creación de saber y propuestas pedagógicas en momentos de presión como la evaluación de pares. Cuando se disponen espacios de pensamiento, discusión, se generan condiciones para crear, que la prisa en la cotidianidad educativa, no posibilitan.

Sobre procesos de reformas curriculares han hecho capacitaciones, diplomados, propuestas institucionales que ameritan además de desarrollos y publicaciones, consolidación orgánica institucional: transitar a sistemas de investigación y evaluación curricular, aportar a consolidar equipos, procesos y dinámicas basadas en investigación-acción del profesorado. Por ejemplo la formación profesional en ciencias sociales, en Trabajo Social, implica pensar procesos de investigación y práctica, como componentes complejos y definitorios fundamentales que, ameritan tiempos y condiciones para su planeación, orientación, seguimiento, evaluación e investigación.

En la actualidad, hay nuevos desafíos: el lugar, lo digital y lo epistemológico. Cada universidad posee una topografía que le da identidad, la virtualidad configura un no lugar para construir nuevos horizontes y condiciones de aprendizaje (Coronado, 2013) que requieren y están siendo construidas, día a día, sin prisa pero sin pausa, por el profesorado universitario. El desarrollo de conocimientos se multiplica periódica y vertiginosamente, e implica desafíos en torno a acompañar a aprender a aprender, más allá de aprender conocimientos, contenidos o informaciones.

Así, el ejercicio es fuente de satisfacción e identidad: las y los docentes mencionan premios y reconocimientos que les enorgullecen y tributan al desarrollo de sus labores.

Comprender el laberinto: sentidos de la docencia universitaria

Luego de identificar las rutas de entrada al laberinto y formas de construir profesionalidad, desentraño sentidos e intencionalidades intrínsecas y extrínsecas, motivos de satisfacción, desafíos y horizontes.

Luces que estimulan: transitar por el laberinto

Las y los profesores construyen sentidos positivos sobre la docencia universitaria.

- Afianzamiento personal y profesional: Desde sus vivencias fueron asumiendo la enseñanza para ayudar; así configuraron e hicieron explícita su vocación; actualmente disfrutan su trabajo: “Estaban preocupados porque no tenían el profesor de agropecuarias, tenían cerdos y aves; les dije: “¿Cuál es el problema? con gusto les puedo colaborar con eso”; me puse contenta a trabajar en mi labor, ad honorem” (profesora 47).

Han avanzado en consolidar identidad e integralidad profesoral. Consideran un aliciente sentirse activos, jóvenes, vitales: “Siento temor de perder ese contacto con la gente joven, que lo mantiene a uno activo” (profesor 54). Acercarse al estudiantado, a través de consejerías, enriquece las relaciones: “Para mí el profesor está lejos; no es fácil vencer esa barrera: hacer consejería me ha dado la posibilidad de conocerles, me ha permitido acercarme en clase” (profesor 51).

La enseñanza posibilita responder efectivamente a necesidades de docentes y estudiantes. Hay maestros que refieren aportes a su calidad de vida, reconocimiento laboral, libertad por decidir, posibilidad de reflexionar: Nunca me he arrepentido de estar en la educación y en la superior; más allá del desarrollo profesional, la calidad de vida ha sido buena, he podido vivir bien, me ha dado muchas posibilidades (profesor 24).

- Cualificación de estudiantes y egresados: enseñar en la Universidad, posibilita a docentes hacer evidentes sus logros. Es gratificante incidir en procesos de aprendizajes, evidenciar avances y constatar logros con egresados. “Dictaba una materia en quinto semestre, luego en noveno y décimo; es significativo ver cómo madura la gente; me gusta tenerlos en

quinto y luego en décimo con cosas que uno les ha dejado, les sembró la semillita” (profesor 11).

Logros en el corto y mediano plazo posibilitan valorar y reconocer las relaciones desde el estudiantado: “Uno en clase tiene momentos bellos, sale y siente que ha hecho tanto, los sueños de esos estudiantes, me siento realizada: me llena” (profesora 41). Llegué a clase; abrí el salón, estaba repleto; me vieron entrar, se pararon y aplaudían, yo decía: “Qué pasó”, los empecé a mirar y reconocer, eran del semestre pasado; estaban fascinados que tuvieran conmigo otra materia... me siento contenta que la gente está contenta conmigo (profesora 23).

- Producir intelectualmente y obtener reconocimientos: Instituirse como autores, que trascienden de actores en las relaciones educativas, les posibilita integrar investigación, docencia y visibilización: es positiva la productividad a partir de la escritura, elaboración de materiales educativos, publicaciones que contribuyen a construir visibilidad, “Es grande cuando uno tiene oportunidad de salir con una ponencia a representar la Universidad y sentir que a la gente le gusta” (profesor 38).

Hay sensaciones de júbilo profesoral cuando el estudiantado recibe premios: “Comenzamos a implementar la investigación como eje transversal en el programa, con mis estudiantes participamos en una experiencia de aprender a investigar investigando; una de las experiencias fue seleccionada para el Congreso Mundial en Investigación Acción Participativa, fue novedoso y exitoso” (profesora 40).

- Proyectarse y trascender: sentidos extrínsecos de la docencia desde diversos campos del conocimiento aportan a transformar el mundo, hacer explícito un proyecto, construir horizontes de cambio social, enmarcar la acción cotidiana al desarrollo sostenible y de la ciudadanía: “Sentía que enseñar lenguas te limitaba, volvía mecánico en estructuras gramaticales; quería algo que permitiera mayor creatividad... la educación permite transformar las condiciones de vida de las sociedades” (profesora 28).

Aportar implica formar criterios personales y profesionales: “Me parecía importante el cambio de mentalidad en algunas cosas en el país; aportar, darle otra visión de mundo” (profesor 56). “Que aprendan a tener criterio, puedan apartar de lo que dice la literatura y juzgar o medir con su propia regla lo que van a hacer; actuar de manera responsable innovando”

(profesor 33). “Que sea útil en la vida, su desarrollo profesional, es el fondo de cualquier ejercicio o práctica” (profesor 38).

Es significativo y gratificante posicionarse: evitar la dispersión de funciones y temáticas; que el maestro pueda decidir sobre su tiempo y condiciones de trabajo, leer, escribir, investigar. La satisfacción personal y profesional implica trabajo, relaciones con directivos y colegas, efectividad de la organización; dinamizar la institución y la calidad de procesos de formación. Aumentar la satisfacción de profesores posibilita afianzar su responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones, consolidar procesos de mejora personal y profesional, reconocimiento, promoción, implicación en responsabilidades de formación, moral, profesional, capacidad de trabajo y efectividad como integrantes de colectivos académicos (Zabalza, 2002).

Sombras que desaniman: encrucijadas en el laberinto

En el imaginario colectivo, ser docente no da estatus. La educación es todavía un campo con insuficiente valoración social en América Latina, afecta negativamente la profesionalidad en aspectos como: reconocimiento subjetivo, remuneración, formas de trabajo. A veces no se logra estabilidad laboral, y en parte pudiera deberse a las dificultades para conseguir los nombramientos docentes. En muchos casos se evidencia tráfico de influencia en la asignación de cargos docentes. Otro factor que evidencia la subvaloración es el caso de aquellos que toman la docencia como actividad marginal a la que le dedican el espacio que les sobra de otras ocupaciones más rentables (profesional y económicamente). También, pueden añadirse otros componentes que afectan el sentimiento de satisfacción en la labor docente: la planificación curricular, la cantidad de asignaturas, la cantidad de estudiantes por grupos, la perspectiva laboral o especialización. Estas condiciones inciden en los pensamientos, saberes y prácticas y obstaculizan que los docentes se sientan satisfechos y cubran sus necesidades.

Algunas condiciones para lograr satisfacción y experticia dependen de la institución al procurar la concentración de la atención en áreas de conocimiento: cuando dan la posibilidad de enseñar en lo que se es fuerte;

a través de las ofertas y planes de especialización en las disciplinas: “La experticia se va logrando si llenas un mismo espacio académico varios semestres, te da la posibilidad de evaluar lo que hiciste, qué quieres implementar, cómo variar contenidos no adecuados, ajustarlos de acuerdo con los grupos” (profesor 33).

Lo que el profesorado universitario puede hacer está mediado por la masificación y tipo de vinculación; es decir, por la polifuncionalidad: exigencias de gestión, investigación, proyección; Este panorama es inquietante y nos preguntamos: ¿cómo se enfrenta esta complejidad? Situaciones cotidianas pueden generar malestar por sobrecarga de asignaturas, dispersión de temas a abordar, horarios asignados, todas estas son circunstancias que dificultan la reflexión sobre la práctica para cualificarla, ¿cómo enfrentar estas condiciones en horizontes de formación integral? En ocasiones se hace énfasis en transmitir la disciplina y se descuida lo didáctico. En otras el trabajo por hora cátedra posibilita manejar tiempos y desarrollar diversas actividades; este tipo de vinculación se percibe como limitante para ir más allá en la docencia: “A veces no les va muy bien en parciales escritos pero hablan con propiedad, fluidez, veo interés en el curso, me buscan para tutorías; no tengo tiempo; soy de cátedra (profesor 56).

Vivenciar encrucijadas en la docencia universitaria como recorrido sin salidas causa desesperanza aprendida, choque emocional, cuestionamientos personales, existenciales, profesionales; se puede llegar al escepticismo frente a las posibilidades y horizontes en esta labor.

- Circunstancias, situaciones personales, pueden afectar negativamente: Resulta desagradable y poco satisfactorio cuando el trabajo invade la vida familiar: “En ocasiones se prioriza sobre la vida y la familia; uno termina llevando trabajo a casa... investigación y docencia, es complejo, quita mucho de la vida personal” (profesor 45).

- Decisiones apresuradas: en el plano institucional, las y los docentes compartieron reflexiones sobre el riesgo de tomar decisiones rápidas y por ello impertinentes: Regresar a Colombia y no estar preparado para arrancar de lleno con la docencia, necesitaba tiempo para prepararme: una cosa es ser ingeniero en la industria, aplicando conocimientos, aprendiendo y otra,

ser docente de Universidad; preparar una clase requiere tiempo; cometí errores; toca retroalimentar de nuevo los conocimientos (profesor 5).

La complejidad de la docencia universitaria configura desafíos: trascender el plano del conocimiento, la ciencia, la capacitación: “Me ha preocupado terminar como un docente burócrata, no quiero esperar a que esto me sirva para ganarme el sueldo en una Universidad” (profesor 10).

La actividad docente es un foco constante de desgaste profesional, requiere apoyos institucionales, consolidación personal, profesionalización en el ejercicio. La realidad como potencial, como horizonte, al reconocer conocimientos y sujetos pensantes en el marco de una relación con distintos modos de apropiación, visiones, esperanzas y acciones. Visualizar crítica y complejamente esta diversidad, permite comprenderla en el horizonte de su potenciación; avanzar en construir historias desde las subjetividades, tejer sus dimensiones ética, económica, social, política y cultural; proyectar opciones, al recuperar su historicidad. Avizorar posibilidades; permanecer abiertos al por-venir, mantener la lucidez del pensar ante el cambio, o la capacidad de pensar sobre el error y lo que se desconoce, vincularse con espacios de vida del sujeto, desde el pensar y lenguaje categorial (Zemelman, 1998).

Es indispensable optar por construir nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje con responsabilidad social en la educación universitaria, de cara a los conflictos de la sociedad contemporánea, a las complejidades de lo social, a los graves conflictos mundiales; a las desigualdades en la región y a la falta de cuidado del medioambiente y del planeta. En este horizonte algunas universidades han logrado mejorar la calidad de la formación de profesionales articulando la docencia que en ellas se ejerce con funciones de investigación/publicaciones, gestión administrativa y vinculación con el medio, desde **una política de contrataciones y configuración de equipos interdisciplinarios**, que implica mayores recursos, planificación y evaluación permanentes, apertura crítica a la internacionalización de nuevas tecnologías, aspectos que no suelen ser considerados en modelos de educación superior de tipo mercantil. Hay propuestas, que además de la importancia de la formación

docente, destacan una docencia centrada en el sujeto de aprendizaje⁵ (Sánchez, 2018).

Reflexiones: extravíos y desafíos en el laberinto

Treinta y tres años de docencia universitaria en educación y el trabajo social en universidades públicas y privadas, en Colombia y República Dominicana, 28 con vinculaciones parciales (cátedra, objetivos, contratos) y 3 de tiempo completo en una universidad privada, confesional en Colombia, constituyen un referente de estas reflexiones.

En educación pública colombiana, fui parte de algunos equipos que agenciamos procesos de participación popular local en la década del 90, desde proyectos comunitarios hasta la sistematización para construir conocimientos en y desde la interacción social, en horizonte de aprender de lo vivido y proyectar el afianzamiento de las políticas sociales en el sector.

En la universidad los procesos de conocimiento, enseñanza y aprendizaje están mediados por concepciones sobre la profesionalización de campos disciplinares; se configuran campos de saber y hacer: en política universitaria se ha planteado la extensión, proyección social, responsabilidad social universitaria, servicio social, desde el horizonte de responsabilidad, que implica hacer inversión y contar con apoyo logístico para afianzar la calidad e incidencia.

La introducción de exigencias de autofinanciación, implica vender proyectos de investigación e interacción, mediados por contratos para acompañar a implementar políticas de participación, en lo que la constitución nacional (1991) definió como un país participativo, pluri étnico y multicultural, al tiempo que iniciaba la implementación del modelo neoliberal. Así fue cambiando el carácter y naturaleza académica de la educación comunitaria, popular, de adultos: las reflexiones sobre qué significa actuar en estos contextos, el valor de hacerlo interdisciplinariamente, de entender desde la pedagogía que se construye

⁵ Por ejemplo, el perfil de desarrollo académico de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile busca "una formación universitaria de calidad, centrada en la persona y la responsabilidad social ciudadana". Ha construido un modelo propio, resultado de un proceso de reflexión y discusión colectiva que opera en calidad de marco orientador y regulador. La Universidad debe su nombre al Cardenal Silva Henríquez, cuya figura simboliza el movimiento social y político de defensa y promoción de los Derechos Humanos en Chile, durante la dictadura cívico militar (1973 a 1990).

con otros. Ser universidad pública implica la responsabilidad de aprender del hacer en el contexto, para aportar a construir educación pertinente y democrática; pero desarrollar contratos condiciona las apuestas e interacciones.

La primacía de la educación privada y confesional colombiana significa agenciar apuestas específicas asociadas con escenarios y formas de pensar, más que apuestas nacionales de ciudadanía democrática inclusiva. La formación en educación y trabajo social de comunidad, de y en la práctica, e investigativa, se concibe de diferentes maneras, entre pensar procesos para interactuar respetuosamente en entornos sociales, aprendiendo de y con ellos y no utilizarlos y priorizar la profesionalización.

En lo público se construyen apuestas por pensar el país; las universidades privadas compiten por el mercado de la educación (como servicio que se compra y vende, más que como derecho que se garantiza, restituye y ejerce). En estas mediaciones, se ejerce la docencia universitaria, para formar estudiantes, promover procesos de relación teoría- práctica, en interacción con actores sociales y comunitarios; las y los estudiantes aprenden y son acompañados, según apuestas que pueden ser de equipos, programas, proyectos o individualidades de buena voluntad.

En estos años, las universidades públicas y privadas han cambiado: ha aumentado la exigencia de investigar, publicar y lograr movilidad docente y estudiantil; se ha desplazado la investigación formativa a postgrados; ha aumentado la cobertura y masificación, en un sistema empirista tecnocrático renovado de hegemonía colonizadora. No necesariamente se aprecia la concepción integral de formación, proceso que compromete la institución en conjunto. Las políticas globalizadas median en los desarrollos de las ciencias, profesiones, avances de tecnología, evolución y circulación de discursos⁶, intencionalidades y condicionalidades (Múnera, 2012).

El tipo de contratación afecta las subjetividades: Cada vez se instrumentaliza más, se masifica y flexibiliza las condiciones para la

⁶ **Esnobismo intelectual:** a veces se indica planear docencia y evaluar con textos de los últimos cinco años, revistas indexadas, que implica desconocer la tradición, con todos los riesgos que ello implica.

enseñanza y el aprendizaje. Pareciera que la “responsabilidad con el entorno social” es del estudiante y/o del docente, más que de la “institución”. Es indispensable estructurar soportes orgánicos institucionales que posibiliten procesos de acompañamiento en diversos niveles, de docentes y estudiantes, programas, estrategias, con connotación integral de la relación, para su formación y “calificación”. Además, se debe definir proyectos, apuestas políticas, ideológicas, éticas y de interacción social; se necesitan procesos de formación y aprendizajes para ser más coherentes, estratégicos e incidentes en los contextos.

En la parametrización del trabajo docente se definen prioridades desde el mercado, estado y comunidades internacionales, que implica tecnificación, segmentación de la labor: un docente gestor consumidor, inserto en estructuras, equipos, exigencias de instrumentalidad de sistemas de eficacia y formación por competencias, a quien se le exige “carrera académica”, elevar el nivel de “producción científica”, colonizada por desarrollos de la ciencia y tecnología. Se estimulan formas mecánicas, fabriles, empobrecidas en la producción (Beigel & Sabea, 2014).

Múnera 2012 aporta sobre las emergencias tensionantes al retomar el análisis que hace Boaventura de Sousa sobre tres crisis de la universidad que se han venido agudizando:

- De HEGEMONÍA: tensiones entre demanda de producir cultura, pensamiento crítico y conocimientos científicos, humanistas, para formar élites, profesiones, vs producir conocimientos instrumentales y formar mano de obra calificada d.
- De LEGITIMIDAD: ser institución democrática, consensuar contradicciones entre jerarquización de saberes especializados o restringir el acceso a saberes en la educación.
- De INSTITUCIONALIDAD: tensión entre autonomía y criterios de eficiencia, productividad y sustentabilidad (De Sousa Santos, 2005).

Es necesario comprender críticamente la docencia universitaria en el campo de la pedagogía y didáctica, en su complejidad e historicidad, en relación con las políticas de educación superior, el mundo del empleo, los colegios profesionales, sistemas de acreditación, avances en la ciencia, cultura e investigación. En la actualidad se configuran dilemas: los

procesos y productos de la acreditación implican “cumplimiento” de indicadores, características y descriptores, con el riesgo de instrumentalizar las interacciones entre docentes, conocimientos, estudiantes, entornos sociales, si los indicadores, dejan de ser un fin y pasan a ser asumidos como medios para la acreditación; en consecuencia la alienación del trabajo docente: su desnaturalización o cooptación por lógicas fabriles, empresariales, más que académicas (Cifuentes, 2017).

Requerimos comprender estructuralmente la educación superior como un campo con tensiones: políticas públicas, como derecho, entender juegos de poder político, como parte de los cimientos en que se configura la profesionalización de la docencia.

En este complejo entorno, el laberinto como símbolo de complejidad cognitiva permite comprender que tal vez sea necesario perdernos para encontrarnos y afianzarnos en la docencia universitaria, que implica conjugar el pesimismo de la razón con el optimismo de la voluntad (Gramsci, 1975), construir esperanza crítica (Freire, 1993), potenciadora (Zemelman, 1998).

- Incentivar el reconocimiento y cualificación de la pedagogía y didáctica universitaria como campo colonizado y por descolonizar, de poder, saber y hacer. Aportar a configurar el pensamiento crítico latinoamericano, pertinente y significativo para nuestras condiciones. Integrar las dimensiones: epistemológica, ética y metodológica, para responder a cambios y paradojas emergentes.

- Construir colectiva e integralmente, en equipos docentes democráticos y autocríticos, proyectos coherentes institucionales en que se aporte a concretar los discursos que se agencian con responsabilidad, subjetividades comprometidas en procesos de interacción con entornos sociales.

- Revalorizar la responsabilidad académica con rigor, en perspectiva de responsabilidad social, pertinencia e incidencia.

- Comprender y potenciar las implicaciones de procesos contraculturales.

Afianzar la coherencia consolidada desde apuestas políticas. Promover la configuración y afianzamiento de Ser sujetos emancipados para desarrollar sistematizaciones (Cifuentes, 2017).

Proyecciones: complejizar la comprensión crítica del laberinto, sus encrucijadas y horizontes

Reconocer subjetividades docentes, espíritus en proceso, que devienen en su realidad histórica -cultural, intelectual e institucional, implica revalorar el sujeto como actor esperanzando y potente, real, -dándose como opción de construcción; incorporarle a lo que construye, poner en juego potencialidades, evidenciar tensiones entre lo que advino y lo que puede venir, articular experiencias; abordar nuevos pensamientos y sensibilidades para dar cuenta de la incertidumbre en el acaecer actual; estar antes que “ser”, y “ser” antes que “hacer” (Zemelman, 2012).

La mirada plural, desde voces de docentes que han evidenciado interés por la reflexión pedagógica como insumo para avizorar caminos, tránsitos y proyecciones, a partir de sus ubicaciones en el mundo universitario, permite comprender la docencia como resonancias de subjetividades configuradas: entramados de sentidos, imaginarios en que interactúan, se constituyen y construyen sujetos en tensión entre sus historias, anhelos, ideales y las condiciones en que realizan su trabajo. Subjetividades en su naturaleza constituyente, pues la realidad socio-histórica se construye (Zemelman, 1998); posibilita reconocer diversas maneras de pensar, encarar y reconfigurar la realidad universitaria.

La disposición a potenciarse, a articular praxis significativa, a fomentar la autonomía, se traduce en definir un “ante”: distanciarnos de la inmediatez, reflejar dinámicas constituyentes para asumir la colocación, trascender lo dado, tomar conciencia de sentidos ocultos, evidenciar inconformidad y voluntad de construir, enfrentar horizontes, expandir subjetividades; ser de lo que sabemos, saber desde lo que somos, relacionarnos con lo inédito, desde aperturas.

Configurar discursos de potenciación, lenguajes poéticos, desde nuevas pragmáticas críticas; conciencia sobre el uso del lenguaje como acto ético para trascender la instrumentalidad, hasta convertirlo en capacidad de vivir desde el imperativo de anticipación; contribuir a dar cuenta de lo que se es, lo que se puede ser cuando se quiere ser; mostrar “posibilidades humanas” del pensamiento histórico; incorporar el tiempo futuro y modos contra-fácticos. Crear nuevas gramáticas para potenciar la

conciencia, en la tensión entre lo dado, determinado y posible, que como futuro, implica instituir capacidades de sujetos para construir predicados abiertos con horizontes, desde conceptualizaciones que incluyan nuevos planos posibles. Transitar de ser sujetos de discurso a ser sujetos en el discurso en la educación Superior. Asumir flexibilidades, tensiones, giros de comprensión y conocimiento; avizorar lo instituyente sobre lo instituido, reconocer potencialidades y potenciarlas. Vislumbrar contornos, establecer ángulos de mirada, transitar con conciencia de estar siendo, sin otra garantía que querer seguir siendo (Zemelman, 2012).

Interrogar nuestro quehacer nos potencia como intelectuales académicos; justifica y legitima sentidos de mejorar la calidad de vida, contribuir al desarrollo humano integral, de ciudadanías y consolidación de democracia. En estos horizontes aporta la sistematización de experiencias, claridades conceptuales y afinamientos metodológicos para construir alternativas de participación, aprendizaje, conocimiento, poder, transformación, democratización de escenarios de interlocución. Se trata de procesos de procesos de construcción social de conocimientos que permitan reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla; aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente, de transformar condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales.

La sistematización es una práctica con sello latinoamericano, que posibilita trascender modelos pensados en y para otros contextos (Cifuentes, 1999). La universidad como espacio conservador, genera contradicciones en que se puede instaurar e instituir esta práctica alternativa de construcción de conocimiento. Sistematizar experiencias nos posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos (Cifuentes, 1999). Aporta a la producción intencionada de conocimientos sobre y desde la práctica; la reconstrucción pertinente de las experiencias, contextualizarlas histórica y socialmente e interpretarlas, al asumir el reto de la autorreflexión (Cifuentes, 2010). También sistematizar sistematizaciones permite construir continuidad en la discontinuidad de las coyunturas, tejer,

consolidar y proyectar aprendizajes en y desde la práctica (Cifuentes, 2017).

Las realidades educativas son espacios de relaciones entre sujetos en momentos con dinámicas heterogéneas y diversos planos de subjetividad. En las didácticas se concretan diversas maneras de pensar y hacer la docencia que posibilitan la reflexión para que sujetos inmersos en lógicas de construir, podamos potenciarnos y potenciar a otros, vinculando saber disciplinar, trascendiendo instrumentalismos (Cifuentes & Rendón, 2016).

La docencia universitaria es una profesión que se relaciona con las particularidades de la práctica, más allá de normatizaciones y capacitaciones. Requerimos comprenderla en su complejidad, reconocer lo aparente y subyacente; vislumbrar lo que acontece en el plano social, económico, estructural, así como también lo profesional, subjetivo, existencial, académico; emprender caminos de comprensión desde sus particularidades, para vislumbrar alternativas de potenciación (Londoño, 2013).

Comprender complejamente implica hacer de la época una experiencia posible; del mundo, un contenido de vida; como sujetos colocarnos frente a la historia como aventura por construir; pensar el presente histórico como potencialidad, desde una utopía historizada. Apoyar la reflexión sobre nuestra actualidad compleja y contradictoria, implica conciencia: recuperar el pasado como experiencia renovada; adentrarnos en el presente; romper la concepción lineal del tiempo, articular pasado y futuro; pasar de la historia como producto a la historicidad como producente. Hacer de la utopía una modalidad de conocimiento, desarrollar potencia de abrirnos a la realidad, rescatar procesos de razonamiento en dialéctica instalación-apropiación de la realidad-mundo como sujetos históricos activos. Asumir la incompletud como desafío epistemológico a reformular en el mundo de vida. Avanzar en consolidar sujetos potenciados que se reconocen en su historicidad y concreción incompleta, posibilita construir la realidad como potencialidad (Zemelman, 1998).

Reconocer las subjetividades en el complejo laberinto de la docencia universitaria, evidencia la configuración de retos: comprender subjetividades historizadas, romper parámetros de orden, incluir lo

determinado en lo no determinado a partir de la apertura de lo determinado. Transitar de la comprensión de la didáctica como hacer, a documentar su pensar y avizorar su proyectar, e intencionalidades de las y los docentes, para avanzar en perspectivas críticas, complejas y constructivas en la Educación Superior.

Asumirnos como sujetos maestros, investigadores escritores, permite documentar y aportar a construir nuevos tiempos, miradas, diálogos y horizontes de discusión, interacción y diversidad para enriquecer comprensiones sobre la pedagogía universitaria, en un laberinto lleno de preguntas más que de respuestas, requerimos construir archipiélagos de certezas en mares de incertidumbres (Morin, 2002).

La complejidad del laberinto amerita reflexión, proposición y transformación; instituir y consolidar la profesionalidad de la docencia universitaria; aprender de la diversidad, complejidad y dialéctica de situaciones que configuran su valoración y desarrollo de la vida profesoral en la Universidad, comprender sujetos maestros, sus realidades; colocarnos ante lo inédito, trascender lo cognitivo, abrimos a múltiples lenguajes para apropiar, comprender y contribuir a transformar esta particular realidad.

Valorar las subjetividades implica recuperar la capacidad de asombro, al evidenciar que en el presente vamos rompiendo límites, pues el presente es un umbral (Zemelman, 1998).



Figura 1. Constelaciones didácticas en Educación. Fuente: (Cifuentes & Rendón, 2016).

La educación es un derecho social, desde la perspectiva de la universalidad e interdependencia entre derechos y deberes que reconoce la normativa contemporánea de Derechos Humanos, conlleva deberes ineludibles. En horizonte de lo público, en educación superior la responsabilidad es personal y también institucional; en instituciones públicas o privadas, los derechos y deberes implican docencia de calidad con condiciones que se relevan como desafíos:

- dignificar y profesionalizar la tarea docente, desarrollar el amor por "el oficio de la docencia"; Develar para afianzar la consistencia de las propuestas de formación permanente y perfeccionamiento de profesores y equipos docentes;
- dotar la docencia de recursos necesarios, físicos y simbólicos;
- articular docencia investigación, publicaciones y acción de transformación del entorno social;
- fomentar apertura al cambio y a la innovación (Sánchez, 2018).

Se trata de afianzar el punto de vista emancipador de la docencia y de los sujetos que participan en el proceso, comprender la complejidad del laberinto para construir nuevos aprendizajes y horizontes, mediante opciones estratégicas que conduzcan a su salida (Sánchez, 2018).

Requerimos una visión filmica, más que fotográfica de la universidad: además de su estructura, poderes, estatutos, jerarquía, la vida. Podemos vivir en la estructura y analizarla. La vida implica comprometernos con el cambio social (Rodríguez Brandao, 2017), al comprender y potenciar ¿cómo asumir ética, política y estratégicamente trascender estas circunstancias?; ¿hasta dónde y cómo es posible la calidad, responsabilidad, en el proceso de asumir la polifuncionalidad de la docencia universitaria?; ¿cuáles son los, niveles, alcances de la autonomía intelectual en la docencia universitaria?; ¿somos conscientes de ella y qué podemos hacer al respecto?



Rosa María Cifuentes
Colombia

Referencias

- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad.
- Bautista, L. (1998). *Diseño de muestreo estadístico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Beigel, F., & Sabea, H. (2014). *Dependencia académica y profesionalización en el sur. Perspectivas desde la periferia*. Mendoza: EDIUNC, colección encuentros.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica en Trabajo Social*. Buenos Aires: Lvmén, colección procesos y políticas sociales.
- Cifuentes, R. M. (2010). La sistematización en Trabajo Social. III Congreso Internacional de Trabajo Social. Lima, Perú: Colegio Nacional Peruano de Trabajadores Sociales.
- Cifuentes, R. M. (2011). *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. Deciso, 28 saberes para la acción*, CREFAL, México.
- Cifuentes, R. M., & Rendón, M. M. (2014). Proceso metodológico, voces del equipo investigador. En G. C. Londoño, C. Escobar, J. R. Jiménez, M. Rendón, & M. F. Molano, *Docencia universitaria, sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cifuentes, R. M. (2014). Laberintos universitarios: subjetividad del profesorado. En G. Londoño, *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (p.p. 375-445). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cifuentes, R. M., & Rendón, M. R. (2016). Constelaciones didácticas en educación superior: subjetividades en la formación profesional. En

- R. M. Cifuentes, *Didácticas en la universidad: perspectivas desde la docencia* (p.p.315-340). Bogotá: Universidad de la Salle Colección docencia universitaria 10.
- Cifuentes, R. M. (2017). Participación en conversatorio Educación Popular, participación y construcción de conocimientos transformadores. Desafíos para la vinculación universidades movimientos sociales. 40 congreso mundial IAP Arna. Cartagena.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2012). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- Elliot, J. (1987). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Ed.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid (España): Trotta.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Londoño, G. (2013). La práctica docente como núcleo central del desarrollo profesional del profesor universitario. En G. Londoño, *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios* (p.p. 29-56). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: pensar la reforma o reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Múnica, L. (2012). Educación superior y desafíos en la cuestión social contemporánea. XX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. Córdoba, Argentina: Espacio.

- Rodríguez Brandao, C. (2017). Participación en conversatorio Educación Popular, participación y construcción de conocimientos transformadores. Desafíos para la vinculación universidades movimientos sociales. 40 congreso mundial IAP ARNA. Cartagena.
- Sánchez, D. (2018). Comentario a artículo sobre subjetividades docentes, Rosa María Cifuentes.
- Travi, B. (2011). Construcción de la identidad, historia y formación profesional. En V. B. IBÁÑEZ, *III encuentro de investigadores. Historia, identidad e intervención profesional* (p.p. 19 - 40). Buenos Aires: Ediciones Suárez.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Santiago de Compostela: Narcea universitaria.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona (España): Anthropos.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder razonar, gramática del pensar histórico*. Chiapas, México: Siglo XXI.

La autora

Trabajadora Social, Licenciada en Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social, Magíster en Educación Comunitaria. Docente 33 años en Colombia y visitante en universidades latinoamericanas. Integrante del Plas, Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL (Consejo de Educación Popular de Adultos en América Latina). Hoy Vicerrectora Académica y Pedagógica, Instituto Politécnico Loyola, San Cristóbal, República Dominicana.

Correos: investigacionbta@gmail.com; rcifuentes@ipl.edu.do